



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

NÁDIA OLIVEIRA DA SILVA

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DO SUPERVISOR  
CLÍNICO EM PSICOLOGIA**

Recife

2019

NÁDIA OLIVEIRA DA SILVA

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DO SUPERVISOR  
CLÍNICO EM PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

**Área de concentração:** Psicologia Cognitiva.

**Linha de Pesquisa:** Desenvolvimento Cognitivo.

**Orientadora:** Profa. Dra. Candy Estelle Marques Laurendon

**Coorientadora:** Profa. Dra. Juliana Ferreira Gomes da Silva

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréa Carla Melo Marinho, CRB4-1667

S586c Silva, Nádia Oliveira da.  
Considerações acerca da atividade profissional do supervisor clínico em psicologia / Nádia Oliveira da Silva. – 2019.  
144 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Candy Marques Lauredon.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Ferreira Gomes da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2019.

Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Psicólogos- formação profissional. 3. Psicologia- estágio. 4. Estágio- supervisores. I. Lauredon, Candy Marques (Orientadora). II. Silva, Juliana Ferreira Gomes da (Coorientadora). IV. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-180)

NÁDIA OLIVEIRA DA SILVA

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DO SUPERVISOR  
CLÍNICO EM PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 28/02/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Candy Marques Laurendon (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão (Examinador Externo)  
Dep. Psicologia (UFRN)

---

Profa. Dra. Nadja Acyoli-Régnier (Examinadora Externa)  
ESPE Académie de Lyon, França

*Pelo fato de conceber ideias, o Homem se torna um Homem novo, que, vivendo na finitude, se orienta para o polo do infinito.*

Edmund Husserl.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos caminhos tortuosos que me levaram a esta jornada, imbuída de conhecimentos e encontros que possibilitaram a construção deste trabalho, o meu crescimento pessoal e enquanto pesquisadora.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Maria de Lourdes e Valdemiro, que, mesmo em condições adversas, sempre foram porto seguro e me incentivaram a trilhar os caminhos da educação e da formação profissional, rumo à concretização dos meus sonhos.

A Tony, por todo amor, companheirismo e motivação oferecidos, principalmente nos momentos mais árduos desta jornada. Sua maneira de encarar os percalços da vida e o apoio dado nas decisões tomadas tornaram esta trajetória mais leve. Agradeço por, muitas vezes, ter acreditado mais em mim do que eu mesma.

A minha orientadora Candy, por todas as trocas e acompanhamento contínuo nestes dois anos de trabalho. Sou grata, sobretudo, pela abertura dada desde do início deste trabalho e pelas discussões valiosas nos momentos de orientação, que me foram extremamente enriquecedores.

A minha coorientadora Juliana, pela solicitude e acompanhamento conjunto nas orientações. Suas contribuições e apoio foram fundamentais para a construção deste trabalho.

A minha orientadora de supervisão de estágio na graduação, Lucicleide Falcão, cujo espaço oferecido na supervisão foi propulsor para o encontro e o desejo de estudar sobre a formação profissional em psicologia clínica.

Aos amigos que a graduação em psicologia me trouxe, em especial a Madu (Maria Eduarda) e Míria, que no decorrer destes dois anos estiveram mais presentes em minha vida, compartilhando os momentos de conflitos e conquistas ao longo desta trajetória.

A cada um dos profissionais que aceitaram cordialmente participar deste estudo, tornando a proposta de investigação sobre a atividade profissional de supervisão, algo possível. Aprendi muito com cada troca, a cada um dos encontros que viabilizaram a construção dos dados.

A turma de mestrado, pelos laços e leveza que possibilitaram que os momentos mais desafiadores do curso pudessem ser vivenciados e compartilhados de maneira mais fácil. Este agradecimento se dirige, em especial, a Jani (Janicleide) e Mari (Mariana), cuja trajetória de formação vem desde a graduação.

Aos professores do PPG em Psicologia Cognitiva, principalmente aqueles que contribuíram diretamente com a minha formação através do fomento de espaços que

oportunizaram a construção de conhecimentos e trocas tão frutíferas no decorrer destes dois anos.

Aos secretários do programa, Timóteo, Vera e Lúcia, pela solicitude e prontidão de sempre e por me auxiliarem nos momentos mais burocráticos ao longo da formação.

Aos professores Alina Spinillo, Jorge Falcão e Nadja Acioly-Regnier, pelo aceite em participarem da banca de defesa. Agradeço pelo cuidado e tempo dedicados na leitura deste trabalho. Também sou grata pelas contribuições oferecidas e que foram responsáveis por abrilhantarem a versão final deste estudo. Aprendi muito com cada um de vocês.

Ao CNPq por possibilitar o incentivo e dedicação exclusiva a este trabalho ao longo destes dois anos.

A todos que não citei aqui de forma direta, mas que foram fundamentais, de alguma forma, na construção deste trabalho. Vocês têm a minha gratidão pelo apoio e incentivo oferecidos ao longo de toda esta caminhada. Este trabalho também é de vocês!

## RESUMO

A supervisão de estágio é considerada uma atividade de grande relevância para a formação de psicólogos, uma vez que promove a aprendizagem e o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício dessa profissão. Apesar de sua relevância, os poucos estudos relativos ao tema evidenciam a falta de um modelo sistemático de supervisão, sendo necessárias investigações que oportunizem uma maior compreensão dessa prática (RODRIGUES, 2007; SEI & PAIVA, 2011). Baseados numa perspectiva histórico-cultural e no campo da didática profissional, este estudo tem como propósito investigar a atividade profissional do supervisor de estágio em psicologia clínica, ao analisar: (i) as situações relativas a essa prática e os conhecimentos envolvidos no enfrentamento das situações; (ii) os instrumentos dessa atividade que estão presentes nas situações e (iii) como as relações entre o supervisor e supervisionado favorece a construção da atividade do supervisor. Cinco supervisores atuantes em serviços escolas e instituições públicas de saúde participaram deste estudo, que foi constituído em três momentos: (i) entrevista fundamentada na trajetória de vida profissional com um roteiro semiestruturado, (ii) relato de experiência baseado no método de caso e (iii) uma entrevista semiestruturada que visou aprofundar as informações obtidas nos outros instrumentos. Foi utilizada a análise de conteúdo sob viés qualitativo interpretativo para a análise; e a noção de situações e conhecimentos-em-ação da didática profissional para a análise dos relatos de experiência. Os resultados revelam que a experiência clínica psicológica, a supervisão desses casos clínicos e a formação teórica são os principais conhecimentos atrelados à atividade. Esses conhecimentos, de natureza teórico e prática, são basilares no enfrentamento das situações dessa atividade profissional. Outras competências também são fundamentais para a prática como o manejo de grupos. A análise dos relatos de experiência revelou que possibilitar que o supervisionado desenvolva estratégias, a fim de manejar terapêuticamente uma situação clínica acompanhada no estágio, é fundamental na atividade do supervisor. Tal habilidade demanda do profissional uma consciência e domínio sobre os conhecimentos relativos a essa situação, de modo a refletir sobre as estratégias que viabilizem a aprendizagem mais eficaz dos supervisionados, remetendo, assim, a um processo metacognitivo. No tocante aos instrumentos, a abordagem clínica é um dos principais conhecimentos teóricos que guiam a ação desses profissionais na atividade; outros instrumentos utilizados possuem influência significativa do contexto institucional. Além disso, as relações entre supervisor e supervisionados são essenciais no desenvolvimento dessa atividade, pois viabilizam o contato com outras situações clínicas não experienciadas e o aperfeiçoamento de ações para as situações já conhecidas. Os resultados revelam que o

contexto institucional é um fator decisivo na construção dessa atividade, influenciando, inclusive, na construção de relações mais verticais e horizontalizadas nesses contextos de formação. Dado esses fatores, não é possível falar de um modelo de supervisão como alguns estudos da literatura propõem, mas sim de modos de supervisões pautados no contexto social e na singularidade desses profissionais. Por fim, os instrumentos metodológicos aqui utilizados possibilitaram uma reflexão dos supervisores acerca de suas práticas, contribuindo para uma atividade metacognitiva, o que viabiliza, portanto, o desenvolvimento do sujeito no âmbito profissional.

**Palavras-chave:** Atividade profissional. Supervisor de estágio. Formação de psicólogos. Estágio em psicologia. Classe de situações.

## ABSTRACT

Internship supervision is considered a very relevant practice for psychologists in formation, since it promotes learning and skills development for exercising the profession. Despite its relevance, the low number of studies on the subject evidences the lack of a systematic supervision model, pointing out the need for research that could promote opportunities for a better understanding of this practice (RODRIGUES, 2007; SEI and PAIVA, 2011). Based on a historical-cultural and academic perspective, this study aims to investigate the professional activity of clinical psychology internship supervisors when analyzing: (i) the situations related to this practice and the knowledge involved in coping with these situations; (ii) the instruments of this activity present in these situations and (iii) how the relationship between the supervisor and the supervised favors the construction of the supervisor's activity. Five supervisors working in schools and public health institutions participated in this study, which had three different moments: (i) an interview based on professional trajectory with a semi-structured script, (ii) experience report based on the case method and (iii) a semi-structured interview that sought to expand the information obtained in the other instruments. Content was analyzed under a qualitative-interpretive bias and the academic notion of situations and knowledge-in-action were used for the analysis of experience reports. The results show that the clinical experience, the supervision of these clinical cases and theoretical training are the main threads of knowledge linked to the activity. This knowledge of a theoretical and practical nature is fundamental when dealing with the situations that present themselves in this professional activity. Other skills are also central to this practice, such as group management. The analysis of the experience reports revealed that allowing the supervised party to develop strategies in order to therapeutically manage a clinical situation dealt with during internship is fundamental to the supervisor's activity. This skill demands, from the professional, awareness and mastery of the data related to the situation in order to reflect on the strategies that enable the supervised party's more effective learning, alluding to a metacognitive process. Regarding the instruments, clinical approach is one of the main theoretical sources that guide the actions of these professionals; other used instruments are significantly influent in an institutional context. In addition, the relationships between supervisor and the supervised are essential in the development of this activity, since they enable contact with other non-experienced clinical situations and the improvement of actions for the situations already known. The results show that the institutional context is a decisive factor in the construction of this activity, also influencing the construction of more vertical and horizontal relationships in these training contexts. Given these factors, it is not possible to speak of a supervision model, as proposed by some studies in the literature, but rather of supervision modes based on the social context and the singularity of these professionals. Finally, the methodological

tools used here allowed the supervisors to reflect on their practices, contributing to a metacognitive activity, which, therefore, enables the subject's development in the professional arena.

**Keywords:** Professional activity. Internship Supervisor. Psychologists in training. Psychology internship. Class of situations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b>	–	Informações gerais sobre a atividade dos supervisores de estágio .....	38
<b>Quadro 2</b>	–	Categorias de análise e critérios de classificação da primeira entrevista.....	45
<b>Quadro 3</b>	–	Categorias e os tópicos analisados na 2ª entrevista .....	46
<b>Quadro 4</b>	–	Trajetória de vida profissional dos supervisores de estágio.....	47
<b>Quadro 5</b>	–	Relação da quantidade de grupos e estagiários acompanhados pelos supervisores.....	51
<b>Quadro 6</b>	–	Instrumentos metodológicos utilizados pelos supervisores no estágio.....	54
<b>Quadro 7</b>	–	Critérios de avaliação utilizados pelos supervisores de estágio.....	55
<b>Quadro 8</b>	–	Informações descritas pelos supervisores nos relatos de experiência baseados no método de caso .....	63
<b>Quadro 9</b>	–	Estratégias usadas pelos supervisores no enfrentamento da 1º classe de situação identificada no relato de experiência .....	66
<b>Figura 1</b>	–	Relação temporal da 1º classe de situações identificada no relato de experiência .....	69
<b>Quadro 10</b>	–	Estratégias utilizadas pela supervisora no enfrentamento da segunda classe de situação identificada no relato de experiência .....	69
<b>Quadro 11</b>	–	Estratégias utilizadas pela supervisora no enfrentamento da terceira classe de situação identificada no relato de experiência .....	71
<b>Quadro 12</b>	–	Recursos e instrumentos utilizados na mediação de conflitos no grupo de supervisão relatados na 2º entrevista .....	80
<b>Quadro 13</b>	–	Acompanhamento da aprendizagem do supervisionados ao longo do estágio específico .....	82
<b>Quadro 14</b>	–	Competências importantes para a realização da atividade de supervisão .....	88

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
2.1	ASPECTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKYANA.....	18
2.2	A DIDÁTICA PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DA ATIVIDADE A PARTIR DA PRÁTICA.....	23
<b>2.2.1</b>	<b>Aproximações entre a didática profissional e a perspectiva histórico-cultural vygotskyana</b> .....	28
2.3	SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA CLÍNICA EM PSICOLOGIA.....	29
<b>3</b>	<b>OBJETIVO DO ESTUDO</b> .....	36
3.1	OBJETIVO GERAL .....	36
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	36
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	37
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA E O PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	37
4.2	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E SUAS ADAPTAÇÕES PARA ESTE ESTUDO .....	40
4.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	44
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	47
5.1	ANÁLISE DA PRIMEIRA ENTREVISTA .....	47
<b>5.1.1</b>	<b>Formação profissional: tornando-se supervisores de estágio</b> .....	47
<b>5.1.2</b>	<b>Aspectos referentes à atividade profissional de supervisão</b> .....	50
<b>5.1.3</b>	<b>Relação dos supervisores com os supervisionados e outros profissionais da instituição</b> .....	57
<b>5.1.4</b>	<b>Situações comuns e desafiadoras relacionadas à atividade de supervisão</b> .....	59
5.2	ANÁLISE DO RELATO DE EXPERIÊNCIA BASEADO NO MÉTODO DE CASO (RELATO DE EXPERIÊNCIA) .....	62
<b>5.2.1</b>	<b>Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio</b> .....	66
<b>5.2.2</b>	<b>Conflitos entre os estagiários que emergem no espaço da supervisão</b> .....	69
<b>5.2.3</b>	<b>Dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão</b> .....	70
<b>5.2.4</b>	<b>Importância do contexto institucional na realização da atividade do supervisor</b> ...	72
<b>5.2.5</b>	<b>Reflexão dos profissionais sobre as situações escolhidas para a discussão</b> .....	73
5.3	ANÁLISE DA SEGUNDA ENTREVISTA .....	75
<b>5.3.1</b>	<b>Questões relativas aos grupos de supervisão</b> .....	75

5.3.2	Elementos a mais da situação descrita no relato de experiência baseado no método de caso.....	83
5.3.3	Aspectos referentes à atividade de supervisão .....	84
6	<b>DISCUSSÃO</b> .....	89
6.1	CLASSES DE SITUAÇÕES E CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE DE SUPERVISÃO .....	89
6.2	INSTRUMENTOS RELATIVOS A ATIVIDADE PROFISSIONAL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO .....	94
6.3	RELAÇÕES MEDIADAS ENTRE SUPERVISOR-SUPERVISIONADOS COMO CONSTRUTORAS DA ATIVIDADE DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO .....	96
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	113
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA</b> .....	116
	<b>APÊNDICE C – RELATOS DE EXPERIÊNCIA BASEADOS NO MÉTODO DE CASO</b> .....	117
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM GABRIELA</b> .....	138
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM MIGUEL</b> .....	140
	<b>APÊNDICE F – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM ANTÔNIO</b> .....	142
	<b>APÊNDICE G – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM CLARA</b> .....	143
	<b>APÊNDICE H – ROTEIRO SEMIESTRUTURO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM LUIZA</b> .....	144

## 1 INTRODUÇÃO

A supervisão de estágio em psicologia clínica é considerada uma atividade fundamental para a aprendizagem e formação de psicólogos, tendo em vista que propicia o desenvolvimento de habilidades importantes para o manejo clínico terapêutico. Trata-se de um momento no qual os graduandos são inseridos num contexto de transição entre a teoria e a prática profissional e, por isso, a articulação entre esses dois tipos de saberes torna-se imprescindível para o aperfeiçoamento de competências esperadas para o exercício dessa atividade profissional (CAMPOS, 1999; OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008).

De um modo geral, a supervisão de estágio na clínica é conduzida por um supervisor, que geralmente se trata de um psicólogo mais experiente com atendimentos psicoterapêuticos, que irá ouvir os relatos das sessões de atendimentos dos psicólogos em formação, dando as devidas orientações para a condução e manejo clínico do caso (MOREIRA, S., 2003).

Espera-se que o supervisor de estágio clínico possua algumas competências que possam contribuir para a formação do supervisionado, como (i) a realização da interlocução da teoria vista ao longo do curso com a prática dos atendimentos clínicos; (ii) garantir que o estagiário adquira algumas competências necessárias para o exercício da clínica, como a escuta e o manejo terapêutico; e (iii) favorecer uma boa relação entre o grupo de supervisão, de modo que os estagiários tenham confiança em expor os erros e as dificuldades encontradas ao longo da experiência dos atendimentos clínicos (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008; BARRETO; BARLETTA, 2010), dentre outros aspectos importantes.

O interesse pelo tema, e a compreensão de sua conjuntura até aqui apresentada, teve início no momento em que autora deste trabalho concluía a graduação em psicologia, especialmente ao longo da construção do Relatório de Estágio Específico II. A cada defrontação com a prática da clínica psicológica tornava-se um desafio compreender e articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. A partir dessa experiência foi amadurecida a ideia de poder construir e tecer algumas reflexões sobre os desdobramentos da formação clínica ao longo do estágio curricular. Com isso, teve início o levantamento bibliográfico sobre a formação em psicologia e um dos temas chaves relacionados a essa temática foi a supervisão de estágio.

A partir de uma leitura lacônica sobre a supervisão em psicologia, foi analisado que a maioria dos artigos sobre esse tema, ao abordar sobre aspectos teóricos e experiências pessoais vivenciadas na supervisão, está assentada nos modelos de supervisão de diferentes abordagens psicoterapêuticas (PREBIANCHI; AMATUZZI, 2000; BORIS, 2008; SA;

AZEVEDO JUNIOR; LEITE, 2010; VIEIRA et al., 2018; SOUSA; PADOVANI, 2015; FERNANDES; MIYAZAKI; SILVARES, 2015). Além disso, há um consenso na maioria desses trabalhos a respeito da escassez de estudos que possibilitem uma maior clareza sobre como a atividade de supervisão se opera e os modos de avaliação da aprendizagem dos supervisionados (RODRIGUES, 2007; SARAIVA; NUNES, 2007; BARRETO; BARLETTA, 2010; SEI; PAIVA, 2011).

Baseado nesse cenário, o tema de pesquisa proposto para este estudo ganhou maiores contornos e assim foi se definindo através do contato com um campo teórico bem recente, apresentado pela orientadora deste trabalho. Trata-se da didática profissional que, em linhas gerais, propõe a compreensão de uma atividade profissional através das situações dispostas em seu campo prático. Além disso, um dos teóricos pioneiros nesse campo atesta que uma atividade profissional é passível de ser desenvolvida a partir da prática, com a “mão na massa” (PASTRÉ, 2011). A fim de elucidar teoricamente a visão aqui defendida, a didática profissional se ancora em três pressupostos teóricos: a psicologia do desenvolvimento, a ergonomia cognitiva e a didática, campos que possibilitam a investigação do desenvolvimento do adulto num contexto de trabalho.

Ao considerar esses princípios expostos, concluímos que o campo teórico ofereceria elementos que tornariam possíveis a compreensão da atividade da supervisão de estágio, através da análise das situações de trabalho deparadas na prática do supervisor e os conhecimentos envolvidos em tais situações.

Um dos pressupostos epistemológicos que alicerça esse campo diz respeito à perspectiva histórico-cultural vygotskyana, pois defende que o sujeito desenvolve sua atividade a partir de relações mediadas num contexto social. Essa perspectiva atesta, ainda, que os conhecimentos são de natureza social e histórica, uma vez que são construídos através das relações mediadas por instrumentos simbólicos e físicos (VYGOTSKY, 1998). O caráter social atribuído à construção do conhecimento oferece elementos à Didática Profissional para a compreensão desse processo através das relações dinâmicas construídas no contexto de trabalho que contribuem para a aprendizagem e fomento de instrumentos que viabilizam o enfrentamento de novas situações.

Diante disso, constatamos que a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky poderia oferecer grandes contribuições para um maior entendimento sobre como a atividade profissional é organizada e desenvolvida ao longo da experiência do supervisor de estágio, tendo em vista que essa perspectiva elucidava conceitos basilares para a compreensão dessa

prática, como a noção de instrumentos sociais, a formação de conceitos e, principalmente, a compreensão da construção do conhecimento proveniente das relações sociais e históricas.

Fundamentado nessa breve contextualização, o presente estudo terá como propósito inicial investigar a atividade profissional do supervisor de estágio. Para esse fim, teceremos discussões a respeito dos pressupostos epistemológicos da abordagem histórico-cultural vygotskyana, apresentando a origem e conceitos estruturais dessa teoria, especialmente aqueles que nos possibilitam uma maior compreensão do fenômeno investigado com os instrumentos sociais, pensamento e linguagem e formação de conceitos. Em seguida, abordaremos o campo da didática profissional, trazendo um maior aprofundamento sobre os marcos teóricos que alicerçam esse campo e os conceitos importantes utilizados por essa perspectiva. Logo após, será apresentado um breve levantamento sobre o tema de supervisão de estágio em psicologia, trazendo os principais conhecimentos produzidos nessa área nos últimos anos.

Para uma melhor compreensão acerca de como a atividade de supervisão é realizada, fomos em busca de profissionais que atuassem na supervisão de estágio em clínica psicológica, em diferentes contextos institucionais. Também consideramos os profissionais que atuam na docência universitária e os que não são docentes, bem como o tempo variado de experiência na atividade profissional. Acreditamos que uma maior diversidade de perfis profissionais possibilita um entendimento mais amplo sobre esta prática.

A partir dessas considerações, cinco supervisores de estágio contribuíram com este estudo ao participarem, cada um, de três etapas distintas. No primeiro momento foi realizada uma entrevista sobre a trajetória de vida profissional, seguido de um roteiro semiestruturado cujo objetivo foi investigar as situações relativas à atividade profissional dos supervisores. No segundo momento cada profissional redigiu um relato de experiência baseado no método de caso seguido de uma entrevista semiestruturada, realizada no terceiro momento deste estudo. No capítulo destinado à metodologia, traremos uma maior explicação sobre esses instrumentos e as adaptações que foram realizadas, em atenção da natureza da atividade profissional investigada e dos objetivos traçados. Após a descrição dos instrumentos e procedimentos metodológicos adotados, apresentaremos os resultados em três subcapítulos, conforme a ordem realizada no processo de construção dos dados; finalizando com uma discussão atrelada aos objetivos específicos e os resultados obtidos.

Nosso propósito com a realização deste estudo se destina a compreender como o supervisor de estágio desempenha sua atividade e, ao mesmo tempo, contribui para a formação de futuros psicólogos. Visamos, ainda, compreender as situações deparadas no

contexto da atividade e os conhecimentos envolvidos em sua ação, bem como os percursos de formação que têm dirigido o fomento de suas práticas.

Esperamos, com isso, trazer esclarecimentos sobre a atividade do supervisor e sobre como ela é construída, de modo a possibilitar possíveis intervenções futuras que visem o seu aprimoramento, uma vez que há poucos estudos na literatura referentes ao tema. A escassez desses estudos, provavelmente, é o reflexo da falta de formação dirigida a este campo de atuação e investigar sobre essas práticas também nos enveredam para caminhos que oportunizam a construção de estratégias eficientes para a formação profissional de futuros psicólogos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ASPECTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKYANA

Nos estudos sobre a construção do conhecimento é possível perceber a grande ênfase e importância dada à teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky na explicação desse processo. A relevância de sua obra se dá, muito provavelmente, pelo fato desse autor ter sido um dos pioneiros a enfatizar a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento das funções psicológicas, responsáveis pelo caráter subjetivo e singular do Homem, pois o modelo teórico proposto por Vygotsky visava explicar a gênese e o processo de desenvolvimento das funções cognitivas humanas.

Vygotsky começou a atuar como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, época em que já possuía as formações de advogado e filólogo, assim como contribuições com vários ensaios para a crítica literária. Trabalhou por um bom tempo com Luria e Leontiev, com quem pôde desenvolver importantes trabalhos. O propósito que uniu esses três teóricos foi o desejo de desenvolver uma nova perspectiva que permitisse estudar os processos psicológicos humanos de maneira mais abrangente (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010). Para essa finalidade, Luria, em Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), descreve que o grupo, intitulado pelos três de *troika*, realizou uma revisão crítica acerca da história e conjuntura da psicologia russa e mundial. Esse trabalho se transformou em uma grande análise da qual Vygotsky intitulou de “Crise na Psicologia”.

Conforme a análise de Vygotsky, o cenário da psicologia no começo do século XX se encontrava bem incongruente, tendo em vista que existia uma grande necessidade de transformar a psicologia em uma ciência naturalística. Dessa forma, importantes teóricos da época, como Wundt, Ebbinghaus e Titchener, propunham estudar acontecimentos psicológicos de alta complexidade, reduzindo-os a mecanismos elementares que fossem passíveis de observação em laboratório. Esse reducionismo fazia com que o sentido e o significado desses acontecimentos complexos se perdessem de vista, a partir do momento em que o pesquisador isolava os mecanismos de variáveis externas (ocorridas fora do laboratório), que não eram passíveis de mensuração.

Vygotsky em momento algum desconsiderou a relevância desses estudos para a compreensão das estruturas elementares responsáveis pelos vários processos cognitivos. Todavia, a “fragmentação” de tais processos, feita nos estudos de laboratório, não permitia a compreensão do que ele veio denominar em sua teoria, posteriormente, de funções psicológicas superiores que, segundo Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005), podem ser

compreendidas como processos cognitivos que organizam de modo eficaz, a vida mental do sujeito em seu meio social.

Possuindo uma forte influência da teoria marxista, Vygotsky afirma que para compreender os processos psicológicos superiores é preciso levar em consideração o contexto social e histórico no qual o sujeito está inserido (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010). Por esse motivo, passou a fazer uso do método materialista, histórico e dialético<sup>1</sup>, visando descrever e explicar as funções psicológicas superiores de maneira aceitável para as ciências naturais, uma vez que esse método compreende os fenômenos como processuais e passíveis de mudanças. Para Marx, as transformações históricas na sociedade e na vida material acarretam transformações na “natureza humana” (VYGOTSKY, 1998).

Com base nessa perspectiva marxista, Vygotsky afirma que as transformações históricas cognoscitivas do sujeito são possíveis através da transmissão dos conhecimentos culturais de uma geração para outra, realizadas de maneira mediada através dos instrumentos e signos sociais.

De um modo geral, os instrumentos podem ser caracterizados como veículos que coordenam a atividade humana no meio social, levando à influência dos objetos externos (VYGOTSKY, 1998). Por outro lado, os signos são atividades intrapsíquicas, destinados a ordenar o próprio sujeito e suas atividades internas. A natureza que diferencia esses dois conceitos diz respeito ao direcionamento de sua ação e a forma como organizam o comportamento humano, uma vez que os instrumentos materiais são utilizados para organizar as atividades externas, ao passo que os signos sociais organizam as atividades e funções intrapsíquicas do sujeito, analogamente a um instrumento de trabalho (VYGOTSKY, 1998).

A linguagem é vista como um dos principais signos da atividade organizadora interna do sujeito. Sua internalização ocorre de maneira espontânea e fluida, se tornando um sistema mais complexo à medida que o sujeito se depara com os desafios e objetivos mais difíceis de serem atingidos. A aquisição desse sistema complexo de signos é possibilitada mediante a relação com a atividade prática, o que irá favorecer, de acordo com Vygotsky (1998, p.33), “um maior momento de significação no curso do desenvolvimento intelectual”. Por atividade se compreende os processos que atendem a uma necessidade específica correspondente a relação do sujeito com o mundo. Em outras palavras, são os processos psicologicamente

---

<sup>1</sup> Essa perspectiva considera que todo o fenômeno possui uma história passível de mudanças ao longo do tempo – essas mudanças por sua vez, podem trazer explicações da evolução dos processos psicológicos humanos.

caracterizados por um objetivo e/ou finalidade em específico (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

A linguagem e a atividade, na perspectiva vygotskyana, possuem uma relação dinâmica em que, primeiramente, a fala acompanha as ações do sujeito de maneira dispersa e desordenada, passando a anteceder a ação, logo após ser internalizada. Com isso, a fala passa a ordenar e determinar a ação, assim como, também, a própria atividade (VYGOTSKY, 1998). Do mesmo modo, a fala passará a guiar o comportamento do sujeito e organizar suas funções psicológicas superiores. Além disso, uma vez que a linguagem é internalizada, o sujeito desenvolve o pensamento verbal e, consecutivamente, a fala interior. Nesse estágio, o sujeito é capaz de realizar operações internas com as várias modalidades de signos internalizados, contudo não existe uma separação clara entre as operações internas e externas – elas passam a dialogar e influenciar uma na outra sem esforço algum – a partir de um processo dinâmico e complexo envolvendo a modificação idiossincrática da fala interior para uma fala verbalmente articulada e bem estruturada (VYGOSTKY, 1996).

Isso é possível graças a capacidade do que Vygotsky veio denominar de internalização, que de um modo geral diz respeito às atividades e instrumentos culturais que passam de um meio intersíquico para o intrapsíquico. Em outras linhas, trata-se de conhecimentos que, do meio social, passam a fazer parte da esfera subjetiva e, uma vez estando nessa esfera, ganham significados pessoais atribuídos pelo sujeito que o internalizou.

A partir desses preceitos, chegamos a um ponto fundamental na discussão, que diz respeito à organização do conhecimento humano. A partir das experiências cotidianas e o contato com os conhecimentos mais estruturados e científicos, o Homem adquire formas de pensamento cada vez mais complexas e abstratas.

Os conhecimentos, por sua vez, são organizados psiquicamente através da formação de conceitos que podem ser tanto de natureza cotidiana ou científica. De um modo geral, a formação de conceitos é caracterizada como atos de generalização complexos, construídos pelo pensamento. Devido a essa característica, os conceitos são construídos pelo sujeito ao longo do seu desenvolvimento mental e, por isso, eles não podem ser ensinados a partir de treinos e exercícios imediatos. Por se tratar de um processo longitudinal, os conceitos evoluem com o passar da experiência e ganham as características subjetivas da pessoa que o internalizou (VYGOTSKY, 1996).

A formação de conceitos abrange o desenvolvimento de outras funções psicológicas como a atenção, abstração, capacidade de comparar e diferenciar fenômenos e memória lógica, estando presente nas funções psicológicas superiores como um todo (VYGOTSKY,

1996). Nesse sentido, é possível afirmar que os conceitos se encontram presentes em todas as atividades cognitivas, organizando o conhecimento e os tornando passíveis de generalização.

Por se tratar de um processo complexo, os conceitos podem se desenvolver a partir de condições internas e externas distintas, podendo advir de uma aprendizagem formal e científica, por exemplo, ou de situações cotidianas e informais. Dado esse aspecto, eles podem ser classificados em conceitos científicos e espontâneos (VYGOTSKY, 1996).

Os conceitos científicos referem-se a aprendizagem formal e sistemática, que é iniciado a partir do ingresso do sujeito no ensino formal. Tratam-se dos principais conhecimentos adquiridos nesse contexto de ensino, direcionando todo o desenvolvimento mental do sujeito ao propiciar uma organização mais sistemática de todo o conhecimento que ele possui. Outro fator que caracteriza os conceitos científicos é a possibilidade de o sujeito aprender sem necessariamente possuir uma experiência direta com o objeto do conhecimento (VYGOTSKY, 1996). Por esse motivo, o ensino e a aprendizagem são fundamentais na sua aquisição.

Por outro lado, a aquisição dos conceitos espontâneos transcorre nas situações corriqueiras do dia a dia e, por isso, diz respeito a uma aprendizagem mais informal, ou seja, que se efetiva fora de uma instituição de educação formal. Os conceitos espontâneos são adquiridos a partir da experiência concreta e real com o objeto de aprendizagem, sendo esse o grande fator que os diferenciam dos conceitos científicos (VYGOSTKY, 1996).

Conforme as características dos conceitos apresentados, o desenvolvimento de ambos ocorre em contextos diferentes. Entretanto, estudos realizados por Vygotsky com crianças em contexto escolar corroboraram para a hipótese de que os conceitos científicos e espontâneos, ao longo do desenvolvimento, acabam convergindo, apesar das origens distintas. Essa relação permite que o sujeito possa generalizar o conhecimento aprendido e ordená-lo, tornando seus conceitos mais aprimorados (VYGOSTKY, 1996). Esse processo ocorre a partir da “medida de generalização”, no qual um novo conceito é internalizado com base em outros conceitos equivalentes a ele. A medida de generalização possibilita que as operações intelectuais existentes possam ser descritas como um conceito, permitindo, por exemplo, que o sujeito seja capaz de recordar pensamentos independentemente das palavras que os formam (VYGOSTKY, 1996).

Outro constructo importante para este estudo e que nos possibilita a compreensão acerca de como ocorre o processo de construção e internalização do conhecimento na teoria de Vygotsky, diz respeito à Zona Próxima do Desenvolvimento (ZDP). Em linhas gerais, a ZDP é compreendida como um espaço simbólico que inclui dois níveis de desenvolvimento,

referentes àquilo que o sujeito é capaz de realizar sozinho – denominado na teoria vygotskyana de nível de desenvolvimento real – e a atividade que o sujeito é capaz de realizar com o auxílio de outro sujeito que domine esta atividade – intitulado pelo autor de nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, a ZDP é caracterizada como o espaço simbólico entre os dois níveis apresentados, ou seja, entre o que o sujeito domina e é capaz de realizar sozinho, e o que ele é capaz de desenvolver a partir da orientação de alguém mais experiente com a atividade em questão. O nível de desenvolvimento real representa os conhecimentos que já foram internalizados e desenvolvidos pelo sujeito, sendo utilizados pelo mesmo de maneira autônoma. Em contrapartida, o nível de desenvolvimento potencial corresponde aos conhecimentos que estão prestes a serem internalizados, a partir do auxílio de alguém que domine a atividade, numa relação mediada.

Apesar de se tratar de um conceito pouco aprofundado por Vygotsky, existe um consenso na literatura ao conceber a ZDP como um importante constructo, que nos leva a compreender historicamente a construção do conhecimento ao longo da vida do sujeito, facilitado pelas relações mediadas e cooperadas com o meio social (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Apesar de a maioria dos trabalhos encontrados na literatura serem realizados no contexto de ensino formal e com crianças, a ZDP ocorre a todo o momento, na medida em que nos relacionamos com o meio externo e o outro social, por meio do uso dos diversos instrumentos que nos auxiliam a lidar com as novas circunstâncias e atividades externas. Em outras linhas, a ZDP é um processo que acontece para além do contexto de ensino formal, tendo em vista que o Homem, em seu contexto social, está inserido em múltiplas interações dialógicas que propiciam a construção do conhecimento entrepares, ou não, seja num contexto formal, como por exemplo o ambiente da atividade profissional, bem como em contextos informais ou na esfera cognitivo-afetiva (FRADE; MEIRA, 2012).

É importante considerar, ainda, que as relações dialógicas possibilitadas pela ZDP não incluem apenas pessoas, mas também outros meios e contextos nos quais o aprendiz se engaje em uma aprendizagem, através de outros recursos como livros, computadores, vídeos etc. (BROWN et al., 1993 apud SILVA, 2008). Além disso, por mais que a ZDP possa ser aplicável nas relações interpessoais diversas, ela precisa ser criada. Não se pode afirmar que toda relação se configura como uma ZDP, pois tal conceito se refere a situações relacionais nas quais os sujeitos estão dispostos a aprenderem (WELLS, 1999; CHAIKLIN, 2011). Desse modo, para que haja uma ZDP é preciso que haja uma intencionalidade do sujeito em

aprender e dominar um dado conhecimento, que não consiga realizar previamente de maneira autônoma.

## 2.2 A DIDÁTICA PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DA ATIVIDADE A PARTIR DA PRÁTICA

A partir dos principais conceitos da perspectiva sócio-histórica que auxiliarão na discussão proposta no presente estudo, apresentaremos o campo teórico que nos possibilita uma maior compreensão a respeito de como os conhecimentos relativos a uma atividade profissional são construídos através da sua ação na prática.

A didática profissional é um campo teórico e metodológico do conhecimento que surgiu na França, em meados de 1990, a partir de Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), que visa compreender a atividade profissional dos adultos nesse espaço. Em linhas gerais, a didática profissional defende que é a partir da análise do trabalho que será possível identificar as situações referentes a uma atividade profissional, assim como as competências necessárias para a sua realização. Nesse sentido, se ancora em três pressupostos teóricos: (i) a psicologia do desenvolvimento, (ii) a ergonomia cognitiva e (iii) a didática.

