RBTCC Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva
e-ISSN: 1982-3541

2023, v. 24, pp. 1—15, e221791
Pesquisas originais

Efeitos da Relação Supervisor-Supervisionando sobre a Qualidade da Supervisão e o Alcance dos seus Resultados

Effects of the Supervisor-Supervisee Relationship on the Supervision's Quality and the Scope of its Results
Efectos de la Relación Supervisor-Aprendiz sobre la Calidad de la Supervisión y el Alcance de sus Resultados

Luciano Barbosa de Queiroz[1], Luc Marcel Adhemar Vandenberghe[2]

1 Faculdade Estácio de Sá de Goiás, 2 Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Histórico do Artigo
Recebido: 22/08/2022.
1ª Decisão: 18/09/2022.
Aprovado: 07/03/2023.

DOI
10.31505/rbtcc.v24i1.1791

Correspondência
Luciano Barbosa de Queiroz
luciano.pucgoias@gmail.com

Av. Universitária, 1.440,
Setor Leste Universitário,
Goiânia, GO,
74605-010.

Editor Responsável
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

Como citar este documento
Queiroz, L. B., & Vandenberghe, L. M. A. (2025). Efeitos da Relação Supervisor-Supervisionando sobre a Qualidade da Supervisão e o Alcance dos seus Resultados. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *24*, 1–15. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1791

ABPMC
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO

OPEN ACCESS

2025 © ABPMC. É permitido compartilhar e adaptar. Deve dar o crédito apropriado, não pode usar para fins comerciais.

Resumo

A supervisão em psicoterapia é uma intervenção que objetiva avaliar, aprimorar e certificar o desempenho de um colega. O objetivo deste estudo foi investigar como a supervisão impacta o supervisor e o supervisionando como profissionais em modos que extrapolam a meta original de promover o desempenho clínico do supervisionando. Foram entrevistados 20 psicólogos clínicos, dos quais 10 são supervisores e 10 são supervisionandos. Fragmentos de fala foram codificados e categorizados seguindo os preceitos da *grounded theory*. Os resultados sugerem que o estilo de se relacionar do supervisor influencia o processo de aprendizagem do terapeuta, gera novas perspectivas e ajuda a construir a sua identidade profissional. O desempenho do supervisionando, os desafios encontrados na prática e as semelhanças entre supervisão e terapia impulsionam o crescimento do supervisor em diversas dimensões. Esses resultados apoiam uma compreensão da supervisão como um processo interpessoal de influência mútua.

Palavras-chave: supervisão; formação de terapeutas; terapias comportamentais.

Abstract

Supervision in psychotherapy is an intervention that aims to evaluate, improve and certify the performance of a colleague. The objective of this study was to investigate how supervision impacts the supervisor and the supervisee as professionals in ways that go beyond the goal initially set of promoting the supervisee's clinical performance. Twenty clinical psychologists were interviewed, of which ten are supervisors and ten are supervisees. Speech fragments were coded and categorized following the tenets of grounded theory. Results suggest that the supervisor's relational style influences the therapist's learning process, generates new perspectives and helps to build the supervisee's professional identity. The performance of the supervisee, the challenges encountered in practice, and the similarities between supervision and therapy drive supervisor's growth in several dimensions. These results support an understanding of supervision as an interpersonal process of mutual influence.

Key words: supervision; therapist training; behavioral therapies.

Resumen

La supervisión en psicoterapia es una intervención que tiene como objetivo mejorar, evaluar y certificar el desempeño de un colega. El objetivo de este estudio fue investigar cómo la supervisión impacta al supervisor y al aprendiz como profesionales en formas que van más allá del objetivo original de promover el desempeño clínico del terapeuta. Se entrevistó a veinte psicólogos clínicos, de los cuales diez son supervisores y diez son aprendices. Fragmentos de discurso fueron codificados y categorizados siguiendo los preceptos de la teoría fundamentada. Los resultados sugieren que el estilo de relación del supervisor influye en el proceso de aprendizaje del terapeuta, genera nuevas perspectivas y ayuda a construir su identidad profesional. El desempeño del aprendiz, los desafíos encontrados en la práctica y las similitudes entre la supervisión y la terapia impulsan el crecimiento del supervisor en varias dimensiones. Estos resultados apoyan la comprensión de la supervisión como un proceso interpersonal de influencia mutua.

