

# Supervisão Grupal de Estágio em Psicologia Clínica: Revisão da Literatura

*Group Supervision of Internship in Clinical Psychology: Literature Review*

*Supervisión Grupal de Práctica en Psicología Clínica: Revisión de la Literatura*

## Maíra Bonafé Sei

Psicóloga, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Psicologia Clínica pelo IP-USP,  
Professora no Departamento de Psicologia e Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
e no Programa de Mestrado em Psicologia da UEL  
E-mail: mairabonafe@gmail.com

## Ricardo da Silva Franco

Psicólogo, Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina  
E-mail: rs\_franco@hotmail.com

### Resumo

A supervisão de estágio em Psicologia Clínica se apresenta como uma atividade primordial na formação do psicólogo, uma vez que, por meio dela, o estudante tem a oportunidade de articular o conhecimento teórico adquirido ao longo da sua trajetória acadêmica com a experiência prática dos atendimentos. Tendo em vista esse aspecto, objetivou-se realizar uma revisão da literatura nacional referente à supervisão realizada na formação do psicólogo, com foco na discussão acerca da modalidade grupal de supervisão clínica. Por meio da pesquisa, verificou-se que poucos são os artigos que abordam o tema da supervisão, e mais especificamente da supervisão em grupo, na graduação em Psicologia. De forma geral, tem-se uma visão positiva para a modalidade grupal de supervisão por promover o aprendizado por meio das experiências dos demais. Pontos negativos são elencados acerca da supervisão em grupo em decorrência do menor tempo disponível para fala dos estagiários e dos receios do terapeuta frente à exposição que ocorre nesse contexto. São ressaltados aspectos concernentes às habilidades do próprio supervisor frente a este cenário. Indica-se a realização de outros estudos, com foco em pesquisas empíricas.

**Palavras-chave:** psicologia clínica; supervisão clínica; estudantes universitários; clínicas-escola.

### Abstract

The supervision of internship in Clinical Psychology is presented as a primary activity in the training of the psychologist, since the student has the opportunity to articulate the theoretical knowledge acquired during his academic trajectory with the practical experience of the consultations. Therefore, the objective of this research was to review the national literature regarding supervision during psychologist's training, focusing on the discussion about the group modality of clinical supervision. The research showed that there are few articles that deal with the subject of supervision, and more specifically of group supervision, throughout the graduation in Psychology. In general, there is a positive view of the group supervision modality, since it promotes learning through the experiences of others. Negative points are related to group supervision because there is less time for the intern to speak, and due to therapist's fears about the exposure that occurs in this context. Emphasis is given to aspects related to the supervisor's own abilities in this scenario. It is recommended that other studies should follow, focusing on empirical researches.

**Keywords:** clinical psychology, clinical supervision, college students, school clinics.



**Resumen**

La supervisión de prácticas en Psicología Clínica se presenta como una actividad primordial en la formación del psicólogo, ya que por medio de ella el estudiante tiene la oportunidad de articular el conocimiento teórico adquirido a lo largo de su trayectoria académica con la experiencia práctica de las atenciones. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue realizar una revisión de la literatura nacional referente a la supervisión realizada en la formación del psicólogo, con foco en la discusión acerca de la modalidad grupal de supervisión clínica. Por medio de la investigación se verificó que pocos son los artículos que abordan el tema de la supervisión, más específicamente de la supervisión en grupo, en la graduación en Psicología. De forma general, se tiene una visión positiva para la modalidad grupal de supervisión por promover el aprendizaje por medio de las experiencias de los demás. Los puntos negativos se enumeran acerca de la supervisión en grupo, como consecuencia del menor tiempo disponible para la verbalización de los aprendices y de los temores del terapeuta frente a la exposición que ocurre en este contexto. Se resaltan aspectos concernientes a las habilidades del propio supervisor frente a este escenario. Se indica la realización de otros estudios, con foco en investigaciones empíricas.

**Palabras-clave:** psicología clínica, supervisión clínica, estudiantes universitarios, escuela clínica

A formação em Psicologia é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que propuseram mudanças no currículo mínimo anteriormente estabelecido, trazendo mais flexibilidade e pluralidade frente à organização prévia vista como mais uniforme e nem sempre correspondendo às necessidades sociais. Tem-se, hoje, assim, a ideia de habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da formação, com estágios básicos sendo inseridos desde o início do curso, fato que minimiza o peso do estágio profissionalizante do final da graduação (Rudá, Coutinho, & Almeida Filho, 2015).