A primeira corrente teórica – a psicologia do desenvolvimento – possibilita reconhecer a continuidade da aprendizagem e da atividade, que não podem ser investigadas, nessa perspectiva, como processos separados. A atividade é caracterizada como um conjunto de ações e tarefas que configuram uma dada profissão e, por esse motivo, podemos afirmar que quando há atividade no trabalho, há aprendizagem. Em outras palavras, no contexto da atividade profissional o sujeito aprende na medida que atua e esse movimento permite que ele se desenvolva com as suas experiências profissionais, assim como na formação inicial e contínua que recebe para exercer tal atividade (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006). Nesse sentido, a didática profissional recorre a importantes teóricos do desenvolvimento humano para a compreensão da atividade do adulto em um contexto laboral. Alguns exemplos que podem ser mencionados dizem respeito à ideia de conceitualização e atividade de Piaget e Vygotsky, respectivamente, tidos como importantes constructos no campo da didática profissional, como será visto em breve.

A ergonomia<sup>2</sup>, por sua vez, considera que, para serem analisadas, as competências profissionais precisam ser observadas, primeiramente, nos locais de trabalho e não nos contextos de ensino, sendo, por esse motivo, utilizada como campo de conhecimento para a compreensão da atividade profissional. Outro elemento, encontrado especialmente na ergonomia francesa, é a ênfase na dimensão cognitiva, presente em toda atividade profissional. Em outras palavras, toda ação exercida no contexto de trabalho envolve uma “estrutura cognitiva” para o seu cumprimento e é construída a partir de elementos práticos e teóricos que irão orientar a atividade do sujeito no trabalho (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006). Além disso, a psicologia ergonômica considera as situações dinâmicas e complexas do contexto de trabalho, pois elas mobilizam o sujeito a solucioná-las a partir dos conhecimentos que ele possui.

Por último, a didática<sup>3</sup> possibilita o entendimento de como se articulam a atividade prática e a aprendizagem no contexto de trabalho. Baseado no modelo da didática de ensino, essa perspectiva auxilia na compreensão acerca de como o professor, por exemplo, transpõe os conhecimentos que deve ensinar para conhecimentos a serem ensinados e aprendidos pelos aprendizes, de modo que sejam compreensíveis e acessíveis para os mesmos. Desse modo, a didática profissional se refere a uma didática de ensino, uma vez que se debruça sobre o estudo do processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos específicos a um ambiente de trabalho e, por isso, se detém mais na atividade desenvolvida nesse ambiente do que no conhecimento em si (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006). Na maioria das vezes, o conhecimento em si da atividade profissional não é explícito e formalizado, ao contrário dos conhecimentos das didáticas de ensino que ocorrem predominantemente num contexto de ensino formal.

A articulação da atividade e da aprendizagem no contexto de trabalho condiz, ainda, numa organização estruturada da atividade humana, cujo núcleo central consiste em conceitos orientados para a realização da atividade prática. Trata-se de uma perspectiva desenvolvida por Piaget sobre a conceitualização da ação e que mais tarde é aprofundada por Gérard

---

<sup>2</sup> A ergonomia tem sua origem grega “*ergon*” (trabalho) e “*nomos*” (leis), é um campo teórico de conhecimento que estuda a organização do trabalho a partir de um conjunto de disciplinas. Para essa finalidade, possui como objetivo principal o desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas que possa tornar adaptáveis o ambiente de trabalho para o sujeito.

<sup>3</sup> Sua etimologia advém do francês “*Didactique*” que diz respeito à transmissão de conhecimento por intermédio do ensino. Geralmente, a didática é relacionada a algum conteúdo disciplinar, tais quais a didática da matemática, didática das ciências biológicas, físicas e químicas etc.

Vergnaud em sua Teoria dos Campos Conceituais. Em linhas gerais, essa teoria defende que o conhecimento se ordena em campos conceituais e o sujeito passa a dominá-lo, a partir de um longo período, por meio da aprendizagem, da maturidade e das situações enfrentadas (VERGNAUD, 1990). As situações, por sua vez, são caracterizadas como todas as questões e operações com as quais uma pessoa se depara no meio ambiente, podendo ainda ser compreendidas como um conjunto de tarefas específicas na qual o sujeito buscará entendê-las e analisá-las (VERGNAUD, 1990).

A Teoria dos Campos Conceituais é muito utilizada no âmbito do ensino das ciências, principalmente na matemática. Entretanto, também propicia uma base teórica fértil para a compreensão acerca de como as competências profissionais são desenvolvidas e organizadas, de modo a conceber uma atividade profissional estruturada. Para esse fim, alguns conceitos precisaram ser adaptados para o seu uso no campo da didática profissional, como serão apresentados a seguir.

Um dos principais conceitos utilizados da teoria de Vergnaud, que exemplifica como o adulto resolve situações no contexto de trabalho, diz respeito à conceitualização. Para Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) a prática profissional é estruturada a partir de conceitualizações específicas relativas a uma atividade de trabalho e que são desenvolvidas ao longo da experiência do sujeito mediante a ação. Em outras palavras, o campo profissional é visto como um espaço que mobiliza conhecimentos ao fazer com que o sujeito utilize as formas operatória e predicativa do conhecimento para a realização de suas ações. A forma predicativa diz respeito à verbalização das atividades e as ações do pensamento, enquanto a forma operatória é responsável por possibilitar que o sujeito aja em uma dada ação (LAURENDON, 2015). Outrossim, as formas operatória e predicativa remetem aos conhecimentos-em-ação, caracterizados na teoria de Vergnaud pelos conceitos-em-ação e os teoremas-em-ação, sendo o primeiro definido como o suporte conceitual implícito que permite a obtenção de informações importantes, seguido dos objetivos para alcançá-las; enquanto os teoremas-em-ação são caracterizados como uma proposição verdadeira sobre o real (VERGNAUD, 1996).

No campo da didática profissional, a atividade remete aos conhecimentos-em-ação de Vergnaud, tendo em vista que, em um contexto de exercício profissional, o sujeito conceitualiza ao exercer sua atividade, pois o processo de conceitualização é na ação, através da utilização dos conhecimentos-em-ação (VERGNAUD, 1996). E nesse processo, o indivíduo age, aprende no trabalho e se desenvolve ao se apropriar dos novos conhecimentos desse contexto prático (PASTRÉ, 2011).

A conceitualização, de acordo com Pastré (2011), auxilia na compreensão acerca de como o sujeito mobiliza os seus conhecimentos a fim de lidar com as situações referentes ao contexto da atividade profissional.

Outra noção importante no estudo da didática profissional diz respeito ao conceito pragmático. Em linhas gerais, trata-se de um conceito construído no contexto prático da atividade, tendo como propósito principal guiar a ação. Dessa maneira, a primeira propriedade do conceito pragmático diz respeito a sua função, que é organizar a ação do sujeito, ao mesmo tempo que possibilita o diagnóstico da situação deparada (PASTRÉ, 2011). Trata-se de um conhecimento advindo exclusivamente da prática, uma vez que ele é construído na ação propriamente dita.

Esse processo advém da própria experiência prática, onde a ação será internalizada após um determinado número de repetições. Trata-se de uma automatização da ação, resultante do número de repetições da atividade, possibilitando a compreensão a respeito de como alguns conceitos podem ser identificados nas ações práticas da atividade profissional (PASTRÉ, 2011).

A partir dessa noção, é importante frisar que, a depender do nível de complexidade da atividade profissional requerida, o modo como a elaboração da ação se procederá, a partir da mobilização de conhecimentos específicos, será diferente. Em outras palavras, as atividades que exigem baixas habilidades não envolvem uma aprendizagem formal prévia e, por isso, costumam ser desenvolvidas imediatamente no trabalho (PASTRÉ, 2011). Trata-se de atividades que, em sua maioria, envolvem os conceitos pragmáticos que são desenvolvidos tão somente na ação. Por outro lado, atividades que envolvem um nível mais complexo de habilidades para a sua realização necessitam de uma aprendizagem teórica precedente à atividade prática. Dessa forma, o profissional envolvido em uma atividade de natureza mais complexa será levado a articular os conhecimentos de ordem teórica, que foram adquiridos previamente em um contexto de ensino formal, aos conhecimentos pragmáticos obtidos ao longo de sua ação com a atividade. Isto possibilitará um tratamento mais sofisticado e sistematizado dos conhecimentos adquiridos nessa prática profissional (VERGNAUD, 2007 apud ACIOLY-RÉGNIER; MONIN, 2009).

A relação dos conceitos teóricos e pragmáticos baseia-se numa relação dialógica que está presente em toda a atividade do sujeito. Por esse motivo, não se pode afirmar que a construção do modelo teórico precede ao modelo construído na prática. Apesar da importância de em determinadas atividades profissionais, que exigem um nível mais complexo e abstrato de racionalização, envolverem uma aprendizagem teórica prévia à

prática, ambos os conceitos supracitados são construídos e reformulados simultaneamente na realização da atividade (PASTRÉ, 2011).

Diante das situações dispostas no ambiente de trabalho, o sujeito estará mobilizando os conceitos de ambas as esferas com o intuito de lidar com as novas adversidades encontradas nesse ambiente (PASTRÉ, 2011). Pode-se afirmar, então, que constantemente os conceitos estão sendo formulados e adaptados em um movimento dinâmico e processual. Os conhecimentos adquiridos na atividade profissional, por sua vez, se articulam dialeticamente com o desenvolvimento cognitivo do profissional e aprendê-los possibilita que o sujeito desenvolva formas de pensamento cada vez mais complexas (SZYMANSKI, 2011).

Além do mais, outro fator importante que viabiliza o desenvolvimento dos conceitos e que necessita de uma importante atenção neste trabalho, diz respeito às situações deparadas no âmbito da atividade. As situações remetem a todas as operações que configuram a atividade do profissional em um dado contexto de trabalho. Desse modo, para que os conceitos referentes a uma atividade prática sejam desenvolvidos, o sujeito precisa ser exposto a uma classe de situações específicas dessa atividade. Os conceitos não podem ser desenvolvidos unicamente em uma situação, uma vez que a construção dos conceitos pragmáticos e teóricos é complexa e pode perdurar por anos (VERGNAUD, 1983 apud MOREIRA, 2002). Baseado nessa assertiva, pode-se afirmar, também, que tais conceitos podem ser utilizados em mais de um tipo de situação para o cumprimento de uma atividade e se tornam mais robustos no decorrer do desenvolvimento do sujeito no âmbito do trabalho.

O desenvolvimento do sujeito é acarretado pelas atividades práticas com as quais se depara e é levado a solucionar. É nessa perspectiva que as situações são significativas para o desenvolvimento cognitivo (CARVALHO JUNIOR; AGUIAR JUNIOR, 2008).

Foi visto nessa discussão que a atividade é definida como um conjunto de ações e tarefas que configuram uma profissão ou, ainda, pode ser compreendida, de acordo com Acioly-Régnier e Monin (2009), como uma organização constante, utilizada em uma situação específica, que permite ao sujeito planejar sua ação. Dado sua natureza, a atividade profissional carece de competências específicas para a sua realização. Em linhas gerais, as competências podem ser compreendidas como “a articulação de conhecimentos, representações, tipos de raciocínios e estratégias cognitivas que o sujeito constrói e modifica no decorrer da sua atividade”. (MONTMOLLIN, 1990 apud ABRAHÃO; SILVINO; SARMET, 2005, p. 166). Nesse sentido, o conceito de competências profissionais pode ser compreendido como a capacidade do profissional de se adaptar as situações mais amplas e diversas possíveis (PASTRÉ, 2011).

Para que o sujeito desenvolva competências profissionais é fundamental que ele possua contato direto com a atividade. Assim como os conceitos, o sujeito necessita de experiências práticas significativas para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, garantindo um exercício profissional eficaz (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006). As competências são subjacentes a uma atividade profissional e para que possamos compreendê-las é necessária uma imersão no campo da atividade (ACIOLY-RÉGNIER & MONIN, 2009).

Todavia, é importante ressaltar nessa discussão que as competências não são estáticas, uma vez que estão sempre se desenvolvendo, em virtude da variedade de situações novas que são encontradas no contexto da atividade profissional (PASTRÉ, 2011). Também é importante considerar que as competências não se reduzem ao que fazer, mas envolve a habilidade de saber quando utilizá-las, uma vez que a ação realizada em um momento inoportuno pode acarretar efeitos não esperados nesse ambiente (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006).

### **2.2.1 Aproximações entre a didática profissional e a perspectiva histórico-cultural vygotskyana**

Como foi abordado no primeiro momento, viu-se que a didática profissional é um campo prático e metodológico do conhecimento que busca compreender a atividade profissional a partir das situações que envolvem essa prática. Para essa finalidade, ela se apoia em alguns campos epistemológicos do conhecimento, dentre os quais o desenvolvimento cognitivo humano. Para isso, busca elementos na teoria de Piaget e Vygotsky com o intuito de analisar como o sujeito adulto, em um contexto de trabalho, realiza uma atividade profissional.

Nesse sentido, um dos principais conceitos da teoria vygotskyana que é utilizado para compreender o desenvolvimento cognitivo do adulto diz respeito a ZDP. Para Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), a ZDP é um importante constructo que auxilia no entendimento sobre a construção da atividade profissional. Em algumas circunstâncias de trabalho, um profissional mais experiente na atividade auxilia um novato na realização de uma dada ação, pois o primeiro dispõe de recursos para intervir de maneira eficaz, dando o suporte necessário para que o novato consiga realizar a ação e aprender a partir da sua prática no contexto de trabalho.

Desse modo, além do sujeito necessitar do suporte de alguém mais experiente na atividade profissional, é necessário que o mesmo contexto ofereça situações potenciais de desenvolvimento específicas da atividade, para que ele possa aprender com base nos conhecimentos que já dispõe (MAYEN, 2008).

Os principais autores da didática profissional enfatizam, ainda, que as situações de trabalho ou de treinamento de uma atividade são imbuídas de significados subjetivos, compartilhados nas relações interpessoais. Possuem essa natureza porque o significado atribuído a uma situação é construído de maneira única, sendo uma experiência particular para cada profissional, embora tratem de situações, na maioria das vezes, compartilhadas e mediadas socialmente no contexto de trabalho (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006).

A concepção de conceitos pragmáticos abordados pela didática profissional é bem semelhante à noção de conceitos cotidianos de Vygotsky, pois ambos são construídos a partir da experiência prática (PASTRÉ, 2011). Existe uma dimensão social no uso e formação dos conceitos, pois um profissional ou tutor mais experiente na atividade pode transmitir os conceitos pragmáticos para os novatos, tendo em vista que as palavras podem acompanhar os gestos que concebem os conceitos dessa natureza (PASTRÉ, 2011). Do mesmo modo, pode-se afirmar que os conceitos teóricos também possuem essa natureza social e mediada, uma vez que, em sua maioria, são internalizados num contexto formal de ensino a partir de um tutor que domine a atividade.

Acredita-se que os dois campos de saberes aqui apresentados oferecem contribuições para o entendimento sobre a atividade profissional do supervisor, os conhecimentos atrelados a essa prática, bem como as situações dispostas no ambiente laboral.

### 2.3 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA CLÍNICA EM PSICOLOGIA

Nesta seção, discutiremos sobre a supervisão de estágio em psicologia e a atividade do supervisor de estágio à luz dos principais conhecimentos produzidos nessa área nos últimos anos.

De acordo com Guiffrida (2014), a supervisão clínica é uma atividade fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo de psicoterapeutas. De um modo geral, ela costuma ser definida como:

Uma intervenção fornecida por um membro mais experiente de uma profissão a um colega mais novo ou colegas que são tipicamente membros dessa mesma profissão. Essa relação é (a) avaliativa e hierárquica, (b) se estende ao longo do tempo e (c) tem o propósito simultâneo de melhorar o funcionamento profissional da(s) pessoa (s) mais júnior(es); monitorar a qualidade dos serviços profissionais oferecidos aos clientes que ela, ele ou eles veem; e servindo como “uma portaria” para a profissão particular que o supervisor procura entrar (BERNARD; GOODYEAR, 2014, p. 9, tradução nossa).

No curso de Psicologia, o espaço da supervisão clínica é um momento no qual os graduandos são inseridos em um contexto de transição entre a teoria e a prática profissional e,

por isso, a articulação entre esses dois tipos de saberes torna-se imprescindível para o aperfeiçoamento de competências esperadas para o exercício dessa atividade profissional (CAMPOS, 1999; OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008).

Com base na revisão da literatura, que para o presente estudo foi realizada utilizando-se as palavras-chave “supervisão clínica” e “supervisão de estágio em psicologia”, é possível observar um consenso nos trabalhos encontrados que caracterizam o espaço de supervisão como um ambiente que favorece a consolidação dos pressupostos teóricos que sustentam a prática clínica do estagiário de psicologia, levando-o ao desenvolvimento de competências específicas para o manejo terapêutico e uma postura ético profissional (TAVORA, 2002; MOREIRA, S., 2003; BITONDI; SETEM, 2007; OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008; BARRETO; BARLETTA, 2010; SEI; PAIVA, 2011).

Os aspectos atrelados à supervisão, de acordo com Falender e Shafranske (2004), diz respeito a observação, avaliação, *feedback* e autoavaliação dos supervisionados. Além disso, visa facilitar a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades específicas para a atividade, por intermédio da instrução e resolução conjunta de situações-problema. Conforme os mesmos autores:

[...] A supervisão garante que a consulta clínica seja executada de forma competente em que os padrões éticos, as prescrições legais e ações profissionais sejam usados para promover e proteger o bem-estar do sujeito em psicoterapia, da profissão e da sociedade como um todo (FALENDER; SHAFRANSKE, 2004, p. 3, tradução nossa).

À vista dessa colocação e considerando a pluralidade de abordagens e técnicas psicoterapêuticas existentes, a supervisão de estágio na clínica, no Brasil, geralmente é conduzida por um psicólogo com mais experiência na realização de atendimentos psicoterápicos, que irá facilitar o processo de aprendizagem de uma prática a partir da escuta dos relatos das sessões de atendimentos clínicos, dando as orientações devidas para o acompanhamento e manejo do caso em um pequeno grupo de estagiários (MOREIRA, S., 2003; OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008).

A relação direta com a atividade clínica, estabelecida em moldes avaliativos pouco usuais, como as notas e conceitos que acompanham todo o ensino teórico na graduação, favorece o pensar sobre as experiências vivenciadas com a atividade profissional. Ao considerar o modo como o espaço da supervisão clínica se configura, é possível afirmar que as relações estabelecidas entre os estagiários e o supervisor se diferenciam das relações do contexto de ensino de sala de aula entre o estudante e o professor. O processo de aprendizagem e as práticas presentes no espaço de supervisão clínica, de acordo com

Oliveira-Monteiro e Nunes (2008), são estabelecidas e desenvolvidas em relações que vão para além do ensino convencional. Trata-se, dessa forma, de relações mais estreitas nas quais espera-se que o supervisor acompanhe o desenvolvimento das competências dos supervisionados de maneira mais holística e integral.

Nesse sentido, o processo da supervisão clínica é complexo e multifacetado, uma vez que depende de importantes competências do supervisor responsável por coordenar e orientar a discussão e formação dos estagiários. O processo de aprendizagem na psicologia clínica envolve o desenvolvimento da atitude clínica (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008) que, conforme Aguirre et al. (2000), pode ser compreendida como a aprendizagem da maneira como se relacionar terapêuticamente com o cliente no espaço clínico.

Por outro lado, um dos aspectos mais laboriosos da supervisão em psicologia, em especial nas clínicas e serviços escolas, diz respeito a diferenciação desse espaço e as semelhanças que ele possui com a própria psicoterapia (BORIS, 2008). Nas supervisões clínicas de atendimento, um dos pontos fundamentais a ser trabalhados diz respeito aos sentimentos e afetos que perpassam o estudante em formação no atendimento clínico, mas sem trabalhar as questões pessoais e íntimas dele.

De acordo com Tavora (2002), supervisionar os atendimentos clínicos é possibilitar, ainda, uma reflexão acerca dos aspectos subjetivos vivenciados pelos futuros psicólogos na relação com o sujeito sob acompanhamento psicoterápico. Essa reflexão possibilita o desenvolvimento de competências para o exercício clínico, em conjunto ao estudo teórico continuado sob o acompanhamento de um profissional mais experiente com essa atividade.

Por esse motivo, é imprescindível que no grupo de supervisão se estabeleça um bom vínculo entre o supervisor e os supervisionados, a fim de facilitar o processo de formação (FLEMING; BENEDEK, 1966). A qualidade dessas relações propicia uma melhor aprendizagem das competências profissionais, necessárias para o futuro psicólogo em suas esferas cognitivas, afetivas, éticas e técnicas (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008). Com isso, os estagiários são levados a ter uma maior autonomia ao longo do processo da supervisão, à medida que os *feedbacks* e o suporte emocional dado entre os pares do grupo aumentam (GOODYEAR; NELSON, 1997).

Visando esse propósito, é importante que no início da prática clínica do estágio específico, o supervisor acompanhe os futuros psicólogos de maneira mais sistemática e endereçada, seguindo para fases onde eles atinjam níveis mais autônomos e independentes na realização das atividades clínicas (FALENDER; SHAFRANSKE, 2004; MILNE, 2009). Espera-se que o espaço de supervisão facilite a realização de reflexões críticas sobre a prática

do futuro profissional, a partir de discussões sobre novas maneiras de pensar a atividade clínica, de modo que o estagiário possa adquirir subsídios básicos que legitimem seu modo de desempenhar e pensar a clínica psicológica.

É relevante enfatizar que na formação de psicólogos, o supervisor de estágio também se torna responsável pelo bem-estar e preservação das pessoas acompanhadas pelos supervisionados, ao mesmo tempo que possui o compromisso de assegurar que os supervisionados adquiram as competências básicas para o exercício na clínica, de forma responsável, autônoma e eficaz, após a conclusão da graduação (BASTIDAS-BILBAO; VELÁSQUEZ, 2016).

Dado as condições que abrangem a atividade profissional do supervisor referidas acima, é importante realizar um levantamento das competências necessárias e imprescindíveis para o bom exercício dessa atividade, com base nos estudos encontrados na literatura sobre o tema.

Apesar da pluralidade de abordagens terapêuticas encontradas na clínica psicológica, é possível observar, nos trabalhos sobre supervisão em psicologia clínica, um consenso com relação às competências que se espera de um supervisor de estágio, quais sejam: (i) a realização da interlocução da teoria vista ao longo do curso com a prática dos atendimentos clínicos; (ii) a garantia de que o estagiário adquira algumas habilidades necessárias para o exercício da clínica, como a escuta e o manejo terapêutico, e (iii) o favorecimento de uma boa relação entre o grupo de supervisão, de modo que os estagiários tenham confiança em expor as dificuldades encontradas ao longo da experiência dos atendimentos clínicos (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008; BARRETO; BARLETTA, 2010).

A atividade do supervisor requer uma versatilidade para que possa atuar de modo flexível frente às necessidades e situações variadas vivenciadas pelos psicoterapeutas em formação e das pessoas que ele acompanha. Para isso, além de favorecer a aprendizagem de como manejar o processo terapêutico, o supervisor de estágio deverá trabalhar com o grupo de supervisão o reconhecimento de emoções e reações pessoais diversas, que porventura, atravessem a ação da atividade clínica (CÓRDOBA, 2007).

Não obstante, tal atividade só será possível se os supervisionados se dispuserem a trazer para o espaço da supervisão os sentimentos e os efeitos diversos que podem ser gerados nos atendimentos clínicos com o paciente/cliente, possibilitando uma ampliação do olhar sobre si mesmo e da experiência vivenciada na atividade clínica. Para que esses fenômenos possam emergir na supervisão, é necessário que o supervisor disponha de habilidades específicas para trabalhar com o gerenciamento e manejo de grupos (PREBIANCHI; AMATUZZI, 2000).

Ao considerarmos a perspectiva mais humanista da psicologia clínica<sup>4</sup>, há autores que defendem que o principal fator que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do terapeuta iniciante é a relação estabelecida entre supervisor-supervisionado e grupo-supervisionado, pois nessas relações o futuro profissional poderá refletir a respeito das condições práticas, teóricas e experienciais vividas na atividade prática (BUYS, 1987; PREBIANCHI; AMATUZZI, 2000).

Do mesmo modo, o viés da terapia cognitiva tende a considerar a supervisão clínica como o principal espaço para o desenvolvimento de competências que garantem o exercício clínico. Assim, alguns serviços escolas oferecem treinamento visando o desenvolvimento de algumas técnicas específicas (BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012; SOUSA; PADONAVI, 2015).

A partir dos aspectos abordados acerca dos achados da literatura, percebe-se a ênfase dada no vínculo que deve ser construído entre os membros do grupo de supervisão, a fim de facilitar o desenvolvimento de competências profissionais referentes ao atendimento clínico (BORIS, 2008).

Apesar da supervisão em psicologia ser considerada uma prática de grande relevância para a formação de futuros psicólogos, há poucos estudos produzidos nesse campo. De um modo geral, os trabalhos encontrados em importantes bases de periódicos nacionais – mencionados ao longo desse texto – falam a respeito de modelos de supervisão em diferentes abordagens clínicas. Além disso, a maioria dos artigos trata de aspectos teóricos e experiências pessoais sobre a supervisão clínica, relatados, geralmente, pelos próprios supervisores. Outros trabalhos propõem modelos e instrumentos utilizados em supervisões, como a Versão de Sentidos<sup>5</sup> nas Psicoterapias de Base Fenomenológico Existenciais e na Abordagem Centrada na Pessoa – ACP (PREBIANCHI; AMATUZZI, 2000; BORIS, 2008; SA; AZEVEDO JUNIOR; LEITE, 2010; VIEIRA et al., 2018), e a técnica psicodramática

---

<sup>4</sup> A psicologia humanista é uma corrente teórica que surgiu entre o final dos anos de 1950 e início de 1960, nos Estados Unidos. É considerada a 3ª força da psicologia (sendo a psicanálise e o behaviorismo a primeira e segunda força, respectivamente). Como uma reação ao determinismo trazido por outras abordagens na época, a psicologia humanista traz a ênfase para o Homem e seus aspectos subjetivos, tais quais a consciência, a sua capacidade de autorrealização, focando em suas potencialidades e possibilidades de ser no mundo (BEZERRA; BEZERRA, 2012).

<sup>5</sup> A Versão de Sentidos (VS) é um instrumento proposto por AmatuZZi e pode ser definido da seguinte maneira: “Como produção, a VS é a fala, o mais autêntico possível, que toma como referência intencional um encontro vivido, pronunciada logo após sua ocorrência [...]” (AMATUZZI, 2001, p. 84).

*Role playing*<sup>6</sup> ou “inversão de papéis” nas abordagens fenomenológico existenciais e na Terapia Cognitivo Comportamental – TCC (TAVORA, 2002; SOUSA; PADOVANI, 2015; FERNANDES; MIYAZAKI; SILVARES, 2015).

Entretanto, foi possível observar que muitos autores evidenciam a inexistência de uma organização sistemática e de uma clareza a respeito da atividade profissional do supervisor de estágio clínico que permita avaliar a aprendizagem e o desempenho dos supervisionados (RODRIGUES, 2007; SARAIVA; NUNES, 2007; BARRETO; BARLETTA, 2010; SEI; PAIVA, 2011). De acordo com Campos (1999), não existe no Brasil uma formação específica para supervisores em psicologia e, por este motivo, é possível encontrar vários modelos de supervisão que são pautados na experiência e na formação profissional do supervisor (FREITAS, 2008; OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008; BARRETO; BARLETTA, 2010; ZANETTI; GUIMARÃES, 2014). A diversidade de abordagens psicoterápicas que norteiam o fazer clínico e os poucos estudos que se propõem a analisar a supervisão clínica de modo mais sistemático são fatores que exemplificam a falta de uma homogeneidade nos modelos de supervisão (SARAIVA; NUNES, 2007).

Outra adversidade encontrada nessa prática profissional, segundo Oliveira-Monteiro e Nunes (2008), diz respeito à falta de avaliação e aperfeiçoamento da atividade desempenhada pelo supervisor após assumir essa função. Nesse sentido, o profissional desempenha a atividade de supervisão ao longo dos anos, sem uma avaliação de sua prática e sem o acompanhamento e/ou suporte externos.

Outrossim, Bastidas-Bilbao e Velásquez (2016) declaram que a falta de pesquisas e publicações em bases de periódicos sobre o funcionamento e a contribuição educacional da supervisão clínica é um problema que não se estende só ao Brasil, mas aos países da América Latina como um todo. As poucas publicações existentes não costumam aludir a supervisão clínica como um espaço educacional provido de instrumentos e atividades voltadas para a formação e, por esse motivo, muitas fontes defendem que esse problema deve ser solucionado a partir de uma formação e treinamento de terapeutas de forma mais sistemática (CASTAÑEDA-CANTILLO; ABREO-ORTIZ; PARRA-BENAVIDES, 2006; RODRÍGUEZ; NIÑO-ROJAS, 2006; BASTIDAS-BILBAO & VELÁSQUEZ, 2016).

---

<sup>6</sup> O *role playing* é uma técnica na qual um sujeito, em dupla ou em grupo, encena uma situação hipotética no campo das relações humanas. É muito utilizada pelo Psicodrama de Moreno.

É possível observar, ao longo desta discussão, que muitos trabalhos ressaltam as características e competências consideradas importantes para o exercício profissional do supervisor, como a interlocução entre a teoria e a prática profissional e a facilitação na aprendizagem de competências importantes para o exercício da clínica, como a escuta e o manejo terapêutico, no entanto não é explicitado como esses profissionais devem agir de modo a desenvolver e aperfeiçoar tais características e competências, visando seu aperfeiçoamento (SARAIVA; NUNES, 2007).

Com base no cenário exposto, é proposto, no presente estudo, uma investigação sobre a atividade profissional do supervisor de estágio clínico em psicologia, de modo a trazer contribuições sobre o modo de pensar e realizar essa atividade profissional.

### **3 OBJETIVO DO ESTUDO**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

A partir de uma perspectiva histórico-cultural e do campo da didática profissional, o presente estudo tem como objetivo principal investigar a atividade profissional dos supervisores de estágio clínico em psicologia, de modo a trazer contribuições para o entendimento acerca dos desdobramentos dessa prática na formação de futuros psicólogos.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Para a investigação da atividade profissional dos supervisores clínicos de estágio, pretende-se:

a) Identificar as classes de situações que emergem no contexto da supervisão de estágio clínico e avaliar como os conhecimentos teóricos e práticos são mobilizados e articulados pelo profissional para resolver essas situações;

b) Averiguar os instrumentos que permeiam a atividade dos supervisores de estágio ao longo de sua experiência e analisar a influência desses instrumentos no enfrentamento de novas situações que surgem no espaço de supervisão;

c) Analisar como a relação mediada entre supervisor e os futuros psicólogos – entendida neste estudo como uma zona próxima do desenvolvimento –favorece a construção da atividade profissional do supervisor de estágio.

## 4 METODOLOGIA

Conforme Marconi e Lakatos (2003), o método é o conjunto organizado de atividades que permitem o alcance dos objetivos postulados numa pesquisa, a partir de conhecimentos válidos e autênticos que auxiliará o pesquisador na análise dos dados. Nesse sentido, e com o propósito de responder aos objetivos estabelecidos para o presente estudo, será adotada a metodologia qualitativa de abordagem sociocultural.

Esta abordagem é baseada no entendimento do singular, que vai para além do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista, ao afirmar uma unicidade entre o singular e o meio externo, o biológico e o histórico, o social e o cultural, e entre o subjetivo e o objetivo (MOLON, 2008).

Essa perspectiva compreende o sujeito e a realidade como dialógicos, pois são constituídos mutuamente por meio dos instrumentos materiais e simbólicos. Essas relações tornam a pessoa dinâmica e, por esse motivo, analisar os movimentos do sujeito nas relações que estabelece e as circunstâncias nas quais essas relações são estabelecidas possibilita a compreensão do seu desenvolvimento cognitivo (ZANELLA et al., 2007).

Nesse sentido, o método de investigação da abordagem histórico-cultural empenha-se, conforme Vygotsky (1989 apud BERNARDES, 2010): (i) na análise histórica, a partir do discurso, dos processos que estão sendo investigados, pois viabiliza a reconstrução de cada fase de seu desenvolvimento; (ii) na descrição dos fenômenos investigados, com o intuito de compreender seus sentidos internos; e (iii) na investigação do “comportamento fossilizado” que, nessa perspectiva, é compreendido como as ações e condutas que são perpetuadas historicamente de uma geração a outra, através das relações mediadas socialmente.

### 4.1 CONTEXTO DA PESQUISA E O PERFIL DOS PARTICIPANTES

O estudo foi realizado com cinco (5) supervisores de estágio de psicologia clínica, atuantes na região metropolitana do Recife. No momento de contatar os profissionais, foi pensado em se obter uma maior diversidade possível de perfis, considerando os anos de experiência como supervisor e profissional de psicologia, o contexto institucional da atividade e a abordagem teórica que norteia a prática dos profissionais. Com relação ao contexto institucional foi considerado, ainda, os profissionais que atuassem em serviços escolas, os profissionais que não exercessem a atividade docente, os que atuassem em outras instituições que recebem alunos para a realização do estágio curricular e oferecem atendimento clínicos e/ou ambulatoriais para a população.

Observando essa conjuntura idealizada, é possível afirmar que conseguimos obter uma heterogeneidade de perfis profissionais como o desejado, apesar de algumas dificuldades enfrentadas para tal fim. Tais dificuldades foram referentes, principalmente, a encontrar supervisores que não fossem professores e que possuíssem um tempo considerável de experiência na atividade de supervisão. O estabelecimento desse critério se deu a partir do pressuposto que poderia haver diferenças no modo em que essa atividade profissional foi constituída a partir de perfis que atuam em outros contextos diferentes de um serviço escola. Além disso, foi considerado que profissionais com mais anos de experiência poderiam apresentar mais conhecimentos acerca de sua atividade por, possivelmente, ter se deparado com um maior número de situações-problema.

Com bases nesses esclarecimentos, dispomos no Quadro 1 de algumas informações gerais relativas à atividade dos supervisores, apresentando primeiro os profissionais que também atuam na docência universitária, seguido dos supervisores que não atuam na docência. É importante frisar que os nomes utilizados nesta pesquisa são de natureza fictícia.

**Quadro 1** – Informações gerais sobre a atividade dos supervisores de estágio

Profissional *	Tempo de formado **	Tempo de exercício na atividade de supervisão de estágio**	Profissional docente	Contexto da atividade de supervisão de estágio	Abordagem teórica clínica de cada profissional
Antônio	26	23	Sim	Serviço escola.	Abordagem Centrada na Pessoa (ACP).
Clara	25	15	Sim	Serviço escola.	Abordagem Centrada na Pessoa (ACP).
Gabriela	~6	2	Sim	Serviço escola.	Psicanálise Freud lacaniana.
Miguel	12	3	Não	Instituição pública de saúde.	Psicanálise Freud lacaniana.
Luzia	~28	3	Não	Instituição pública de saúde.	Psicanálise.

Fonte: A autora, 2019.

Legendas:

\* Nomes fictícios.

\*\* Em anos.

Conforme as informações presentes no Quadro 1, três dos cinco profissionais entrevistados (Antônio, Clara e Gabriela) são os supervisores que também trabalham como professores na instituição onde desempenham a atividade de supervisão, ao passo que os dois supervisores restantes (Miguel e Luzia) são os profissionais que não exercem a atividade docente. Além disso, dois desses supervisores (Antônio e Clara) são os profissionais que

possuem mais tempo de experiência com a supervisão de estágio em psicologia, em comparação com os outros profissionais participantes deste estudo.

A partir dessas informações será feita uma breve apresentação de cada supervisor, seguindo a ordem apresentada no Quadro 1.

Antônio é professor e supervisor de estágio num serviço escola de uma faculdade privada há 23 anos, trabalha como psicólogo clínico em consultório particular, onde também faz a supervisão de psicólogos formados, e também atua numa instituição pública do Estado. Na entrevista, relata que desde o curso de psicologia se interessa por esse campo teórico e, por esse motivo, sua formação foi dirigida sob o viés da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP).

Clara é professora e supervisora de estágio numa faculdade privada. Além dessa instituição, já atuou em outras duas faculdades privadas, possuindo, ao todo, 15 anos de experiência na atividade de supervisão de estágio. Além de trabalhar em instituições de ensino, atuou por algum tempo como psicóloga hospitalar em uma escola e, desde o começo da carreira, trabalha como psicóloga clínica em consultório particular. Clara, assim como Antônio, tem a ACP como referencial teórico no exercício de suas atividades profissionais.

Gabriela é professora e supervisora de estágio na mesma instituição de ensino que Clara trabalha. Além dessas atividades, atua como psicóloga clínica em consultório particular e trabalha numa escola de educação inclusiva. Ademais, descreve no percurso da entrevista que sua formação e experiências profissionais sempre foram dirigidas para o campo da clínica psicológica, sob o viés da psicoterapia Freud lacaniana.