Palabras clave: supervisión; capacitación de terapeutas; terapias conductuales.

Efeitos da Relação Supervisor-Supervisionando sobre a Qualidade da Supervisão e o Alcance dos seus Resultados

Luciano Barbosa de Queiroz[1], Luc Marcel Adhemar Vandenberghe[2]

1 Faculdade Estácio de Sá de Goiás
2 Pontifícia Universidade Católica de Goiás

A supervisão em psicoterapia é uma intervenção que objetiva avaliar, aprimorar e certificar o desempenho de um colega. O objetivo deste estudo foi investigar como a supervisão impacta o supervisor e o supervisionando como profissionais em modos que extrapolam a meta original de promover o desempenho clínico do supervisionando. Foram entrevistados 20 psicólogos clínicos, dos quais 10 são supervisores e 10 são supervisionandos. Fragmentos de fala foram codificados e categorizados seguindo os preceitos da *grounded theory*. Os resultados sugerem que o estilo de se relacionar do supervisor influencia o processo de aprendizagem do terapeuta, gera novas perspectivas e ajuda a construir a sua identidade profissional. O desempenho do supervisionando, os desafios encontrados na prática e as semelhanças entre supervisão e terapia impulsionam o crescimento do supervisor em diversas dimensões. Esses resultados apoiam uma compreensão da supervisão como um processo interpessoal de influência mútua.

Palavras-chave: supervisão; formação de terapeutas; terapias comportamentais.

A supervisão é um trabalho realizado por um profissional habilitado que visa a avaliar, aperfeiçoar e certificar o desempenho de colegas e garantir a prestação de serviços seguros, éticos e de qualidade aos clientes (Bernard & Goodyear, 2014; Milne & Watkins, 2014). A relação entre supervisor e supervisionando se assemelha à relação entre terapeuta e cliente. Em ambas as situações, discutem-se dificuldades e objetivos de uma das pessoas envolvidas (o supervisionando na supervisão e o cliente na terapia) com o intuito de mudar o comportamento dessa pessoa de tal forma que ela alcance as metas. Replicando recomendações dirigidas à terapia, a literatura também enfatiza que a relação de supervisão é um recurso em si mesmo para influenciar o comportamento do supervisionando (Beckert, 2002; Bitondi & Setem, 2007; Callaghan, 2006).

A supervisão é considerada um componente importante da formação de terapeutas comportamentais, apesar de o debate acerca das suas características, métodos e eficácia continuar em aberto (Chagas & Bessa, 2021; Contarin et al., 2021; Ireno, 2006). A seguir, são considerados os objetivos de duas terapias de matriz brasileira, Terapia por Contingências de Reforçamento (TCR) e Terapia Analítico-Comportamental (TAC), e de três terapias contextuais: Psicoterapia Analítica Funcional (FAP), Terapia Comportamental Dialética (DBT) e Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT).

A supervisão na TCR objetiva que o supervisionando seja sensível às necessidades do cliente, conheça os princípios básicos do comportamento e os use na interação com o cliente. Dentre as habilidades a serem desenvolvidas, destacam-se: perceber oportunidades para o progresso do caso clínico, interpretar a prática de acordo com os princípios da Análise do Comportamento e ser sensível à demanda do cliente no aqui e agora. O terapeuta TCR precisa saber: analisar funcionalmente as falas do cliente, distinguir queixas de demandas, desenvolver uma compreensão ampla do caso, intervir como facilitador, ser assertivo sem ser aversivo, prestar atenção a si

mesmo, perceber as consequências disponibilizadas pelo cliente, saber extrair os dados relevantes e relatar a sessão o mais fielmente possível (Queiroz, 2020).