No que se refere às áreas de atuação, percebe-se a grande importância desempenhada pela Psicologia Clínica, campo de estágio profissionalizante presente desde o currículo mínimo (Rudá et al., 2015), que se configura como área de interesse para atuação profissional de estudantes e psicólogos (Bastos & Gomide, 1989; Meira & Nunes, 2005), com grande presença de disciplinas da área clínica nos currículos de graduação (Ferreira-Neto & Penna, 2006). Contudo, compreende-se que a formação para atuação em Psicologia Clínica carrega certa complexidade, seja em decorrência da importância desempenhada pela psicoterapia pessoal do psicólogo clínico (Meira & Nunes, 2005), seja por questões curriculares, da supervisão e da articulação de situações que promovam uma aprendizagem teórica e prática (Abdalla, Batista, & Batista, 2008). Por outro lado, nota-se que habilidades tidas como localizadas

no campo da clínica são esperadas em outros campos de atuação do psicólogo, tais como a sensibilidade e capacidade de escuta, apontando-se para a importância de esta dimensão da clínica ser tratada transversalmente no currículo de graduação (Ferreira-Neto & Penna, 2006).

A supervisão se configura como uma atividade que compõe a formação do psicólogo clínico mesmo após a conclusão do curso de graduação e, apesar de sua importância, não há uma padronização dos procedimentos de supervisão. Ela pode ser realizada por meio de observação direta em salas de espelho, participação direta da sessão ou baseada no relato verbal, estratégia utilizada com maior frequência (Moreira, 2003).

Por meio da supervisão, atividade obrigatória na formação psicanalítica, busca-se permitir que o psicoterapeuta possa notar suas dificuldades e conquistar uma capacidade de autoavaliação a partir desse processo (Zaslavsky, Nunes, & Eizirik, 2003). A supervisão nesse referencial ocorre pautada no relato verbal dos acontecimentos da sessão ao supervisor, com autores apontando para diferentes modelos metodológicos, desde aquele centrado no paciente, aquele centrado no supervisionando até aquele que se centra na relação entre supervisor e supervisionando, lembrando que, nesse referencial, reconhece-se a influência da dinâmica transferencial também nesse tipo de interação (Zaslavsky et al., 2003).

No que se refere à supervisão clínica curricular em Psicologia, Derzi e Marcos (2013) a diferenciam da

supervisão que faz parte da formação psicanalítica, apontando para os impasses possivelmente presentes no cenário acadêmico. Indicam que, na universidade, a supervisão se organiza a partir da obrigatoriedade de determinados padrões em uma relação hierárquica e questionam como a supervisão poderia responder ao que se espera na clínica psicanalítica. Ou seja, difere da supervisão após a graduação quando se pensa haver um efetivo interesse pela área clínica, e não apenas uma atividade obrigatória dentro de uma grade curricular, com um supervisor frequentemente atribuído pela própria instituição de ensino e não escolhido pelo estagiário, lembrando ser

este profissional o responsável por atribuir notas relativas àquilo que acredita ser o desempenho do discente.

Tendo em vista esses aspectos, objetivou-se, com este artigo, realizar uma revisão da literatura nacional acerca da supervisão realizada na formação do psicólogo, priorizando a discussão acerca da modalidade grupal de supervisão clínica desenvolvida nesse contexto. Compreende-se que poucos são os artigos que abordam o tema da supervisão na graduação em Psicologia, atividade primordial na formação do psicólogo, o que justifica a realização deste estudo.

## Método

Trata-se de uma revisão da literatura nacional, considerada pertinente devido às especificidades da formação em Psicologia e os requisitos para atuação em Psicologia Clínica no Brasil, que diferem daqueles solicitados pelas entidades de classe de Psicologia de outros países. Compreende-se que a revisão de literatura se configura como um processo que busca avaliar criticamente a literatura publicada acerca do tema, almejando organizar, integrar e avaliar as investigações na temática em questão (Hohendorff, 2014). No caso deste estudo, a revisão ocorreu por meio da consulta a duas bases de dados de textos completos: PePSIC, específica para periódicos da Psicologia, e SciELO, que possui maior abrangência, mas, ainda assim, agrega diversos artigos e periódicos específicos da Psicologia. Não foi estabelecida uma data

para os artigos encontrados e, tendo em vista a escassez de artigos concernentes especificamente à supervisão grupal na área de Psicologia Clínica, optou-se por usar os seguintes conjuntos de descritores no campo assunto: “supervisão” e “grupo”, “supervisão” e “clínica”, sem se restringir aos descritores de textos exclusivos da área clínica ou da supervisão na graduação.