Miguel trabalha numa instituição pública de saúde que presta atendimento psicológico para crianças e adolescentes e que recebe estudantes de psicologia de uma instituição de ensino para a realização do estágio curricular há três anos. Esse período corresponde ao mesmo tempo que esse profissional supervisiona estagiários de psicologia. Além disso, Miguel trabalha em consultório realizando supervisão com profissionais formados. Sua formação profissional, inicialmente, foi dirigida para a área do trabalho e, após a experiência de estágio no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), passou a se dedicar aos estudos da clínica de viés teórico Freud lacaniano.

Luzia, por sua vez, trabalha num hospital público onde oferece acompanhamento psicoterapêutico à população. Nesse hospital, fundou junto com outro profissional, uma clínica psicanalítica voltada para a formação. Nesse espaço, supervisiona, há mais ou menos três anos, estagiários de psicologia e, há dez anos, residentes de psiquiatria que também realizam atendimentos psicológicos. No decurso de sua carreira se dedicou a atividades culturais e trabalhou com imagem, fotografias e produção de documentários, se afastando por

um período das atividades do hospital e do consultório particular. Ao retomar suas atividades na área da psicologia, implantou, na atual instituição onde trabalha, oficinas culturais voltadas a população, para os pacientes e também para a formação dos profissionais e estagiários.

É importante frisar que, neste estudo, foi considerado, em todas as análises, somente a supervisão de estagiário em psicologia, uma vez que todos os profissionais realizam outras modalidades de supervisão, como plantão psicológico, supervisão para psicólogos formados e preceptoria da residência em psiquiatria (no caso de Luzia).

#### 4.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E SUAS ADAPTAÇÕES PARA ESTE ESTUDO

Para o cumprimento dos objetivos deste estudo, buscamos na literatura corrente da perspectiva histórico-cultural e da didática profissional instrumentos metodológicos que nos permitissem investigar a atividade profissional do supervisor de estágio. No entanto, foi necessário realizar adaptações em alguns dos instrumentos, tendo em vista a inviabilidade de se observar a atividade real, ou seja, no contexto prático onde ela é realizada. Isso não foi possível, neste estudo, por motivos éticos que envolveram o sigilo dos casos clínicos acompanhados pelos supervisores em suas atividades. Dessa forma, apresentaremos os instrumentos, conforme a ordem que foram utilizados neste estudo, descrevendo as adaptações realizadas em alguns deles.

O primeiro instrumento escolhido foi a *Entrevista sobre a trajetória de vida profissional*. Trata-se de uma entrevista baseada na abordagem (auto)biográfica de Josso (2007), a qual visa, por meio da narrativa, compreender as perspectivas de vida e os recursos atrelados a diversas experiências pessoais do sujeito, dentre outros elementos. Neste estudo, essa entrevista teve como propósito possibilitar o entendimento sobre a formação profissional do participante da pesquisa, desde a graduação até o momento em que se tornou supervisor de estágio na clínica.

Nesse sentido e visando, ainda, compreender como a atividade de supervisão é organizada e desempenhada pelos profissionais, bem como as situações relativas a essa atividade, foi utilizado, ao final da Entrevista sobre a trajetória de vida profissional, um *Roteiro semiestruturado* (apêndice B). Em linhas gerais, esse roteiro possuiu o intuito de viabilizar uma maior descrição dos aspectos técnicos da atividade de cada profissional, a partir de questões que possibilitassem a identificação da quantidade de estagiários supervisionados, dos instrumentos e didática utilizados na supervisão, das situações deparadas

nesses espaços de formação, dentre outros aspectos considerados importantes para esta investigação.

No processo de delineamento deste estudo, tentamos pensar em outro recurso metodológico que nos possibilitasse explorar mais a fundo as situações relativas a essa atividade profissional e as formas de resolução por parte dos profissionais. Pretendíamos com isso, observar uma possível similitude entre as situações descritas pelos supervisores, bem como nas suas formas de enfrentamento. Nessa busca, encontramos um instrumento muito utilizado na formação dos professores, denominado de *Método de caso* (ou o Caso para ensino). Trata-se de um instrumento originado na Universidade de Harvard, em meados de 1908, e que de acordo com Bocker (1987 apud ROESCH, 2007) foi criado para desenvolver a habilidade de resolução de problemas a partir de um “caso problema” vivenciado em um dado contexto. Desse modo, o método de caso transformou-se em um material didático que passou a ser utilizado na investigação dos processos de desenvolvimento profissional em diferentes áreas, como na formação de professores, uma vez que auxilia esses profissionais na análise de resolução de problemas e tomadas de decisões, possibilitando o desenvolvimento e a organização do conhecimento (NONO; MIZUKAMI, 2002).

É importante caracterizar que um caso, de acordo com Nono & Mizukami (2002, p. 72):

[...] é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade [...]. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas.

Com base nessa definição, a partir do método de caso o profissional é orientado a descrever por escrito uma situação vivida, que pode ser desde um tema específico de sua atividade profissional a uma situação-problema experienciada em sua prática. Após a descrição do caso, o profissional deverá relatar, também de forma escrita, as estratégias tomadas para lidar com o tema ou situação e os meios que utilizou para alcançá-las. Ao final desse exercício, o participante é orientado a descrever a viabilidade e eficácia das estratégias tomadas, devendo relatar, em seguida, outros meios que poderiam ser utilizados ou outros casos que se deparou em sua atividade profissional e que se assemelham com o caso descrito (ROESCH, 2007).

Neste estudo, esse instrumento foi utilizado com a finalidade, apenas, de investigar situações desafiadoras deparadas na atividade e as estratégias utilizadas para lidar com essas situações. Assim sendo, os profissionais foram orientados a escrever sobre essas situações a partir da seguinte instrução dada pela pesquisadora, e que estava presente no material

oferecido para a realização da atividade: “Escolha um caso clínico que supervisionou, ou uma situação desafiadora na qual se deparou como supervisor no contexto de trabalho. Em seguida, relate de forma livre, sobre as estratégias e conhecimentos que utilizou para lidar com o caso e/ou situação escolhida”.

Nesse sentido, não foram realizadas todas as etapas sugeridas pelo instrumento. Da mesma forma, ele não teve o propósito, nesta pesquisa, de intervir e formar profissionais de forma direta. Dado esses fatores, decidimos nos referir a esse instrumento ao longo desta pesquisa, como *Relato de experiência baseado no modelo do método de caso (Relatos de experiência)*.

Por fim, decidimos realizar uma segunda entrevista com cada profissional, de modo que fosse possível discutir sobre os Relatos de experiência, visando aprofundar algumas informações consideradas importantes e que estavam presentes tanto nos relatos como na primeira entrevista. Assim, foram elaboradas e utilizadas *Entrevistas semiestruturadas* para cada profissional, a partir da análise e estudo das primeiras entrevistas e dos relatos de experiência. Os roteiros dessas entrevistas estão presentes nos Apêndices D, E, F, G e H.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo ocorreu em três momentos distintos com cada participante. No primeiro momento, cada supervisor participou da primeira entrevista sobre a trajetória de vida profissional, oportunidade em que eles descreveram, de forma livre, sobre sua história, desde o momento em que ingressaram no curso de graduação, suas formações e experiências profissionais até se tornarem supervisores de estágio.

Após a conclusão dessa narrativa, foi solicitado que os profissionais descrevessem sobre como desempenham a atividade de supervisão, desde o momento que iniciam com um novo grupo de supervisionados até o desfecho do estágio. Essa descrição teve o auxílio do *Roteiro semiestruturado (APÊNDICE B)*, apresentado na seção anterior. Desse modo, com o auxílio do roteiro, os supervisores narraram sobre aspectos mais técnicos a respeito da atividade e as situações comuns vivenciadas nessa prática. É importante ressaltar que, dado a flexibilidade do instrumento, outras perguntas, que não tinham sido elaboradas em momento prévio, foram realizadas em virtude dos conteúdos que emergiam no momento da entrevista, considerados importantes para a compreensão dos objetivos proposto para este estudo.

A primeira entrevista com cada profissional durou em torno de uma hora (1h), apresentando uma média de 55 turnos de falas, variando entre 30 turnos de falas até 80 turnos

de fala, se tornando mais frequentes no segundo momento em que foi utilizado o Roteiro semiestruturado.

Ainda no final da primeira entrevista, cada profissional foi instruído sobre como deveriam construir o *Relato de experiência baseado no modelo do método de caso*. Para isso, a pesquisadora descreveu o objetivo geral do relato e leu as instruções da atividade (seção 4.2, Descrição dos instrumentos metodológicos e suas adaptações para este estudo). Ao ter a certeza que os participantes do estudo compreenderam a atividade, eles receberam uma pasta que continha as instruções redigidas e folhas de papel pautado disponibilizadas para a realização do relato. Foi acordado com cada supervisor que a entrega do material escrito deveria ocorrer num intervalo de quinze (15) dias. Esse intervalo foi pensado no sentido de oferecer um tempo confortável para os profissionais realizarem a atividade, considerando suas respectivas ocupações e afazeres diversos. Além disso, tratou-se de um tempo no qual a pesquisadora poderia transcrever e analisar as primeiras entrevistas, a fim de construir os Roteiros semiestruturados utilizados na segunda entrevista com cada profissional.

Os relatos de experiência foram entregues à pesquisadora num intervalo médio de três (3) semanas. Na entrega de cada relato, foi marcado o dia e horário da segunda entrevista com cada um dos profissionais, que foi realizada num tempo aproximado de dez (10) dias após a entrega do relato escrito. Durante esse intervalo, os Relatos de experiência baseados no modelo do método de caso foram analisados previamente, visando a finalização dos Roteiros semiestruturados. Conforme descrito na seção 4.2 (Descrição dos instrumentos metodológicos e suas adaptações para este estudo), a segunda entrevista possibilitou o aprofundamento de elementos relativos à atividade de supervisão de estágio que, porventura, não puderam ser aprofundados com os profissionais na primeira e segunda fase deste estudo.

É importante frisar, ainda, que dado as características dos instrumentos descritos, principalmente das entrevistas semiestruturadas, algumas perguntas presentes nos roteiros não foram realizadas, pois ocorria de os supervisores abordarem a temática sem a pesquisadora precisar formular a pergunta. Noutras situações, perguntas que não estão presentes nos roteiros foram feitas, tendo em vista os conteúdos que emergiam do profissional no momento da entrevista e que eram importantes para a compreensão da atividade e do contexto no qual essas práticas são realizadas.

Ressalta-se, também, que algumas perguntas foram elaboradas apenas para os profissionais que possuem mais experiência na clínica e no acompanhamento de supervisão (no caso de Luzia, na preceptoria da residência de psiquiatria). Isso porque objetivamos averiguar como a experiência profissional desses supervisores influencia na realização atual

de suas atividades. Tratou-se, pois, de elementos importantes considerados durante o processo de análise e elaboração dos roteiros e que, por esse motivo, não estão presentes nas primeiras entrevistas dos profissionais que possuem menos tempo com a atividade, caso de Gabriela e Miguel.

Com relação ao tempo das segundas entrevistas, elas tiveram duração média de uma hora (1h), apresentando uma média aproximada de cinquenta e quatro turnos de fala (54), variando entre trinta e nove (39) e cento e cinco (105) turnos de fala.

Ao final de todas as entrevistas semiestruturadas, foi perguntado aos profissionais sobre as competências e qualidades que eles consideravam fundamentais para a realização da atividade do supervisor. A partir dessa pergunta se deu o desfecho da segunda entrevista, concluindo-se a fase de construção dos dados desta pesquisa.

Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas para possibilitar a análise dos dados.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise das informações teve início a partir da transcrição da primeira entrevista e do estudo prévio dos Relatos de experiência baseados no modelo do método de caso, visando a construção dos roteiros semiestruturados utilizados na segunda entrevista.

Após a transcrição, todas as entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdo sob viés qualitativo interpretativo. Em linhas gerais, esse tipo de análise consiste em um conjunto de técnicas de análise das narrativas do sujeito, considerando, todavia, os rigores científicos como forma de não se perder na pluralidade de informações desses dados. Além do mais, as técnicas e ferramentas precisas desse método possibilitam o encontro do significado real, a partir do resgate dos sentidos que se encontram implícitos na narrativa do sujeito (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Nesse sentido, as categorias de análise da primeira entrevista basearam-se nos objetivos traçados para este estudo, podendo ser observadas no Quadro 2.

Com base no Quadro 2, as informações acerca da formação profissional de cada participante, até se tornarem supervisores de estágio, puderam ser obtidas no primeiro momento da entrevista sobre a trajetória de vida profissional. Por outro lado, a descrição dos aspectos referentes à atividade profissional, a relação dos profissionais com os estagiários e outros profissionais da instituição e, principalmente, as situações relativas às atividades dos supervisores puderem ser melhor exploradas e descritas pelos profissionais no Roteiro

semiestruturado, quando realizaram uma descrição mais detalhada de suas práticas através de algumas perguntas preestabelecidas (APÊNDICE B).

**Quadro 2** – Categorias de análise e critérios de classificação da primeira entrevista

TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	
CATEGORIAS ANALISADAS	CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO PARA CADA CATEGORIA
<b>Formação profissional: tornando-se supervisores de estágio</b>	I. Cursos, formações e conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da experiência profissional.
	II. Atividades práticas e experiências profissionais realizadas ao longo da carreira profissional.
ROTEIRO SEMIESTRUTURADO	
CATEGORIAS ANALISADAS	CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO PARA CADA CATEGORIA
<b>Aspectos referentes à atividade profissional de supervisão</b>	III. Aspectos institucionais referentes à atividade de supervisão.
	IV. Procedimentos técnicos de como a atividade de supervisão é realizada na instituição.
	V. Instrumentos utilizados na atividade de supervisão clínica.
	VI. Instrumentos utilizados para a avaliação dos supervisionados.
<b>Relação do profissional com os supervisionados e outros profissionais da instituição</b>	VII. Aspectos relativos à relação do profissional com os supervisionados em formação.
	VIII. Relação do profissional com a instituição e os demais profissionais supervisores.
<b>Situações relacionadas à atividade de supervisão</b>	IX. Situações referentes à atividade profissional da supervisão.
	X. Resolutividade de situações-problema com os grupos de supervisão.

Fonte: A autora, 2019.

No tocante à análise de conteúdo da segunda entrevista, apesar de terem sido pensadas conforme as narrativas dos supervisores, obtidas na primeira entrevista e no relato de experiência, foi percebido, no momento de análise, que os roteiros eram muitos comuns, tendo em vista que foram estruturados com o objetivo de se obter mais informações sobre a relação do grupo e as trocas entre os pares, assim como o acompanhamento de cada supervisionado ao longo do estágio. Também se buscou uma maior compreensão acerca dos fatores que contribuíram para a formação desses profissionais, a partir da concepção dos mesmos.

Nesse sentido, foram construídas categorias de análise com base nas informações aprofundadas nesse segundo encontro e que abarcam as questões comuns presentes nos roteiros semiestruturados (APÊNDICES D, E, F, G e H). Além disso, as perguntas realizadas para os profissionais mais experientes, conforme descrito na seção 4.3 (Procedimentos

metodológicos), também foram consideradas como categorias de análise, como pode ser observado no Quadro 3.

**Quadro 3** – Categorias e os tópicos analisados na 2ª entrevista

Categorias principais	Tópicos analisados nas categorias
Questões relativas aos grupos de supervisão.	a. Manejo de questionamentos, dificuldades e conflitos no grupo de supervisão. b. Estabelecimento de uma boa relação e instrumentos usados (para essa finalidade). c. Relação entre os membros do grupo e ajuda mútua no manejo das situações clínicas. d. Evolução dos grupos e aprendizagem do supervisionado ao longo do estágio. e. Passou por situações difíceis devido ao grupo de estagiários*.
Elementos a mais da situação descrita no método de caso*.	a. Tempo que se sucedeu à situação descrita no método de caso. b. Já havia vivenciado anteriormente uma situação semelhante à descrita no relato.
Aspectos referentes à atividade de supervisão	a. Importância da experiência de supervisão para a formação de supervisores de estágios. b. Aprendizagem e formação da atividade do supervisor (há evolução, do começo para os dias atuais) *. c. Competências e qualidades fundamentais para a realização da atividade de supervisão.

Fonte: A autora, 2019.

\* perguntas realizadas apenas para os profissionais com mais anos de experiência na clínica (Antônio, Clara e Luzia).

Por fim, os relatos de experiência foram analisados através da identificação da situação desafiadora principal, descrita por cada supervisor. Em seguida, foram estudadas todas as estratégias e ações adotadas pelos profissionais, a fim de lidar com a situação narrada. Nos baseamos, para a realização dessa análise, nos conceitos de situação e conhecimentos-em-ação que foram trazidos na fundamentação teórica desse estudo. Ademais, foi observado como as situações foram solucionadas pelos profissionais.

## 5 RESULTADOS

### 5.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Na seção 4.4 (Análise dos dados), apresentamos as categorias de análise construídas para responder aos objetivos deste estudo (Quadro 2). Na sequência, apresentaremos os principais achados obtidos nas quatro categorias de análise da primeira entrevista.

#### 5.1.1 Formação profissional: tornando-se supervisores de estágio

Esta primeira categoria diz respeito à formação teórica, prática e experiências profissionais diversas obtidas ao longo da carreira dos profissionais. Com essa visão, foram abordados alguns elementos que complementem as informações já trazidas na breve apresentação de cada supervisor de estágio (Quadro 4).

**Quadro 4** – Trajetória de vida profissional dos supervisores de estágio

(Continua)

Profissional	Atividades anteriores ao curso de psicologia	Práticas profissionais realizadas ao longo do curso de psicologia	Formações e pós-graduações	Experiências profissionais antecedentes a supervisão	Tornam-se supervisores de estágio	Atividades profissionais paralelas a atividade de supervisão
<b>Antônio</b>	1. Graduação em filosofia.	1. Estágio curricular no serviço escola.	1. Formação em ludoterapia. 2. Especialização em psicologia clínica fenomenológico existencial. 3. Mestrado em psicologia clínica. 4. Doutorado em andamento.	1. Psicólogo clínico em consultório. 2. Psicólogo numa instituição pública. 3. Professor universitário.	1. Convite de uma instituição de ensino para ser supervisor.	1. Psicólogo clínico em consultório. 2. Psicólogo numa instituição pública. 3. Professor universitário
<b>Clara</b>	1. Graduação em psicologia.	1. Iniciação científica. 2. Estágio curricular no serviço escola.	1. Formação no atendimento de adolescentes e idosos. 2. Mestrado.	1. Psicólogo clínico em consultório. 2. Psicóloga escolar. 3. Professora docente.	1. Convite de uma instituição de ensino para ser supervisor.	1. Psicóloga clínico em consultório. 2. Professora universitária

**Quadro 4 – Trajetória de vida profissional dos supervisores de estágio**

(Conclusão)

<b>Profissional</b>	<b>Atividades anteriores ao curso de psicologia</b>	<b>Práticas profissionais realizadas ao longo do curso de psicologia</b>	<b>Formações e pós-graduações</b>	<b>Experiências profissionais antecedentes a supervisão</b>	<b>Tornam-se supervisores de estágio</b>	<b>Atividades profissionais paralelas a atividade de supervisão</b>
<b>Gabriela</b>	1. Graduação em letras (interrompida)	1. Estágio curricular no CAPS.	1. Mestrado em psicologia clínica.	1. Psicóloga clínica em consultório. 2. Docente universitária. 3. Psicóloga escolar.	1. Convidada por uma das instituições de ensino superior na qual trabalha	1. Psicóloga clínica em consultório. 2. Docente universitária 3. Psicóloga escolar.
<b>Miguel</b>	1. Curso técnico de segurança do trabalho.	1. Estágio voluntário no CAPS. 2. Iniciação científica. 3. Estágio voluntário numa instituição pública.	1. Especialização em clínica com crianças. 2. Mestrado em antropologia. 3. Formações na área de direitos humanos.	1. Psicólogo clínico em consultório. 2. Psicólogo em instituição pública de assistência social. 3. Psicólogo e coordenador de instituição pública de saúde.	1. Necessidade de acolher estudantes no serviço.	1. Psicólogo e coordenador de instituição pública de saúde. 2. Psicólogo clínico em consultório.
<b>Luzia</b>	1. Graduação em psicologia.	1. Estágio curricular no serviço escola.	1. Pós-graduação em economia da cultura. 2. Formação contínua na psicanálise.	1. Psicólogo clínico em consultório. 2. Agência publicitária onde trabalhava com imagens. 3. Fotografa e cineasta. 4. Psicóloga clínica numa instituição de saúde pública.	1. Necessidade pessoal de possibilitar formação a estudantes de psicologia na clínica psicanalítica	1. Psicóloga clínica em consultório. -Psicóloga hospitalar

Fonte: A autora, 2019.

Com base nas informações contidas no Quadro 4, é possível se deparar com algumas similitudes nas trajetórias dos profissionais que os levaram a se tornarem supervisores de

estágio. Os três profissionais docentes entrevistados – Antônio, Clara e Gabriela – descrevem que se tornaram supervisores por meio do convite que as instituições de ensino superior lhes fizeram, instituições estas onde também realizam a atividade docente.

Os outros dois profissionais que não exercem a atividade docente – Miguel e Luzia – atuam em instituições públicas de saúde que recebem estudantes do último ano do curso de psicologia para a realização do estágio curricular. Além disso, esses dois profissionais atuam como psicólogos clínicos nas respectivas instituições. Eles se tornaram supervisores de estágio por uma iniciativa pessoal de oferecerem um retorno para a instituição de ensino onde se formaram, como pode ser melhor observado abaixo:

[...] eu podia estar incorrendo em muitos perigos de não ver uma série de coisas por estar aqui como coordenador e um psicólogo de serviço, e aí achei que a possibilidade de ter estudantes aqui questionando tudo o tempo todo, iria favorecer muito o serviço e a minha escuta. (Informação verbal, Miguel).

[...] E aí, pensamos eu e Davi<sup>7</sup> ((profissional que trabalha na mesma instituição)) numa clínica que a gente abriria estágios para os estagiários de psicologia que era uma coisa que não tinha e que eu queria muito fazer porque eu queria muito devolver a universidade o que eu recebi da universidade, principalmente nesse momento onde a psicanálise está quase se extinguindo ((na instituição em que se formou em psicologia)) [...] Então a gente lá montou essa clínica muito voltada para a formação. (Informação verbal, Luzia).

Com isso, percebe-se que os profissionais não docentes tornaram-se supervisores de estágio a partir de uma motivação pessoal de receberem estudantes no espaço onde trabalham, acreditando que tal iniciativa seria significativa para a instituição e a formação desses estagiários. Por outro lado, os serviços escolas, diferentemente das instituições onde Miguel e Luzia trabalham, possuem como objetivo principal formar profissionais e, por isso, Gabriela, Antônio e Clara foram convidados diretamente para exercerem a função de supervisores, também sendo professores nas respectivas instituições.

Além disso, ao longo da primeira entrevista, apareceram três elementos comuns na prática desses profissionais que são de fundamental importância para o exercício da atividade da supervisão. O primeiro elemento considerado diz respeito à experiência com atendimentos psicoterapêuticos que obtiveram ao longo da formação e que exercem até o presente momento, tanto em consultório particular como em outras instituições de saúde. O segundo elemento importante que se encontra presente no discurso dos profissionais, refere-se às experiências de supervisões clínicas que possuíram ao longo da formação enquanto

---

<sup>7</sup> Nome fictício dado ao profissional que trabalhava com Luzia.

supervisionados, aparecendo como um fator constituinte da atividade como supervisores de estágio de todos os profissionais entrevistados, como pode ser observado abaixo:

[...] a gente encontrou uma profissional lá ((no CAPS onde estagiou)) ela fez uma primeira introdução, os nomes para gente conhecer as pessoas e tal, depois disse *pra* gente: “*Tá! Agora desçam lá e escutem!*” Imagina, lá embaixo tem neurótico grave, psicótico... “*Como assim, desça lá assim, e escute?*” Ela: “*É! Vão lá e escutem! Participem! A gente quer que vocês participem das atividades, do cotidiano das pessoas, conversem! [...]*” E essa experiência, eu levo isso, esse: “*desça lá e escute*” como um mandamento até hoje. Eu não preciso descer do primeiro andar, para o *hall* para conviver com as pessoas, eu desço aqui no tapetinho de brinquedo para ouvir as crianças! (Informação verbal, Miguel).

[...] a Madalena<sup>8</sup> me convidou e aí que tudo começou em termos de ser supervisor, no ano de 1995 nessa instituição é... só que a referência que eu tinha de supervisão era a referência da professora Madalena que foi a minha supervisora, o modo como ela trabalhava a supervisão [...] Então, basicamente é ... a minha aprendizagem de supervisão foi muito experiencial, na relação com a minha primeira supervisora e na relação com os meus *supervisionandos* hoje! (Informação verbal, Antônio).

O terceiro elemento comum refere-se à formação teórica continuada desses profissionais. Como consta no Quadro 4, todos os supervisores entrevistados fizeram pós-graduação. Miguel e Luzia, que não atuam na docência universitária, foram os únicos que fizeram pós-graduação em áreas distintas da psicologia; no entanto, participaram ao longo de suas trajetórias de formações na abordagem clínica psicanalítica, que se estendem até o presente momento. Os outros profissionais docentes também realizam essas formações. Antônio menciona, na primeira entrevista, a respeito do curso de doutorado que faz atualmente em psicologia clínica, conforme presente no Quadro 4.

### **5.1.2 Aspectos referentes à atividade profissional de supervisão**

Nesta seção discutiremos os elementos que constituem a atividade profissional dos entrevistados, considerando as instituições onde as atividades são exercidas, os procedimentos didáticos das atividades realizadas por cada profissional, assim como os instrumentos metodológicos e de avaliação utilizados nos grupos de supervisão.

De um modo geral, todos os profissionais acompanham os grupos de estagiários por volta de um ano: tempo equivalente aos estágios específicos I e II do último ano do curso de psicologia. Além disso, os profissionais costumam trabalhar com grupos de quatro até oito estagiários (Quadro 5).

---

<sup>8</sup> Nome fictício dado à supervisora de Antônio.

**Quadro 5** – Relação da quantidade de grupos e estagiários acompanhados pelos supervisores

Supervisores	Nº de grupos	Nº estagiários por grupo
Antônio	2	8
Clara	3	8
Gabriela	6	8
Miguel	1	4
Luzia	1	5

Fonte: A autora, 2019.

Conforme as informações dispostas no Quadro 5, nos deparamos com algumas diferenças na quantidade de grupos e nas formas de funcionamento da supervisão.

Os profissionais que atuam em serviços escolas – Antônio, Clara e Gabriela – trabalham com mais de um grupo de supervisão quando comparados aos profissionais não docentes – Miguel e Luzia. Além disso, Gabriela trabalha com um número significativamente maior de grupos, acompanhando atualmente seis turmas de supervisão.

Com relação as profissionais docentes e que trabalham na mesma instituição de ensino, os grupos de supervisão de Gabriela e Clara variam entre turmas do nono e décimo período. Cada grupo possui quatro horas de supervisão semanais, podendo ser realizadas em um ou dois dias da semana, a depender da grade de horário estabelecida pela instituição.

Antônio, que também trabalha num serviço escola, acompanha duas turmas de supervisão, sendo uma do nono e outra do décimo período. Cada turma possui oito horas de supervisão semanais realizadas em dois dias da semana, no qual metade desse horário é realizada com cada grupo e a outra metade é feita com os dois grupos conjuntamente.

Os profissionais que atuam em instituições públicas de saúde acompanham, cada um, um grupo de supervisão. O grupo de Miguel é composto por membros que estão no nono ou décimo período do curso de psicologia e, devido a essa configuração, sempre ingressam novos membros e permanecem alguns integrantes antigos (no caso, com seis meses de estágio). As supervisões são realizadas uma vez por semana, com duração aproximada de quatro horas (podendo ser num intervalo de tempo menor ou maior, dependendo da necessidade do grupo).

Já o grupo de Luzia participa de duas supervisões na semana. Um desses encontros possui duração de um período diurno e é realizada, apenas, com os estagiários; a outra supervisão é feita em conjunto com os residentes de psiquiatria da instituição e também conta com a participação de outro profissional que é psiquiatra e analista.

No tocante à atividade de supervisão, é comum que esses supervisores trabalhem, num primeiro momento do estágio, com leituras teóricas referentes à abordagem clínica que irá embasar a prática dos estagiários nos atendimentos psicoterápicos, para que depois eles possam ingressar na atividade prática. Entretanto, ao se considerar os aspectos institucionais, é possível encontrar diferenças no modo como a atividade de supervisão é realizada, principalmente ao se analisar a prática dos supervisores docentes de serviços escolas e dos supervisores não docentes que atuam em instituições públicas de saúde. Com relação ao primeiro grupo, observa-se, por exemplo, a existência de algumas condições para que os supervisores atuem nos serviços escolas.

Na instituição onde Gabriela e Clara trabalham, a docência na disciplina de plantão psicológico é um dos principais requisitos para o exercício da atividade como supervisor de estágio, como explica Gabriela:

[...] todo mundo dá plantão; todos os supervisores antes de assumir um sistemático, que antes de assumir um estágio supervisionado, ele precisa... ele entra na clínica como supervisor de plantão. A porta de entrada para você ser supervisor é o plantão. Então você passa um tempo em plantão, a coordenadora geralmente coloca você um ano de plantão, para lhe avaliar como supervisor [...] (Informação verbal, Gabriela).

Outro elemento presente na atividade dos profissionais que atuam em serviços escolas diz respeito à participação em algumas atividades, como as reuniões semanais dos grupos de supervisores da instituição que trabalham. Nesses grupos, os supervisores que atuam nos serviços escolas relatam que costumam discutir sobre o andamento dos grupos de supervisão e determinadas situações clínicas de maior complexidade e/ou que necessitam de um encaminhamento para outras instituições.

Na prática dos supervisores não docentes que trabalham em instituições de saúde, as trocas com outros profissionais supervisores formados costumam ocorrer no próprio espaço da supervisão. Essas trocas podem ser por meio do gerenciamento da supervisão por dois profissionais, como no caso de Luzia quando realiza a supervisão dos estagiários em conjunto com os residentes de psiquiatria, ou através do compartilhamento de experiências junto aos outros estagiários, como realizado por Miguel.

As experiências de trocas com outros profissionais serão discutidas de forma mais detalhada à frente, ao discutirmos sobre a categoria de análise referente à relação do profissional com os supervisionados e outros profissionais da instituição.

Ao se referirem às etapas do processo de supervisão de estágio, os profissionais relatam que costumam trabalhar com textos técnicos sobre as abordagens teóricas, visando uma instrumentalização mínima dos estagiários para que eles ingressem na atividade prática:

[...] no início a gente trabalha mais quando eles ainda não estão atendendo verdadeiramente, a gente passa mais ou menos um mês trabalhando mais essa teoria [...] aí a gente vai ajudando essa pessoa a se desvincular um pouco dos seus medos para poder, de fato, centrar-se na pessoa do cliente. (Informação verbal, Antônio).

[...] então a gente passa um tempo do semestre, a gente passa é ... trabalhando os textos, trabalhando a escuta clínica dos alunos *pra* que vá se desenvolvendo essa escuta clínica, como?! A partir dos estudos, dos temas que a gente traz para as discussões a partir também de casos clínicos que é trazido para que a gente possa discutir, saber a opinião deles, saber como é que eles atuariam ali, então a gente vai trabalhando fazendo também grupos de sensibilização, dinâmicas, a gente vai também trabalhando essa escuta dessa forma [...] (Informação verbal, Clara).

Miguel, no entanto, descreve que as leituras e estudos teóricos são feitos a partir da demanda dos estagiários com a prática dos atendimentos clínicos. Ao ser perguntado, a partir do roteiro semiestruturado, se havia um modo sequencial do profissional realizar as supervisões, ele responde da seguinte maneira:

Não necessariamente! Às vezes você pode começar, inclusive, a trazer suas próprias inquietações, relativo aos casos que você escuta [...] porque isso vai ajudar os colegas a poder falar também sobre suas questões, *pra* poder ajudar os colegas a descentrar o lugar que você está, sabe? [...] as leituras técnicas começam a partir das questões técnicas que eles trazem... porque aí a leitura fica mais instigante, né?!” (Informação verbal, Miguel).

Nesse sentido, o ingresso na atividade prática, no grupo de supervisão de Miguel, ocorre quando o psicólogo em formação se sente preparado para tal exercício. Nesse momento antecedente, o estagiário participa das supervisões e da escuta dos outros casos, acompanhados pelos demais estagiários do grupo.

A partir do momento que o supervisor passa a trabalhar mais no acompanhamento e manejo clínico dos casos, a supervisão passa a ser orientada através das demandas presentes nos casos clínicos atendidos pelos estagiários. O trecho abaixo, em resposta ao que foi perguntado ao profissional sobre a existência de uma possível sequencialidade no modo de realizar a supervisão, corrobora com essa afirmação:

Não! Essa padronização eu não gosto não, eu pergunto assim: “*E aí, quem tem casos? Hoje para apresentar?*” Não é assim: “*Primeiro você, você vai ter quinze minutos, depois vai você ...*” Isso eu acho que não funciona! Quanto mais livre ele apresentar um caso mais a gente vai observando como ele atende, o que aconteceu, qual a contratransferência, o que ele está sentindo, sabe?! A gente percebe tudo isso na forma como ele livremente apresenta! (Informação verbal, Luzia).

No tocante aos instrumentos metodológicos utilizados pelos profissionais na atividade de supervisão, o Quadro 6 apresenta a lista dos recursos citados pelos supervisores participantes.

**Quadro 6** – Instrumentos metodológicos utilizados pelos supervisores no estágio

<b>Instrumentos usados na formação da supervisão</b>	<b>Antônio</b>	<b>Clara</b>	<b>Gabriela</b>	<b>Miguel</b>	<b>Luzia</b>
Leituras técnicas (abordagem clínica)	X	X	X	X	X
Textos baseados nas situações clínicas/ estudo de caso	X	X	X		
Literatura e poesia		X		X	X
Atividades culturais (filmes, cinema, música)			X	X	X
Seminários clínicos		X			X
<i>Role plays</i>	X	X	X		
Uso dos brinquedos infantis			X		

Fonte: A autora, 2019.

Em referência aos instrumentos metodológicos usados em supervisão, é possível observar (Quadro 6) que todos os profissionais, além de utilizarem as leituras técnicas referentes a cada abordagem teórica, como já comentado, também fazem uso de outros recursos, principalmente dos literários e audiovisuais (filmes, por exemplo), relatados no momento da primeira entrevista: “Às vezes eu trago...estou sempre com o meu computador, as vezes eu trago alguns filmes, algumas coisas...vídeos, né?!” (Informação verbal, Gabriela).

[...] ainda temos leitura de alguns livros é ... que não são de técnicas, não é?! Por exemplo, a gente vai discutir agora o ciúmes, a gente vai ler o livro “Túnel” de Ernesto Sabato, [...] Então, tem alguns livros que a gente adota também para discutir algumas coisas [...] (Informação verbal, Luzia).

Sim! ((quando perguntado se o profissional recomenda leituras específicas ao grupo)) sobretudo literatura! Memórias do subsolo de Dostoiévski, é... Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... poemas de... Manoel de Barros, essas coisas (Informação verbal, Miguel).

[...]a gente vai ver os textos para a próxima aula, aí eu passo tanto texto individual como texto grupal, as vezes eu passo é ... filmes *pra* eles assistirem, as vezes eu peço, por exemplo, em prova, aí as vezes eu trago uma poesia, pra poder eles relacionar a poesia com a prática clínica, ou aquela poesia com a teoria, ou trago um caso pra eles fazerem e relacionar a prática [...] (Informação verbal, Clara).

Além disso, Antônio e Clara, que são os profissionais mais experientes e possuem a ACP como abordagem teórica, utilizam o recurso do *Role play* com os estagiários como uma preparação para o início da prática psicológica. No entanto, Gabriela também faz uso desse recurso na supervisão do plantão psicológico e, em casos excepcionais, na supervisão do estágio sistemático: “Eu faço *role play* no estágio supervisionado quando é demanda de

suicídio. Quando a demanda é de suicídio, assim... a pessoa já vem, já tentou ontem, aí eu faço o *role play* para atendimentos especializados e com risco de morte, risco de vida” (Informação verbal, Gabriela).

Um aspecto que merece ser levado em consideração, e para o qual não há menção no Quadro 6, diz respeito ao grupo de estudos dos supervisionados, referenciado pelos profissionais. Trata-se de uma das atividades de estágio presente em todos os grupos de supervisão. Alguns grupos contam ‘somente’ com a presença dos estagiários que se dedicam aos estudos teóricos recomendados pelo supervisor. Noutras situações, como as dos supervisores não docentes que trabalham nas instituições públicas de saúde, eles também participam do grupo de estudos. Os exemplos abaixo ilustram ambas as situações trazidas:

[...] e aí como a gente tem um grupo de estudo nas sextas-feiras aqui, que seria um grupo de estudo obrigatório para os estagiários do específico né?! A gente vai discutir os textos, os livros a partir das questões que o próprio grupo traz. (Informação verbal, Miguel).