A supervisão na TAC objetiva aperfeiçoar a habilidade de analisar o caso clínico e intervir com base na compreensão das funções do comportamento e sua relação com os problemas do cliente, de investigar os sentimentos do terapeuta em sessão e em supervisão e de desenvolver, no grupo de supervisão, as habilidades de supervisionar (Meyer et al., 2015). Tanto a TCR quanto as outras terapias comportamentais revisadas nos parágrafos que se seguem compartilham três dessas metas da TAC, sugerindo que podem ser consideradas objetivos fundamentais: habilidade de analisar o caso clínico, de intervir de maneira útil e de analisar os próprios sentimentos. Cada modelo terapêutico, porém, coloca suas próprias ênfases e acrescenta elementos típicos.

Meyer et al. (2015) incorporam, aos objetivos tradicionais para supervisão em TAC, as metas propostas para a supervisão em FAP (Tsai et al., 2009). Incluem, por exemplo, que o terapeuta deve se tornar capaz de prestar atenção aos comportamentos clinicamente relevantes do cliente (“consciência”), evocá-los quando pertinente (“coragem”), reforçar progressos diferencialmente (“amor terapêutico”), ter conhecimento teórico (“behaviorismo”), desenvolver autoconhecimento, ser capaz de expressar emoções para o cliente e revelar-se como uma pessoa a serviço do caso clínico.

Além das metas já mencionadas, a supervisão em FAP coloca como objetivos que o terapeuta saiba identificar e expressar necessidades; perceba como ele impacta o cliente e vice-versa, sendo capaz de dar e receber feedback sobre isso; saiba experienciar e expressar emoções; gerir conflitos; revelar algo de si quando isso ajuda o caso clínico e lidar com proximidade (Callaghan, 2006). Essas habilidades precisam ser aprendidas e desempenhadas a nível teórico (“saber que”), mas também incorporadas ao repertório relacional do terapeuta (“saber como”) (Tsai et al., 2009).

A supervisão na DBT pretende habilitar os terapeutas a lidarem com pacientes graves que tendem a impactar o profissional emocionalmente. Os objetivos incluem promover as capacidades de formulação de caso e de intervenção flexíveis; o conhecimento da filosofia, da teoria e do arcabouço empírico da DBT; a capacidade de estar genuinamente presente com o cliente e confiante no seu crescimento apesar de indícios contrários; saber validar; tolerar o mal-estar; apreciar a diversidade do mundo; estar sensível ao cliente; e acolher a verdade em diferentes pontos de vista, mantendo uma postura não defensiva (Fruzzetti et al., 1997; Waltz et al., 1998).

A supervisão na ACT visa a promover uma aprendizagem que vai além do verbal. O objetivo é que o supervisionando desenvolva, como competências, o domínio sobre os seis processos que subjazem a terapia: estar atento ao momento presente; identificar valores; agir com compromisso; experienciar o self como contexto, diferente dos sentimentos e pensamentos; saber descolar as ações e a realidade das avaliações e ideações a respeito; e ter uma postura não defensiva de aceitação de eventos privados independentemente de quão aversivos sejam (Dionne & Deschênes, 2016).

Percebe-se que, ao escolher os objetivos da supervisão, as abordagens geralmente baseiam-se nos fundamentos teóricos que as sustentam, sem fugir dos três objetivos já indicados por Meyer et al. (2015): capacitar o terapeuta a analisar o caso clínico, a intervir de maneira eficiente e a analisar os próprios sentimentos. Outros objetivos como experienciar o self como contexto, manter uma postura não defensiva de aceitação de eventos privados, tolerar o mal-estar ou apreciar diversidade não podem ser ensinados de maneira didática, mas pressupõem experiências pessoais, além de habilidades técnicas. Considerar a supervisão como um lugar em que ocorrem experiências transformadoras direciona para a sua dimensão interpessoal.