Foram listados todos os artigos encontrados nas duas buscas feitas em cada uma das bases de dados, excluindo-se os artigos repetidos. Os resumos de todos os artigos foram lidos, excluindo-se, após esta leitura inicial, aqueles que não eram concernentes ao tema da supervisão grupal em estágio de Psicologia Clínica, lendo-se na íntegra os textos restantes e empreendendo a discussão e articulação dos achados de cada artigo.

## Resultados e Discussão

A pesquisa de artigos resultou nos seguintes achados: 3 artigos para os descritores Supervisão e Grupo no SciELO e 8 entradas para estas mesmas palavras no PePSIC. Quanto aos descritores Supervisão e Clínica, foram encontrados 10 artigos no SciELO e 12 artigos no PePSIC, somando-se 33 artigos, dos quais 4 figuravam

duas vezes, totalizando 29 artigos analisados. Após a leitura dos resumos, foram lidos na íntegra e utilizados 10 na discussão, por se adequarem ao tema em questão. De forma geral, notou-se que os artigos escolhidos discorreram sobre a contribuição e importância da supervisão para o desenvolvimento do estagiário, apontando para o

papel do supervisor e elencando as habilidades e competências do psicólogo, estabelecendo, por fim, comparações entre a modalidade de supervisão individual e a supervisão em grupo.

No que se refere aos artigos elencados por meio da pesquisa bibliográfica no PePSIC e SciELO, tem-se Sei e Paiva (2011) que relembram que a profissão de psicólogo, bem como a formação em psicologia nas universidades, foram legalizadas e regulamentadas a partir da Lei nº 4.119, na data de 27 de agosto do ano de 1962. Tal lei esclarece as atividades privativas do psicólogo e pontua o estágio como uma prática necessária para a formação desse profissional (Sei & Paiva, 2011). Nesse sentido, observa-se que a formação em Psicologia implica uma articulação entre teoria e a prática, por meio dos estágios supervisionados (Aguirre et al., 2000; Brandt, 2017; Sei & Paiva, 2011; Tavora, 2002).

De acordo com a citada lei, a Psicologia Clínica passa a ser compreendida como uma das possíveis áreas na qual o psicólogo pode se inserir, sendo a psicoterapia uma das estratégias de intervenção a ser utilizada para o tratamento dos indivíduos (Sei & Paiva, 2011). Assim, caso o estudante escolha se aprofundar nessa área, ele terá de se submeter à articulação entre a teoria e a prática, assistindo às aulas, constantemente aprofundando seus estudos em casa, realizando os estágios e participando das supervisões (Aguirre et al., 2000; Brandt, 2017; Freitas & Noronha, 2007; Sei & Paiva, 2011; Tavora, 2002).

Com frequência, os estágios em psicoterapia, tidos como estágios profissionalizantes, acabam sendo contemplados pelas grades curriculares das universidades somente nos últimos anos do curso, haja vista que os estágios existentes no início da formação configuram-se como estágios básicos (Rudá et al., 2015). A respeito desse fator, Brandt (2017, p. 5) lembra que a carga horária de supervisão de estágios em Psicologia Clínica chegam a aproximadamente 60 horas, montante considerado “(...) totalmente insuficiente para a aquisição de um conhecimento minimamente suficiente sustentado na experiência clínica psicanalítica” (p. 5). Desse modo, nota-se a

importância e a relevância da supervisão na formação do estudante de Psicologia, pois esta acaba tendo a função de suprir o máximo possível das falhas existentes nas grades curriculares, tendo de proporcionar um ambiente acolhedor e de escuta para os estagiários.

A supervisão consiste, então, em um processo no qual um profissional mais experiente, no que se refere à formação e vivências, acolhe por meio da escuta os conteúdos advindos dos atendimentos realizados pelo estagiário para que possa orientá-lo, visando contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a sua formação em Psicologia Clínica (Aguirre et al., 2000; Brandt, 2017; Freitas & Noronha, 2007; Prebianchi & Amatuzzi, 2000; Sei & Paiva, 2011; Tavora, 2002). Sendo assim, a supervisão tem o papel de ajudar o estudante a articular as experiências da prática do estágio com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação (Brandt, 2017; Prebianchi & Amatuzzi, 2000; Sei & Paiva, 2011) e para o desenvolvimento do que Aguirre et al. (2000) denominou de atitude clínica.