[...] eles têm encontros no grupo também [...] então, tem horário de estudo de grupo, então eu passo um texto de estudo para o grupo para eles lerem, discutirem e ficharem os pontos principais, certo?! (Informação verbal, Clara).

Quanto à avaliação das atividades de estágio dos supervisionados, elas são baseadas em relatórios parciais e finais estabelecidos pela instituição de ensino, ficando sob responsabilidade do supervisor de estágio determinar os critérios avaliativos dos relatórios. O Quadro 7 apresenta os critérios de avaliação utilizados por cada profissional, conforme foi mencionado mais detalhadamente no momento em que foi utilizado o roteiro semiestruturado.

**Quadro 7 – Critérios de avaliação utilizados pelos supervisores de estágio**

<b>Critérios de avaliação usados pelos supervisores</b>	<b>Antônio</b>	<b>Clara</b>	<b>Gabriela</b>	<b>Miguel</b>	<b>Luzia</b>
Avaliação a cada dois meses por feedback (360° graus com coordenação supervisor e estagiário)	X				
Frequência e atrasos do estagiário		X	X		
Atendimento de caso		X	X		
Dedicação e entusiasmo do supervisionado no decorrer do estágio				X	

Fonte: A autora, 2019.

Conforme as informações do Quadro 7, os profissionais docentes trazem mais elementos sobre os critérios de avaliação utilizados e que, por sua vez, também oportunizam

ao estagiário avaliar formalmente o supervisor. No trecho de fala, a seguir, Gabriela descreve brevemente acerca de alguns critérios estabelecidos pela instituição de ensino para a avaliação do estagiário: “[...] no nosso relatório, a gente tem a produção que é o material que eles dão, que é o relatório, aí tem: frequência, atrasos, atendimento de caso; porque tem todo um processo” (Informação verbal, Gabriela).

Já na instituição onde Antônio atua, o sistema de avaliação é por meio de *feedback*, no qual o estagiário se autoavalia, num período de dois em dois meses, através de critérios estabelecidos pela instituição de ensino presentes no seguinte trecho de fala:

[...] não é uma avaliação, é um acompanhamento de estágio que é o grupo inteiro, junto comigo e mais a coordenação de estágio, uma das coordenadoras de estágio [...] a gente tem uma planilha ... eu tenho a minha para cada um dos estagiários, mas cada um tem a sua planilha onde a gente avalia alguns itens a partir de conceitos e não de notas, [...] então, o estagiário leva essa ficha preenchida, a partir de uma autoavaliação, sobre o como eu me vi e essa avaliação acontece a cada dois meses. Então, como é que eu me vi nesses dois meses, do ponto de vista do meu interesse e investimento?! Vê se faltou muito, se chegou atrasado, se cumpriu todas as suas atividades, se ... se as leituras estão em ordem, se as pastas dos clientes estão em ordem, se avaliar nesse sentido, se cumpriu as atividades [...] (Informação verbal, Antônio).

Por outro lado, Miguel, em sua atividade, parece ter uma maior autonomia para avaliar a prática dos supervisionados ao longo do estágio. Quando perguntado acerca dos critérios estabelecidos por ele para analisar os relatórios, Miguel afirma que leva em consideração a “dedicação e entusiasmo” (Informação verbal, Miguel) do profissional em formação ao longo de sua permanência na instituição. Esse aspecto da avaliação não foi explorado na primeira entrevista com Luzia.

Com base nessa discussão, pode-se afirmar que a instituição possui influência significativa no modo como essas atividades são constituídas e realizadas pelos profissionais. Tais influências dizem respeito a algumas práticas instituídas pelos serviços escolas, como por exemplo a quantidade de estagiários por turma e os critérios de avaliação estabelecidos. Por outro lado, os profissionais entrevistados que trabalham em instituições de saúde, e que recebem estudantes para a realização do estágio, parecem possuir uma autonomia maior para o estabelecimento de atividades, quantidade de estagiários e critérios para a sua avaliação no grupo de supervisão.

### 5.1.3 Relação dos supervisores com os supervisionados e outros profissionais da instituição

Esta categoria visa a discussão das relações estabelecidas pelo supervisor com os estagiários como promotoras da aprendizagem de ambos, uma vez que a maior parte da atividade do supervisor se dá nas reuniões com o(s) grupo(s) de supervisão. Além disso, analisou-se, nessa primeira entrevista, que outras relações propiciadas pelo ambiente de trabalho também possibilitam o desenvolvimento da atividade de supervisão, fator que não foi considerado anteriormente neste estudo.

Apesar de ter sido um tema presente na maioria das entrevistas, as relações estabelecidas nesse contexto aparecem de forma mais genérica nesta primeira análise. Por esse motivo, a temática foi trazida para a discussão na segunda entrevista, onde pôde ser melhor aprofundada junto aos elementos que também surgiram na análise do relato dos profissionais, baseado no modelo do método de caso, como será visto à frente.

Acerca das relações entre supervisor e estagiários, alguns profissionais descrevem, em momentos distintos, sobre o vínculo construído com os estagiários na supervisão e as trocas propiciadas pelo grupo. Tomando como exemplo os profissionais não docentes, Miguel descreve como se coloca frente ao grupo no momento da discussão dos casos clínicos:

Às vezes você pode começar, inclusive, a trazer suas próprias inquietações, relativo aos casos que você escuta (...) porque isso vai ajudar os colegas a poder falar também sobre suas questões, *pra* poder ajudar os colegas a descentrar o lugar que você está, sabe?! Para que você não fique no lugar de que: “*Ah! Eu tenho um saber maior que vocês sobre aquilo que vocês estão fazendo!*” Aí quando você traz suas escutas, traz os seus dilemas né?! Inclusive, demandando de colegas, posições sobre aquilo que você está escutando, isso facilita muito para os colegas se posicionarem também” (Informação verbal, Miguel).

Em outros momentos, ao relatar sobre o exercício de suas atividades, alguns supervisores descrevem o quanto costumam aprender com os estagiários, através das informações e questionamentos trazidos por eles nas supervisões, como pode ser observado a partir dos seguintes trechos: “[...] gosto muito de estudantes, de gente mais jovem, que vem com a cabeça arejada, cheio de ideias, porque eu acho que é uma troca muito grande, não é?!” (Informação verbal, Luzia).

[...] eu gosto muito de sala de aula, mas o que eu sou mais apaixonada mesmo é pela supervisão! Porque eu gosto de trocar com o aluno, eu gosto de ... botar ele *pra* pensar! Né?! Na forma como ele *tá* atendendo, para ele perceber se tem outras possibilidades de intervir naquele momento. Também aprendo com eles, bastante! (Informação verbal, Clara).

[...] eu considero o grupo de supervisão, mesmo ainda estudantes como colegas de trabalho! Eu sempre falo grupos de trabalho no qual eu tenho uma

função pela minha experiência, pela minha é ... pelo meu papel institucional eu tenho uma função, mas ali nós somos de algum modo, estamos ali para nos desenvolvermos, eu com a minha experiência um pouquinho mais, mas o quanto eu aprendo com os estagiários! E muito! Aprendo demais com eles! Porque cada experiência que eles trazem, né?! Os clientes que eles atendem, passam a ser os meus clientes, de alguma forma, e clientes do grupo. Então, a gente acompanha tudo isso né?! Em grupo, eu coloco para eles: “*Todos somos cossupervisores uns dos outros!*” Então para que todo mundo também se sinta à vontade para estar contribuindo com uma ampliação, com o desenvolvimento do outro colega (Informação verbal, Antônio).

Outro fator que vem à tona através do último trecho de fala acima, diz respeito ao modo como alguns profissionais se referem aos membros do grupo de supervisão. Na fala de Antônio, observa-se que ele trata os supervisionados como colegas de trabalho, ao invés de referi-los como estagiários e/ou alunos. O mesmo ocorre com Miguel, que no decurso de toda a entrevista se remete ao grupo como colegas de profissão, podendo ser observado no trecho de sua fala da página anterior. Em contrapartida, as outras profissionais se dirigem aos integrantes do grupo de supervisão como estagiários e/ou alunos, podendo ser visto nos demais trechos de fala aqui citados nessa primeira análise.

Já as relações dos supervisores com os outros profissionais dos respectivos contextos de trabalho fomentam discussões e trocas sobre as atividades que desempenham. Os supervisores que atuam nos serviços escolas descrevem, mais explicitamente, que essas relações favorecem uma melhor compreensão das situações clínicas complexas acompanhadas pelos estagiários e que não tinham sido vivenciadas anteriormente por eles. Dessa forma, o diálogo com outros profissionais através do grupo de supervisores mostra favorecer o encaminhamento/resolutividade de situações clínicas mais complexas do contexto de supervisão, se configurando, portanto, como um importante facilitador no exercício da supervisão.

Abaixo, encontramos um trecho de fala que descreve a decisão junto ao grupo de supervisores sobre a procedência do encaminhamento de um caso complexo, em que um estagiário faria o acompanhamento psicoterapêutico:

[...] a gente tá na reunião clínica com os supervisores a gente tá discutindo alguma situação de algum cliente que chegou do plantão, aí levou para a psicoterapia e aí as vezes a gente vê a necessidade daquele cliente e a gente identifica alguma coisa no aluno que a gente acha que tem condições mais, porque as vezes tem demanda mais forte, tem uma condição mais de escuta, então a gente encaminha pra esse aluno quando acontece isso, numa reunião clínica [...] (Informação verbal, Clara).

A seguir, encontra-se uma descrição mais geral a respeito da importância da reunião dos supervisores para a atividade do profissional:

[...] todas as sextas-feiras nós temos reunião de supervisores *pra* gente poder falar das coisas, das dificuldades com o grupo de estágio, do estagiário que precisa de um acompanhamento ou outro e tá com dificuldades, como a gente vai tá dando suporte a esse estagiário, então há todo um trabalho em equipe. Somos supervisores de áreas diferentes, de abordagens diferentes, mas nós temos uma ... um trabalho em equipe maravilhoso! Maravilhoso! (Informação verbal, Antônio).

Considerando os profissionais não docentes e que trabalham em instituições de saúde, pôde ser analisado, na atividade de Miguel, que o contato com os outros profissionais da instituição para discussão das atividades de atendimento clínico se dá em conjunto com os estagiários, num espaço de supervisão construído para o diálogo das demandas do projeto criado pelo profissional, voltado para a criação de vínculos entre as crianças e os pais:

Tem a supervisão que é o nosso *espaço ludoterápico*<sup>9</sup>, que é um lugar específico para construção, fortalecimento, invenção e reinvenção de vínculos do adulto com a criança [...] só que tem surgido tantas coisas desse espaço, dessas escutas, dessas experiências desses colegas, seja dos colegas que estão no quarto período, seja dos outros colegas... assistentes sociais ou médicos que também brincam aqui... gente com trinta anos de experiência que começam e... é tudo tão rico que a gente precisou fazer um espaço de supervisão! *Pra* que a gente possa falar sobre o que a gente tá vivendo ali e construir coisas, escrever e pensar [...] (Informação verbal, Miguel).

Luzia, por sua vez, narra de forma breve, nesse primeiro momento, que a supervisão que realiza com os estagiários e os residentes de psiquiatria é feita em conjunto com outro profissional analista e psiquiatra, como descrito anteriormente, podendo ser melhor observado a seguir:

“Uma vez por semana, é uma manhã inteira que a gente faz! Né?! Eu e David<sup>10</sup> e na quinta feira eu faço com eles diretamente só com os estagiários [...] aí eles falam, tem as trocas deles, e no fim eu falo, David fala também sobre cada caso” (Informação verbal, Luzia).

#### **5.1.4 Situações comuns e desafiadoras relacionadas à atividade de supervisão**

Nesta seção serão discutidas as classes de situações comuns e desafiadoras deparadas por esses profissionais no contexto de trabalho e que foram descritas por eles no momento em que se utilizou o roteiro semiestruturado.

Em conjunto com a supervisão dos casos clínicos, a maioria dos profissionais que atuam em serviços escolas narraram, em suas entrevistas, situações nas quais o estagiário

---

<sup>9</sup> Nome atribuído pela pesquisadora para identificação do local construído pelo supervisor junto a outros profissionais da instituição.

<sup>10</sup> Nome fictício.

apresenta dificuldades em lidar com o caso clínico devido a questões pessoais e afetivas. Temos alguns exemplos de como essa situação é vivida e gerenciada pelos supervisores de estágio:

São alunos, às vezes, outros alunos que tem uns problemas psicológicos, que não suportam ouvir aquela demanda... *“Professora! Eu não consigo ouvir um caso de suicídio! Porque eu pensei em me matar várias vezes! Já tentei me matar!”* ... O que é que a gente faz? A gente protege esse aluno desse tipo de demanda para que não entre na questão dele? A gente deixa ele atender? A gente não deixa ele atender? Aí a gente vai discutir em supervisão...em reunião de supervisores! (Informação verbal, Gabriela).

[...] as vezes a gente para, porque o aluno tá desesperado, chorando com outra coisa da vida dele, infelizmente naquela hora a gente não vai poder fazer supervisão, tem que acolher aquela pessoa naquela hora, infelizmente ou felizmente pelo menos tem a gente! [...] então é melhor você parar e dizer: *“Vamos tentar, falar aqui na frente de todo mundo ou você quer sair comigo e falar?”* (Informação verbal, Clara).

No primeiro trecho acima, a profissional narra sobre algumas possibilidades de lidar com a situação, mostrando, por fim, que se tratou de um caso que levou para o grupo de supervisores, sendo uma estratégia de ajuda profissional. Por outro lado, Clara usa o diálogo para trabalhar com o estagiário sua afetação emocional frente à prática clínica.

Em outras situações relatadas pelos demais profissionais diante da dificuldade do estagiário com uma situação clínica e/ou emocional, eles descrevem os limites existentes entre a supervisão e o trabalho pessoal (psicoterapia) do supervisionado. Nesse sentido, os supervisores costumam salientar para os estagiários a importância desses dois processos para a formação profissional:

Às vezes eu percebo alguma coisa, né?! Que não cabe na supervisão, mas eu dou um toque: *“Ó fulano, presta atenção nisso! Trabalha lá com ... no teu processo pessoal!”* Porque, eu acho que isso, às vezes, a supervisão ela não é grupo terapêutico, mas as vezes, por conta dessa proximidade, as vezes as pessoas trazem coisas pessoais, claro que eu não vou trabalhar isso, mas fica como um espaço, né?! Porque as vezes as coisas pessoais, elas atrapalham e muito no desenvolvimento daquela pessoa junto àquele cliente, né?! Então, a gente não trabalha, mas as pessoas começam a falar e eu só dou um toque: *“Olhe! Preste atenção nisso! Preste atenção naquilo! Trabalhe isso no teu processo pessoal.* (Informação verbal, Antônio).

[...] uma estagiária começou a ter pesadelos muito grandes com o, a pessoa que estava atendendo, [...] então aquilo dava uma carga, ela veio falar comigo porque dava um pânico nela, ela começou a esquecer os atendimentos, eu disse: *“Olha! Tem coisas que a gente vai trabalhar aqui na supervisão, mas você tem que levar isso para a sua análise, porque tem coisas que não dá para trabalhar aqui”* (Informação verbal, Luzia).

Uma outra situação descrita por uma das profissionais diz respeito à dificuldade, enquanto supervisora, de trabalhar com um caso clínico acompanhado por seu estagiário. Como tratava-se de uma situação clínica não experienciada pela profissional anteriormente,

ela recorre a um profissional mais experiente que supervisionava seus casos da clínica. Posteriormente, Gabriela procura o grupo de supervisores da instituição em que trabalha, como ela explica no trecho a seguir:

[...] eu fiz a supervisão da supervisão, por exemplo, um caso muito difícil aqui que eu não sabia *pra* onde ir, não sabia *pra* onde ir! [...] E aí supervisiono esse caso há três anos, mas assim, o primeiro ano foi muito difícil, aí comecei a pagar supervisões... e um dia eu tive uma catarse aqui. Em uma reunião clínica eu joguei isso *pra* todo mundo [...] Mas assim... o grupo depois me ajudou muito, no sentido do que era [...] eu precisei trabalhar as minhas inseguranças na supervisão, na minha análise; o fato de que eu tinha colocado na minha cabeça que eu não era competente para supervisionar aquele caso, em que é uma medida da ordem da lei que precisava intervir nesse caso mais do que uma medida terapêutica, que era o que eu pensava (Informação verbal, Gabriela).

Outras situações particulares, e que remetem ao contexto da atividade profissional, são descritas por alguns profissionais. Dando seguimento às questões do grupo de supervisão, um fator que se tornou bem presente na primeira entrevista com um dos profissionais atuantes no serviço escola, diz respeito aos conflitos emergentes nos grupos de supervisão devido às divergências de pensamentos, opiniões de naturezas diversas, como descreve Gabriela:

Às vezes é muito difícil a intolerância, sabe?! De alunos por visões diferentes, por posturas filosóficas diferentes, visão de mundo, principalmente com a intolerância religiosa. Eu tenho um grupo de alunos, assim que não toleram os nossos alunos evangélicos, que acham que os evangélicos precisam vim vestidos de uma forma ‘não evangélica’ *pra* atender. Aí é um processo assim, que a gente precisa mediar com muito cuidado, sabe?! Porque é muita briga [...] às vezes eu preciso fechar uma supervisão fazendo uma fala, desse processo... “*Ela pode usar a roupa dela! Se a religião dela recomenda. Ela não pode trazer a religião dela para o atendimento*” (Informação verbal, Gabriela).

No discurso acima, a profissional traz a mediação do grupo como forma de gerenciar o conflito, ressaltando, em outros momentos da entrevista, a importância do supervisor em saber lidar e gerenciar as questões individuais que emergem de cada estagiário no grupo de supervisão.

Por fim, e não menos importante, um dos profissionais não docentes descreve na entrevista que em alguns momentos precisa lidar com “situações de cunho professoral e narcísico”, em que o estagiário costuma confundir os papéis do docente e supervisor de estágio. Tal situação é descrita no momento em que a pesquisadora, ao utilizar o roteiro semiestruturado, pergunta ao profissional sobre as situações comuns que emergem na sua atividade:

[...] É... é cotidiano você se deparar com ... com algumas demandas professorais... as pessoas me perguntando o que devem ou não devem fazer ... é habitual você também se deparar com questões de cunho narcísico, de

lhe colocar como alguém que sabe mais, que é mais, que é o dono, que é o chefe, que é... então essas coisas você brinca com isso! Você faz disfuncional, você não responde a partir daí. (Informação verbal, Miguel).

## 5.2 ANÁLISE DO RELATO DE EXPERIÊNCIA BASEADO NO MÉTODO DE CASO (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Com base nas situações apresentadas, realizamos uma análise mais detalhada das situações relativas às atividades dos supervisores e das estratégias adotadas para lidar com elas. Tal análise foi realizada nos relatos de experiências baseados no método de caso e, de um modo geral, foi possível identificar nos escritos unidades comuns a todos os relatos, tais como: (i) o contexto, com elementos institucionais onde se sucedeu a situação; (ii) os atores, sendo o supervisor, o estagiário e o grupo de supervisão como um todo; (iii) a situação desafiadora vivenciada no espaço de supervisão; (iv) a(s) solução(ões) apontada(s) por cada profissional para gerenciar e/ou resolver a situação posta no grupo; e (v) uma reflexão sobre o caso e suas contribuições para a aprendizagem, tanto do profissional como do estagiário, e que parecem ir além das fronteiras da situação descrita, uma vez que podem ser utilizadas para o enfrentamento de outras situações da supervisão clínica, como colocado por eles.

É importante frisar que os elementos supracitados foram inspirados no estudo realizado por Desgagné et al. (2001) na formação de professores, mas que puderam ser identificados na realização do presente trabalho, contribuindo na sua análise.

Dessa forma, o estudo dos relatos de experiências baseados no método de caso possibilitou a identificação de três classes de situações, nas quais duas delas foram descritas por alguns profissionais na primeira entrevista (seção 5.1.4, Situações comuns e desafiadoras relacionadas à atividade de supervisão). Todavia, se trará, aqui, uma análise mais detalhada dessas classes de situações, assim como os conhecimentos envolvidos em suas ações.

A primeira classe de situações identificada no método de caso se refere à dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio. Tal dificuldade se deu em decorrência de dois fatores principais, que muitas vezes se encontram presentes num mesmo contexto, quais sejam: a complexidade da situação clínica, que na maioria das vezes nunca foi vivenciada pelo estagiário anteriormente; e fatores emocionais e afetivos experienciados pelo supervisionado frente à situação clínica e a sua conjuntura de vida atual.

Assim como na primeira entrevista, essa classe de situação se encontra presente em todos os relatos dos profissionais. No entanto, em dois dos relatos aparece como uma questão

secundária diante da situação principal, e que estão presentes nas outras duas classes de situações que serão descritas a seguir.

A segunda classe de situações encontrada diz respeito aos conflitos entre os estagiários, que emergem no espaço da supervisão, aparecendo novamente como uma situação experienciada na atividade de Gabriela, docente que possui um menor tempo de experiência com a atividade de supervisão (seção 5.1.4, Situações comuns e desafiadoras relacionadas à atividade de supervisão).

Por fim, a terceira classe de situações – que, diferentemente das outras duas, não apareceu na primeira entrevista – refere-se à dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão. Essa situação aparece no escrito de Clara, profissional docente com um maior tempo de experiência na atividade de supervisão.

O Quadro 8 apresenta uma síntese da descrição das situações relatadas por cada profissional, com a identificação da classe de situações relacionada.

**Quadro 8** - Informações descritas pelos supervisores nos relatos de experiência baseados no método de caso

Supervisor	Docente	Situação descrita	Classe de situações principal presente no método de caso
Antônio	Sim	Dificuldade de acompanhamento de uma situação clínica por uma estagiária, apresentando uma certa irritação pela cliente, uma vez que esta não apresentava mudanças e também, parecia não ouvir suas intervenções.	1. Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio.
Miguel	Não	Dificuldade de uma estagiária em escutar uma criança de seis anos que foi encaminhada para o serviço devido uma experiência de violência sexual.	
Luzia	Não	Dificuldade de acompanhamento de uma situação clínica pela estagiária devido complexidade do caso, que envolvia violência sexual e tentativas de suicídio.	
Gabriela	Sim	O grupo dos estagiários questiona sobre a gravidade de um caso clínico de um estagiário e que é descrito por este como de grande complexidade. Esta situação aumenta os ânimos do grupo.	2. Conflitos entre os estagiários que emergem no espaço da supervisão.
Clara	Sim	Estagiário possui dificuldades para se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão. Esta situação passa a reverberar numa situação clínica deste estagiário, na qual passa a não fluir bem.	3. Dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão.

Fonte: A autora, 2019.

O relato de experiência baseado no método de caso, possibilitou uma reflexão acerca dos elementos singulares e comuns a todos os supervisores, ao mostrar como eles lidam com a experiência prática descrita. Trata-se de conhecimentos relativos à atividade do supervisor e que foram reconhecidos a partir da análise das ações de cada profissional. Por ações, compreendem-se as estratégias e intervenções utilizadas pelo supervisor para lidar com a situação ocorrida no espaço de supervisão e que foram narradas por eles nos relatos escritos que estão presentes no Apêndice C deste trabalho.

Com essa breve explanação e antes de seguir com a discussão das classes de situações identificadas, é importante apresentar como cada supervisor expôs a situação desafiadora e como é realizado o diagnóstico das situações por eles. Esse exercício facilitará a discussão aqui proposta.

Recentemente discutimos em supervisão as dificuldades de uma colega para escutar uma criança de 6 anos que foi encaminhada ao serviço em função de uma experiência de violência sexual. As dificuldades relatadas pela colega psicóloga já eram de alguma maneira conhecidas, pois a psicóloga que atendeu a criança anteriormente já apontava para questões semelhantes: a menina estava sendo acompanhada há mais de um ano mas não falava nada, nem interagia com a psicóloga, parecendo por vezes uma boneca de cera (Informação escrita, Miguel).

Trata-se de uma situação na qual a estagiária vinha acompanhando uma senhora de meia idade que trazia para a sessão terapêutica uma situação familiar recorrente de se sentir explorada pelos vários parentes, no sentido de assumir a responsabilidade por tudo e por todos [...] a estagiária sentia/percebia que suas intervenções não eram escutadas, pois a cliente sempre colocava obstáculos para refletir sobre seus posicionamentos frente as situações trazidas (Informação escrita, Antônio).

[...] uma adolescente chegou no Hospital ((que a profissional trabalha)) para atendimento emergencial após abuso sexual do padrasto. Na escuta terapêutica com a estagiária de psicologia foram aparecendo muitos outros abusos, comportamento erotizado, cumplicidade da mãe, tentativas de suicídio das duas. Era um caso muito complexo e a estagiária se assustou muito, não só em não se sentir capaz, mas a interferir pessoalmente, contra-transferencialmente. Se ela saísse do caso, iria ficar uma situação de fracasso, de não ter escolhido a área certa, como chegou a dizer (Informação escrita, Luzia).

Felipe<sup>11</sup>, aluno do 9º período [...] diz de imediato que possui um caso grave para passar e que gostaria de ser o primeiro do grupo a passar o caso. Atendendo a sua solicitação, me dispus a ouvir o relato do caso em questão. [...] Felipe finaliza seu relato e diz que este foi o conteúdo da sessão. O grupo dos demais estagiários, inquietos, insinuam que o caso não era tão grave como ele teria dito. Felipe ataca os demais colegas de supervisão,

---

<sup>11</sup> Nome fictício dado pela supervisora.

defendendo a gravidade clínica de seu caso clínico (Informação escrita Gabriela).

De início, irei falar de um aluno-estagiário que acompanhei por dois semestres [...] Ele começou o estágio II (9º período) procedendo da ‘mesma’ maneira com toda a sua responsabilidade e interesse. Entretanto, apresenta um pouco de dificuldade de aceitar o ritmo do seu grupo de estágio, pois acreditava que os alunos podiam ser mais interessados e mais estudiosos [...] (Informação escrita, Clara).

Baseado no diagnóstico das situações de cada supervisor, é possível observar algumas similitudes presentes em suas atividades frente às classes de situações identificadas nessa análise. A descrição da situação desafiadora pelo supervisor, pode ser realizada a partir do próprio relato do estagiário no grupo de supervisão, como aparece nos relatos de Gabriela, Miguel e Luzia, transcritos acima. Em outros contextos, o diagnóstico da dimensão completa da situação-problema é compreendido pelo profissional no processo da supervisão e sua ação é possibilitar que o estagiário tome consciência dos elementos que dificultam o manejo clínico dos atendimentos que realiza. Esse último caso é descrito no relato dos profissionais que possuem mais tempo de experiência com supervisão e que podem ser melhor observados nos trechos de fala a seguir:

Fui percebendo em supervisão que a estagiária, ao relatar o encontro, o fazia com uma certa irritação e tédio, e até com certo desinteresse. Levei para a estagiária esta minha percepção, o que rendeu uma longa discussão [...] trabalhamos no sentido de facilitar para que a estagiária pudesse se dar conta do que estava sendo mobilizado nela. Se dizia respeito as suas questões pessoais ou aos conteúdos da cliente (Informação escrita, Antônio).

Na minha percepção, ele era mais estudioso, de fato, do que alguns do grupo. Porém, os demais alunos também se esforçavam, só não se diferenciava como ele e outro do grupo. A minha percepção, compreensão, com o tempo, foi se modificando e comecei a sentir uma certa intolerância ao seu respeito com relação ao ritmo de cada estagiário (Informação escrita, Clara).

Observa-se, portanto, que existe primeiramente uma compreensão global da situação conflituosa e/ou desafiadora por parte do supervisor que se dá a partir do diagnóstico da situação, sendo um fator presente nas três classes de situações encontradas neste estudo. Essa compreensão pode ser facilitada diretamente através do relato do próprio estagiário, que tem consciência do problema, ou a partir da própria experiência profissional do supervisor, que compreende a natureza da situação e dos elementos que dificultam a realização da atividade do supervisionado e que ele não possui muita clareza à respeito.

Através da compreensão da situação desafiadora, os profissionais se utilizam de ações e estratégias para lidar com o problema, presentes nas classes de situações identificadas no método de caso.

Serão discutidos, a seguir, os conhecimentos envolvidos em cada uma das três classes de situações identificadas nesta análise, conforme a ordem que elas foram apresentadas.

### 5.2.1 Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio

No primeiro momento desta discussão, observou-se que esta primeira classe de situações apresenta dois fatores principais que a configuram. Os profissionais não docentes narraram acerca da complexidade da situação clínica experienciada pelo estagiário, já um dos profissionais docentes, que possui um maior tempo com a atividade de supervisão, descreve a afetação emocional da estagiária frente ao caso, o que gerou dificuldades no manejo terapêutico.

O Quadro 9 traz, de forma resumida, as principais ações e estratégias que esses profissionais utilizaram para lidar com a situação desafiadora narrada.

**Quadro 9** – Estratégias usadas pelos supervisores no enfrentamento da primeira classe de situação identificada no relato de experiência

(Continua)

Supervisor	Docente	Classe de situações	Ações/estratégias utilizadas
Miguel	Não	Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio (complexidade do caso).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É vista todas as tentativas de aproximação e construção de vínculo com a criança;</li> <li>2. Questiona se não estariam desistindo cedo demais da paciente, e se estariam usando todos os dispositivos clínicos para ouvir a criança.</li> <li>3. Decidem que acompanhariam a criança 'só' no <i>espaço ludoterápico</i>, suspendendo temporariamente o atendimento ambulatorial.</li> <li>4. Cita suas referências teóricas para lidar com a situação clínica.</li> </ol>
Luzia	Não	Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio (complexidade do caso).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os pesadelos tidos pela estagiária devido ao acompanhamento do caso são trabalhados exaustivamente na supervisão (para se sentir segura).</li> <li>2. Leram muito sobre vários tipos de transferência (textos específicos).</li> <li>3. Montou-se uma rede de cuidado para a paciente, pois não podia ficar sem terapia.</li> <li>4. A supervisora vai no hospital com a estagiária após a paciente tentar suicídio (tomar conhecimento e dar continuidade a situação).</li> </ol>

**Quadro 9** – Estratégias usadas pelos supervisores no enfrentamento da primeira classe de situação identificada no relato de experiência

(Conclusão)

Supervisor	Docente	Classe de situações	Ações/estratégias utilizadas
Antônio	Sim	Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio (devido aos afetos da estagiária).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leva para a estagiária sua percepção sobre a irritação dela com a cliente.</li> <li>2. Ele trabalha no sentido de facilitar uma tomada de consciência na estagiária.</li> <li>3. Trabalha com a estagiária como a afetação dela seria levada para a cliente de maneira terapêutica.</li> <li>4. Os conteúdos mobilizados na estagiária no atendimento com a cliente são trabalhados na supervisão (até o que o espaço permite).</li> </ol>

Fonte: A autora, 2019.

Com fundamento nas informações do Quadro 9, a partir do momento que o supervisor passa a ter um entendimento global da situação-problema, o seu desafio é facilitar esse entendimento para o estagiário, de modo que ele possa ter uma maior clareza acerca das dificuldades e os afetos que mobiliza no enfrentamento da situação clínica. Para isso, os profissionais costumam comunicar sua percepção ao estagiário sobre a situação relatada. Essa intervenção é feita com base nos conhecimentos teóricos e práticos que esses profissionais adquiriram ao longo da formação, ancorados principalmente, na abordagem clínica utilizada em suas atividades.

Tomando como exemplo os profissionais que não exercem a docência, Miguel explica, no relato de experiência, que se baseia nos referenciais teóricos de sua abordagem para lidar com a situação clínica trazida na supervisão:

As minhas referências para lidar com este caso são antigas, nada que Freud não tenha dito ou feito há mais de cem anos atrás, fazer a clínica se transformar a cada escuta, questionar métodos e técnicas, abrir-se para a maneira como cada um pode dizer-se. Outros nomes reforçam esta posição, de montar o encontro a escuta com primazia sobre a teoria e a técnica, como Lacan e com relação às crianças, Françoise Dolto (Informação escrita, Miguel).

O trecho acima trata-se do último parágrafo do relato de Miguel, em que ele aborda os elementos teóricos que embasaram os questionamentos e reflexões realizados com o grupo de supervisão, frente à dificuldade da estagiária com a situação clínica.

Por outro lado, observa-se, no caso de Luzia, que a profissional identifica os sentimentos negativos vivenciados pela estagiária na relação com a paciente através do conceito de contratransferência, utilizado na abordagem clínica psicanalítica. A partir disso, a

profissional descreve no relato que passa a estudar esse conceito e suas ramificações na psicanálise junto com a estagiária, de forma que esta última consiga lidar com a situação, como pode ser observado a seguir:

Os pesadelos que a estagiária passou a ter eram exaustivamente falados nas supervisões (que se multiplicavam para dar conta do caso e da estagiária se sentir segura e acompanhada em cada passo), lá eram vistos os aspectos que estavam sendo sentidos contra-transferencialmente pela estagiária, mas eram da paciente, como os medos intensos e a sensação de fragilidade. Lemos muito sobre os vários tipos de transferência a partir de textos de uma psicanalista sérvia que trata muito bem essas transferência(s), no plural, chamada Radmila Zygouris” (Informação escrita, Luzia).

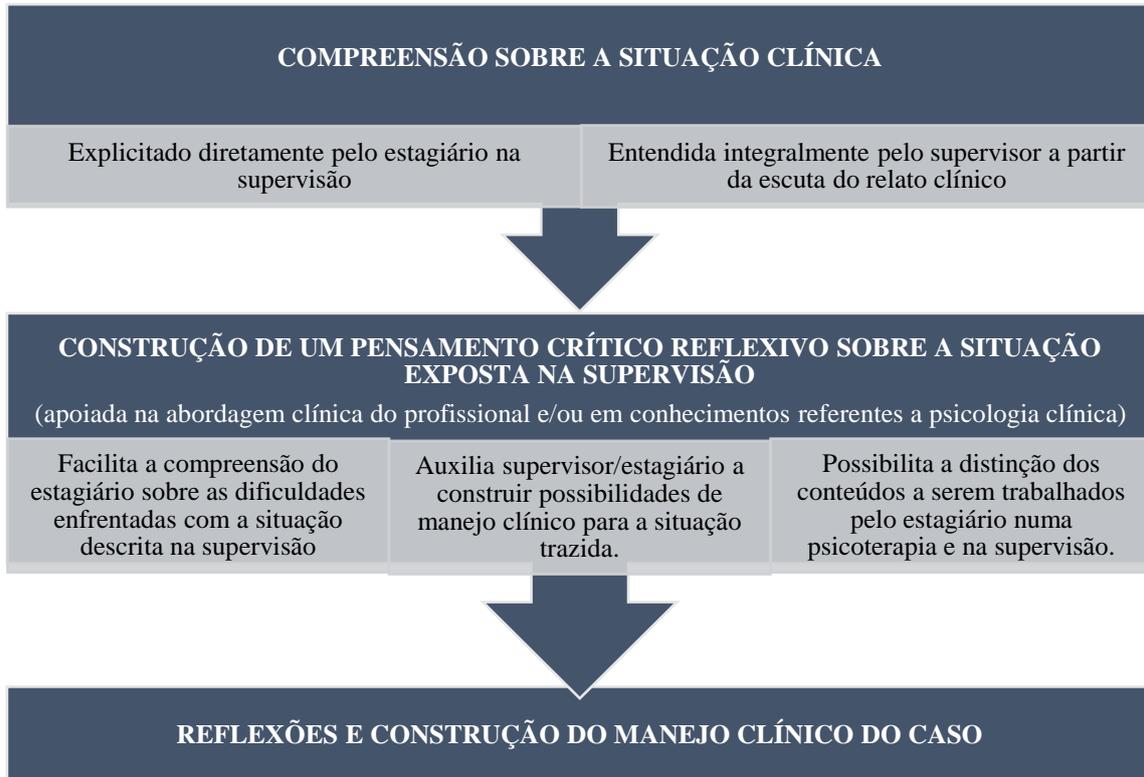
A partir dessas intervenções e questionamentos realizados pelos profissionais junto ao estagiário, outros desdobramentos surgem na situação descrita. Através do diálogo estabelecido nas relações do supervisor-supervisionado junto ao grupo, os relatos mostram que há uma maior clarificação sobre os afetos que são do estagiário e/ou do sujeito acompanhado por ele na clínica. Essa compreensão é facilitada principalmente pelos profissionais, pois evidenciam nos escritos suas percepções acerca das afetações do estagiário diante da situação clínica.