Em uma revisão de estudos sobre a formação de terapeutas FAP, Ferreira (2020) identificou cinco trabalhos que usaram a supervisão como método, enquanto três usaram treino de habilidades terapêuticas e dois usaram a modalidade oficina. Nos cinco que usaram supervisão, o autor identificou as variáveis dependentes de apenas três, sendo que, em dois, o êxito era verificado em termos de habilidades técnicas, isto é, o que o terapeuta deve fazer na sessão para manejo de comportamento clinicamente relevante (identificar, especificar, evocar e reforçar). No terceiro, foi verificada especificamente a habilidade de identificar comportamento clinicamente relevante.

Na revisão de Ferreira (2020), pode ser visto que as variáveis dependentes possuem uma natureza bastante técnica. Alguns estudos incluídos na revisão não tratam de supervisão (p.ex. oficinas de treinamento para terapeutas) e usam varáveis dependentes menos técnicas, como intimidade, amor e autenticidade. Dois outros trabalhos tratam de supervisão, mas não investigaram variáveis dependentes específicas. É possível levantar a hipótese de que a supervisão pode trazer oportunidades de aprendizagem que vão além da promoção da competência técnica por ser um contexto de interação menos estruturado. Isso permite uma interação mais livre do que uma oficina programada e, assim, supõe-se que seja mais facilmente adaptável às necessidades dos profissionais.

Há indícios de que a atuação supervisionada ajuda a adquirir não apenas a competência técnica em aplicar o tratamento, mas também habilidades úteis em outros contextos. Bolsoni-Silva (2009) relata um estudo com estagiários que conduziram, sob supervisão, treinamentos de habilidades para pais ou para universitários. Depois de terem feito esses trabalhos, os próprios estagiários mostraram, em comparação aos dados de pré-teste, aumento de um leque amplo de habilidades sociais. Bolsoni-Silva e Matsunaka (2017) compararam dados do início, meio e término de um estágio em clínica comportamental, em que os terapeutas-aprendizes oferecem treinamento de habilidades sociais aos seus clientes. Encontraram melhoras significativas em indicadores de ansiedade e habilidades sociais nos terapeutas.

Apesar de não terem explorado se a mudança resultou da familiarização com as habilidades que os estagiários ensinavam para os clientes ou da prática de supervisão, a importância desses dois estudos está em terem

mostrado que o estagiário mudou como pessoa no decorrer da atuação supervisionada. As mudanças detectadas nos estagiários dizem respeito às suas habilidades sociais e suas emoções, confirmando que a transformação pelas quais esses terapeutas-aprendizes passaram vai além de uma capacitação técnica.

Baseando-se nos resultados desses estudos e supondo que uma interação potencialmente mais livre, menos estruturada e, por isso, adaptável às necessidades dos profissionais pode ter mais efeitos diversos sobre os participantes, este estudo pretende olhar os impactos da supervisão de uma forma descolada do modelo de treinamento profissional. Por isso, explorou-se a experiência de supervisores e supervisionandos a respeito dos efeitos que a supervisão tem sobre eles como profissionais, em modos que extrapolam a meta original de promover o desempenho clínico do supervisionando. A intensão desse estudo é de ampliar a noção do que ocorre na realidade da supervisão e assim contribuir para a compreensão dos processos interpessoais envolvidos.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 10 supervisores e 10 supervisionandos. Os critérios de inclusão foram: (a) ser psicólogo com registro ativo no Conselho Regional de Psicologia ou estagiário em clínica comportamental do último ano da graduação com, pelo menos, 6 meses de experiência em atendimentos e (b) adotar um modelo terapêutico comportamental de matriz brasileira ou contextual. O critério de exclusão foi praticar a psicoterapia ou a supervisão apenas como atividade secundária ao lado de profissão que não possua natureza clínica.