De acordo com Tavora (2002, p. 121), a supervisão da psicoterapia almeja não apenas promover um processo de aprendizagem, mas também contribuir para que o estagiário possa olhar para si e para o relacionamento estabelecido com o paciente, bem como para a relação tida com o supervisor. Defende, ademais, que:

*Treinar futuros terapeutas exige, ao mesmo tempo, técnica, arte e sensibilidade. Exige respeito às diferenças e crença no talento que pode brotar de cada iniciante amedrontado, tímido em suas iniciativas e pouco confiante em si. Significa também deixar que os treinandos ensinem ao supervisor a arte de ser paciente, de acreditar sem ver resultados imediatos e de abster-se de induzi-los a um modelo de terapeuta já pronto. (p. 121)*

Destaca-se, dessa maneira, a figura do supervisor e sua importância na formação do estudante (Aguirre et al., 2000; Brandt, 2017; Sei



& Paiva, 2011). O trabalho do supervisor se torna relevante na medida em que leva o estudante a atuar como psicoterapeuta, em formação, num serviço-escola de Psicologia, orientando-o na compreensão da queixa e na dinâmica de cada paciente, ensinando-o, assim, a construir um psicodiagnóstico, de acordo com a sua abordagem, para que possa decidir quais intervenções terapêuticas utilizar em cada caso (Brandt 2017; Sei & Paiva, 2011).

Nota-se que os serviços-escola de Psicologia acabam por receber uma demanda de atendimento que ultrapassa aspectos emocionais, com um sofrimento mobilizado por questões sociais e um atendimento que usualmente é breve e regido pelo calendário institucional, e não pelas necessidades do indivíduo em atendimento, ampliando a complexidade do trabalho do supervisor (Sei & Paiva, 2011). Na graduação em Psicologia, não há dispositivos institucionais como na formação psicanalítica que apontem para a obrigatoriedade da psicoterapia pessoal e, com isso, os aspectos pessoais do terapeuta suscitados pelos atendimentos por ele realizados acabam adentrando na supervisão, local que deveria ser dedicado à formação didática, com discussão e compreensão clínica do caso atendido (Sei & Paiva, 2011).

Todavia, embora a orientação geral seja a de que os supervisores se foquem nas questões didáticas, nem sempre isso parece possível. Assim, Sei e Paiva (2011) trabalham com a ideia de *holding* na supervisão. O termo surgiu dos estudos do psicanalista inglês Donald Woods Winnicott ao discorrer sobre a importância da figura materna no desenvolvimento emocional da criança, em que o *holding* consiste em toda sustentação física, emocional e simbólica que a mãe deve oferecer ao seu filho nos primeiros anos de vida para que este possa se desenvolver de forma saudável, ou seja, para que um verdadeiro *self* possa florescer (Sei & Paiva, 2011).

Observa-se, claro, conforme Campos (1999) pondera, que o tipo de relação entre supervisor e supervisionando depende do estilo e foco adotado por cada supervisor, uma vez que este baseia a

sua conduta a partir de um arcabouço teórico-metodológico como, por exemplo, psicanalista, comportamental, humanista e entre outros. No entanto, de modo geral, com base na ideia de *holding*, o supervisor deveria ter empatia e capacidade de se identificar com o outro, proporcionando ao estudante um ambiente suficientemente bom no qual ele possa desenvolver um pensamento autônomo e criativo, um rigor científico ao escolher e se aprofundar em uma abordagem psicológica e, também, acolher as angústias e os medos desse psicólogo em formação. Isto é, o supervisor deveria acompanhar o percurso do estagiário durante a sua formação de maneira a ofertar um ambiente seguro em que ele possa se desenvolver verdadeiramente, semelhante à mãe suficientemente boa com seu bebê (Sei & Paiva, 2011). Não apenas o acolhimento, como também o contorno e os apontamentos necessários, devem ser proporcionados pelo supervisor, que deve ser um profissional com experiência clínica e maturidade para o desempenho dessa atividade (Sei & Paiva, 2011).

Em consonância com esses aspectos, Sakamoto (2006), ao aplicar um questionário com seis perguntas abertas sobre diferentes aspectos da experiência de estágio para 29 alunos-estagiários, pôde verificar o valor da prática clínica para suas formações, bem como quais são as principais dificuldades vivenciadas por eles durante os atendimentos. A respeito da relação de ganhos atribuídos à experiência, destacam-se algumas respostas, tais como: “experiência/experiência clínica/conhecimento”; “maior segurança para atuar na área/sentimento de valor profissional”; “crescimento pessoal/percepção mais realista de si”; “prazer/satisfação de expectativas do estágio”; e “ajuda de supervisora competente” (Sakamoto, 2006, p. 10).