Nesse sentido, há uma maior compreensão do supervisor sobre os elementos que precisam ser trabalhados pelo estagiário numa psicoterapia ou análise e os conteúdos que cabem ao espaço da supervisão de estágio. Essa compreensão é discutida com o supervisionado, principalmente quando se trata de algo não percebido por ele. Tal afirmação pode ser observada nos relatos de Antônio e Luzia, que já foram abordados na discussão desta situação.

Ademais, outras ações foram tomadas na supervisão frente à situação discutida. No caso de Luzia, por exemplo, buscou-se, posteriormente, o apoio de uma equipe multiprofissional para o acompanhamento do caso clínico. Por outro lado, Miguel, junto com o grupo, decidiu suspender o atendimento ambulatorial da criança, mantendo ‘apenas’ o espaço *ludoterápico* da instituição.

A partir dessas ações, tomadas junto ao estagiário, o manejo clínico da situação também é refletido através do fortalecimento do vínculo da relação psicoterapêutica entre o supervisionado e o sujeito sob acompanhamento.

A Figura 1 ilustra as principais ações discutidas até o momento, envolvidas na primeira classe de situações identificadas neste estudo, e que são referentes à atividade do supervisor de estágio.

**Figura 1** – Relação temporal da 1ª classe de situações identificada no relato de experiência

Fonte: A autora, 2019.

### 5.2.2 Conflitos entre os estagiários que emergem no espaço da supervisão

Esta segunda classe de situações, como abordado anteriormente, surge no relato desenvolvido por Gabriela, sendo, também, uma situação que já aparece em seu discurso na primeira entrevista.

O Quadro 10 apresenta as ações da profissional diante da situação que aqui será discutida.

**Quadro 10** – Estratégias utilizadas pela supervisora no enfrentamento da segunda classe de situação identificada no relato de experiência

Supervisora	Docente	Classe de situações	Ações/estratégias utilizadas
Gabriela	Sim	Conflitos entre os estagiários que emergem no espaço da supervisão. (CLASSE DE SITUAÇÃO PRINCIPAL)  Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio (devido aos afetos da estagiária).	1. Intervenção no grupo de supervisão devido os comentários realizados com o caso clínico do estagiário. 2. Reflexão sobre as classificações de urgência clínica. 3. Reflexão sobre a esfera de onde surge a dificuldade para lidar com a situação. 4. Faz o estagiário refletir sobre acolhimento e corte de sessão. 5. Descrição da incoerência do estagiário em atender em 1h40m e relatar o caso em 30m. 6. Trabalhar as afetações na psicoterapia e ficar 15 dias sem acompanhar o caso clínico. 7. Trabalha leituras específicas para auxiliar no caso clínico.

Fonte: A autora, 2019.

Para a profissional lidar com a dificuldade do estagiário com um caso clínico (primeira classe de situações) ela precisou, primeiramente, trabalhar as divergências do grupo, que não considerava o caso tão grave como havia sido descrito pelo estagiário. Desse modo, o gerenciamento de conflitos do grupo de supervisão surge como um fator importante para a atividade da profissional.

A seguir, o trecho de fala traz, em dois momentos distintos do relato de experiência, as intervenções que a profissional precisou fazer no grupo de supervisão para, em seguida, trabalhar o caso relatado pelo estagiário:

Felipe ataca os demais colegas de supervisão, defendendo a gravidade clínica de seu caso clínico. Enquanto supervisora, intervenho no grupo claramente impaciente e irritado: *‘Não é apenas na posição de psicoterapeuta que se acolhe os casos, mas também na posição de estagiário ao ouvir o acolhimento realizado pelos colegas’* (Informação escrita, Gabriela).

O estagiário evidencia que o caso estava fora da categoria de urgência, mas que o atendimento tinha sido muito difícil de ser manejado [...] neste momento uma estagiária do grupo diz que Felipe precisa levar o caso para a terapia e não para a supervisão, gerando risos nos demais. É necessário intervir na tal estagiária, pois o modo que a fala surge vem com tom de deboche (Informação escrita, Gabriela).

A partir dessas intervenções, as próximas ações tomadas pela profissional são relacionadas à dificuldade do estagiário com o caso clínico (primeira classe de situações discutidas). Nesse sentido, além da supervisora utilizar as estratégias de autorreflexão supracitadas, ela trabalha outros elementos teóricos com o estagiário, ao considerar os enquadres institucionais do serviço escola onde trabalha, como a classificação de urgência e o corte de sessão (Quadro 10).

Ademais, a supervisora reforça sobre a importância de o profissional saber gerenciar o grupo e lidar com os conflitos que nele emergem, ressaltando, nessa situação descrita, a relevância do estagiário em escutar os relatos clínicos dos demais, pois faz parte de sua formação enquanto terapeuta.

### **5.2.3 Dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão**

Esta classe de situações, assim como a anteriormente discutida, surge em um dos relatos de Clara, em que podem ser observadas as ações da profissional diante dessa classe de situação (Quadro 11).

**Quadro 11** – Estratégias utilizadas pela supervisora no enfrentamento da terceira classe de situação identificada no relato de experiência

Supervisores	Docente	Classe de situações	Ações/estratégias utilizadas
Clara	Sim	Dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão (CLASSE DE SITUAÇÃO PRINCIPAL).  Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio (devido aos afetos da estagiária).	1. Incentiva o estagiário a expor sua dificuldade no grupo. 2. Diálogo com o grupo a respeito da psicoterapia (sua importância). 3. Fala para o estagiário sobre a afetação deste na relação com a criança na psicoterapia. 4. Suscita a reflexão e o desejo ou não do estagiário continuar acompanhando a criança.

Fonte: A autora, 2019.

A situação conflitante referiu-se à dificuldade de um estagiário em aceitar o ritmo do grupo de estágio do qual fazia parte no período deste estudo e, por isso, passou a faltar as supervisões. Tomando como base as intervenções realizadas pela profissional para lidar com a situação, ela relata um momento no qual discute com o grupo a importância da psicoterapia para a formação. Isso ocorre quando o grupo passa a perceber a postura do estagiário, como descrito abaixo:

Foi o tempo também que alguns participantes começaram a se inquietar e questionar a falta de uma maior interação dele com os demais, tentando mostrar que a troca era muito importante para a aprendizagem de todos e todas do grupo [...] paralelamente ele estava em processo de psicoterapia, trabalhando suas questões pessoais e os demais alunos e alunas também em seus processos individuais. Tivemos algumas conversas a respeito deste assunto, o que foi bom para o grupo como um todo (Informação escrita, Clara).

Nesse trecho, é possível notar a importância atribuída ao grupo no enfrentamento de situações conflitantes e desafiadoras relatadas na supervisão de estágio. Por outro lado, o fato deles fazerem psicoterapia mostra-se como uma atividade fundamental para a formação e o exercício da clínica.

Com relação à dificuldade do estagiário, em um momento do relato, a supervisora narrou que o incentivava a falar no grupo da supervisão sobre sua afetação em relação aos demais estagiários, de modo a ouvir os dois lados e poder trabalhar a dificuldade desse supervisionado, no entanto, isso não foi feito por ele. Diante dessa conjuntura, somada às faltas do supervisionado e, posteriormente, a sua dificuldade em lidar com um caso clínico, a profissional expôs a sua percepção acerca de sua postura no estágio com o grupo de supervisão e com o caso clínico que acompanhava.

Apesar de ser uma classe de situações nova, que não surgiu na análise da primeira entrevista, nota-se que as estratégias para lidar com ela surgiram na discussão das outras classes de situações apresentadas.

Além disso, e tal qual a primeira entrevista, as implicações do contexto institucional aparecem como um fator importante no enfrentamento das três classes de situações até aqui discutidas, influenciando, por vezes, no modo como cada profissional exerce sua atividade.

#### **5.2.4 Importância do contexto institucional na realização da atividade do supervisor**

No decorrer das análises dos relatos de experiência baseados no método de caso, foi constatado que a instituição onde o supervisor exerce sua atividade é um fator importante na realização de outras intervenções feitas por alguns profissionais na formação dos estagiários.

É possível observar esse elemento mais evidentemente nos relatos dos supervisores não docentes que atuam em instituições de saúde pública, casos de Miguel e Luzia. Tomando como exemplo o relato de Luiza, ela descreve que uma das ações tomadas para lidar com a situação desafiadora foi a construção de uma rede de apoio e cuidado para dar suporte à estagiária com a situação clínica. Essa rede consistiu na ação conjunta de outros profissionais da instituição, como o psiquiatra e outro psicólogo, para realizar o acompanhamento psicoterapêutico com a mãe da paciente, que também necessitava de cuidados.

Entendemos que essa garota não deveria interromper sua terapia com a estagiária, com quem tinha já se vinculado, e precisava se sentir cuidada. Montamos uma rede de cuidados para outra pessoa atender a mãe, fortalecemos o vínculo da paciente com a avó, que se dispôs a cuidar dela (Informação escrita, Luzia).

Com isso, é possível observar, ao longo do relato, que a construção dessa rede de apoio, em colaboração com outros profissionais da instituição, foi fundamental para que a estagiária conseguisse dar andamento a situação clínica e se sentisse amparada, por esses profissionais, na realização de sua atividade.

No que diz respeito ao relato de Miguel, na instituição onde atua, existem outras modalidades de acompanhamento oferecidas aos sujeitos que procuram o serviço. Trata-se do atendimento ambulatorial mais convencional e também do *espaço ludoterápico*, construído por Miguel e outros profissionais da instituição. Nesses ambientes, o sujeito sob acompanhamento tem a possibilidade de frequentar esses dois espaços ou somente um, que, por sua vez, demandam atividades distintas dos terapeutas em formação, como pode ser visto no trecho abaixo:

Decidimos, então, que não atenderíamos no formato escuta ambulatorial individual e que ela viria para participar ‘apenas’ das atividades do *espaço*

*ludoterápico*, sem necessariamente ter aquela psicóloga como referência (Informação escrita, Miguel).

Além disso, e com relação à prática de Gabriela, uma das profissionais docentes, observa-se que uma das ações utilizadas para trabalhar a dificuldade do estagiário de atender a paciente foi através dos conceitos de acolhimento e corte de sessão, tendo em vista as regras de enquadre clínico da instituição onde trabalha. Abaixo, pode ser observado a intervenção realizada pela profissional, frente à situação apresentada.

Pontuo: ‘Seu relato não durou nem 30 minutos, porém a sessão durou 1 hora e 40 minutos, há uma incoerência aqui’. Felipe diz que isto era apenas o que ele conseguia se lembrar e que não entende o porquê agiu desta forma, que ele já tinha pego casos graves de riscos e suicídio e não teve a mesma angústia que este caso. Pode orientá-lo a trabalhar este questionamento em sua psicoterapia, pois algum conteúdo havia se atualizado no contexto clínico (Informação escrita, Gabriela).

### **5.2.5 Reflexão dos profissionais sobre as situações escolhidas para a discussão**

Com base nas ações dos profissionais, discutidas a partir dos relatos de experiências baseados no método de caso, é possível acompanhar as estratégias e intervenções realizadas por eles, nos grupos de supervisão, de forma progressiva, mostrando uma resolutividade da situação enfrentada.

Os estagiários conseguem, gradativamente, manejar a situação difícil trazida para a supervisão, a partir do suporte dado pelo supervisor, que se estende tanto à sua experiência como aos instrumentos específicos utilizados na sua atividade prática. Da mesma forma, isso também pode ser aplicado quando se trata da segunda e terceira classes de situações, onde trabalhar com o gerenciamento de grupos e a dificuldade do estagiário diante desse espaço de formação são estratégias fundamentais para a facilitação da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos supervisionados.

Abaixo, vemos um exemplo trazido no relato de Antônio, que ilustra esta afirmação:

A estagiária, também, percebeu-se mais disponível para a escuta da cliente quando relatou que a aprendizagem que pôde vivenciar foi de extrema importância para sua formação: ‘não existe problemas maiores nem menores. Eu não devo escolher a quem vou atender. Eu estou me formando para atender pessoas, independentemente da problemática por elas trazidas (Informação escrita, Antônio).

Em contrapartida, as situações descritas por cada profissional os levaram a uma reflexão crítica, feita ao final do relato, sobre aspectos importantes do exercício da clínica e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem construída a partir da resolução das situações narradas. Nesse sentido, as experiências dos estagiários que são trazidas para o espaço da

supervisão parecem possibilitar a aprendizagem desses profissionais, ao suscitarem a reflexão crítica sobre a situação desafiadora trazida pelo estagiário. Abaixo, se têm alguns exemplos que contribuem com essa afirmação:

[...] diante dos desafios trazidos pela clínica, o desejo por ouvir as pessoas e questionar como escutamos para abrir as possibilidades do que o outro nos traz é fundamental. Na clínica e na supervisão (que tem um ‘quê’ de clínica disfarçada). (Informação escrita, Miguel).

O que ficou para mim e foi bastante significativo é a necessidade, fundamental, da disponibilidade interna do(a) psicólogo(a) estagiário(a) para com o seu cliente. Pude experienciar, de uma maneira mais clara possível, a relevância do inclinar-se ao outro no processo psicoterapêutico/ludoterapêutico, assim como a turma pode sentir o que nós, psicólogas(os), falamos no decorrer das supervisões, cursos, aulas ... para o processo ter a possibilidade de ser facilitado, é fundamental a disponibilidade interna do(a) psicoterapeuta, como também, do(a) cliente!!!. (Informação escrita, Clara).

Não se deve abandonar um paciente, é uma boa oportunidade de nos visitarmos para entender nosso incômodo. Deixar a estagiária com todas as suas argumentações objetivas, abandonar o caso, não seria bom para sua carreira, que estava se iniciando. Resolvemos que as duas precisavam de cuidado e amparo (diferente), montamos uma rede de cuidado para a paciente e sua família, e estivemos muito perto da estagiária, para que *desse conta* emocional de conseguir ser atendida. (Informação escrita, Luzia).

Outros elementos, ainda, são fundamentais para que o supervisor possa auxiliar o estagiário a lidar com a situação descrita. Como foi visto anteriormente, a habilidade de manejar e gerenciar os conflitos e demandas do grupo de supervisão também são atributos importantes para essa atividade, como descrito na reflexão final do relato feito por Gabriela:

Escolhi esta situação de supervisão, pois a dificuldade foi manejar a fragilidade de Felipe exposta no grupo, e tentar conduzir a angústia do estagiário, a modo dele identificá-la e poder retomar a escuta de sua paciente. Foi necessário trabalhar o grupo, o estagiário, para podermos só depois entrar na direção clínica do caso. Penso que é esta a condução clínica do supervisor mais desafiante. Não é apenas analisar teoricamente um caso, é escutar as três dimensões que fazem a supervisão: o grupo, o estagiário(a) e o caso clínico. (Informação escrita, Gabriela).

Ademais, é possível observar, em um dos relatos produzidos, o protagonismo do grupo frente à resolução das situações desafiadoras. Trata-se do caso escrito por Miguel, no qual a utilização presente de verbos na terceira pessoa como: “questionamos” e “decidimos” mostra a implicação do grupo perante as atividades realizadas. Esse aspecto não foi observado nos outros relatos e, por esse motivo, trouxemos questões relativas ao grupo e sua participação no processo de resolução das situações clínicas para a segunda entrevista.

### 5.3 ANÁLISE DA SEGUNDA ENTREVISTA

Conforme apresentado na seção 4.4, Análise dos dados, o Quadro 3 ilustra as categorias construídas para a análise da segunda entrevista, realizada com cada profissional. Desse modo, serão apresentadas as três categorias de análise da segunda entrevista na seguinte ordem: (i) Questões relativas aos grupos de supervisão; (ii) Elementos a mais da situação descrita no relato de experiência baseado no método de caso; e (iii) Aspectos referentes à atividade de supervisão.

#### 5.3.1 Questões relativas aos grupos de supervisão

Esta categoria abarca elementos referentes aos grupos e sua implicação nas supervisões de estágio. Trata-se de uma temática pouco abordada pelos supervisores noutros momentos deste estudo, a não ser pelas profissionais docentes que trabalham na mesma instituição (Clara e Gabriela). Nesse sentido, foram consideradas, na segunda entrevista, questões relativas ao grupo de modo que pudéssemos compreender sua dinâmica, cooperação entre os membros e possíveis conflitos e formas de resolução de problemas existentes nesse espaço.

Foi possível observar um pouco acerca da dinâmica grupal no momento em que os profissionais relataram sobre a participação e contribuições dadas pelos estagiários nas discussões das situações clínicas. No trecho de fala abaixo, uma das supervisoras docentes, e com maior tempo de experiência na atividade, exemplifica a participação do grupo no enfrentamento da situação descrita no método de caso, relativo à dificuldade do estagiário em lidar com o ritmo do grupo de supervisão:

[...] a turma colocou assim: “Escute a supervisão da gente! Eu acho que a supervisão da gente pode melhorar e ajudar mais” o grupo colocou: “Está na terapia?!” “Estou!” “Então, trabalha isso na tua terapia! Vê se tem alguma coisa a ver com o teu momento de vida!” E assim, indiretamente também colocando *pra* ele de que o grupo poderia ajudar, que todo mundo pode aprender com todo mundo, já que ele se colocava naquela posição de ... como se ele fosse mais superior, ou seja, mais inteligente [...] (Informação verbal, Clara).

Na outra fala abaixo, Antônio também descreve a participação do grupo diante da situação descrita no método de caso:

[...] frente à situação trazida pela estagiária, em especial, eu vi o grupo bastante assim, numa expectativa grande de “*Poxa! O que é, então, que a gente vai fazer?*” Já que eu *tô* nesse impasse, nessa situação de, é ... como é que eu posso dizer?! É ... de tamanha exposição do estagiário, não é?! No sentido de ela estar colocando para a cliente a sua indisponibilidade, digamos assim, de estar ali naquela relação da forma como estava acontecendo, então, o grupo ficou bastante temeroso na expectativa, “*como é*

*que a gente vai sair disso?!”* Percebi o grupo também muito mobilizado em ... é ... se envolver na reflexão de buscar uma forma de como a gente vai lidar com isso, de como ajudar a colega a lidar com isso, e a partir daí as pessoas foram também pontuando *pra* colega alguns aspectos que pudessem estar envolvidos e que ela pudesse estar ampliando um pouco a sua percepção da situação e se encaminhando para uma possibilidade de como lidar com isso. Eu percebi o grupo também, no sentido assim, de querer acalmar a colega, porque ela ficou muito: *“Pô, e agora?! O que é que eu vou fazer?! Será que a cliente volta?! Será que eu não fui é ... será que eu não fui indelicada com a cliente?!”* (Informação verbal, Antônio).

Considerando os profissionais que não exercem a docência, Miguel descreve de uma forma mais geral sobre a colaboração e ajuda mútua no grupo de supervisão frente às discussões de manejo clínico dos casos que acompanham. Para isso, o profissional intervém minimamente, de modo a fomentar uma maior troca entre os membros. Ao ser perguntado sobre a existência de colaboração entre os pares, o profissional responde da seguinte maneira:

*Às vezes uma intervenção minha é sair! Sair da sala da supervisão durante a supervisão, meio que se as pessoas esperam que eu esteja em um lugar de mestria, em um lugar de: “o que ele vai falar é o que serve, o que funciona, é o cara que sabe...”* aí eu saio, eles que resolvam! Eles encontrem, inventem coisas ... e isso acontece muito! Exatamente pelo fato de, dessa postura da gente aqui de que assim, dar autonomia a todos eles! Então alguém que está começando também na clínica se encontra nesta unidade, na sua própria fala, na própria experiência de vida no que leu, no que viveu *pra* dizer pro amigo assim: *“Olha! Já pensasse sobre isso? Nesse caso?”* Isso tem sido muito rico! (Informação verbal, Miguel).

Baseado no trecho de fala acima, observa-se que a postura do profissional, frente ao grupo de supervisão, diz muito a respeito de sua dinâmica e modo de funcionamento. Isso porque desde a primeira entrevista, Miguel se dirigia ao seu grupo como ‘colegas de trabalho’. Dado esse fator, lhe foi perguntado se “havia uma dinâmica diferente no grupo por ele colocar os supervisionados nesse lugar de profissionais”, ao que ele responde da seguinte forma:

Total e absolutamente! Total e absolutamente! Quando a gente, simplesmente, deixa as pessoas vem aqui, se apropriem do serviço, do seu trabalho, se impliquem no que fazem instiga muito mais! [...] Acompanhar a sua colega que já é formada que eu relato aí, ela se diz estagiária aqui! *“Eu sou estagiária aqui tanto quanto os outros!”* Né?! E acaba que somos todos estudantes, todos em formação ... porque o que a gente, quando um colega desse que chega ainda matriculado na universidade, mas traz questões e questões tão fundamentais que essa escuta, do início da clínica [...] as questões vão se desenvolvendo, a gente vai aprendendo, acumulando, acumulando, acumulando conhecimento e as questões que a gente começou a fazer lá no início da nossa formação já não são questões mais tão interessantes, mas estas são as questões basilares, as questões fundamentais, essas questões que a gente deve estar sempre fazendo, e as colegas percebem isso aqui (Informação verbal, Miguel).

Com relação à existência de dificuldades com o manejo dos grupos de supervisão, esta temática foi relatada por alguns profissionais quando falaram a respeito dos recursos utilizados nos grupos de supervisão. Nesse sentido, e considerando os supervisores que também exercem a atividade docente, Gabriela – com menor tempo de experiência na atividade – voltou a relatar uma situação semelhante à descrita no método de caso que diz respeito aos conflitos entre os estagiários, que emergem no espaço de supervisão. Ao descrever a situação, menciona o recurso utilizado para lidar com a mesma:

[...] já aconteceu de, por exemplo, alguns alunos, às vezes, inferiorizarem o manejo, ou a queixa do aluno que o manejo de caso é difícil e sempre para ele parece muito mais fácil. Aí eu já fiz um *role play* do caso ... pego o aluno que sempre diz, *tá ali com uma visão superdimensionada*; as vezes, é uma queixa como está no relato que eu peguei ((relato de experiência)) aí eu disse: “*Não! Vamos fazer de conta que é nessa sessão que você aparece, então vamos lá!*” Então eu coloco esse aluno para fazer ali um *role play*, né?! Junto com outro! Eu não boto o aluno que atende ... né?! Para ele sentir ... e aí é interessante que quando ele se lança nessa outra posição o manejo dificulta, porque aí vem as identificações do estagiário com o relato, e começa a misturar o como ele fazia e o como o outro faz, e a gente vai avaliando um pouco disso. (Informação verbal, Gabriela).

Observa-se, no descrito acima, que a utilização do *Role play* é um instrumento que também possibilita a profissional lidar com a situação referente aos conflitos entre os membros do grupo de supervisão e não apenas com demandas de suicídio, como descrito na primeira entrevista (seção 5.1.2, Aspectos referentes à atividade profissional de supervisão). Além disso, trata-se de um instrumento não mencionado no método de caso como estratégia para lidar com uma situação dessa mesma natureza descrita pela profissional.

Considerando os profissionais mais experientes com a supervisão de estágio, Antônio descreve que os conflitos e dificuldades experienciadas com grupos de supervisão não se trata de uma situação presente em sua atividade. Por outro lado, essa questão não é explorada mais diretamente com Clara e ela, assim como Antônio, retomam apenas as dificuldades relativas à aceitação dos estagiários diante da intervenção realizada por esses profissionais.

No que diz respeito aos supervisores que não exercem a docência, Luzia narrou que a situação descrita no método de caso – referente à dificuldade da estagiária em lidar com o caso clínico – foi uma circunstância que também desencadeou dificuldade nos outros estagiários pela complexidade da situação. Ela descreve no trecho a seguir:

Eu acho que esse caso aí ((referindo-se ao método de caso)) esse próprio caso teve isso, né?! De uma dificuldade entre os estagiários que estavam atendendo um, essa paciente como eu relatei há pouco e também uma situação um pouco difícil [...] Mas, é como eu te disse eu descrevi esse caso porque foi assim, muito intenso, foi um aprendizado muito grande pra todo mundo, e eu acho que ele teve isso também, de uma situação muito delicada,

não é?! Com os psicólogos do serviço, com os outros estagiários, sabe?! Com uma necessidade, um olhar de dizer: “*Espera aí! Vamos ver o que é que está havendo*” (Informação verbal, Luzia).

Ademais, Miguel relata não apresentar dificuldades para lidar com o grupo de supervisão, uma vez que se utiliza da “fala” como recurso que viabiliza a expressão autêntica das dificuldades e incômodos, o que propicia boas relações no grupo:

Fala! Troca espontânea sem (...) sem meandros, sem purificações, sem joguinhos de construções imaginárias, assim sabe?! A gente tenta fazer as coisas de forma mais aberta possível, isso faz com que os conflitos apareçam, mas os conflitos aparecem e a gente trata deles francamente, sem fazer ... sem colocar panos quentes, sem ... isso deixa a relação da gente muito mais leve, a gente aprende isso com as crianças, não é?! Que falam na lata, e *pou!* (Informação verbal, Miguel).

Assim como Miguel, Clara (profissional docente e com mais tempo de experiência) também narrou sobre o uso da expressão autêntica com o grupo de supervisão para trabalhar a boa relação entre os membros e também na resolução de possíveis conflitos grupais:

Eu costumo abrir no grupo, geralmente eu abro no grupo e compartilho até como eu estou me sentindo diante do grupo e do que eu estou percebendo e peço para que as pessoas do grupo participem, ou seja, diga, né?! O que é que está achando do que eu estou colocando no grupo, como é que estão se sentindo diante, também, da minha colocação, porque a gente trabalha também muito em conjunto, né?! Do mesmo jeito que é importante para o aluno se sentir bem comigo, também é importante que eu me sinta bem com o aluno [...] (Informação verbal, Clara).

Considerando, ainda, os recursos e instrumentos utilizados por esses profissionais na atividade de supervisão, foi perguntado aos profissionais que possuem um menor tempo de experiência na atividade, se eles teriam mais algum recurso que julgavam importante para as supervisões e que porventura não consideraram e/ou não descreveram nos outros momentos deste estudo. De um modo geral, Miguel retoma a importância da expressão verbal das dificuldades dos membros do grupo, como descrito acima, ao passo que Gabriela, no trecho de fala abaixo, traz uma síntese sobre ações realizadas, frente à situação de lidar com o grupo de supervisão:

Observar minha escuta, observar a escuta do aluno, perceber o que é que está contaminando ali o estudo do caso, aí tem esses recursos, né?! Da gente ali de alguma questão desse grupo ... escutar em algum momento em separado, conversar com outros supervisores, escutar o que está paralelo ao caso, trabalhar manejo de grupo, as vezes pegar o aluno mais (...) que tá no centro, até nesse retorno de pontuar isso do grupo também, de que as vezes se cria essa hostilidade com certos alunos para certos casos, e as vezes depende do manejo, o caso que as vezes traz uma agonia [...] (Informação verbal, Gabriela).

A temática dos recursos e instrumentos utilizados pelos profissionais foi explorada principalmente com Luzia, uma vez que tais elementos não puderam ser desenvolvidos com ela na primeira entrevista, devido ao tempo.

Nesse sentido, a profissional, neste segundo momento, descreveu a respeito do preparo teórico dos estagiários para o início dos atendimentos clínicos, visto que a abordagem clínica utilizada por Luzia é pouco trabalhada na instituição de ensino desses estagiários:

[...] tem muito pouca psicanálise no curso de psicologia da faculdade ((de onde recebem os supervisionados para o estágio)) hoje em dia, completamente diferente da minha época. [...] então, a gente começa os seminários clínicos e com leituras específicas, fora os seminários também, sabe?! Então, passa um tempo e esse tempo é um pouco variado, porque depende do nível, né?! Dos estagiários, porque tem estagiários que mesmo não tendo, é ... aprendido muito de psicanálise na faculdade, procuraram esse conhecimento por fora, né?! Tem estagiários que tinham passado um ano de estágio no CPPL<sup>12</sup>, por exemplo, e que já tinham experiência clínica, já tinham experiência teórica, então, esse estagiário começou a atender mais cedo, entende?! (Informação verbal, Luzia).

Tal como os outros supervisores, um dos critérios estabelecidos por essa profissional para a avaliação dos estagiários diz respeito à aptidão de articular a prática clínica com a teoria psicanalítica. Abaixo, observa-se um exemplo no qual a supervisora auxilia os estagiários nesse exercício, através do relatório de estágio:

[...] eu já estava dizendo para os estagiários, agora que entraram no segundo semestre, com os do primeiro semestre isso já teve várias vezes, vamos começar a ler casos clínicos de diversos autores, diferentes! E aí eu quero que vocês comecem a escrita do caso clínico que vocês estão atendendo. Lógico que, a cada mês vai aumentando isso para não deixar para o final, e aí agora, como é que vai fazer?! Como é que eu vou fazer?! [...] um grande exercício de pensar o caso, de apresentar esse caso e de fazer o casamento desse caso com a teoria que é o que diferencia também [...] (Informação verbal, Luzia).

Além disso, a profissional parece utilizar outros critérios que indicam um acompanhamento mais individual do estagiário. No trecho de fala abaixo, Luzia descreve um fator que a fez avaliar uma estagiária a partir de outros elementos, não presentes no trecho anterior:

Eu tenho um caderninho de cada encontro, assinam a frequência, e ... conversei, por exemplo, com uma estagiária do primeiro semestre, dizendo quando chegou a avaliação, ela foi uma excelente estagiária, o texto dela estava muito bom do relatório inicial, mas eu achava que ela participava pouco na supervisão, ela não opinava nos outros casos, ela apresentava pouco é ... os casos dela na supervisão coletiva, conversei com ela se isso

---

<sup>12</sup> Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem.

não teria a ver com certa timidez, mas como era importante para o estágio ela poder colocar um pouco também o que ela pensava sobre os outros casos, então, meça um pouco nisso eu disse: “*Eu vou pontuar você, não é?! Com uma nota um pouco menor do que de outras áreas nisso, porque eu acho que você precisa melhorar nisso!*” Sabe?! Então foi muito bacana de poder dizer a ela isso e já no outro semestre eu notei que ela começou a fazer isso, não por uma questão de: Ah, *pra* não ter uma pontuação menor, mas porque foi um retorno dado a ela que possibilitou que ela revisse algumas coisas, sabe?! E ela passou aproveitar muito mais, e tinha opiniões superinteressantes que ela não dizia (Informação verbal, Luzia).

Nesse trecho, observa-se que a implicação e participação ativa do estagiário nas supervisões é um fator importante na avaliação de sua formação. Trata-se de um elemento também avaliado pelos demais supervisores, como pode ser observado na análise da primeira entrevista (seção 5.1.2, Aspectos referentes à atividade profissional de supervisão), seja através da autoavaliação do supervisionado e/ou avaliação do profissional supervisor.

O Quadro 12 traz uma síntese acerca dos recursos e instrumentos metodológicos utilizados pelos profissionais, seja de forma geral na realização da atividade supervisava e/ou na mediação de possíveis conflitos do grupo.

**Quadro 12** – Recursos e instrumentos utilizados na mediação de conflitos no grupo de supervisão relatados na 2ª entrevista

Supervisor	Docente	Recursos/Instrumentos metodológicos	
		Gerais*	Utilizados em situações de conflito com o grupo de supervisão
Antônio	Sim	-	Situação não vivenciada em sua atividade profissional.
Clara	Sim	-	Fala (expressão verbal das dificuldades).
Gabriela	Sim	Observação da escuta clínica do estagiário e em separado (caso necessário), conversar com outros supervisores, trabalhar manejo de grupo.	<i>Role play.</i>
Miguel	Não	Fala (expressão verbal das dificuldades).	Fala (expressão verbal das dificuldades).
Luzia	Não	Seminários clínicos, leituras específicas. <u>Avaliação:</u> leitura de casos clínicos de diversos autores, escrita de um caso clínico do estagiário (para o relatório), Acompanhamento mais individual: frequência, participação do estagiário nas supervisões.	Não explorado

Fonte: A autora, 2019.

\* explorado apenas com os profissionais com menos experiência na atividade de supervisão.

No tocante ao acompanhamento dos estagiários e do seu processo de aprendizagem, alguns supervisores docentes descrevem que costumam perceber esse processo a partir das colocações que os estagiários realizam no espaço da supervisão e na realização das atividades de estágio como um todo:

Quando a gente está na parte teórica, a partir do momento que eles colocam, ou tem uma dúvida e coloca e a gente discute e eles entendem, ou a partir das colocações deles, quando eles não têm dúvida, mas que eles se colocam, a gente *tá* estudando aquilo ali e eles dão a posição deles, diante de um caso que eu trago prático, né?! Um caso clínico, ou alguma situação, a forma como eles se colocam, eu vou vendo que eles vão entendendo teoricamente, que eles também estão entendendo na prática na hora que eu trago um caso clínico pra poder a gente entender direito aquilo ali. Na hora que eles estão atendendo, e eles se posicionam, eles fazem intervenções que, de fato, facilitam mais que um cliente aprofunde mais o conteúdo dele dentro do próprio cliente, né?! (Informação verbal, Clara).

De um modo geral sim, é bem evidente a capacidade do aluno ... maturidade, os alunos começam a sentir ‘donos’ da clínica, quando começam a ver os estagiários do plantão começando, aí eles começam a querer ser um mentor ali, começam a dizer o que está errado, parece que eles incorporaram assim, sabe?! A regência da clínica ... muito engraçado isso! Coisas que para eles assim, nem faz muito tempo, mas assim, eles conseguiram absorver os processos de condução desde o registro de guardar, as questões de documentos de sessão, os registros de sessão, documentos psicológicos que são importantes, né?! Na atuação da clínica, desde a operacionalidade do caso, do atendimento (Informação verbal, Gabriela).

Ao falar sobre esse processo de aprendizagem dos estagiários da prática clínica, outros profissionais mais experientes na atividade mencionam a habilidade deles conseguirem articular a teoria com a prática nas situações clínicas. Isso pode ser observado tanto no espaço da supervisão como na escrita das atividades avaliativas:

O grupo fazia exatamente essa articulação, fazia né?! E esse grupo ele tem também essa característica de *tá* sempre pontuando questões da teoria, interessante quando a gente *tá* trabalhando um momento mais teórico, em todos os momentos mais teóricos, sempre eles estão trazendo os clientes que eles atendem. Eu acho muito legal essa articulação, então, foi muito fácil *pra* eles pensar aquela situação e fazer a articulação com a teoria (Informação verbal, Antônio).

Ah, isso, eu falei para eles ontem, teve um único estagiário que a gente teve, superbacana, que na apresentação do caso que ele escolheu para o TCC<sup>13</sup>, ele utilizou muito bem todos os textos, quer dizer, quase todos os textos que a gente usou nos seminários clínicos, sabe?! Então, eu percebi o quanto ele aproveitou aquilo teoricamente e o quanto ele conseguiu fazer essa relação, né?! Então, nesse caso desse estagiário eu achei que ele fez isso de uma forma assim, belíssima, mas eu observo muito o crescimento deles! Muito!

---

<sup>13</sup> TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

O crescimento até como eles passam o caso, muda demais! De ouvir os outros, de ler caso clínico, sabe?! (Informação verbal, Luzia).

Por outro lado, um dos supervisores não docentes descreve acerca da dificuldade de avaliar a aprendizagem dos estagiários, trazendo outros elementos que podem ser responsáveis pelo maior domínio teórico do supervisionado e/ou pela maior habilidade em lidar com o caso clínico. Abaixo, encontra-se um trecho da fala de Miguel no qual responde se ele percebe uma maior autonomia do supervisionado no decorrer do estágio:

Sim! Mas isso diz de uma série de coisas! Diz do fato em que eles estão em terapia ou análise, né?! Diz dos fatos de que aqui eles encontram um espaço aberto para se questionarem, sobre a sua própria vida ... e aí, eu acho que é até comum que, eu acho interessante a ordem, tem uma coisa que se repete e que eu acho uma boa reflexão, uma coisa interessante é que nos relatórios de estágio aparecem coisas nesse sentido: um antes e um depois da instituição! E o que parece que é depois da instituição é (...) é uma abertura, é um tropeço! Parece que a instituição é um tropeço: tropeçou, caiu, arranhou o joelho, se levantou e disse: “*Onde é que eu tô?! Pra onde eu estou andando? O que é que eu estou fazendo?*” Sabe?! Às vezes eu acho que passar por essa experiência eu acho interessante! (Informação verbal, Miguel).

Outro elemento que surgiu de uma das profissionais docentes e, assim como Miguel, possui um tempo menor na atividade de supervisão, diz respeito à dificuldade e os desafios envolvidos na facilitação da construção da independência do grupo nas atividades do estágio. Ao se perguntar sobre autonomia do estagiário no decurso da sua formação, Gabriela responde da seguinte forma:

Isso é uma questão que eu já me auto avaliei se eu dava espaço para o aluno construir essa autonomia, porque as vezes eu venho de um pensamento que o aluno, a maioria dos alunos eles são muito dependentes do que a gente diz do que eles têm que fazer, não é?! [...] tem isso essa autonomia é um ponto que eu me avalio; como eu devo, qual é o calibre correto né?! Da autonomia, da bagagem que falta ... e ao mesmo tempo o incentivo dessa autonomia (Informação verbal, Gabriela).