Entre os supervisores, 6 são do gênero masculino e 4 do gênero feminino, com uma média de 13,05 anos de experiência como terapeutas (variando de 3 anos e 6 meses a 46 anos de experiência), uma média de 9,11 anos de experiência como supervisionandos (variando de 2 anos a 23 anos de experiência) e uma média de 9,86 anos de experiência como supervisores (variando de 1 ano e 8 meses a 24 anos de experiência).

Entre os supervisionandos, 7 são do gênero feminino e 3 do gênero masculino, com uma média de 3,45 anos de experiência como terapeutas (variando de 1 ano e 6 meses a 7 anos de experiência) e uma média de 3,55 anos de experiência como supervisionandos (variando de 6 meses a 7 anos de experiência). Apenas dois supervisionandos também dão supervisão: a supervisionanda E, com uma experiência de 1 ano e 6 meses, e a supervisionanda J, com 1 ano e 3 meses.

A Tabela 1 mostra a quantidade de participantes por modelo terapêutico comportamental adotado. Os supervisores entrevistados estão ligados a um leque mais amplo de modelos, inclusive por combinações deles, enquanto os supervisionandos se alinham mais a modelos analítico-comportamentais de matriz brasileira.

Tabela 1.
Quantidade de Participantes por Modelo de Terapia.

Modelo terapêutico adotado	Supervisores	Supervisionandos
TAC e FAP	2	-
Apenas TAC	2	5
Apenas FAP	2	1
TCR	2	3
DBT	1	1
ACT	1	-

Materiais

Um roteiro de entrevista semiestruturada desenvolvido pelo primeiro autor foi usado com as seguintes perguntas: (a) Como está sendo a sua experiência de supervisão atualmente? (b) Como você percebia a supervisão quando começou a fazê-la? (c) Você pode me contar vivências significativas da supervisão no passado? (d) O que você sente após um encontro de supervisão? (e) Como você avalia a qualidade de uma supervisão clínica? (f) Quais elementos você considera fundamentais em uma supervisão clínica? (g) Como o seu envolvimento na supervisão o(a) mudou como clínico(a)? (h) Como o seu envolvimento na supervisão o(a) mudou como pessoa? Dado que os participantes eram de outras estados da Federação, optou-se pela entrevista por videoconferência.

As entrevistas foram gravadas por meio de um gravador digital de voz da marca “Sony”, modelo “Icd-Px 240 4gb”. Os dados, em seguida, foram transcritos e armazenados em um computador “Positivo Premium Select 7000”.

Procedimento

Após o parecer favorável do Comitê de Ética ao projeto de pesquisa (“OCULTO – incluir após a avaliação por pares”), o primeiro autor convidou possíveis participantes e agendou encontros. As entrevistas eram realizadas após o consentimento livre e esclarecido e não foi estabelecido limite de tempo para a duração de cada uma. As entrevistas com os supervisores duraram, em média, 1 hora e 6 minutos e com os supervisionandos, 57 minutos.

Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, o entrevistador lançava novos questionamentos nos casos em que as respostas dos participantes não contemplavam o que havia sido solicitado ou para aumentar os detalhes pertinentes da experiência trazida. Quando os primeiros códigos conceituais começaram a tomar forma, o entrevistador verificou se colocações durante novas entrevistas se encaixavam neles, improvisando perguntas para certificar-se de que as suas interpretações estavam corretas. Após o encerramento, as entrevistas eram transcritas integralmente.