Nota-se a importância atribuída pelos estudantes para o quanto a experiência da prática clínica agrega para a formação profissional e pessoal do estudante, pois ele adquire mais conhecimento teórico e prático da diversidade de casos que aparecem para ele atender na clínica-escola. A questão do supervisor também foi

citada dentre as respostas que mais apareceram. Segundo Freitas (2008), o tipo de relação entre o supervisor e o supervisionando pode influenciar significativamente, de forma positiva ou negativa, no processo ensino-aprendizagem do aluno.

Sobre as dificuldades e falhas apontadas pelos alunos-estagiários que responderam o questionário aplicado pela pesquisadora Sakamoto (2006), encontram-se as seguintes respostas: “De intervir/medo de errar/não ajudar/não saber ouvir”; “Pessoal (acidente, para aceitar e impor limites, saúde física)”; “Falta de conhecimento teórico/inexperiência”; e “Preocupação de fazer o relatório/passar no estágio” (p. 11). O papel do supervisor, conforme já citado anteriormente, torna-se essencial justamente para auxiliar e acolher o aluno nessas angústias e medos, proporcionando um local de aprendizagem em que o foco seja o desenvolvimento profissional e pessoal do aluno, e não a nota que o aluno tem de obter para ser aprovado no estágio (Freitas, 2008; Sakamoto, 2006; Tavora, 2002).

Para Aguirre et al. (2000), a principal função e contribuição do supervisor é auxiliar o aluno a desenvolver o que chamou de atitude clínica. Tal atitude clínica implica na:

*[...] possibilidade de colocar-se no papel de profissional dentro de um determinado enquadramento, mantendo uma empatia com o cliente. A atitude clínica permite estabelecer uma relação de respeito com o cliente e limita ou impede as transgressões éticas, enquanto o psicólogo clínico busca uma compreensão sobre o que se passa com o cliente (Aguirre et al., 2000).*

Existem três principais fatores que precisam ser contemplados para o desenvolvimento da atitude clínica no estudante, sendo eles: 1) sua própria psicoterapia individual; 2) seu conhecimento teórico; e 3) sua prática clínica supervisionada (Aguirre et al., 2000). Na perspectiva de Aguirre et al. (2000), o psicólogo tem de ser capaz de se colocar no lugar do outro, ter empatia, mas sem se confundir com esse outro, e passa a ser tarefa

do supervisor contribuir para essa discriminação, isto é, para que o estagiário desenvolva sua própria atitude clínica.

O confundir-se com o outro, mencionado por Aguirre et al. (2000), refere-se a diversas situações possíveis. Assim, enquanto iniciante, o estagiário pode ter dificuldade em lidar com situações quando o paciente espera dele algo que ele não pode dar e por esse “algo”, muitas vezes do não dito, surge o medo do estagiário de que o paciente abandone o atendimento, aumentando os seus sentimentos de insegurança. A atitude clínica consiste em o psicólogo saber exatamente o seu papel no andamento do tratamento com o paciente, em que ele é afetado por aquilo que a pessoa mobiliza dele, porém consegue absorver e devolver esse “algo” da maneira adequada, e não achando que a sua função é a de ser a grande resposta do paciente (Aguirre et al., 2000). Então, Aguirre et al. (2000) argumentam sobre a necessidade de o supervisor apontar aspectos contratransferenciais do estagiário, entendendo a supervisão “(...) como um modelo de trabalho que realiza um atendimento indireto ao paciente (...)”.

Outras habilidades e competências necessárias para o psicólogo destacadas foram as que Freitas e Noronha (2007) obtiveram por meio de sua pesquisa. As pesquisadoras aplicaram um instrumento contendo 17 habilidades. Solicitaram que 10 supervisores, de universidades e abordagens diversas, organizassem essas habilidades pela importância que julgavam que cada uma tinha (Freitas & Noronha, 2007). Foram elaboradas 3 tabelas para agrupamento dos participantes conforme abordagens teóricas em Psicologia Clínica, sendo elas: comportamental-cognitiva, psicanalítica e centrada na pessoa (Freitas & Noronha, 2007). Outras duas tabelas foram delineadas para cruzamento dos dados e verificação de quais habilidades apareceram com importância semelhante nas três abordagens e as habilidades menos importantes que também haviam aparecido com intensidade semelhante. Notaram, assim, que as habilidades mais importantes apontadas por supervisores das três abordagens foram: Interesse, Raciocínio Clínico e Pesquisa (Freitas & Noronha,

2007). Já entre as menos importantes, destacam-se duas: Não Dogmatismo e Produção Científica (Freitas & Noronha, 2007).