O quadro 13 apresenta os fatores discutidos anteriormente e que possibilitam aos supervisores acompanhar a aprendizagem dos estagiários.

**Quadro 13** – Acompanhamento da aprendizagem do supervisionados ao longo do estágio específico

(Continua)

Supervisores	Acompanhamento da aprendizagem do supervisionado.	Dificuldades deparadas neste acompanhamento.
Antônio	Articulação teoria e prática clínica.	-
Clara	Participação nas supervisões de estágio (como se coloca).	-
Gabriela	Uso dos instrumentos utilizados na clínica (guardar os registros, documentos de sessão, operacionalidade do caso, do atendimento clínico).	Se questiona se tem dado abertura para o crescimento e autonomia do estagiário.

**Quadro 13** – Acompanhamento da aprendizagem do supervisionados ao longo do estágio específico

(Conclusão)

Supervisores	Acompanhamento da aprendizagem do supervisionado.	Dificuldades deparadas neste acompanhamento.
Miguel	Algo sobre o qual possui dificuldades em avaliar.	Justifica que o maior domínio teórico e/ou habilidade de ‘manejar o caso’ pode ser em decorrência de outros elementos como: análise pessoal, poder questionar sobre o caso no espaço de supervisão.
Luzia	Articulação teoria e prática clínica.	-

Fonte: A autora, 2019.

Como é possível averiguar na discussão e no Quadro 13, as dificuldades relativas ao acompanhamento dos profissionais em formação são descritas pelos profissionais que possuem um menor tempo de experiência na atividade de supervisão (Gabriela e Miguel). Tratou-se de um elemento não contemplado na entrevista, mas que foi desenvolvido por eles frente à questão do acompanhamento da aprendizagem do grupo de supervisão.

**5.3.2 Elementos a mais da situação descrita no relato de experiência baseado no método de caso**

Nesta categoria, encontram-se informações obtidas nas entrevistas dos profissionais que possuem um maior tempo de formação profissional: Clara, Antônio (os mais experientes com a supervisão de estágio e que são docentes) e Luzia (profissional não docente que possui um menor tempo de experiência com a supervisão de estágio).

Os três profissionais relataram que as situações descritas no método de caso transcorreram há menos de um ano, variando de dois a dez meses.

Em linhas gerais, os supervisores relatam que a experiência profissional e o fato de terem passados por situações similares são marcadores que contribuíram significativamente para o manejo e ações utilizadas com os estagiários, frente à situação desafiadora.

No trecho de fala abaixo, a profissional não docente relata algumas experiências ao longo de sua atividade que a auxiliou a lidar com o caso descrito:

[...] eu é ... já supervisionei muitos casos de residentes de psiquiatria e também de psicólogos, de estagiários não porque foram os primeiros lá no serviço, mas é ... de estagiários ... de psicólogos recém-formados que começam a atender, muitos eu faço, sempre fiz no meu consultório, né?! Essas supervisões, mas na minha clínica, em si, é ... eu atendo muitas pessoas com tentativas de suicídio, né?! [...] as pessoas encaminhavam muitos casos assim para mim, eu acho que isso foi muito importante para esse caso, essa minha experiência clínica, sabe?! (Informação verbal, Luzia).

Com relação aos outros supervisores docentes, Clara descreve duas situações semelhantes ao relato, afirmando que os anos de experiência como supervisora de estágio e o

fato de dizer abertamente ao estagiário sobre a sua percepção do caso foram importantes fatores que orientaram sua ação:

Acho que com dois! ((se referindo a situações similares ao método de caso que já vivenciou em sua experiência)). Acho que duas situações também assim parecido [...] uma que eu percebi que realmente a pessoa não tinha condições de atender e coloquei para a pessoa delicadamente, lógico! E ela aceitou e foi muito bem, foi uma experiência muito boa, [...] quando eu falei para esse outro aqui aí ele disse que, estava muito chateado porque eu liberei os outros e não tinha liberado ele. Nisso eu também pergunto a pessoa para que você ache o que eu estou dizendo, esse rapaz, no caso, não concordou, né?! Mas, eu não senti segurança nenhuma de liberar! Porque também como é muito tempo, né?! São dezesseis anos de supervisão, então, a gente passa por várias experiências! (Informação verbal, Clara).

Por outro lado, o desafio de lidar com a situação clínica pode ser decorrente das dificuldades do estagiário em receber e lidar com as intervenções realizadas pelo supervisor. Isso foi descrito por Antônio ao ser perguntado se ele encontrou dificuldades para lidar com o caso descrito:

Não, não senti dificuldade, não é?! Por conta de que ... eu já imagino o quanto isso é possível acontecer, não é?! A questão, talvez, se tornasse difícil se a estagiária não está com a abertura para poder receber as, as orientações para poder se ter uma reflexão mais aprofundada do que aconteceu ali na cena dela com a cliente. Mas, assim o que facilitou bastante foi essa abertura da própria estagiária, porque eu já tive situações outras que ... a dificuldade se instalou por falta de abertura do estagiário ou da estagiária. (Informação verbal, Antônio).

### **5.3.3 Aspectos referentes à atividade de supervisão**

Esta última categoria de análise trata de informações relativas à prática da supervisão. Aos profissionais que possuem menos tempo de formação e experiência como supervisores de estágio, quando comparados aos outros profissionais, foi perguntado sobre a importância que a prática da supervisão, ao longo da formação profissional, teve na construção de suas atividades como supervisores de estágio. Essa pergunta foi realizada porque Gabriela e Miguel descreveram, em alguma medida, sobre as experiências que tiveram com a supervisão, mostrando ser um fator importante e constitutivo de suas respectivas práticas. Nesse sentido, voltam a afirmar que o fato de terem supervisão ao longo da formação profissional foi um fator primordial para constituição de suas atividades, como pode ser observado abaixo:

Já tive alguns supervisores, [...] eu pude me deparar com diversos estilos, [...] e essas experiências foram muito importantes para mim, todas elas! É lógico que tem rebatimento na forma como eu escuto as pessoas que eu supervisiono aqui. Sobretudo depois que ... depois de um tempo no meu processo de análise, que a gente percebe o quanto a supervisão tem um “Q” de análise, não é?! Quando João fala de Pedro ele fala mais de João do que de Pedro! Então, quando você traz um caso clínico, você está se trazendo (...) as resistências que você aponta no, na pessoa que você escuta apresenta

as suas resistências! [...] acho que em minha experiência de análise e de supervisão tem relação direta com a forma como eu clinico e como a forma como eu supervisiono as pessoas (Informação verbal, Miguel).

No trecho acima, Miguel aprofunda sobre a importância das experiências com supervisão no decorrer de sua formação, visto que na primeira entrevista o profissional narra a sua experiência com a supervisão de estágio na graduação. Tal experiência mostrou-se constitutiva no modo como realiza a atividade no lugar de supervisor, pois trouxe elementos dessa vivência para a sua prática profissional. Assim como Miguel, Antônio – docente com mais experiência na supervisão – traz na primeira entrevista que sua supervisora foi referência para a construção e realização da atividade de supervisão (seção 5.1.1, Formação profissional: tornando-se supervisores de estágio).

Gabriela exemplifica, na segunda entrevista, sobre modos de agir no espaço de supervisão que foram herdados das supervisões que teve ao longo de sua formação:

[...] e aí naquele ponto sobre a minha autoavaliação, sobre ser muito diretiva com os casos, e isso é muito fruto da minha supervisão individual, desse modelo assim de aprofundar um caso clínico, [...] Mas muitas das coisas, de postura de escuta, de questionar o aluno, tipo: as vezes eu até sei aonde quero que o aluno chegue, mas eu não levo isso de cara, eu vou fazendo questionamentos para que o aluno vá construindo a percepção, ou saindo da supervisão de uma forma condensada, mas olhar ... aí eu: “*Vocês já pararam para pensar dessa forma?*” Não entrego logo, o ‘ouro ao bandido’ né?! Então é um modelo de investigação, assim de incentivar o aluno a pensar clinicamente, e aí eu acho que eu consigo fazer pela identificação com a minha supervisora, né?! [...] (Informação verbal, Gabriela).

Em contrapartida, foi perguntado aos profissionais com mais tempo de formação e experiência na atividade de supervisão se eles percebiam diferenças no modo como realizam a supervisão atualmente, comparado ao início da carreira, sendo possível observar o desenvolvimento da atividade profissional:

Eu estava mais verde, né?! Eu não tinha a flexibilidade e a tolerância que eu tenho hoje, vamos dizer, por exemplo, eu sempre fui uma pessoa muito calma, então alguma coisa que eu tinha para conversar eu sempre conversei de uma forma calma, não era questão de calma eu sempre tive, e sempre gostei desse diálogo, seja em sala de aula, seja em supervisão, eu sempre gostei desse diálogo com o aluno, não é?! Mas, quando eu falo assim a tolerância e a flexibilidade ((se referindo aqui a questões avaliativas, por exemplo)) [Informação verbal, Clara].

Sim! Percebo, é, uma diferença, sobretudo, porque é ... os anos acumulados de experiência vai proporcionando uma é ... como é que eu posso dizer?! Uma ... uma sensibilidade mais aflorada para poder lidar com esses elementos, não é?! [...] Então, é ... esses anos de experiência me ajudam a ficar muito mais atento, não ao relato em si, mas ao modo como o relato tá sendo trazido. E aí eu faço as pontuações, mais no modo: “*Olha, eu tô percebendo assim ...*” a gente não trabalha fixado ou voltado para que intervenção fazer, eu fico mais voltado para trabalhar com o estagiário o modo como ele se percebe junto àquele cliente, as mobilizações que vão

acontecendo nele quando ele está com aquele cliente, não é?! Eu trabalho muito mais na autonomia do próprio estagiário (Informação verbal, Antônio).

Ao terminar a entrevista, foi solicitado que cada profissional discursasse a respeito da(s) competência(s) que consideram essenciais para a realização da atividade como supervisores de estágio. De um modo geral, os supervisores docentes afirmam a importância da experiência clínica e domínio teórico da abordagem que fundamenta suas atividades:

Primeira coisa é ter um domínio e uma experiência teórico-prática e técnica daquilo que você pretende supervisionar, na abordagem que você vai supervisionar, você precisa ter uma intimidade teórica e técnica para poder você passar isso, não é?! Como é que eu posso dizer, no seu modo de ser. Então, eu procuro, nem sempre eu consigo, mas eu procuro ser coerente no meu modo de estar com os meus estagiários com a teoria que a gente pratica, com a teoria que eles praticam juntos aos clientes deles[...] Eu acho importante também para o supervisor, ele ter uma ... ter experiência clínica, pra iniciar ser supervisor ter um certo tempo já de experiência clínica, né?! Porque isso também facilita demais (Informação verbal, Antônio).

Noutros momentos da entrevista, as profissionais docentes que atuam na mesma instituição de ensino descrevem sobre a relevância da experiência com a clínica psicológica:

[...] quanto mais tempo você vai tendo mais você vai ficando segura, né?! Então, e estudando mais e pelas próprias experiências dos atendimentos também. Então, isso faz ficar mais segura, tanto mais na teoria como também na parte prática, com certeza eu me sinto muito mais segura nesse sentido (Informação verbal, Clara).

[...] eu acho que a minha supervisão a minha experiência na clínica é o que mais me ajudou enquanto minha formação como supervisora, e não os processos acadêmicos institucionais, assim eles são totalmente distantes, na verdade (Informação verbal, Gabriela).

As profissionais acima ressaltam, ainda, sobre a importância de o supervisor estar se atualizando a respeito da conjuntura atual e sobre os principais conteúdos que emergem da clínica: “Aí vem outras coisas também, vem estudar, de estar se reciclando [...]” (Informação verbal, Clara).

Está alinhado com o discurso atual, por exemplo, as questões que surgem ... como aquilo vai repercutir na minha vida hoje na minha escuta? Tem que estar conectado com as coisas que estão ocorrendo [...] sair desses engessamentos também, algumas pessoas da clínica, às vezes, parecem estar presas ao século passado ... tem dificuldades para lidar com o momento de hoje, e vê que a coisa é realmente por outros aspectos que não dá para desconsiderar, né?! (Informação verbal, Gabriela).

Além disso, uma das profissionais cita a volição na realização da atividade de supervisão, ao narrar sobre a importância de gostar dessa atividade:

Acho que primeiro de tudo é amor pelo que faz! É fazer gostando. Tá feliz fazendo ali, então essa disponibilidade de estar ouvindo o aluno, ouvindo o cliente a partir do aluno, de estar interessado, de fato, no que o cliente está trazendo, no que o aluno traz a partir do cliente e nas próprias demandas

também dos alunos, né?! Então, eu acho que o primeiro de tudo é realmente amor no que você está fazendo (Informação verbal, Clara).

Uma das profissionais docente que possui um menor tempo de experiência com a supervisão volta a ressaltar a habilidade do profissional em manejar grupos e saber lidar com os conflitos existentes: “Formação e experiência com grupo eu acho que é uma das competências básicas que se deve ter para a formação, principalmente manejo de grupo [...]” (Informação verbal, Gabriela).

Outros profissionais não docentes descrevem sobre a importância da abertura que o profissional deve ter para as circunstâncias e situações novas que estão suscetíveis de emergirem na prática:

Então, se tem algo que eu indicaria para os colegas que querem supervisionar, querem começar isso daí, é (...) Guimarães Rosa diz que: “*mestre não é aquele que ensina, mas é aquele que de repente aprende!*” Ah, não é aquele que ensina, mas o que é de repente aprender? Não é?! É sinônimo de estar aberto para o outro, aberto para a diferença, aberto para o novo. A gente só de repente aprende quando a gente está disposto a isso! Quando a gente olha para as coisas sempre com um olhar de novidade, mesmo para as coisas que se repetem! Mesmo para aquilo que a gente vê todo o dia! A gente só aprende de repente, quando a gente está aberto para isso! Então eu acho que supervisionar é poder de repente aprender também e *pra* mim tem sido fantástico aprender o tempo todo (Informação verbal, Miguel).

Acho que primeiro se lembrar de como foi difícil o início (risos) de como, né?! É, por exemplo, eu ... me achava sabida demais quando eu me formei, eu fui a aluna laureada, então, sempre tive excelentes notas e ... quando eu comecei a atender aí eu vi que ... é um outro saber, é o saber clínico! Que exige muito mais do que tudo que a gente aprendeu, aí e desci daquele patamar que eu estava (risos) e disse *pra* mim, fiz uma poda narcísica, e aí a gente, as vezes, vê chegarem os estagiários, é comum, por exemplo, os que já tem uma experiência clínica anterior e não sei o que, como os grandes sabidos e aí poder se lembrar de si próprio, e como que a gente pode fazer isso com a sutileza que não quebre o ... o entusiasmo, sabe?! De como fazer isso. Então, eu acho que essa ... isso de se colocar no lugar do outro é muito importante. Outra coisa é não se colocar no lugar do SUPERvisor, porque o SUPERvisor parece que existe um SUPER ali, não é?! E não é! Eu costumo dizer que aqui é mais uma multivisão do que uma supervisão! São visões diferentes, de estágios diferentes, caminhos diferentes na vida, não é?! [...] acho que é as duas coisas mais importantes que eu vejo são essas duas (Informação verbal, Luzia).

Um dos profissionais docentes com maior experiência em supervisão também menciona esse fator como importante para a atividade: “Uma outra coisa é ser uma pessoa aberta para acolher as diferenças que chegam, dos estagiários que chegam” (Informação verbal, Antônio).

Baseando-se nessa discussão, é possível observar as semelhanças no discurso dos supervisores sobre as competências consideradas importantes para essa atividade profissional.

Um único fator a ser ponderado é que os profissionais que também são docentes narram explicitamente sobre a importância do domínio teórico e experiência clínica para a realização da atividade.

O Quadro 14 apresenta a relação das principais competências, consideradas pelos profissionais participantes deste estudo, para a realização da atividade de supervisão de estágio.

**Quadro 14** – Competências importantes para a realização da atividade de supervisão

Competências importantes para a atividade de supervisão	Supervisores docentes			Supervisores não docentes	
	Antônio	Clara	Gabriela	Miguel	Luzia
Domínio e experiência teórico-prático-técnico da abordagem que irá supervisionar na clínica.	X	X	X		
Estudo contínuo sobre a clínica psicológica, de modo que a prática esteja alinhada ao discurso atual.		X	X		
Apreço (amor) pela atividade de supervisão.		X			
Experiência e habilidade de manejar grupos.			X		
Se colocar no lugar do outro (estagiário) de modo a acolher as diferenças e recordar acerca da dificuldade inicial com os atendimentos clínicos.				X	X

Fonte: A autora, 2019.

## 6 DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os possíveis esclarecimentos para cada objetivo idealizado, de acordo com a literatura vigente do tema, articulado aos pressupostos teóricos no qual este estudo se ancora. Para isso, seguiremos a sequência natural dos objetivos específicos, conforme apresentados na seção 3.2 desta dissertação, finalizando com reflexões mais gerais sobre a atividade de supervisão.

### 6.1 CLASSES DE SITUAÇÕES E CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE DE SUPERVISÃO

Conforme a apresentação dos elementos da trajetória de vida profissional, foram observadas algumas similitudes na formação dos profissionais participantes deste estudo. Antes do exercício da atividade de supervisão, todos realizaram formações específicas na abordagem clínica na qual atuam e obtiveram experiências práticas em outros contextos de trabalho, especialmente na clínica psicológica, como apresentado no Quadro 4 (seção 5.1, Análise da primeira entrevista). Outras aproximações foram encontradas na trajetória que os levaram a tornarem-se supervisores de estágio. Os profissionais docentes passaram a exercer a supervisão de estágio através de convite feito pela instituição de ensino onde são professores, ao passo que os profissionais que não exercem a docência tornaram-se supervisores pela motivação em dar um retorno para a instituição de ensino onde se formaram e, também, para favorecer as práticas exercidas nesses espaços através da formação profissional de estagiários.

Além disso, foram analisados no discurso dos profissionais três elementos fundamentais para o exercício da atividade de supervisão, quais sejam: (i) a experiência com atendimentos psicoterapêuticos; (ii) terem supervisões clínicas ao longo da formação profissional; e (iii) a formação teórico-prática na abordagem clínica que baseia suas atividades. Esses elementos encontraram-se presentes em todos os momentos deste estudo, sendo descritos de forma mais explícita na trajetória de vida profissional e no final da segunda entrevista, onde descrevem as competências principais para o exercício desta atividade.

Com base na literatura de supervisão de estágio em psicologia, os três elementos supracitados são referenciados por muitos autores, nos trabalhos relativos a esse tema, como fatores constituintes e essenciais para a prática do supervisor (CAMPOS, 1999; OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008). Não obstante, o desafio proposto nesta pesquisa é compreender a atividade profissional do supervisor e os conhecimentos envolvidos nessa prática, com as classes de situações presentes.

Tomando como base a didática profissional, os elementos aqui expostos referem-se aos conhecimentos de natureza prática, que são construídos através da experiência clínica atrelada à supervisão, e os conhecimentos teóricos que são aprendidos num ambiente formal de ensino e com a literatura científica referente a área de atuação. Na Teoria dos Campos Conceituais, na qual a didática profissional também se ancora, os conhecimentos descritos correspondem aos conhecimentos-em-ação utilizados pelos supervisores na realização de suas práticas, sendo, portanto, concernentes a atividade desses profissionais.

Esses conhecimentos puderam ser melhor observados através da análise de algumas situações que foram identificadas neste estudo. Na primeira entrevista, foram encontradas as situações relativas a: (i) dificuldades (do estagiário) em lidar com o caso clínico devido a questões pessoais e afetivas ou a complexidade do caso; (ii) a dificuldade, enquanto supervisora, de trabalhar com um caso clínico acompanhado por seu estagiário; (iii) os conflitos emergentes nos grupos de supervisão devido a divergências de pensamentos e opiniões de naturezas diversas; e (iv) a situações de cunho professoral e narcísico. Dessas situações, a (i) e (iii) aparecem com uma maior riqueza de detalhes no método de caso. Nesse instrumento também foi visto a situação referente à dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão.

Dentre as situações, a primeira citada – dificuldades do estagiário em lidar com uma situação clínica – apareceu com mais frequência no relato dos profissionais, sendo possível uma análise mais detalhada dos conhecimentos aqui envolvidos. Assim sendo, foi analisado que os conhecimentos práticos e teóricos, aqui mencionados, estão imbricados nas ações dos profissionais para o seu enfrentamento. Nesse sentido, as experiências com as situações práticas vivenciadas na clínica e a abordagem teórica mostraram-se como as principais fontes dos conhecimentos envolvidos no enfrentamento das situações da supervisão de estágio.

Tomando como exemplo a situação descrita no método de caso por uma das profissionais que não exerce a docência (Luzia), ela se utiliza do conceito psicanalítico de contratransferência para trabalhar os sentimentos negativos da estagiária frente à paciente e que foram identificados pela profissional no decorrer das supervisões. Além disso, essa profissional menciona, na segunda entrevista, que as experiências clínicas lhe auxiliaram no trabalho com a estagiária sobre a situação descrita no método de caso: “eu atendo muitas pessoas com tentativas de suicídio, né?! [...] as pessoas encaminhavam muitos casos assim para mim, eu acho que isso foi muito importante para esse caso, essa minha experiência clínica, sabe?!”.

A partir do exemplo citado, e tomando como base a teoria de Vergnaud aplicada na atividade profissional, os supervisores utilizam esses conhecimentos nas situações ao conceitualizarem na ação. Em outras palavras, a conceitualização também se dá na ação e, ao longo da experiência do sujeito, sua prática profissional torna-se mais consolidada, uma vez que as conceitualizações específicas a uma atividade são desenvolvidas ao longo da formação e experiência profissional. Neste estudo, isso pode ser constatado mais claramente no discurso dos profissionais que possuem um maior tempo de experiência na atividade, em que descrevem que a prática da supervisão possibilitou uma maior flexibilidade para o diálogo com o estagiário e uma maior sensibilização na escuta dos casos clínicos trazidos por eles.

Por outro lado, quando o profissional lida com situações clínicas complexas que são acompanhadas pelos estagiários, como na situação (ii) descrita por uma das profissionais docentes com pouco tempo de experiência na atividade, uma das ações tomadas é recorrer a outros supervisores, que podem ser mais experientes na atividade, inclusive. Isso possibilita que a profissional encontre meios e estratégias para lidar com a situação relativa ao estágio. Uma vez identificado as estratégias e conhecimentos mais eficazes para lidar com a situação clínica, o supervisor trabalha, junto ao estagiário, como esses conhecimentos podem ser utilizados no manejo clínico do caso.

Nesse sentido, os supervisores docentes, ao final da segunda entrevista, enfatizaram a experiência clínica e o domínio teórico-prático-técnico como os elementos principais para o exercício dessa atividade. Por outro lado, os profissionais não docentes reforçam a importância de se colocar no lugar do estagiário, a fim de compreender as suas dificuldades e diferenças, sendo um exercício importante para o desenvolvimento de uma escuta clínica (Quadro 14).

Em conformidade com a didática profissional, Pastré (2011) alega que a conceitualização na ação é o conceito motriz para a compreensão da atividade profissional do adulto. Essa perspectiva teórica defende que na ação prática o sujeito constrói conhecimentos que se tornam, ao longo da experiência, mais complexos.

É importante considerar, contudo, que a habilidade do profissional em articular os conhecimentos em ação aqui apresentados parece não ser o suficiente para que ele se torne um bom supervisor, visto que a análise dos relatos de experiência baseados no método de caso mostrou, mais claramente, que um de seus atributos principais diz respeito à capacidade de possibilitar que o psicólogo em formação desenvolva estratégias, a fim de manejar terapêuticamente uma situação clínica acompanhada no estágio. Para isso, foi analisado que um dos desafios do supervisor se baseia em construir uma esfera propícia para a construção de

um pensamento crítico reflexivo, no estagiário, a respeito da situação clínica desafiadora. Essa ação permitirá que o supervisionado encontre meios para lidar e manejar terapêuticamente o caso clínico.

Antônio, profissional que também exerce a docência, afirma que os anos de experiência na atividade clínica e de supervisão possibilitaram “ficar muito mais atento, não ao relato em si, mas ao modo como o relato *tá* sendo trazido [...]”. Sendo assim, “fica mais voltado para trabalhar com o estagiário, o modo como ele se percebe junto àquele cliente”. Com base nesse relato, observa-se que o exercício demanda do supervisor uma consciência sobre os conhecimentos em ação que possui e que estão envolvidos na situação clínica acompanhada pelo estagiário, o que pode constituir numa habilidade metacognitiva.

De um modo geral, podemos caracterizar a habilidade metacognitiva como sendo o conhecimento do próprio conhecimento, sendo a organização e análise da própria cognição e seus processos (RIBEIRO, 2003; BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014). Trata-se, segundo Weinert e Kluwe (1987), da consciência de si mesmo, podendo ser considerada como uma cognição de segunda ordem, pois a metacognição se refere à disposição de um sujeito de refletir cautelosamente sobre os seus conhecimentos, pensamentos e ações. Além disso, a habilidade metacognitiva possui duas facetas que são bem interligadas, o conhecimento e a experiência, o que facilita, por exemplo, a resolução de problemas. Isso porque, além de possibilitar a apropriação de conhecimentos sistêmicos e organizados, a metacognição favorece o desenvolvimento de competências que facilitará a compreensão do sujeito sobre suas habilidades cognitivas. Desse modo, ele poderá consolidar os conhecimentos que já possui e dar uma maior atenção as esferas cognitivas que precisam ser desenvolvidas (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014).

No campo da atividade do supervisor de estágio, a habilidade metacognitiva pode propiciar ao profissional um maior conhecimento sobre os meios mais eficazes de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico no estagiário, de modo que suas ações não sejam guiadas, exclusivamente, pelas intervenções e conhecimentos do supervisor. Isso possibilitará que o supervisionado também construa estratégias mais eficazes para lidar com as situações adversas encontradas na prática, desenvolvendo e aperfeiçoando as competências para enfrentar situações relativas aos casos clínicos que acompanha (BASTIDAS-BILBAO; VELÁSQUEZ, 2016). Além disso, o estagiário pode se tornar mais autônomo no processo de sua formação através da construção dessas estratégias situacionais da clínica psicológica.

Ademais, e conforme apresentado nos resultados deste estudo, outros conhecimentos relativos a clínica psicológica e/ou ao contexto profissional também são fundamentais para as

ações tomadas na atividade de supervisão. Eles podem ser melhor observados na discussão das outras situações clínicas, de preferência, nas classes de situações analisadas no relato de experiência.

Tomando como exemplo a situação de conflitos emergentes nos grupos de supervisão devido as divergências de pensamentos, opiniões de naturezas diversas, narrados, principalmente, pela supervisora docente com menos tempo de experiência (Gabriela), a profissional reforça, como estratégias utilizadas, tanto a habilidade de manejar os conflitos no grupo como possibilitar que os estagiários se coloquem no lugar do outro, sendo um processo importante para a formação. Essa última habilidade, trata-se de uma competência considerada, pelos profissionais não docentes, importante na atividade clínica, conforme trazido neste estudo anteriormente. Por outro lado, a habilidade de gerenciar os grupos de supervisão já é algo defendido na literatura de supervisão em psicologia (PREBIANCHI; AMATUZZI, 2000).

Do mesmo modo, alguns autores ressaltam que a qualidade das relações estabelecidas nesses ambientes possibilita uma melhor aprendizagem de competências profissionais, necessárias para o futuro psicólogo (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008). Nesse sentido, a capacidade de gerenciar possíveis desacordos no grupo é fundamental para a promoção de uma esfera propícia à aprendizagem profissional.

Nas outras situações encontradas, as demandas de cunho professoral e narcísica e as dificuldades de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo, os profissionais descrevem a fala e o diálogo promovido nesses espaços como importantes veículos para o gerenciamento dessas situações. Tomando como exemplo as demandas professorais e narcísicas, Miguel descreve que uma das estratégias para lidar com essa situação é “fazer *disfuncionar*, não respondendo ao supervisionado por aí”, sendo o diálogo um dos recursos que possibilita tal ação e desconstrução da figura de um docente nesse espaço.

À luz da perspectiva vygotskyana, a linguagem é o principal instrumento simbólico que media as relações interpessoais. Nesse sentido, é essencial para a interiorização de instrumentos, sendo um dos principais veículos para a aprendizagem (MOREIRA, M., 2003). A linguagem também se apresenta, no campo profissional, como um importante mediador das relações, além de possibilitar o desenvolvimento contínuo dos conhecimentos e a organização do pensamento mediante o contato com as situações enfrentadas.

## 6.2 INSTRUMENTOS RELATIVOS A ATIVIDADE PROFISSIONAL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO

Com base na discussão realizada até o momento, vimos que os conhecimentos aqui mencionados são importantes instrumentos da atividade profissional. Outros recursos foram explorados e narrados pelos supervisores ao longo deste estudo e, por isso, serão melhor discutidos nesta seção, respondendo a outro objetivo desta pesquisa.

Na teoria vygotskyana (1998), os instrumentos são caracterizados como todo elemento que media as relações interpessoais, organizando sua ação, sendo a linguagem o principal instrumento simbólico do Homem.

Nessa perspectiva, podemos tomar a linguagem como um importante instrumento simbólico que organiza internamente os conhecimentos e guiam a ação dos profissionais no contexto prático de formação, como discutidos no item anterior.

Os pressupostos da abordagem clínica mostram-se, na análise dos relatos de experiência baseados no método de caso, como o principal referencial teórico que norteia a formação e as intervenções realizadas no espaço da supervisão. Dessa maneira, as intervenções parecem indicar que um dos desafios do supervisor é possibilitar que o estagiário desenvolva estratégias e possibilidades de manejo clínico para a situação, conforme o referencial teórico utilizado na supervisão de estágio, como discutido ao se discorrer sobre os conhecimentos envolvidos nessas ações.

Na análise dos resultados, foi observado que todos os profissionais, com exceção de Miguel, passam os primeiros meses da supervisão estudando os elementos do referencial teórico e só depois os supervisionados iniciam os atendimentos clínicos. Nessa atividade, é imprescindível o domínio sobre alguns conhecimentos teóricos da psicologia clínica e da abordagem teórica utilizada, para a inserção na prática. Isso ocorre, quando a atividade profissional envolve níveis mais complexos para a sua realização, requerendo um preparo teórico precedente (PASTRÉ, 2011). Na atividade em discussão, o desafio do estagiário, a partir do ingresso na prática clínica, será o de articular os conhecimentos teóricos na ação, com o auxílio de alguém mais experiente na atividade, sendo, nesse caso, o supervisor.

Na análise da primeira entrevista, foram descritos outros instrumentos na formação dos estagiários, como os recursos audiovisuais e literários na formação clínica dos grupos de supervisão. Esses recursos, de um modo geral, são baseados em casos clínicos, filmes e romances literários, podendo apresentar análises psicológicas baseadas nas abordagens teóricas aqui discutidas. Um dos profissionais descreve mais explicitamente que “a melhor

forma de se aproximar da alma humana é através da arte!” (Informação verbal, Miguel). Com isso, acredita-se que tal exercício pode oferecer, ao estagiário, subsídios teóricos e práticos para uma maior compreensão da situação clínica e que, possivelmente, nunca foi experienciada por ele antes. Sendo assim, o contato com esses recursos pode auxiliar o supervisionado a pensar e construir estratégias para o manejo clínico da situação desafiadora, com base em outras situações e contextos semelhantes.

Outros instrumentos narrados pelos supervisores docentes também indicam favorecer o desenvolvimento de habilidades para o manejo clínico. O recurso do *Role play*, por exemplo, mostra a possibilidade de um maior contato prático com algumas situações relativas à clínica ou aos próprios casos acompanhados pelos estagiários.

Os estudos realizados por Bastidas-Bilbao e Velásquez (2016), sobre a investigação da supervisão como prática educativa através de um modelo lógico, mostram que os supervisores que fazem uso da dramatização como recurso didático podem intervir na atividade do supervisionado através de sua observação mais direta. Isso tem contribuído na aprendizagem dos estagiários, ao propiciar o desenvolvimento de competências específicas para a atuação na clínica psicológica.

Com relação aos recursos avaliativos utilizados pelos supervisores, os resultados evidenciam que os profissionais docentes que atuam em serviços escolas trazem, em maiores detalhes, os critérios avaliativos dos supervisionados, sendo analisados, em sua maioria: frequência, atrasos, atendimento dos casos clínicos, *feedbacks* e autoavaliação do estagiário. Por outro lado, os profissionais que não atuam na docência reforçam a implicação do supervisionado nas atividades de estágio como um fator principal na avaliação. Sob esse aspecto, a análise integral dos resultados indica que o contexto institucional influencia no modo como as práticas de supervisão são realizadas e avaliadas pelos profissionais, uma vez que os recursos avaliativos descritos pelos profissionais docentes são de uso da instituição de ensino. Ademais, a avaliação contínua do estagiário através de *feedbacks* e autoavaliação mostra-se como recurso que viabiliza um acompanhamento da aprendizagem de forma mais sistemática.

De acordo com Bernard e Goodyear (2014), a função avaliativa, por outro lado, aponta para relações mais hierarquizadas. Nesse sentido, os recursos avaliativos, narrados pelos profissionais, também podem demonstrar o modo como as relações são constituídas nesses espaços.

Alguns dos instrumentos analisados, como o critério de comprometimento nas atividades do estágio, *feedbacks* e autoavaliações, demonstram que as relações construídas no

espaço de supervisão são mais horizontalizadas, tendo em vista que esses recursos possibilitam, por si só, que o estagiário possua uma maior autonomia no processo de sua formação. Ao longo da análise da segunda entrevista, um dos profissionais que não exercem a docência – Miguel – descreve mais explicitamente que esses recursos, atrelados a intervenções mínimas suas no espaço da supervisão, possibilitam que eles “... encontrem, inventem coisas ... Exatamente pelo fato dessa postura de dar autonomia a todos eles”.

Os instrumentos da atividade de supervisão aqui mencionados, inclusive os de avaliação, além de permitirem o acompanhamento da aprendizagem dos supervisionados, funcionam como importantes indicadores para o profissional sobre a eficácia, ou não, da atividade de supervisão na formação desses supervisionados. Tratam-se, portanto, de instrumentos que viabilizam a ação e o aprimoramento da atividade de supervisão. Isso é constatado, em especial, quando são recursos que possibilitam aos estagiários se autoavaliarem e avaliarem o profissional formador (como na atividade de Antônio).

### 6.3 RELAÇÕES MEDIADAS ENTRE SUPERVISOR-SUPERVISIONADOS COMO CONSTRUTORAS DA ATIVIDADE DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO

Na discussão anterior, foi abordado que os instrumentos utilizados pelos supervisores viabilizaram a análise a respeito de como as relações são constituídas no espaço da supervisão. É possível observar, por exemplo, que os supervisores que utilizam o comprometimento do supervisionado nas atividades de estágio, a autoavaliação e o *feedback* como principais critérios de avaliação, se referem aos estagiários, mais comumente, em seus discursos, como colegas de profissão. Essa forma de tratamento foi observada tanto nos profissionais que não exercem a docência como no discurso de Antônio. Miguel, por exemplo, exemplificou que oferecer autonomia aos supervisionados na realização das atividades de estágio, colocando-os numa posição de profissional, possibilita que eles se apropriem mais do serviço, causando, por consequência, uma maior motivação na realização das atividades do estágio.

Além disso, os profissionais se referem à supervisão como um espaço de cossupervisão e/ou de multivisões. Na análise da primeira entrevista, por exemplo, um dos profissionais docentes – Antônio – relatou que no grupo “todos são cossupervisores uns dos outros” ao justificar que o cliente acompanhado por um estagiário se torna o cliente de todos do grupo e, assim, todos contribuem na construção de estratégias de enfrentamento para o caso. Por outro lado, Luzia se refere a sua atividade como uma multivisão, uma vez que a

palavra supervisão indica a presença de um ‘super’ no grupo, o que por sua vez aludiria para relações mais verticalizadas.

É possível encontrar na literatura que alguns autores (PORTER; VASQUEZ, 1997 apud BERNARD; GOODYEAR, 2014) já sugerem o uso do termo “covição”, ao invés de supervisão, uma vez que sinaliza para relações mais colaborativas nesse ambiente de formação.

Apesar da diversidade encontrada de modos de funcionamento e de relações construídas no espaço de supervisão, foi possível analisar como os supervisores constroem suas práticas nessas relações. Ao trabalharem com o estagiário na construção de estratégias para o manejo clínico de casos complexos, os supervisores podem se deparar com novas situações clínicas não experienciadas por eles anteriormente. Trata-se, aqui, de uma situação descrita por Gabriela e que já foi trazida nesta discussão, onde ela recorre a outros profissionais mais experientes para poder lidar com um caso clínico acompanhado pelo estagiário. Essa situação propiciou a aquisição e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos relativos à atividade, pois a profissional precisou construir, junto ao estagiário, estratégias de manejo terapêutico para o caso clínico.