Para a análise dos dados, adotou-se a *grounded theory* na versão proposta por Charmaz (2008, 2016) e Levitt (2021) por ser um método elaborado para explorar a experiência dos participantes. A *grounded theory*

foi desenvolvida para investigar as perspectivas de pessoas ou grupos sobre fenômenos com os quais interagem no seu cotidiano, permitindo identificar novas ideias sem depender de hipóteses derivadas de teorias existentes. A suposição por trás dessa escolha foi de que as pessoas que vivenciam certo processo no campo podem contribuir com informações privilegiadas às quais os pesquisadores não têm acesso e, por isso, podem oferecer acréscimos aos modelos teóricos existentes acerca da supervisão.

Em entrevistas profundas, a interpretação que o participante traz da sua vivência faz parte dos resultados. Os sentidos que participante e pesquisador dão aos dados é mediada pelas suas histórias e contextos sociais, tornando-se necessário uma atitude reflexiva, denominada de "autoconsciência metodológica". Tal postura permite detectar possíveis fontes de distorção (Charmaz, 2016). Como a *grounded theory* cede o privilégio epistêmico aos participantes – ou seja, acata a visão dos participantes a respeito da sua vivência –, os processos são vistos pelo prisma dos terapeutas e supervisores entrevistados. Isso implica um "agnosticismo teórico", que consiste na recusa de escolher, de antemão, um modelo teórico para guiar a interpretação dos dados (Henwood & Pidgeon, 2003). Conceitos sensibilizadores que mobilizam o pesquisador devem ser contidos para possibilizar seu uso de maneira consciente e crítica somente quando podem aguçar a sua percepção e elucidar aspectos específicos dos dados (Levitt, 2021).

À medida que os primeiros dados eram coletados e transcritos, foram elaborados códigos analíticos, isto é, foram construídos marcadores que apreendem o sentido ou resumem o processo contido em cada segmento de texto. A codificação inicialmente ocorreu linha a linha, em que códigos eram atribuídos a pequenos segmentos de dados. Depois, a codificação passou a ser focalizada, procedimento em que, por um lado, os códigos já elaborados foram utilizados para interpretar segmentos maiores de dados e, por outro, novos dados foram usados para melhorar a formulação dos códigos, afinando-a e corrigindo-a, unindo códigos sinônimos e dividindo outros que se mostravam muito heterogêneos. Em um processo de comparação contínua, códigos foram agrupados em famílias (ou categorias) de acordo com as suas similaridades quanto ao conteúdo. Memorandos foram elaborados para providenciar a articulação lógica entre as famílias, que são os "tijolos" da teoria emergente.

A coleta e análise dos dados ocorreram simultaneamente, o que permitiu acrescentar novas perguntas e buscar novos participantes que poderiam contribuir para elucidar, refinar ou contradizer as categorias emergentes, um dispositivo denominado de "amostragem teórica" (Charmaz, 2008; Levitt, 2021). Portanto, a amostragem foi direcionada pelas categorias provisórias enquanto emergiam gradualmente dos dados e pela identificação de participantes que eram capazes e dispostos a contribuírem para esses assuntos específicos. Como desvantagem dessa forma de amostragem, não há paridade entre as modalidades terapêuticas visto que os terapeutas TAC e TCR, sendo mais amplamente presentes na população, foram favorecidos.

Depois da consolidação das categorias, dois participantes foram acrescentados à guisa de teste de saturação (Charmaz, 2006). Observou-se que TCR, DBT e ACT foram representadas por apenas um supervisor cada e que não havia supervisionandos de FAP ou de ACT. A hipótese era a de que a inclusão de participantes desses grupos contribuiria com pontos de vista e insights adicionais que pudessem elucidar novas propriedades teóricas das categorias. Foram encontrados um supervisor de TCR e um supervisionando que usa a FAP dispostos a participarem. O material trazido por esses novos participantes não mudou as categorias, justificando o término da coleta.

Cada categoria obtida será explicada e ilustrada com falas escolhidas entre as que contribuíram para a construção do conceito. Dessa forma, as citações de fragmentos literais são apenas exemplos de agrupamentos maiores de relatos que apresentam significados similares.