Em relação às modalidades existentes de supervisão, encontram-se duas: individual e em grupo. Brandt (2017) discute sua experiência com supervisões em grupo num Instituto de Psicanálise, ou seja, no qual os supervisionandos já eram graduados e buscavam aprofundar seus conhecimentos por meio da formação em psicanálise. Brandt (2017) notou que, nos grupos de supervisão, os supervisionandos tomam uma postura de narrativa, pois se centram apenas em relatar os conteúdos dos pacientes, omitindo outras informações geralmente relacionadas com possíveis erros e dificuldades pessoais. Isso ocorre principalmente por consequência do “incômodo” que surge do relator ao reconhecer a própria falta de conhecimentos teóricos diante do grupo, o que pode reverberar em uma má avaliação deste profissional por parte dos colegas. Tal “incômodo” se intensifica por se tratar de profissionais formados e não mais estudantes, podendo-se instalar um mal-estar entre os participantes do grupo (Brandt, 2017).

Esse mal-estar impele os supervisionandos a se comportarem de modo a criarem outras situações delicadas, como, por exemplo, caso o supervisor evidencie com clareza as dificuldades do profissional, este pode resistir ao processo de ensino-aprendizagem e até abandonar o grupo (Brandt, 2017). O contrário também pode-se mostrar complicado, pois se o supervisor agir de maneira a proteger determinado integrante do grupo ou eleger algum preferido, os demais integrantes não verão isso de maneira positiva, além de que, ao mesmo tempo, pode vir a atrapalhar o próprio desenvolvimento desse integrante protegido ou elegido como preferido (Brandt, 2017).

Duas outras situações verificadas por Brandt (2017) referem-se a, além de omitirem informações que possam revelar erros e dificuldades, os supervisionandos afirmarem que fizeram no atendimento com o paciente uma interpretação ou intervenção aproximada do que o supervisor

aponta por causa, novamente, do “incômodo” que sentem. Muitos supervisionandos tentam conversar com o supervisor após a saída dos colegas da supervisão e, nessas situações, acabam contando sobre casos que nunca mencionaram em grupo porque demonstram erros e dificuldades pessoais (Brandt, 2017).

Ainda em relação à supervisão no contexto pós-formação, em cursos de pós-graduação, Fernandes et al. (2004) indicam que a modalidade grupal de supervisão pode apresentar vantagens e desvantagens. Assim, por um lado, tem-se uma riqueza por se poder alcançar uma visão mais múltipla da situação supervisionada a partir dos assinalamentos dos participantes da supervisão, além de se perceber que não se é o único a errar, possuindo pontos cegos a serem trabalhados. Por outro, apontam para a necessidade de haver um vínculo e uma circulação da palavra entre os participantes do grupo de supervisão.

Em relação à supervisão em geral, Fernandes et al. (2004) discorrem sobre a importância da diferenciação desta da análise pessoal, haja vista haver uma tênue linha que divide ambas. Compreendem ser importante refletir sobre as características do supervisor nesses casos, em semelhança às características do coordenador de grupo, devendo-se atentar para os fenômenos contratransferenciais presentes na relação de supervisão. Nesse sentido, retoma-se Zaslavsky et al. (2003), quando apontam sobre o foco que o supervisor pode dar para a própria relação estabelecida entre terapeuta e supervisor. Fernandes et al. (2004) argumentam que a supervisão pode sofrer impasses nas situações nas quais o supervisor coloca a sua visão como perspectiva verdadeira, ou quando o supervisionando tem dificuldades de comunicar os acontecimentos da sessão, ou quando a supervisão passa a ser vista mais como situação de avaliação do que de aprendizado. Pode-se refletir, assim, se o grupo de supervisão nesses casos se organiza ou não como um espaço de *holding* (Sei & Paiva, 2011) e de constituição da identidade do terapeuta (Aguirre et al., 2000; Prebianchi & Amatuzzi, 2000).

De modo a sintetizar suas conclusões ao colocar essas duas modalidades em comparação, Brandt (2017) defende ser importante pensar que, no contexto individual, há a possibilidade de se trabalhar mais ativamente com as resistências do candidato a analista, atentando-se para a contratransferência e a técnica psicanalítica. Por outro lado, no que se refere

*à clínica da psicoterapia psicanalítica de grupo ou grupo-análise, a forma de supervisão exclusivamente “fora do grupo”. Esse ponto merece receber atenção dos futuros psicanalistas que, embora não queiram cumprir uma “formação” de grupo-analista, pretendem receber atendimento de mais de uma pessoa ao mesmo tempo. Ao não participar de um grupo analítico ou de supervisão, o candidato perde a oportunidade de se colocar em uma situação de enfrentamento e/ou competição em um contexto que implica no reconhecimento de um não-saber, oportunidade essa que permite a redução de posições narcísicas.* (Brandt, 2017, p. 7)