Alguns profissionais relatam que trabalhar com situações clínicas já conhecidas também possibilitam que eles reflitam sobre outros elementos desse espaço e formas de manejo não pensadas anteriormente. É possível observar mais claramente esse processo a partir do relato de experiência, em que no final do escrito os profissionais tecem reflexões sobre como as relações contribuem para suas respectivas atividades: “O que ficou para mim e foi bastante significativo é a necessidade, fundamental, da disponibilidade interna do(a) psicólogo(a) estagiário(a) para com o seu cliente” (Informação escrita, Clara); “Não se deve abandonar um paciente, é uma boa oportunidade de nos visitarmos para entender nosso incômodo” (Informação verbal, Luzia).

Na perspectiva histórico-cultural, essas relações mediadas e construídas historicamente possibilitam que o sujeito desenvolva os conhecimentos que possui, relativos à atividade profissional, tornando-os mais sofisticados e complexos ao longo do tempo (VYGOTSKY, 1998).

Por outro lado, essas relações do contexto mediadas pelos instrumentos da atividade de supervisão aqui discutidos fazem com que os supervisionados se tornem mais autônomos ao longo do estágio. Nas análises dos resultados, foi visto que os profissionais costumam dar uma maior assistência aos supervisionados no início do estágio, sendo reduzida ao longo do processo à medida que eles se tornam mais independentes (seção 5.3.1, Questões relativas aos

grupos de supervisão). Segundo a literatura de supervisão, é esperado que o profissional consiga fazer esse movimento com o grupo, de modo que os supervisionados atinjam níveis mais independentes nas atividades de estágio (FALENDER; SHAFRANSKE, 2004; MILNE, 2009).

Tomando como base, ainda, os preceitos da ZDP, as relações aqui expostas são propiciadoras da aprendizagem de todos os envolvidos, uma vez que aquele que facilita o processo de aprendizagem também aprende. Além disso, a intencionalidade envolvida nessas relações a configuram como uma ZDP. Em outras palavras, tanto os estagiários como os supervisores estão numa situação de aprendizagem, que envolve a disposição de dominar um dado conteúdo, que nessa situação diz respeito às competências básicas para o exercício da clínica (WELLS, 1999; CHAIKLIN, 2011).

A vista disso, o contexto social, como abordado em momentos distintos nas análises e nesta discussão, e as múltiplas relações dialógicas envolvidas nesse ambiente são fatores constituintes dessa atividade profissional.

Baseado na discussão dos objetivos propostos para este estudo, foi possível compreender melhor a atividade profissional do supervisor, ficando em evidência a complexidade dos conhecimentos e situações envolvida na realização dessa prática. Na discussão dos conhecimentos e classes de situações envolvidas na atividade, identificamos que tanto a prática clínica dos atendimentos como a formação teórica, acumuladas ao longo da experiência profissional de cada sujeito, são elementos fundamentais para o exercício da atividade de supervisão.

Ademais, o fato de terem sido supervisionados, ao longo da formação, também foi um fator constitutivo dessa prática. Alguns profissionais mencionam, mais diretamente, que as supervisões que tiveram foram seus referenciais, servindo de modelo para a realização de suas atividades, como no caso de Gabriela ao relatar que leva seu estagiário a pensar clinicamente, tendo como base para essa intervenção a experiência obtida com a sua supervisora. Na entrevista sobre a trajetória de vida profissional, vimos que Miguel e Antônio também se baseiam nas experiências com supervisões que tiveram no início da carreira profissional para realizem essa atividade.

Apesar dessas experiências, enquanto supervisionados, terem possibilitado que eles construíssem conhecimentos sobre a atividade, esses conhecimentos são, também, transformados ao longo do tempo, pois sua aprendizagem implica na construção de significados subjetivos. Os significados atribuídos a uma situação de trabalho são construídos de maneira singular, apesar de serem situações compartilhadas, na maioria das vezes, entre os

pares no contexto de trabalho (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006). Desse modo, a atividade de supervisão nunca será realizada da mesma forma, uma vez que além de ser transformada e imbuída pelos significados pessoais do profissional, também é suscetível de sofrer mudanças e adaptações, advindas, principalmente, do contexto social no qual a supervisão é realizada.

Outras relações importantes que surgiram neste estudo, principalmente na experiência dos profissionais docentes, referem-se às trocas realizadas com os outros profissionais supervisores que trabalham nas instituições onde atuam. Ao apresentarem dificuldades com uma dada situação, eles costumam recorrer a outros profissionais, a fim de encontrarem estratégias para lidar com a situação da supervisão de estágio.

Outros fatores que não surgiram nesta investigação também podem estar implicados na construção dessa atividade profissional. Tomando como exemplo os resultados deste estudo, viu-se, em momentos distintos da análise, a importância da psicoterapia para o psicólogo em formação, visto que o auxiliará a lidar com demandas de cunho emocional que podem ser afloradas na prática clínica dos atendimentos. Em um momento das análises, Miguel atesta que o fato do supervisionado conseguir manejar uma situação clínica pode ser devido ao processo de análise ou terapia que ele realiza, por exemplo.

A partir dessas informações e ao considerar que a atividade do supervisor implica em lidar com demandas emocionais complexas, tanto dos estagiários como das pessoas atendidas por eles, o fato de ter feito ou estar fazendo psicoterapia pode ser um dos fatores que contribui para que o profissional consiga administrar situações na supervisão que são dessa natureza.

É importante trazer esse questionamento, uma vez que este estudo possibilitou o contato com uma pluralidade de modelos de supervisões e, por isso, as diferenças encontradas nesses modelos não podem ser atribuídas, somente, ao tempo de experiência com a prática de supervisão ou pelo fato dos profissionais exercerem a docência ou não. A conjuntura institucional, abordada em vários momentos desta pesquisa, é um fator que reflete mais diretamente no modo como as atividades são realizadas. Além das abordagens clínicas, vimos, ao longo deste estudo, trajetórias profissionais, instrumentos de formação e avaliação, assim como a quantidade de estagiários e grupos acompanhados por cada profissional, de modo bem diversificado. Nesse sentido, são essas diversidades que tornam singular cada prática de supervisão aqui estudada.

Não obstante, é importante considerar que algumas competências importantes para o exercício desta atividade parecem ser adquiridas e aperfeiçoadas com a prática profissional. O manejo de grupos, por exemplo, é uma dessas competências necessárias.

A experiência pode possibilitar que o profissional desenvolva, ainda, a forma predicativa dos conhecimentos relacionados à supervisão. Antônio, por exemplo, descreve que os anos de experiência fizeram com que ele focasse mais sobre o modo como o estagiário trazia o caso do que na situação clínica em si. Em contraponto, outros profissionais pareceram se ater mais no relato das situações clínicas acompanhadas pelos estagiários do que nas intervenções e no modo como os auxiliaram a lidar com essas situações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da perspectiva histórico-cultural e do campo da didática profissional, o presente estudo teve como cerne a investigação da atividade profissional dos supervisores de estágio em psicologia clínica. Atrelado a essa investigação, também se buscou analisar (i) as classes de situações relativas à atividade do supervisor, bem como os conhecimentos práticos e teóricos que são mobilizados para lidar com essas situações; (ii) os instrumentos subjacentes à atividade profissional e como eles auxiliam no enfrentamento de novas situações; e (iii) a relação supervisor-estagiário como promotora da construção da atividade profissional do supervisor de estágio.

Para o cumprimento desses objetivos foram escolhidos quatro recursos metodológicos, quais sejam, uma entrevista sobre a trajetória de vida profissional e um roteiro semiestruturado que compuseram essa primeira entrevista. Em outros momentos distintos foram utilizados o relato de experiência baseado no modelo do método de caso e uma segunda entrevista semiestruturada, cuja finalidade foi aprofundar as informações obtidas com os outros instrumentos citados.

De um modo geral, foi possível averiguar em todos os momentos da construção dos dados que a supervisão se trata de uma atividade que é desenvolvida na prática, na medida em que o sujeito a realiza. No entanto, outros fatores e conhecimentos são fundamentais na constituição dessa prática.

No primeiro momento deste estudo, em que foi investigada a trajetória de vida profissional dos supervisores, três fatores foram descritos, de maneira explícita pela maioria dos supervisores, como elementos constitutivos de suas atividades. Tais elementos se basearam (i) na experiência com atendimentos clínicos psicoterapêuticos realizados ao longo da trajetória profissional; (ii) no fato de terem supervisão dos seus atendimentos ao longo da formação profissional, o que inspirou alguns profissionais a se apoiarem nesses modelos para a realização de suas práticas; e (iii) noutros estudos, formações e pós-graduação que ocasionaram um maior aprofundamento dos conhecimentos teóricos. Esses elementos também foram descritos, na segunda entrevista, como fundamentais na construção dessa atividade profissional.

No momento da primeira entrevista, onde se utilizou o roteiro semiestruturado, foi possível conhecer melhor a atividade de cada profissional, uma vez que foram levados a descrever o processo da supervisão, a quantidade de turmas e estagiários acompanhados por cada profissional, bem como os instrumentos de cunho didático e avaliativos utilizados na

formação dos supervisionados. Nesse momento, foi observada uma diferença no modo como as atividades são realizadas, principalmente, entre os supervisores docentes que atuam em serviços escolas e os supervisores não docentes que trabalham em instituições públicas de saúde. Nesse sentido, o contexto institucional mostrou-se constitutivo nos perfis de supervisão aqui abordados, sendo um fator presente em todos os momentos deste estudo.

Além disso, foi possível analisar, a partir dessa primeira entrevista, algumas situações presentes na atividade de cada profissional. Em linhas gerais, as situações identificadas se basearam: (i) na dificuldade do supervisionado em lidar com uma situação clínica que acompanha; (ii) em momentos no qual recorrem a outros profissionais supervisores para resolver uma situação da supervisão; (iii) nos conflitos entre os membros do grupo de supervisão; e (iv) demandas de cunho professoral e narcísico. Alguns profissionais descreveram como lidam com essas situações, sendo o diálogo com o supervisionado e outros profissionais da instituição o principal recurso mencionado para o enfrentamento das situações.

Não obstante, o relato de experiência baseado no método de caso possibilitou uma análise mais acurada sobre essas situações, assim como as estratégias mobilizadas para o seu enfrentamento. Nesse instrumento, foram identificadas três situações desafiadoras, das quais duas delas apareceram na primeira entrevista com o uso do roteiro semiestruturado, correspondentes às situações (i) e (iii) supracitadas. A outra situação diz respeito à dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão. Na análise dos relatos, identificou-se que a principal estratégia utilizada pelos profissionais foi a facilitação de um pensamento crítico reflexivo, no estagiário e no grupo, a respeito das dificuldades e/ou situações deparadas nesse meio.

Para que isso ocorra, viu-se que é imprescindível que o supervisor possua uma compreensão global da situação conflitante, de modo que possa identificar os conceitos pragmáticos e de cunho teórico que possibilitam lidar com as situações. Todavia, essa habilidade não é o suficiente para que o profissional seja um bom supervisor, uma vez que sua principal função é facilitar o processo de aprendizagem de futuros psicólogos de modo que eles adquiram competências mínimas para o exercício profissional. Sendo assim, um elemento de fundamental importância para a atividade de supervisão é que o profissional possibilite que o psicólogo em formação possa manejar terapêuticamente uma situação clínica. Para isso, é importante que ele tenha conhecimento sobre como facilitar, eficazmente, o processo de aprendizagem do supervisionado, de modo que ele desenvolva, ao longo do estágio, estratégias para lidar com as situações da clínica psicológica. Aqui encontra-se, portanto, a

importância da capacidade metacognitiva do profissional sobre os conhecimentos relativos à psicologia clínica e a abordagem teórica. Apesar de não ter sido objetivo de estudo desta pesquisa, a metacognição parece se revelar uma importante habilidade para o supervisor, ao pressupormos que tal habilidade possibilita que esse profissional encontre meios mais eficientes para a promoção da aprendizagem no grupo de supervisão.

Outrossim, a competência de manejo de grupos é necessária para o supervisor que trabalha com grupos de supervisão, uma vez que pode se deparar com conflitos que emergem no grupo e com dificuldades do estagiário em se adaptar a esses espaços, por exemplo. Neste estudo, tal capacidade apresentou ser desenvolvida num contexto essencialmente prático, através do enfrentamento de situações no âmbito laboral. Por esse ângulo, quando se trata de uma situação desafiadora para o profissional que não possui muita experiência com a atividade, por exemplo, uma das estratégias tomadas pode ser procurar os grupos de supervisores e/ou profissionais mais experientes com essa prática, a fim de encontrar meios de enfrentamento para lidar com a situação conflituosa.

Dessa forma, se vê a importância das relações construídas nesses espaços como promotoras do desenvolvimento da atividade profissional do supervisor, tendo em vista que as relações com os estagiários e profissionais, no contexto de trabalho, permitem que o profissional entre em contato com situações relativas à sua atividade e encontre recursos a fim de lidar com elas.

As situações de trabalho da atividade de supervisão abordadas acima, identificadas através do roteiro semiestruturado e do relato de experiência, tratam-se dos principais achados deste estudo. Trazemos essa afirmação em virtude de serem situações comuns à maioria dos supervisores que participaram deste estudo. Nesse sentido, além de identificá-las, pudemos ter uma compreensão, em sentido amplo, sobre as estratégias e conhecimentos envolvidos no enfrentamento e resolução dessas situações, que foi possível, principalmente, através do relato de experiência. Esse conjunto de fatores nos levou a uma maior compreensão sobre a atividade do supervisor de estágio, viabilizando a reflexão futura de estratégias mais eficazes para a formação de estagiários em psicologia, por exemplo.

Este estudo também possibilitou o contato com uma variedade de modelos de supervisão, de modo que as nuances encontradas nessas atividades não podem ser atribuídas, apenas, ao tempo de experiência com a prática de supervisão. Vimos, ao longo deste estudo, que o contexto institucional no qual a atividade é exercida é um fator fundante dessa prática e dos instrumentos utilizados nesse espaço. No entanto, foi possível analisar conhecimentos atrelados a essa atividade que são passíveis de serem aprendidos e aperfeiçoados,

principalmente, com a experiência na atividade de supervisão. Um exemplo, que aqui pode ser citado, diz respeito aos conhecimentos da atividade de supervisão em sua forma predicativa, descritos pelos profissionais no enfrentamento das situações relativas à atividade (manejo de conflitos e dificuldades de adaptação nos grupos de supervisão, facilitação da construção de um pensamento reflexivo no estagiário a partir dos conhecimentos práticos e teóricos que adquiriu na clínica psicológica, dentre outros).

À vista dessa discussão, é possível afirmar que os instrumentos metodológicos usados possibilitaram uma compreensão da atividade profissional do supervisor, tornando possível a discussão dos objetivos aqui delineados. É importante evidenciar tal feito ao considerarmos que um dos desafios deparados para a realização deste estudo foi encontrar recursos metodológicos que viabilizassem a investigação do fenômeno aqui proposto, dentro das limitações encontradas para a observação do campo. Por motivos éticos que envolvem a atividade desses profissionais, não foi possível utilizar recursos metodológicos que possibilitassem a observação e confronto real das supervisões de estágio. Dado esse motivo, foi preciso adaptar os instrumentos metodológicos deste estudo, de modo a preservar algumas informações sigilosas dos casos clínicos que são trabalhados na supervisão.

Uma das alternativas encontradas foi construir um roteiro semiestruturado para o primeiro momento da entrevista, visando explorar os aspectos práticos da atividade de supervisão, assim como as situações deparadas por cada profissional em seu contexto de trabalho.

Outro caminho escolhido, para se obter mais informações a respeito das situações da atividade e suas estratégias de enfrentamento, foi a adaptação realizada do instrumento do método de caso, o qual nomeamos, neste estudo, como sendo um relato de experiência baseado nesse método. O âmago da análise desses relatos se deu a partir das concepções, adotadas neste estudo, de situação e conhecimentos-em-ação envolvidos numa atividade, o que tornou possível a investigação mais detalhada sobre algumas situações relativas à prática da supervisão de estágio. Tais situações, descritas acima, mostraram, ainda, ser as mais comuns presentes nesse âmbito de atuação.

Como forma de oferecer um maior embasamento para essas análises, foi pensado numa entrevista semiestruturada, como instrumento que possibilitaria um maior detalhamento de informações da atividade narrada pelos profissionais na primeira entrevista e nos relatos de experiência baseados no modelo do método de caso. Nesse sentido, podemos afirmar que essa segunda entrevista ratificou as análises e resultados obtidos nos demais instrumentos.

É possível afirmar que os achados deste estudo condizem, ainda, com a literatura referente à supervisão de estágio em psicologia. No entanto, tal investigação possibilitou uma maior compreensão acerca de como essa atividade é construída e estruturada ao observarmos a experiência dos profissionais que participaram deste estudo. De acordo com Pastré (2017), a análise do trabalho possui dois objetivos: fomentar conteúdos de formação relativos à situação profissional de referência e usufruir das situações do trabalho como sustentáculo para a formação de competências profissionais.

Nesse sentido, podemos considerar que este estudo, em alguma medida, interviu na atividade desses profissionais, uma vez que, para responder aos questionamentos da pesquisadora, eles precisaram refletir sobre o modo como realizam sua prática. Tivemos acesso aos conhecimentos dessa atividade em sua forma predicativa e, ao incitar a expressão desses conhecimentos através dos instrumentos metodológicos usados, acreditamos que as narrativas dos profissionais podem ser reorganizadas conforme são discursadas, possibilitando sua ressignificação e uma maior organização do pensamento. Esse movimento contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas dos participantes deste estudo.

Além disso, os conhecimentos que aqui foram revalidados e obtidos podem viabilizar a construção de intervenções nessa atividade profissional, de modo a ensejar o aperfeiçoamento de competências para os profissionais dessa área. As situações narradas nos relatos de experiência, por exemplo, podem atuar como instrumentos de formação profissional, uma vez que abordam estratégias e conhecimentos envolvidos nas situações desafiadoras.

É importante frisar, ainda, que se buscou o enfoque nos supervisores de estágio em psicologia clínica, tendo em vista a multiplicidade de práticas e conhecimentos relativos à psicologia e seus campos de atuação profissional. Nesse sentido, pensamos que adotar um campo de atuação seria fundamental, por exemplo, na investigação das situações práticas. Todavia, é importante considerar que como a atividade clínica é um saber subjacente na psicologia, acreditamos que a compreensão da atividade de supervisão de estágio na clínica fomenta a reflexão dessa atividade em outros âmbitos da psicologia.

Diante das reflexões tecidas até o momento, acerca dos achados presentes neste estudo, é importante que ponderemos algumas de suas limitações. A inviabilidade de se observar a atividade real dos supervisores, devido aos princípios éticos que abarcam a atividade da psicologia clínica, como abordado acima, impossibilitou a investigação dos conhecimentos pragmáticos dos sujeitos, passíveis de serem observados através do confronto com a prática. Como apresentado na fundamentação e discussão desta pesquisa, os

conhecimentos pragmáticos são mobilizados na ação e, por esse motivo, grande parte desses conhecimentos tornam-se automatizados. Dado sua natureza, eles dificilmente são passíveis de serem verbalizados através dos instrumentos metodológicos utilizados neste estudo que, de um modo geral, incitam as narrativas dos sujeitos sobre como eles percebem e compreendem a atividade profissional que realizam. Queremos afirmar com isso que se trata de algo complexo e difícil de externar, em palavras, suas ações práticas fora do contexto da atividade de supervisão. Por esse motivo, obtivemos, com este estudo, resultados mais gerais sobre como os profissionais resolvem situações comuns relativas à supervisão. Além do mais, outra dificuldade deparada diz respeito à caracterização do processo de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, que aqui foram identificados, e que são usados nas ações da supervisão.

A partir das considerações realizadas acima, sugerimos para estudos futuros uma análise mais minuciosa sobre a viabilidade de se analisar a atividade real da supervisão, uma vez que o campo da didática profissional defende o “confronto” real com as situações relativas a uma atividade para a investigação das competências nela incutidas. Dessa forma, alguns recursos utilizados pela clínica da atividade, por exemplo, poderiam ser usados com essa finalidade como a autoconfrontação e a autoconfrontação cruzada. Em linhas gerais, os recursos citados viabilizam a reflexão crítica sobre a atividade profissional e, consecutivamente, a sua transformação através do confronto real, utilizando recurso videográfico.

Outra possibilidade de aprofundamento de estudos na área da supervisão em psicologia, diz respeito à investigação da atividade metacognitiva do supervisor de estágio, no decorrer de suas práticas profissionais, junto ao estagiário em formação. Essa sugestão é feita tendo como base um dos indicadores deste estudo, que mostrou a importância dessa habilidade no enfrentamento de situações pertencentes ao campo da supervisão de estágio.

Uma das conclusões tomadas pela pesquisadora diz respeito às trocas realizadas com cada profissional, que conduziram a uma reflexão sobre a inviabilidade de propor uma prática de supervisão mais homogênea. O contato realizado com os supervisores para a construção deste estudo ensejou o conhecimento de uma pluralidade de fatores que atravessam a construção desta atividade e que foram discutidos ao longo deste estudo. Esses elementos são marcados, principalmente, pelo contexto da atividade e pela trajetória profissional de cada supervisor, que tornaram essas práticas singulares. Todavia, a investigação dos conhecimentos comuns que envolvem a atividade, que aqui foram apresentados, podem ser fundamentais para o fomento de uma maior reflexão desses profissionais a respeito de suas práticas. Tal

reflexão, por sua vez, já pode causar um movimento de mudança e aperfeiçoamento da atividade, reverberando, por sua vez, na formação dos supervisionados.

Acreditamos, por fim, que o fomento e incentivo de estudos, que visem a compreensão mais abrangente das atividades profissionais que envolvem a formação de psicólogos, como os supervisores e professores universitários, são fundamentais, tendo em vista tratar-se de atividades formativas pouco investigadas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. I.; SILVINO, A. M.; SARMET, M. M. Ergonomia, cognição e trabalho informatizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p.163-171, mai./ago. 2005.
- ACIOLY-RÉGNIER, N.; MONIN, M. Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores: contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 1, p. 5-16, jan./abr. 2009.
- AGUIRRE, A. M. B. *et al.* A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. **Psicologia USP**, v. 11, n. 1, p. 49-62, 2000.
- AMATUZZI, M. M. **Por uma psicologia humana**. Campinas: Alínea, 2001.
- BARLETTA, J. B.; FONSECA, A. L. B.; DELABRIDA, Z. N. C. A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, n. 3, p. 153-167, 2012.
- BARRETO, M. C.; BARLETTA, J. B. A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. **Cadernos de Graduação -Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 12, n. 12, 2010.
- BASTIDAS-BILBAO, H.; VELÁSQUEZ, A. M. Modelo lógico de la supervisión como actividad educativa para la formación en psicología clínica: concepciones de supervisores clínicos. **Avances em Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 34, n. 2, p. 293-314, 2016.
- BEBER, B.; SILVA, E.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 144-51, 2014.
- BERNARD, J. M.; GOODYEAR, R. K. **Fundamentals of clinical supervision**. 5 ed. Internacional Edition: Person, 2014.
- BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, dez. 2010.
- BEZERRA, M. E. S.; BEZERRA, E. N. Aspectos humanistas, existenciais e fenomenológicos presentes na abordagem centrada na pessoa. **Revista NUFEN** [online], v. 4, n. 2, p. 21-36, jul./dez. 2012.
- BITONDI, F. R.; SETEM, J. A importância das habilidades terapêuticas e da supervisão clínica: uma revisão de conceitos. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 11, n. 1, p. 203-212, jan. 2007.
- BORIS, G. D. J. B. Versões de Sentido: Um Instrumento Fenomenológico-Existencial para a Supervisão de Psicoterapeutas Iniciantes. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p.165-180, 2008.
- BUYS, R. C. **Supervisão de Psicoterapia na abordagem humanista centrada na pessoa**, São Paulo: Summus Editorial, 1987.

CAMPOS, L. F. L. Avaliação do estilo, personalidade e foco na atuação do supervisor de estágios clínicos. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 45-61, jan./abr. 1999.

CARVALHO JUNIOR, G. D.; AGUIAR JUNIOR, O. Os campos conceituais de Vergnaud como ferramenta para o planejamento didático. **Caderno brasileiro de ensino de física**, v. 25, n. 2, p. 207-227, ago. 2008.

CASTAÑEDA-CANTILLO, A. E.; ABREO-ORTIZ, A. M.; PARRA-BENAVIDES, F. Aproximaciones a la construcción de un modelo de formación por competencias como interventores de sistemas humanos para estudiantes de psicología de último año. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, v.2, n. 1, p. 20-41, jun. 2006.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigostki sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CÓRDOBA, A. H. Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: un crisol para devenir instrumentos de cambio. **Revista Diversitas: Perspectivas em Psicología**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2007.

DESGAGNÉ *et al.* L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v. 27, n. 1, p. 33-64, 2001.

FALENDER, C.; SHAFRANSKE, E. P. **Clinical supervision: A competency-based approach**. Washington, DC: APA, 2004.

FERNANDES, L. F. B.; MIYAZAKI, M. C. O. S.; SILVARES, E. F. M. Caracterização da supervisão em um centro formador de Psicologia da Saúde. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 499-509, jul./set. 2015.

FLEMING, J.; BENEDEK, T. **The Psychoanalytic Supervision**. Nova Iorque: Grune & Stratton, 1966.

FRADE, C.; MEIRA, L. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma zona de desenvolvimento proximal como espaço simbólico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 371-394, mar. 2012.

FREITAS, F. A. Diferentes perspectivas diante da conduta do estagiário em Psicologia no contexto clínico. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 10, n. 2, p. 31-43, 2008.

GOODYEAR, R. K.; NELSON, M. L. The major formats of psychotherapy supervision. *In*: WATKINS, C. E. (ed.). **Handbook of psychotherapy supervision**. Nova York: Wiley, 1997. p. 328-344.

GUIFFRIDA, D. A. Constructive clinical supervision in counseling and psychotherapy. Canada: Kobo Editions, 2014.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LAURENDON, C. M. O que sabem aqueles que não sabem? Estudo dos saberes na “escola da vida” de um feirante analfabeto. *In: Colóquio Internacional Sobre a Teoria dos Campos Conceituais*, 1., 2015. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MAYEN, P. Développements sur la didactique professionnelle et le développement. *In: LENOIR, Y.; PASTRÉ, P. Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès, 2008. p. 109-125.

MILNE, D. **Evidence-based clinical supervision: Principles and practice**. Malden, MA: BPS Blackwell, 2009.

MOLON, S. N. Questões Metodológicas de Pesquisa na Abordagem Sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008.

MOREIRA, M. A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 1, p. 7-29, 2002.

MOREIRA, M. A. Linguagem e aprendizagem significativa. *In: Conferência de encerramento do Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*, 4., 2003, Maragogi, **Resumos ... Maragogi**, 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>. Acesso em: 28 jan 2019.

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.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Formando professores no ensino médio por meio de casos de ensino. *In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Ed UFSCar, INEP, COMPED, 2002. p. 139-160.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R.; NUNES, L. T. Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado? **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 287-296, jul./dez. 2008.

PASTRÉ, P. A análise do trabalho em didática profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez., 2017.

PASTRÉ, P. **La Didactique Professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes**. Presses Universitaire de France : Dépôt legal, 2011.

PASTRÉ, P. ; MAYEN, P. ; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, n. 154, 2006. Disponível em: <http://rfp.revues.org/157>. Acesso em: 10 nov 2017.

PREBIANCHI, H. B.; AMATUZZI, M. M. Análise de uma experiência de supervisão clínica. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 17, n. 1, p. 55-63, jan./abr. 2000.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, dez. 2005.

RODRIGUES, R. R. B. Estágio supervisionado em Psicologia Organizacional: estudo preliminar. **Série Documental: Relatos de pesquisa**, v. 3, n. 25, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4125>. Acesso em: 10 nov 2017.

RODRÍGUEZ, D. M.; NIÑO-ROJAS, J. A. Marco comprensivo para el estudio de los procesos de formación de terapeutas. **Diversitas: Perspectivas em Psicología**, v. 2, n. 1, p. 42-54, 2006.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007.

SA, R. N., AZEVEDO JUNIOR, O.; LEITE, T. L. Reflexões fenomenológicas sobre a experiência de estágio e supervisão clínica em um serviço de psicologia aplicada universitário. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 2, n. 26, p. 135-140, jul./dez. 2010.

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.

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. 9-19, 2011.

SILVA, V. A **Dinâmica Caleidoscópica do Processo de Aprendizagem Colaborativa no Contexto Virtual: um estudo na perspectiva da Complexidade/Caos**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SOUSA, C. R.; PADOVANI, R. C. Supervisão em Terapias Cognitivo-Comportamentais: Trilhando outros Caminhos Além do Serviço-Escola. **Revista Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 461-470, set./dez. 2015.

SZYMANSKI, M. L. S. A difícil aprendizagem de tarefas que exigem um raciocínio complexo. **Boletim Técnico Senac: A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011.

TAVORA, M. T. Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de psicologia: a experiência da UFC. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 121-130, jan./jun. 2002.

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualisation. *In*: BARBIER, J. M. (dir.) **Savoirs Théoriques et Savoirs D'action**, Paris: Presses Universitaires de France, 1996. p.275-292.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches em Didactique des Mathématiques**. v. 10. n. 2/3, p. 133-170, 1990.

VERONEZI, R. J. B.; DAMASCENO, B. P.; FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Revista Ciências Médicas**. Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-541, nov./dez. 2005.

VIEIRA, E. M. et al. Versão de Sentido na Supervisão Clínica Centrada na Pessoa: Alteridade, Presença e Relação Terapêutica. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 10, n. 1, p. 63-76, jan./abr. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.

WELLS, G. The Zone of Proximal Development and Its Implications for Learning and Teaching. *In*: WELLS, G. **Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 313-334. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/dialogic-inquiry/zone-of-proximal-development-and-its-implications-for-learning-and-teaching/EC2BDF2CDE813870D9545362734315EB#>. Acesso em: 02 fev. 2019. DOI: 10.1017/CBO9780511605895.012

ZANELLA, A. V. et al. Questões de Método em textos de Vygotski: Contribuições a Pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19 n. 2, p. 25-33, 2007.

ZANETTI, S. A. S.; GUIMARÃES, J. A. O sonho de um supervisor em uma clínica-escola: contribuições da psicanálise contemporânea. **Revista da SPAGESP**, v. 15, n.1, p.79-94, 2014.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) \_\_\_\_\_ para participar como voluntário(a) da pesquisa: “Considerações acerca da atividade profissional do supervisor clínico em psicologia”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Nádia Oliveira da Silva, Rua do Algodoeiro, n.32, Jardim Fragoso, Olinda, CEP: 53250-050, telefone: (081) 9-9868-4823 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: [nadiaoliveira.s92@gmail.com](mailto:nadiaoliveira.s92@gmail.com). E está sob a orientação de Candy Estelle Marques Laurendon, telefone: (081) 9-9558-5637 e-mail: [nacyda@gmail.com](mailto:nacyda@gmail.com).

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A partir de uma perspectiva histórico-cultural da aprendizagem e da didática profissional, o presente estudo tem como objetivo principal, investigar a atividade profissional dos supervisores de estágio clínico em psicologia. Para isso, o estudo será delineado com dois grupos, a saber, de (i) supervisores que atuam em serviços escolas de psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e no Centro Universitário Estácio do Recife; e (ii) supervisores de psicologia que atuam no Centro de Referência para o Cuidado de Crianças e Adolescentes. Todos os voluntários serão convidados a realizarem a (i) Entrevista sobre a trajetória de vida profissional – que nesse estudo, terá o propósito de compreender a trajetória da formação profissional do supervisor clínico, desde sua formação acadêmica, a formações específicas e/ou especializações, tempo de clínica e de supervisor, experiências profissionais diversas, dentre outras informações relevantes para essa pesquisa; (ii) *Relato de experiência baseado no modelo do método de caso*: instrumento originado na Universidade de Harvard em meados de 1908 e que de acordo com Bocker (1987 apud ROESCH, 2007) foi criado para desenvolver habilidade de resolução de problemas a partir de um “caso problema” vivenciado em um dado contexto; (iii) Entrevista semiestruturada: na qual visa compreender a atividade profissional do sujeito entrevistado, o levando a (re)pensar a sua atividade.
- As etapas supracitadas acima serão realizadas em dois momentos. No primeiro momento cada voluntário participará da entrevista sobre a trajetória de vida profissional, ao final será instruído a fazer o Relato de experiência baseado no modelo do método de caso – no qual terá um tempo médio de um mês e meio para fazê-lo. No segundo momento – que se sucederá após esse tempo – será realizada a entrevista semiestruturada. Assim sendo, estima-se que cada voluntário participará do estudo por dois meses.
- Os métodos e instrumentos que serão utilizados no presente estudo, não oferecem qualquer intervenção invasiva ou que acarretem lesões físicas aos participantes. O risco no qual os voluntários podem ser expostos corresponde ao desconforto

ocasionado mediante a realização das entrevistas especificadas no item referente aos instrumentos metodológicos. Caso essa eventualidade venha a acontecer, a entrevista será interrompida, sendo retomada posteriormente, ou não, caso o voluntário consinta.

- Outrossim, estudos pautados na perspectiva histórico-cultural vygoskyana e na didática profissional, contribuem para a compreensão sistemática acerca de como os sujeitos envolvidos em uma dada atividade profissional, desenvolvem sua prática e as competências necessárias para a realização da mesma. Do mesmo modo, estudos realizados nessa área da didática profissional auxiliam na compreensão acerca de como o sujeito mobiliza os conhecimentos científicos e espontâneos a fim de lidar com as novas situações que emergem no contexto da atividade profissional. Dessa forma, a proposta desse estudo possibilitará uma maior compreensão acerca da atividade profissional dos supervisores de estágio clínico em psicologia, assim como as competências necessárias para esse profissional que lida diretamente com a formação de futuros psicólogos. Podendo assim constituir as situações potenciais de desenvolvimento, pois a reflexão sobre a prática permite a elaboração de um saber mais complexo sobre a atividade e a forma predicativa do conhecimento. Assim sendo, as entrevistas propostas nesse estudo podem provocar reflexões sobre a prática do supervisor de estágio clínico, vindo a contribuir, de um modo geral, no desenvolvimento e aprofundamento da atividade profissional desses supervisores.

Os registros dos dados de cada voluntário serão audiogravados e transcritos para análise, sendo posteriormente arquivados na pós-graduação de Psicologia Cognitiva, situado no oitavo andar do CFCH (Centro de Filosofia e Ciências Humanas) da UFPE. O mesmo ocorrerá com outros materiais produzidos neste estudo, pelos participantes, e utilizados para análise.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão audiogravados e transcritos para análise, o método de caso produzido pelos participantes também será analisado, e ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Nádia Oliveira da Silva e da orientadora Candy Estelle Marques Laurendon, no endereço: Pós- Graduação em Psicologia Cognitiva (8o andar) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) - Av. da Arquitetura, Cidade Universitária, Recife – PE, CEP: 50740-550; pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).**

---

(Assinatura do pesquisador)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Considerações acerca da atividade profissional do supervisor clínico em psicologia” como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa**

**e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

### Roteiro da Primeira Entrevista

#### 1º MOMENTO: INSTRUÇÕES SOBRE A ENTREVISTA DE TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL:

*O objetivo dessa entrevista é compreender como você aprendeu e construiu sua atividade como supervisor de estágio em psicologia ao longo de sua experiência profissional. Nesse sentido, eu gostaria de frisar que não há uma maneira certa ou errada de responder as perguntas que serão colocadas, muito menos, essa atividade possuirá um cunho avaliativo sobre a sua prática como supervisor. Assim, eu oriento que você possa responder livremente as perguntas que serão feitas, de modo que possibilite a minha compreensão de como você construiu sua atividade e o seu modo de 'fazer' a supervisão.*

*“Para isso, eu gostaria que você me contasse sobre a sua trajetória profissional, desde o momento que ingressou na faculdade até o momento atual, percorrendo entre as experiências e formações profissionais”.*

Caso não surja no relato dele de trajetória, será perguntado nesse primeiro momento sobre:

1. O tempo de experiência como supervisor clínico.
2. A abordagem clínica teórica que norteia sua prática.
3. Se o profissional realiza supervisão atualmente de seus casos como psicólogo clínico.
4. Se ele realiza alguma outra atividade profissional além de ser supervisor.
5. Se as políticas institucionais do local onde trabalha interferem no seu trabalho e quais seriam essas interferências.