Resultados

Seis categorias emergiram da análise. A Tabela 2 apresenta as três categorias que dizem respeito aos efeitos da interação de supervisão sobre os terapeutas em supervisão. A Tabela 3 resume o impacto do envolvimento na supervisão sobre os supervisores. A seguir, as categorias serão apresentadas de forma integrada, porque são intimamente relacionadas.

O Aporte do Relacionamento ao Processo de Aprendizagem

Um primeiro ponto, ao qual todos os supervisores e supervisionandos entrevistados contribuíram com relatos de experiências, diz respeito a como o relacionamento com o supervisor direciona a aprendizagem, influenciando a qualidade do processo. Tanto a vivência emocional quanto a qualidade da aprendizagem são marcadas pelo tipo de consequência (e o grau em que é aversiva) vinda dos supervisores: “Quando ela [a supervisora] quer dar uma bronquinha, alguma coisa, ela não é nada punitiva. Ela consegue fazer isso de uma maneira amena, e aí de maneira nenhuma fica aversiva a supervisão” (supervisionanda E). “Mostrei para o meu supervisor e isso foi bastante significativo, porque o supervisor disse assim ‘Ah, que bom o processo’” (supervisionanda F). “A gente fica confortável pra falar aquilo que realmente a gente fez [incluindo erros e inseguranças], as dúvidas que a gente tem, sem sentir que pode acontecer qualquer tipo de punição ali” (supervisionanda E).

“Ela não era aberta a ideias, não reforçava, criticava muito. Parece que não gostava de ouvir o outro. Então, não foi uma experiência muito agradável, que desestimulou um pouco” (supervisionanda C). “Já saí bem triste, bem frustrada pelas críticas que eu recebi da minha atuação” (supervisionanda I). “Eu pedi: ‘Eu não sei o que fazer. O que que eu tenho que fazer?’ e ele: ‘Eu não sei mais o que eu te falo para que você entenda’ [risos]. Então, isso também me marcou muito” (supervisionanda F).

Tabela 2
O Aporte do Relacionamento ao Processo de Aprendizagem.

Categorias	Participantes que contribuíram
O relacionamento influencia a qualidade do processo	Supervisores: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J; Supervisionandos: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J (100%).
O diálogo com o supervisor modela mudanças cruciais por pequenos passos	Supervisores: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J; Supervisionandos: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J (100%).
A relação com o supervisor ajuda a construir a identidade profissional	Supervisores: A, E, F; Supervisionandos: B, D, E, F, G, I (45%).

A supervisão em grupo pode amplificar os impactos emocionais das consequências disponibilizadas pelos supervisores, como no caso da supervisionanda I, que citou a sua supervisora dizendo: "'Eu me sinto muito ansiosa quando eu leio as suas sessões porque você faz muito pergunta'. Ela leu para a sala toda para perguntar o que as outras pessoas sentiam quando ela lia o meu relatório e, claro, todo mundo concordou com ela. Então, aquela situação foi muito desagradável para mim. Eu me senti muito exposta. Isso me marcou muito, me marcou demais".

Supervisores podem observar os impactos dos tipos de consequências que liberam em relação aos supervisionandos e optar pelo reforçamento positivo: "Eu senti que ela foi ficando mais relaxada, assim, meio que sentindo que podia confiar. Isso foi muito bom. Eu senti que a gente se aproximou bastante depois disso" (supervisor A). O mesmo supervisor relatou como tentou evocar comportamento produtivo, sinalizando baixa probabilidade de punição: "Eu vi que ele estava com dificuldade de dizer que ele discordava. Foi uma sessão legal em que eu enfatizei bastante o quanto ele precisava discordar".