Mesmo tecendo críticas à modalidade de supervisão em grupo, Brandt (2017) reconhece que, nas universidades, esse tipo de enquadre seja adotado com mais frequência devido ao grande número de estagiários. Nesse caso, entende que, por se tratar de estudantes em formação, todos podem ocupar o lugar de neófitos sem nenhum constrangimento. Referente a esse lugar, Brandt (2017) parece estar correto, pois, de acordo com um dos estagiários entrevistado por Marcos (2012), um aspecto negativo desse tipo de enquadre refere-se à presença de muitos estagiários diante de um curto espaço para exposição e discussão do material clínico, ponderando, contudo, ser pertinente aprender por meio da experiência de outras pessoas.

Em concordância com a investigação de Marcos (2012), Prebianchi e Amatuzzi

(2000), por meio da observação de um grupo de supervisão de abordagem humanista com 8 supervisionandas, elucidam que as alunas tiveram consciência da ocorrência de um processo, com etapas que partiram de um sentimento de insegurança e vulnerabilidade até um sentimento de autoconfiança em que tais angústias e dificuldades foram respondidas na relação com o paciente e com as supervisões em grupo, isto é, da relação entre todos nas supervisões. A existência e a pertinência de se atentar para os fenômenos que permeiam os grupos em geral e os grupos de supervisão é também apontado por Fernandes et al. (2004). Nesse sentido, Prebianchi e Amatuzzi (2000) ponderam que, quando se fala de supervisão em grupo, deve-se pensar na existência de outra relação na relação, ou seja, a relação grupo-supervisionando. Tem-se a relação das alunas entre elas, das alunas enquanto grupo com o supervisor e da relação individual de cada uma com o supervisor, criando a tríplice relação supervisor-grupo-supervisionando, o que pode funcionar com um facilitador no processo (Prebianchi & Amatuzzi, 2000).

Prebianchi e Amatuzzi (2000) explanam que, a cada etapa, as supervisões foram progredindo e se adaptando conforme a demanda e o amadurecimento das supervisionandas, sendo que, nos primeiros encontros, o foco se voltou às necessidades individuais de cada aluna, sem uma comunicação harmônica entre elas, até que, nos últimos encontros, ocorreu o autoconhecimento de cada uma como membro de um grupo. Assim, Prebianchi e Amatuzzi (2000), bem como Sei e Paiva (2011), evidenciam a necessidade de uma formação consistente do supervisor para o exercício de sua atividade, pois inúmeras serão as dificuldades no manejo das supervisões em grupo para que se possa ajudar os estagiários a desenvolver, em sua formação acadêmica e profissional, um pensamento independente, sensível, criativo e orientado por verdadeiro *self*.



## Considerações Finais

Por meio desta revisão de literatura, pôde-se verificar a escassa produção de trabalhos científicos a respeito da contribuição da supervisão em modalidade grupal para a formação acadêmica e profissional do estudante, tendo sido encontrados artigos que abordam aspectos da formação clínica não apenas na graduação como também no contexto de pós-graduação. O processo de supervisão consiste em um dos mais importantes meios de transmissão e aprimoramento do conhecimento adquirido ao longo da trajetória acadêmica. Entende-se que a supervisão deve ser um espaço de acolhimento das angústias e dificuldades dos alunos, para que possa ser feita a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos advindos das vivências de atendimento com o paciente. Dessa forma, o supervisor assume um papel de mediador, o qual, por meio do *holding*, pode proporcionar um ambiente suficientemente bom no qual o estudante possa se sentir seguro para desenvolver um pensamento independente, sensível, crítico, criativo e orientado por um verdadeiro *self*.

Dentre as modalidades de supervisão, encontram-se duas: individual e grupal. Haja vista a importância da supervisão na formação do estudante, tornam-se essenciais estudos capazes de traçar assinalamentos relevantes a respeito de ambas as modalidades, discorrendo sobre seus pontos positivos e negativos, uma vez que esta influenciará significativamente o processo ensino-aprendizagem do estudante.

Dos poucos trabalhos científicos encontrados, a maioria destaca pontos positivos em relação à modalidade grupal e poucos tecem críticas negativas. Todavia, seria interessante que mais estudos fossem realizados para que pudesse se ter mais clareza de quanto a modalidade contribui positivamente ou negativamente. Assim sendo, este trabalho pode servir como incentivo para que mais pesquisas possam ser realizadas sobre essa ferramenta tão importante na articulação entre teoria e prática, priorizando-se as investigações empíricas.