#### 2º MOMENTO DA ENTREVISTA: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

Perguntas basilares realizadas na investigação da atividade de supervisão:

1. Qual o horário que começa a supervisão? Quanto tempo ela costuma durar?
2. Em que espaço é realizada a supervisão?
3. O que você costuma fazer na supervisão?
4. Os supervisionados entraram ao mesmo tempo para o grupo?
5. Existe formas diferentes para orientar cada supervisionado?
6. Há uma sequência a ser seguida na supervisão?
7. Existem instrumentos específicos de trabalhos usados na supervisão?
8. Quais as situações que você normalmente se depara na supervisão de estágio?
9. Como você costuma finalizar a atividade de supervisão?

## APÊNDICE C – RELATOS DE EXPERIÊNCIA BASEADOS NO MÉTODO DE CASO

Gabriela:

Relato de experiência

Quando cheguei ao SPA para supervisão clínica de estágio, Felipe\*, aluno do 9º período do estágio curricular clínico em psicanálise, diz de imediato que possui um caso grave para passar e que gostaria de ser o primeiro do grupo a passar o caso. Atendendo a sua solicitação, me dispus a ouvir o relato do caso em questão.

Ao iniciar o aluno volta a evidenciar o quanto difícil foi este atendimento e que precisa urgentemente de supervisão pois chegou a atender a usuária do SPA por 1 hora e 40 minutos, sendo que os atendimentos no SPA são de 30 minutos. Se desculpa pelo extrapolar do horário, mas se justifica afirmando que seria impossível atender em 30 minutos um caso tão grave.

Segundo Felipe, a paciente do sexo feminino, 56 anos, apresentava sintomas como: Fibromialgia, Síndrome do pânico e chorou compulsivamente por toda a sessão. Veio ao SPA encaminhada por um CAPS, onde é acompanhada pelo psiquiatra e lá faz grupos terapêuticos semanais. Relatou fazer uso de psicotrópicos para "dormir, acordar e

\* Nome fictício.

e viver" (sic). Ao ser questionada pelo estagiário sobre o início de seus sintomas a mesma diz que os pânico ~~se~~ chegaram "do nada" desde 2010. Já a fibromialgia diz que a tem "desde sempre", mas que só foi diagnosticada após o divórcio.

Tem dois filhos, sendo que o filho não fala com ela desde o divórcio, pois ele optou morar com o pai, e sua filha, que mora com ela, se dedica a cuidar de sua saúde.

Relata que ela e a filha foram duplamente abandonadas pelos "homens da casa".

Impedida de trabalhar por ser acometida de fibromialgia é dependente da pensão do ex marido. Impede de sua filha, formada em pedagogia, de trabalhar, para ambas não perderem a pensão.

Diz também que caso a filha trabalhe, ela será novamente abandonada "sem ninguém para olhar para mim" (sic).

Felipe finaliza seu relato e diz que este foi o conteúdo da reunião. O ~~grupo~~ <sup>grupo</sup> dos demais estagiários, inquietos, insinuam que o caso não era tão grave como ele teria dito. Felipe ataca os demais colegas de supervisão, defendendo a gravidade do clima de seu caso clínico.

Enquanto supervisora, intervenho no grupo claramente imbuída e irritada: "Não é apenas na posição de psicoterapeuta que se acolhe os casos, mas também na posição de estagiário ao ouvir o acolhimento realizado pelos colegas".

Me dirigeno a Felipe e o faço refletir sobre as classificações de urgência discutidas no estágio e se este caso se enquadrava. O estagiário evidencia que o caso estava fora da categoria de urgência mas que o atendimento tinha sido muito difícil de ser manejado. Pergunto de que ordem era aquela dificuldade e o estagiário, não consegue responder ao questionamento.

Neste momento uma estagiária do grupo diz que Felipe precisa levar o caso para a terapia e não para supervisão, quando isso nos demais. É mesmo <sup>uma</sup> intervenção tal estagiária, mas o modo que a fala surge um com tom de deboche.

Felipe toma a palavra e diz "não havia outra forma de aderir aquela demanda".

Faço Felipe refletir sobre acolhimento e corte de sessão de acordo com as regras de enquadre clínico do SPA. De onde surge a dificuldade de aderir ou finalizar a sessão dentro do tempo de 30 minutos?

Pontuação → "Seu relato não durou nem 30 minutos, porém a sessão durou 1 hora e 40 minutos, há uma incoerência aí".

Felipe diz que isto era apenas o que ele conseguia se lembrar e que não entende o porquê agiu desta forma, que ele já tinha visto casos graves de risco de suicídio e não teve a mesma angústia por este caso.

Pude orientá-lo a trabalhar este questionamento em sua psicoterapia, pois algum conteúdo havia se atualizado no contexto clínico que poderia interferir na condução clínica do caso clínico.

Pedi que ele aguardasse o retorno com a usuária no prazo de 15 dias para dar um afastamento imediato para ele organizar suas angústias e poder retornar.

Tive que conduzir o mau estar do aluno e do grupo antes de pensar no direcionamento clínico deste caso, tendo a considerar que há uma grande narcísica neste grupo, onde os estagiários se encandam de serem bons terapeutas, e terminam por supervalorizar a gravidade dos casos.

Após uns dias podemos retornar ao relato deste caso em questões e Felipe

conseguiu atender a usuária em 40 minutos.

Diz que a ideal é ouvir o choro daquela mãe e que este o irrita.

Intervenho "o choro daquela mãe".

Com esta pontuação, Felipe ri e diz "acho que não estou ouvindo uma mulher, e sim uma mãe".

- "Não é um conteúdo para a sua protagonista, Felipe". Ele concordou, e complementei "seu caso não irá avançar se você resolver esse impasse na sua terapia pessoal, assim não haverá bruta da sua disorte".

Indiquei literatura sobre sintomas e acontecimento de corpo para a psicoanálise, Fenômenos psicomatísticos, fibromialgia e neurroses de angústia.

Escolhi esta situação de supervisão, pois a dificuldade foi manejar a fragilidade de Felipe exposta no grupo, e tentar conduzir a angústia do estagiário, amados dele identificá-la e poder retomar a bruta de sua paciente. Foi necessário trabalhar o grupo, o estagiário, para podermos, só depois entrar na direção dirca do caso. Tento que é esta a condução dirca do supervisor mais desafiante. Não é apenas analisar superficialmente um caso, caso →

é escutar as três dimensões que fazem a supervisão: O grupo, o estagiário(a) e o caso clínico.

Miguel:

Instrução para a atividade: Escolha um caso clínico que supervisionou, ou uma situação desafiadora na qual se deparou como supervisor no contexto de trabalho. Em seguida, relate de forma livre, sobre as estratégias e conhecimentos que utilizou para lidar com o caso ou situação escolhida.

RECENTEMENTE DISCUTIMOS EM SUPERVISÃO AS DIFICULDADES DE UMA COLEGA PARA ESCUTAR UMA CRIANÇA DE 6 ANOS QUE FOI ENCAMINHADA AO SERVIÇO EM FUNÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE VIOLÊNCIA SEXUAL.

AS DIFICULDADES RELATADAS PELA COLEGA PSICÓLOGA JÁ ERAM DE ALGUMA MANEIRA CONHECIDAS, POIS A PSICÓLOGA QUE ATENDIA A CRIANÇA ANTERIORMENTE JÁ APRESENTAVA PARECIMENTOS SEMELHANTES: A MENINA ESTAVA SENDO ACOMPANHADA JÁ MAIS DE UM ANO MAS NÃO FALAVA NADA, NEM INTERAGIA COM A PSICÓLOGA, PARANDO POR VEZES UMA BONECA DE CERA.

CONVERSAMOS SOBRE TODAS AS TENTATIVAS DE APROXIMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO NO QUAL A CRIANÇA SE SENTISSE À VONTADE PARA FALAR E TRAZER-SE ATRAVÉS DE JOGOS, BRINQUEDOS E DESENHOS. DIANTE DE TANTAS FRACASSOS QUESTIONAMOS O DESEJO DA CRIANÇA DE VIM, E, RESPEITAMOS ESTE DESEJO, DESLIGÁ-LO DOS ATENDIMENTOS POR UM TEMPO.

QUESTIONAMOS SE NÃO ESTAMOS DESISTINDO COMO DEUSO, QUESTIONAMOS O QUE ELA PODE ESTAR COMUNICANDO COM SEU SILÊNCIO E SEU CORPINHO PARALIZADO, QUESTIONAMOS SE ESTE É UM QUESTIONAMENTO JÁ FEITO ANTERIORMENTE, SE

Estamos dispostos, e se já fizemos suficiente, a profissional e transformar todo o dispositivo clínico para ouvir as diferenças que a gente tinha para trazer.

D... é gente que não atende em no formato de consulta ambulatorial individual e que ela vem para participar "espas" das atividades de Canto da Banca, sem necessariamente ter aquela psicóloga como referência.

Duas semanas depois a menina começa a falar espontaneamente, na semana seguinte começa a falar e hoje chama a psicóloga para o ambulatório dizer de quem é o seu horário.

As minhas referências para lidar com esta coisa são antigas, nada que Freud não tenha dito ou feito há mais de cem anos atrás, fazer o clínico se transformar a cada escuta, questionar métodos e técnicas, abrir-se para o trabalho com cada um para dizer-se.

Outros nomes relacionam esta posição, de manter o acento da escuta com primazia sobre a teoria e a técnica, como Lacan e com relação às crianças, Françoise Dolto.

De modo que, diante das pessoas trazidas pelo clínico, o desejo por ouvir as pessoas e questionar como escutamos para abrir as possibilidades de que a outra nos traz é fundamental. Na clínica e na supervisão (que tem um "quê" de clínico deslocado).

Antônio:

Instrução para a atividade: Escolha um caso clínico que supervisionou, ou uma situação desafiadora na qual se deparou como supervisor no contexto de trabalho. Em seguida, relate de forma livre, sobre as estratégias e conhecimentos que utilizou para lidar com o caso e/ou situação escolhida.

Trata-se de uma situação na qual a estagiária vinha acompanhando uma senhora de meia idade que trazia para a sessão terapêutica uma situação familiar recorrente de se sentir 'explorada' pelos vários parentes, no sentido de assumir a responsabilidade por tudo e por todos. Seu discurso era sempre em tom de queixa e não apresentava nenhum movimento para a mudança, assumindo sempre uma posição de vítima. Isso ocorria em todas as sessões. A estagiária sentia/percebia que suas intervenções não eram escutadas, pois a cliente sempre colocava obstáculos para refletir sobre seus posicionamentos perante as situações trazidas.

Com o passar do tempo, fui percebendo em supervisão que a estagiária, ao relatar o encontro, o fazia com uma certa irritação e tédio, e até com certo desinteresse. Lemi para a estagiária esta minha percepção, o que gerou um longa discussão em torno do que ~~esta~~ estava sendo mobilizado

por esta cliente, ao ponto de a estagiária cogitar o desligamento da cliente por não estar sendo movimento na cliente para mudar sua postura perante as situações.

Então, também tivemos no sentido de facilitar para que a estagiária pudesse se dar conta do que estava sendo mobilizado nela. Se dizia respeito às suas questões pessoais ou aos conflitos da cliente.

A abordagem centrada na pessoa propõe que o terapeuta se utilize do que se passa consigo no contexto da relação com seu cliente, transformando em intervenções, que facilite ao cliente refletir sobre si frente às situações. A fim de se fundamentar nas atitudes facilitadoras da congruência / autenticidade, compreensão empática e consideração / respeito incondicional pela pessoa do cliente.

Na ocasião da supervisão, ficou evidente que o desenvolvimento da estagiária estava relacionado às suas expectativas do que ~~o~~ imaginava ser o processo terapêutico, em geral e, em particular dessa cliente, bem como a incoerência

a "inércia" da cliente frente às suas questões, gerando seu desinteresse. A partir do que foi evidenciado, trabalhamos no sentido de como levar essas questões para o contexto da relação com a cliente de forma terapêutica.

O interessante é que a própria cliente trouxe, na sessão seguinte a supermissão, que tinha a impressão que a estagiária não estava ali verdadeiramente. Então, segundo o relato da estagiária, foi confirmada a impressão da cliente, quando pôde falar autenticamente o que se passava consigo. A cliente relata que estava se sentindo negligenciada. Desta forma, tanto estagiária quanto cliente puderam se tornar presentes uma à outra naquele momento. Saíram do jogo no conteúdo para centrarem-se na experiência da relação.

Porém, tudo isso aconteceu na sessão que antecedeu o receso do mês de julho, deixando a estagiária muito mobilizada e preocupada com as necessidades do que emergiu em relação à cliente, deixando no ar o sus-

para se a cliente reformaria o serviço ao fim do curso.

No que se refere a estagiária, o sentimento de necessidade ~~de~~ mobilizadora pela cliente, mobilizar conteúdos pessoais, os quais trabalhamos ali ao limite que o espaço de supervisão permite e sugerimos levar para ser discutido no processo pessoal. Fizemos referências à teoria que enfatiza a questão da intersubjetividade e da mútua afetação cliente-terapeuta e da responsabilidade que temos quando ocupamos este lugar de terapeuta de levar a si os conteúdos <sup>que</sup> nos mobilizamos de modo pessoal porque é dessa forma que nos qualificamos como pessoas e profissionais.

Terminando o curso, a cliente reformula fazendo as reflexões que foram mobilizadas anteriormente e, ao mesmo tempo, redefinindo os seus novos posicionamentos frente a sua situação. A estagiária, também, percebeu-se mais disponível para a escuta da cliente, quando relatou que a aprendizagem que pode proporcionar foi de extrema importância para sua formação: "mas existem mo-

blemas maiores nem menores. Em  
rãs ~~pois~~ depois escolher a quem  
nem a terzola. Em estar se formando  
para entender pessoas, independentes  
temos de da problemática por elas  
fazidas".

Clara:

De início, vou falar de um aluno-estagiário que acompanhei por dois semestres (Estágio II e III/9º e 10º períodos), na clínica-escola do Centro Universitário Estácio do Recife. Já tinha sido aluno meu em algumas disciplinas, sendo muito estudioso e comprometido com o que fazia. Ele começou o estágio II (9º período) procedendo da "mesma" maneira com toda a sua responsabilidade e interesse. Entretanto, apresenta um pouco de dificuldade de aceitar o ritmo do seu grupo de estágio, pois acreditava que os alunos podiam ser mais interessados e mais estudiosos. Isso não era passado para o grupo, embora o mantivesse a aliar com o grupo o que sentia e, assim, poder ouvir os dois lados em quietude. Na minha percepção, ele não mais estudioso, de fato, do que alguns do grupo. Porém, os demais alunos também se esforçavam, só não se diferenciava como ele e outro do grupo. A minha percepção, compreensiva, com o tempo, foi se modificando e comecei a sentir uma certa intolerância ao seu respeito com relação ao ritmo de cada estagiário. Foi o tempo também que alguns participantes começaram a se inquietar e questionar a falta de uma maior interação dele com os demais. Tentando mostrar que a troca era muito importante para a aprendizagem de todos e todas do grupo. Isto porque este aluno começou a faltar algumas vezes. Paralelamente, ele estava em processo de psicoterapia, trabalhando suas questões pessoais e os demais alunos e alunas também em seus processos individuais. Tivemos algumas conversas a respeito deste assunto, o

que foi bom para o grupo como um todo. O aluno em questão prossegue em seu trabalho pessoal e começa a se portar de uma maneira mais tão comprometida. Por exemplo, com as faltas, a não comunicação comigo. Ficou claro para mim como o processo psicoterapêutico dele estava em um momento muito profundo, delicado para este aluno. Era como ele estivesse mudando da água para o vinho, a fim de chegar a um equilíbrio. Tecnicamente, ele estava acompanhando uma sessão em ludoterapia. Na supervisão, falava que o cliente faltava algumas vezes e, em algumas sessões realizadas, demonstrava-se muito inquieto. O estagiário tinha algumas posturas de impaciência, direção com o cliente e demonstrava que o processo parecia não fluir bem. Foi ficando claro para mim que o estagiário, por suas questões pessoais, não conseguia ouvir, de fato, o cliente, não o aceitava e nem o compreendia empaticamente, dificultando a construção da relação de estagiário e cliente no processo ludoterapêutico. A minha compreensão era que quem estava inquieto na vida era o estagiário e, desta forma, não conseguia estabelecer uma boa relação com o cliente. Mas uma vez percebi a intolerância do aluno, agora para com o seu cliente e não mais para os alunos do grupo. Aparece a dificuldade de lidar com o diferente, de saber separar o que era dele e o que era do outro.

Em uma das supervisões que tivemos, trouxe isto para o aluno, a minha atuação frente ao seu processo ludoterapêutico com o cliente. Neste momento, novamente, me utilizei de uma das

atitudes facilitadoras, trazidas por Rogers, que é a autenticidade do facilitador, independente de ser no processo lúdico, psicodramático, grupo de estudo, oficinas de criatividade ou supervisão de apêso psicológicas. No meu caso, serei a supervisoras com o grupo de estagiários de final de curso. A atitude facilitadora de autenticidade diz respeito, no meu âmbito de supervisoras, à consciência do que experimento no meu organismo diante do que meu aluno trazia no seu relato de um dos atendimentos à criança em questão. A comunicação desta consciência da minha experiência orgonômica precisa ser dividida, comunicada com o meu aluno. Sendo assim, comunico e procuro saber dele se fez sentido para ele. O mesmo silêncio e preferi digressões que eu digo, isto após um início de recusa indireta e sutil. Deixo claro a minha percepção da dificuldade de ouvir, aceitar o momento da aquela criança; assim como peço-lhe para refletir sobre o desejo ou não de atendê-lo e se as faltas dele (aluno) poderiam ou não ter relação com as faltas do cliente. A minha sensação vai esclarecendo à medida que vou me colocando para ele: o desejo ou não de atendê-lo esta criança. O aluno diz, em momentos anteriores, que talvez fosse necessário sempre o processo com o cliente frente as suas faltas. Não foi um momento fácil para o aluno, para o grupo e para mim. Por, tentar chegar mais perto deste aluno, foi que se apostava mais. Tudo que coloquei foi a minha aposta como uma possibilidade e não uma

(9)  
 determinação. Pois, me utilizando também do que acredito da teoria e prática da supervisão, a construção da relação da supervisora com o (a) aluno(a) deve ser feita com a via de mão dupla. Onde os (as) dois (duas) vão constituindo o processo de supervisão.

Depois deste momento, o aluno leva para refletir o que foi vivido ali no grupo e breves que também na sua prática. Volta com algo diferente, que vai ficando claro com o seguir das supervisões. A ideia que passou pela minha cabeça é que chegue a ventilar com ele e o grupo, da possibilidade dele não atender mais esta criança, começa a se dissipar à medida que ele se vê e se compromete com o processo com o seu cliente. Como também, revelar suas faltas e <sup>mostrar para</sup> a possibilidade de se transpor para noite, ou seja, fazer seu estágio à noite e se organizar nos seus faltas. Lógico que esse processo não acontece de um dia para noite e, aos poucos, ele foi resgatando sua relação com a criança. Procura mais juntos ver a possibilidade da noite e o assunto que procure à coordenação da clínica para ver esta possibilidade. Ele para um tempo sem me dar o retorno, entretanto sem faltar a supervisão e os atendimentos. Depois, fica claro a não possibilidade de transição e ele corre para se adequar aos horários. O processo com a criança começa a andar e sua doação, dedicação fica clara no pouco tempo que nos resta. Pois, o semestre vai se acabando e os atendimentos vão se encerrando. O cliente tem a consciência,

quando são atendidos pelos alunos do próximo período, que não serão mais atendidos por estes estagiários no semestre seguinte, caso necessitem da continuidade do processo. Entretanto, são marcadas duas sessões a mais no semestre seguinte, a fim de dar continuidade ao trabalho de preparação para o(a) ex-término(a) estagiário(a) que ficará com o cliente e fazer a passagem para o(a) novo(a).

O que ficou para mim e foi bastante significativo é a necessidade, fundamental, da disponibilidade interna do(a) psicólogo(a) / estagiário(a) para com o seu cliente. Pode experimentar, de uma maneira mais clara possível, a relevância de inclinar-se ao outro no processo psicoterapêutico / ludoterapêutico, assim como a turma pode sentir o que nós, psicólogos(as), falamos no decorrer das reuniões, cursos, aulas..... Para o processo ter a possibilidade de ser facilitado, é fundamental a disponibilidade interna do(a) psicoterapeuta(s). Como também, do(a) cliente!!!

Luzia:

Instrução para a atividade: Escolha um caso clínico que supervisionou, ou uma situação desafiadora na qual se deparou como supervisora no contexto de trabalho. Em seguida, relate de forma livre, sobre as estratégias e conhecimentos que utilizou para lidar com o caso e/ou situação escolhida.

Ocho por já falei desse caso. Uma adobe veio chegar no Hospital Agamenon Magalhães para atendimento emergencial após abuso sexual do paciente. Todos os cuidados necessários foram prestados, exames, ultrassom, física de dia seguinte...

Na esuta terapêutica, com a integração de psicologia foram apontando muitos outros abusos, comportamentos rotineiros, ampliação de métodos de cuidados dos dias. Era um caso muito complexo e a estratégia se mostrou muito, não só em termos de saber lidar, mas a interferir pessoalmente, com a transparência com a ela sobre o caso, seria fazer uma <sup>intervenção</sup> situação de favoro, de não ter escolhido a a não agir, como chegar a agir. Não seria bom para ela, bom para a família, que desenvolver um vínculo forte com a estratégia. Os pontos que a estratégia passou a ter eram exatamente não falar nos supostos (que se multiplicaram para dar conta do caso e da estratégia se não seguir e acompanhada em cada passo), de não voltar a esperar que atores suas mãos contra-transferência para a estratégia, mas eram da família, como as

meu irmão e a minha mãe. Escrevi  
 uma carta sobre o assunto para o tempo-  
 rário a partir de texto de uma psiqui-  
 atriz síria que trata muito bem essas tou-  
 feiras, no plural, chamadas Fedalla Zygarat.  
 A estagiária começou uma análise, onde  
 poderia falar também das condições de sua  
 vida que estariam sendo observadas pelo caso.  
 O paciente logo após teve suicídios e está  
 no Hospital de Portofino e estava sendo cui-  
 dado por uma equipe de lá e sua esposa  
 a Van Cap. Então eu fui uma gestão  
 nos serviços através da própria com a  
 estagiária, com uma ideia de se trabalhar,  
 e pensar se seria possível, seria uma  
 uma rede de cuidados para outra pessoa  
 atender a mãe, fazendo o vínculo da  
 paciente com a mãe, que se dispõe a cuidar  
 dela. Fomos ao HR, com o Residente de  
 psiquiatria do hospital que estava atendendo a  
 paciente também, nos explicamos a equipe,  
 tivemos informações sobre o caso lá no HR  
 e as medidas tomadas e solicitamos o número  
 dele ao HAM para continuidade de cuidados,  
 psicólogos e psiquiatras. A paciente ficou  
 muito feliz de ter sua frequência ali e  
 a equipe realmente por ela, voltar a  
 terapia e o caso foi se desenvolvendo  
 bem com o vínculo mais próximo e ambas  
 se mudando cuidados e cuidados (a paciente

e a estagnação, que, para ele, foi uma coisa  
 marginal de cuidado. Do final do estagio, a  
 estagnação surgiu por ele continuar a trabalhar  
 com esta pessoa no seu pai no final; não  
 pôde substituí-la, mas fez planos para seguir  
 na vida e, durante um tempo, mandou mi-  
 ras e fotos por whatsapp, até conseguir  
 se alugar, a foto.

Não se deve abandonar um paciente, é uma  
 boa opção, mas de não escrever para não  
 ser tão incômodo. Deixar a estagnação,  
 com todas as suas consequências objetivas,  
 a beneficiar o caso, não seria bom para  
 me cercada, que está a interior.

Problemas que os dois passaram de cui-  
 dade e engano (diferença), mostram uma mal-  
 da cuidada por a pessoa, na família,  
 e extrema muito mais da estagnação,  
 por que não está encerrada de conse-  
 quir a realidade.

## **APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM GABRIELA**

### PRIMEIRO MOMENTO: SOBRE A ATIVIDADE COMO SUPERVISORA

1. A partir do seu relato de experiência e dos desafios em relação ao manejo do grupo de estagiários, quais são os recursos e estratégias que você utiliza para manejar os grupos e os conflitos que emergem nos respectivos grupos?
2. De um modo geral, como é estabelecida uma boa relação com o grupo? Quais os recursos utilizados para isso?
3. Nos seus grupos de supervisão, é possível que os estagiários discutam entre si os casos clínicos e se auxiliem mutuamente em suas práticas, com uma mínima intervenção sua?
4. Neste sentido, você percebe algum processo de autonomia dos estagiários com relação as suas respectivas práticas?
5. De acordo com a última entrevista, você mencionou que na sua atividade você precisa avaliar os estagiários de forma mais pedagógica. Nesse sentido, qual(s) recurso(s) você utiliza para identificar a aprendizagem dos estagiários na prática do estágio e de maneira individual?
6. É possível identificar uma evolução de seus grupos (do início do estágio ao término)?
7. Neste tempo, você percebe fases diferentes, por exemplo, entre o início (onde estuda mais teoria e role-play?), um meio e um fim de supervisão?
8. Durante quanto tempo, você supervisiona um grupo de estagiários?
9. Como se encerra a supervisão com um grupo de estagiários na conclusão do estágio específico?

### SEGUNDO MOMENTO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL

1. Na última entrevista, você falou da formação de supervisor que vocês tiveram aqui na clínica. Como é constituída essa formação e quem costuma ser o formador?
2. Como você avalia as experiências com a supervisão clínica que possuiu com os seus casos clínicos? Elas influenciaram na sua aprendizagem e desenvolvimento da sua prática como supervisora?
3. Como a reunião com os supervisores contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de sua atividade profissional?
4. Para você, existiriam diferenças da supervisão clínica para a reunião com os supervisores da instituição? Quais seriam?
5. Existe alguma diferença da supervisão de plantão e a supervisão de estágio específico, além da abordagem utilizada nas duas? Quais seriam essas diferenças de acordo com a sua experiência?
6. O que você transcreve nos seus relatos sobre os estagiários? Pois falou do relato dos casos, mas existem também os relatórios sobre eles.
7. Quais os critérios adotados para a escolha dos instrumentos utilizados na supervisão? De que forma você acredita que eles podem auxiliar na aprendizagem dos seus alunos?
8. Quais são os instrumentos e recursos fundamentais necessários para todo supervisor?

9. Para finalizar essa entrevista, quais são as competências de um supervisor de estagiários de psicologia que você considera necessárias?
10. E quais são as qualidades necessárias para ser um bom supervisor?

## APÊNDICE E – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM MIGUEL

### PRIMEIRO MOMENTO: SOBRE A ATIVIDADE COMO SUPERVISOR

1. Na primeira entrevista, você relatou que na supervisão, “*os colegas não irão encontrar respostas prontas, mas sim uma complexificação de suas perguntas.*” Essa atitude me aparece no seu relato de experiência, no qual questiona sobre o caso da colega, e se vocês não estariam desistindo cedo demais, e se existiriam outras estratégias possíveis para manejo do caso. A partir do relato, como você costuma orientar esses questionamentos no grupo de supervisão?
2. Baseado no relato: “Diante de tantos fracassos, questionou-se o desejo da criança de vir, e, respeitando este desejo, desliga-lo dos atendimentos por um tempo. Questiono se não estamos desistindo cedo demais, questiono o que ela pode estar comunicando com seu silêncio [...]”. A partir desse recorte, as eram as dificuldades apresentadas pela psicóloga? Como foi para você lidar com as dificuldades apresentadas pela psicóloga com o caso? Como você a orientou?
3. Como foi para você lidar com os “tantos fracassos” presentes nesse caso clínico? Como foram surgindo as outras propostas de intervenção para este caso?
4. De modo geral, como é estabelecida uma boa relação com o grupo? Quais os recursos utilizados para isso?
5. As pessoas do grupo em supervisão costumam discutir entre o si os casos clínicos? É possível elas auxiliarem umas às outras no manejo dos casos com uma mínima intervenção sua?
6. Neste sentido, ocorre algum processo de autonomia desses membros? Onde o grupo seja mais autônomo, para conseguirem se orientarem e discutirem?
7. Você mencionou na entrevista anterior, que no grupo de supervisão costuma sair dois integrantes e entrar mais dois integrantes novos. Como é realizado por você a inserção dos dois novos integrantes no grupo?
8. De um modo geral, há um motivo para a permanência de dois integrantes no grupo e a saída de dois? Como você percebe essa dinâmica no grupo?
9. Como se dá a finalização do estágio dos profissionais que ingressaram neste serviço?
10. Como você identifica a aprendizagem e evolução de cada profissional no grupo de supervisão?

### SEGUNDO MOMENTO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL:

1. Como você avalia as experiências com a supervisão clínica que possuiu com os seus casos clínicos? Elas influenciaram na sua aprendizagem e desenvolvimento da sua prática como supervisor?
2. Em sua entrevista, assim como em seu relato de experiência, você menciona que “*a supervisão tem um ‘quê’ de clínica disfarçada*”. Em sua opinião, existiria diferença entre a clínica psicológica e a supervisão? Qual(is) seria(m) essa(s) diferença(s)? E como você concebe esses dois processos?
3. Na primeira entrevista, você disse que: “*a relação que mantém com os seus pacientes em consultório é a relação que mantém aqui com as pessoas e na supervisão também!*” Você poderia falar um pouco melhor acerca dessa relação?

4. Existe diferença na supervisão clínica com os profissionais em formação no CERCCA e a supervisão que você realiza fora deste espaço, para profissionais formados?
5. Na primeira entrevista você se referiu aos estagiários como colegas e futuros profissionais. Para você, esse modo de se referir ao grupo, tem implicações no modo como eles se colocam no grupo?
6. Você me disse no primeiro encontro que também recebe alunos de quarto período para estágio. (i) Você supervisiona eles de modo separado ao grupo de estágio específico? (ii) Se sim, existe diferença no modo como você supervisiona esses grupos? (iii) Existe diferença nas atividades desempenhadas pelos grupos?
7. Baseado na sua afirmação sobre a importância de escutar e se distrair durante a escuta do caso clínico em supervisão; Em sua opinião, quais são os instrumentos e recursos fundamentais para sua prática profissional como supervisor de estágio? De que forma você acredita que eles podem auxiliar na aprendizagem dos futuros psicólogos?
8. Para você quais seriam as competências fundamentais para um supervisor de estagiário em psicologia? E quais são as qualidades necessárias para ser um bom supervisor?

## **APÊNDICE F – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM ANTÔNIO**

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA BASEADO NO MÉTODO DE CASO**

1. Há quanto tempo aconteceu a situação relatada por você?
2. Quais os motivos que o levaram a considerar o caso relatado como desafiador e quais são suas implicações na sua atividade como supervisor?
3. Como o grupo de supervisão reagiu a esta situação? Outra pessoa do grupo percebeu a atitude dela? Como o grupo participou na discussão sobre o caso clínico relatado?
4. Os elementos teóricos relatados no escrito foram todos trazidos por você? Ou outros estagiários também conseguiram estabelecer link com referências teóricas?
5. Você já havia experienciado alguma situação semelhante do caso que descreveu? De que forma ele pode ter lhe ajudado na supervisão deste caso clínico relatado?

### **ELEMENTOS RELATIVOS A PRIMEIRA ENTREVISTA**

1. Você percebe diferenças no modo como realiza a supervisão atualmente, comparando ao início que começou a fazer esta prática?
2. Se sim, quais seriam estas diferenças?
3. Você se lembra de experiências difíceis de supervisão, por exemplo por conta do grupo de estagiários?
4. Relacionado a gestão de grupo, você chegou a comentar um pouco na entrevista como você aprende com eles, mas como você percebe a aprendizagem entre eles, as trocas?
5. Com relação ao grupo que você supervisiona com os 16 estagiários, as supervisões ocorrem com todo o grupo? Modalidades de supervisão: frequência, quantos grupos, etc.
6. Como são divididas as oito horas de supervisão semanais?
7. Como é percebido por você a evolução do grupo e dos membros do grupo ao longo da realização do estágio?
8. Você falou que a sua supervisora foi um exemplo para você para realizar a atividade de supervisor. Quais são os elementos que mais gostou na supervisão dela que você reproduz até hoje?

### **Perguntas finais a respeito da atividade do supervisor**

1. Quais competências você considera fundamentais para todo supervisor de estágio em psicologia?
2. Quais qualidades você considera fundamentais para esta atividade?
3. Você percebe diferenças no modo como realiza a supervisão atualmente, comparando ao início que começou a fazer esta prática?
4. Se sim, quais seriam essas diferenças?

## **APÊNDICE G – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM CLARA**

### RELATO DE EXPERIÊNCIA BASEADO NO MÉTODO DE CASO

1. Há quanto tempo se sucedeu a situação descrita no relato?
2. Com base no relato escrito que você me entregou, é relatada a dificuldade do estagiário em aceitar o ritmo do grupo e com isto o grupo passou a se inquietar com o afastamento e falta de interação com os demais. Como você manejou este conflito com o grupo?
3. A partir de sua intervenção sobre o modo como percebia este estagiário no processo com seu cliente, como o grupo reagiu a tal colocação?
4. E de um modo geral, como você costuma mediar os conflitos que emergem no(s) grupo(s) de supervisão?
5. Você já havia experienciado alguma situação semelhante do caso que descreveu? De que forma ele pode ter lhe ajudado na supervisão deste caso clínico relatado?

### ELEMENTOS RELATIVOS A PRIMEIRA ENTREVISTA

1. Há quantos anos você é formada em psicologia?
2. Você percebe diferenças no modo como realiza a supervisão atualmente, comparando ao início que começou a fazer esta prática?
3. Se sim, quais seriam essas diferenças?
4. Relacionado a gestão de grupo, você chegou a comentar um pouco na entrevista como você aprende com eles, mas como você percebe a aprendizagem entre eles, as trocas?
5. Como é percebido por você a evolução do grupo e dos membros do grupo ao longo da realização do estágio?

### PERGUNTAS FINAIS A RESPEITO DA ATIVIDADE DO SUPERVISOR

1. Quais competências você considera fundamentais para todo supervisor de estágio em psicologia?
2. Quais qualidades você considera fundamentais para esta atividade?
3. Como você percebeu, sentiu a participação na minha pesquisa? Como foi para você participar desta pesquisa.

## **APÊNDICE H – ROTEIRO SEMIESTRUTURO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM LUIZA**

### RELATO DE EXPERIÊNCIA BASEADO NO MÉTODO DE CASO

1. Há quanto tempo se sucedeu a situação descrita por você?
2. Na situação descrita, você relata que a estagiária que acompanhava o caso, passa a ter muitos pesadelos, e estes são falados exaustivamente nas supervisões, que por sua vez, ocorreram com mais frequência para dar suporte ao caso e a estagiária. Também foi narrado que vocês começaram a ler muito sobre os tipos de transferência, e que a estagiária passa a fazer análise. Com base neste caso e na sua opinião, quais aspectos são cabíveis para o trabalho em supervisão e o trabalho em análise, respectivamente?
3. Como o grupo de supervisão reagiu a esta situação? Outra pessoa do grupo percebeu a contratransferência da estagiária? Como o grupo participou na discussão sobre o caso clínico relatado?
4. Você já havia experienciado alguma situação semelhante do caso que descreveu? De que forma ele pode ter lhe ajudado na supervisão deste caso clínico relatado?

### SOBRE A ATIVIDADE DE SUPERVISÃO

1. Após a conclusão da graduação, você fez formação e/ou alguma pós-graduação?
2. Você se lembra de experiências difíceis de supervisão, por exemplo por conta do grupo de estagiários?
3. Relacionado a gestão de grupo, você chegou a comentar um pouco na entrevista sobre a importância das trocas com o estagiário, mas como você percebe a aprendizagem e as trocas entre os estagiários?
4. Todos os estagiários começam ao mesmo tempo? Como ocorre o processo? Tem alguma seleção dos estagiários? O início e final do processo de supervisão? Ou avaliação negativa e substituição?
5. Quantos atendimentos o estagiário tem?
6. Como é percebido por você a evolução do grupo e dos membros do grupo ao longo da realização do estágio? Como é avaliada a aprendizagem de cada estagiário?
7. Os estagiários precisam entregar a instituição de ensino um relatório parcial e final que também é avaliado por você. Neste sentido, quais os recursos que você utiliza para a avaliação e aprendizagem dos estagiários?
8. Na entrevista anterior, você relatou que uma das supervisões semanais acontece com você e outro profissional, analista e psiquiatra da instituição. Qual o intuito pensado para realizarem a supervisão juntos? Qual a diferença desta supervisão para que você faz sozinha com os estagiários?

### PERGUNTAS FINAIS A RESPEITO DA ATIVIDADE DO SUPERVISOR

1. Como você acha que se tornou a supervisora que é hoje? Onde aprendeu a supervisionar da forma que você supervisiona hoje?
2. Quais competências você considera fundamentais para todo supervisor de estágio em psicologia?
3. Quais qualidades você considera fundamentais para esta atividade?