No que se refere aos limites desta investigação, aponta-se para a escolha por se trabalhar com artigos advindos do PePSIC e SciELO, que, apesar da grande importância e da disseminação proposta por eles, tendo em vista o fato de disponibilizarem gratuitamente textos completos e não apenas resumos, listam apenas revistas científicas. Nesse sentido, compreende-se que uma revisão de capítulos, livros, dissertações e teses sobre o tema que não foram disseminadas nessas bases de dados poderia ampliar o número de trabalhos para uma discussão como esta. No que se refere à reflexão acerca da formação do psicólogo clínico, acredita-se que pesquisas comparativas entre a realidade brasileira e de outros países, discorrendo sobre o lugar da supervisão nesses outros contextos, pode também se configurar como algo interessante, fomentando as discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais e o aprimoramento da formação em Psicologia realizada no Brasil.

## Referências

- Aguirre, A. M. B., Herzberg, E., Pinto, E. B., Becker, E., Carmo, H. M. S., & Santiago, M. D. E. (2000). A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. *Psicologia USP*, 11(1), 49-62. doi: 10.1590/S0103-65642000000100004
- Bastos, A. V. B., & Gomide, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 6-15. doi: 10.1590/S1414-98931989000100003
- Brandt, J. A. (2017). Supervisão em grupo da prática clínica psicanalítica: algumas reflexões. *Vínculo*, 14(1), 1-10. Recuperado de <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v14n1/v14n1a06.pdf>>
- Campos, L. F. L. (1999). Avaliação do estilo, personalidade e foco na atuação do supervisor de estágios clínicos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 16(1), 45-61. doi: 10.1590/S0103-166X1999000100005

- Derzi, C., & Marcos, C. M. (2013). Supervisão em psicanálise na universidade. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 323-331. doi: 10.1590/S1413-73722013000200013
- Fernandes, B. S., Andréa, M. A., Oliveira, M. A. B., Jacomin, D., Abriata, N. P., & Carvalho, B. A. S. (2004). A supervisão, o supervisor e os supervisionandos. *Revista da SPAGESP*, 5(5), 16-23. Recuperado de <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v5n5/v5n5a04.pdf>>
- Ferreira Neto, J. L., & Penna, L. M. D. (2006). Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 381-390. doi: 10.1590/S1413-73722006000200017
- Freitas, F. A. (2008). Diferentes perspectivas diante da conduta do estagiário em Psicologia no contexto clínico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2), 31-43. Recuperado de <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v10n2/v10n2a03.pdf>>
- Freitas, F. A., & Noronha, A. P. P. (2007). Habilidades do psicoterapeuta segundo supervisores: diferentes perspectivas. *Psic: revista da Vetor Editora*, 8(2), 159-166. Recuperado de <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n2/v8n2a06.pdf>>
- Hohendorff, J. V. (2014). Como escrever um artigo de revisão da literatura. In S. H. Koller, M. C. P. Couto, & J. V. Hohendorff (Orgs.), *Manual de produção científica*, (pp. 39-54). Porto Alegre: Penso.
- Meira, C. H. M. G., & Nunes, M. L. T. (2005). Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(32), 339-343. doi: 10.1590/S0103-863X2005000300003
- Moreira, S. B. S. (2003). Descrição de algumas variáveis em um procedimento de supervisão de terapia analítica do comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 157-170. doi: 10.1590/S0102-79722003000100016
- Prebianchi, H. B., & Amatuzzi, M. M. (2000). Análise de uma experiência de supervisão clínica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 17(1), 55-63. doi: 10.1590/S0103-166X2000000100005
- Rudá, C., Coutinho, D. & Almeida-Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum*, 29, 59-85. Recuperado de <<https://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6297/4776>>
- Sakamoto, C. K. (2006). Foco e estratégia da supervisão clínica em psicoterapia breve. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(10), 00. Recuperado de <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n10/v6n10a03.pdf>>
- Sei, M. B., & Paiva, M. L. S. C. (2011). Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. *Psicologia Ensino & Formação*, 2(1), 9-20. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v2n1/02.pdf>
- Tavora, M. T. (2002). Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de psicologia: a experiência da UFC. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 121-130. doi: 10.1590/S1413-73722002000100015
- Zaslavsky, J., Nunes, M. L. T., & Eizirik, C. L. (2003). A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(2), 297-309. doi: 10.1590/S0101-81082003000200006

**Submissão:** 27/11/2017

**Aceite:** 10/01/2018