A administração de estímulos antecedentes influencia a qualidade da aprendizagem: "Os exemplos que ela usa para a gente entender aquilo que ela está querendo dizer são coisas que vão gravar. Ela usa algo engraçado, que chama muito a nossa atenção, e aí acaba dando super certo" (supervisionanda E). "Tem a forma, a insistência, o jeito que você [o supervisor] pode variar essas nuances e que vai facilitar e vai melhorar a compreensão do terapeuta acerca daquilo que você está falando" (supervisora F). Um exemplo é a apresentação de modelos de comportamento para que os terapeutas aprendam de forma vicária: "Eu sempre faço uma generalização: 'Nossa, nesse caso que ela falou o que ela fez, talvez se aplique a esse meu'" (supervisionanda C).

Um segundo ponto, sobre o qual também se encontrou unanimidade, diz respeito às novas perspectivas que emergem no diálogo com o supervisor. O diálogo com o supervisor modela mudanças cruciais por pequenos passos e estabelece novos controles sobre a maneira de analisar o caso clínico. Em relação à sua experiência como supervisionando, o supervisor A revelou: "Não estava conseguindo tomar perspectiva. Ter um supervisor

que me ajudou aos pouquinhos a enxergar isso de uma maneira delicada e bem precisa foi uma experiência bem legal". Em um processo similar, a supervisionanda F aprendeu a "discriminar a quais falas é importante que eu dê mais atenção, para fazer a análise do caso. Então, nesse sentido, vai sendo bastante interessante".

Supervisores podem usar o relacionamento para modelar comportamentos-alvo nos terapeutas: "Eu estava com dificuldade de empatia com o cliente. Eu levei e [o supervisor usou] FAP a supervisão inteira e, de verdade, me ajudou. Realmente, a supervisão foi imprescindível e foi bem marcante porque eu já estava para encaminhar o paciente" (supervisionanda G).

Mais da metade dos supervisionandos e quase a metade dos supervisores discorreram sobre como a relação com o supervisor ajuda os terapeutas a construírem a sua identidade profissional. As contingências do relacionamento de supervisão influenciam a relação do terapeuta com a profissão. O supervisionando D relatou: "Se o supervisor não tiver esse lado de empatia, eu vou sentir que eu estou sendo um fracassado ou que o caso não está andando porque eu estou sendo um terapeuta ruim". Ele acrescenta: "Quando um supervisor chega para mim e fala 'Nossa, é difícil mesmo' ou, então, 'Isso aí não é dificuldade sua, é dificuldade do cliente' – alguma coisa nesse sentido – eu me sinto mais motivado para atender". Novamente, supervisores podem administrar essa variável de forma consciente: "O supervisor ou pode fazer com que você adore atender e que é isso mesmo ou te desmotivar e fazer com que você não queira atender" (supervisora F).

O que Ocorre na Relação Deixa Impactos nos Supervisores

Apesar de a supervisão ter como objetivo mudar o comportamento do supervisionando, emergiram várias descrições de como o supervisor também sai transformado desse processo. A Tabela 3 mostra fontes de crescimento embutidos na atuação como supervisor.

Quase todos os supervisores entrevistados trouxeram relatos sobre como a sua motivação profissional e a qualidade do seu trabalho são impactados pelo desempenho dos supervisionandos. Os novos comportamentos emitidos pelo terapeuta como resultado do seu envolvimento na supervisão funcionam como reforço natural. Assim, o aprimoramento do supervisionando (ou a falta desse resultado) influencia a motivação dos supervisores: "O que me mais encanta é aquele aluno que quer aprender e que é afetivo, que gosta de pessoas e gosta de atender. Eu não tenho preguiça para aluno que quer aprender" (supervisora F). "Você vê o comportamento do terapeuta refinando e ele fazendo análises maiores e mais complexas e levando em consideração outros conceitos. É muito, muito legal. Se eu sinto que eu consegui criar uma condição para que o supervisionando saia do consultório olhando de uma forma diferente para o efeito do próprio comportamento, eu tenho uma sensação de 'Fiz minha parte. Acho que cumpri meu trabalho'" (supervisor G). "A supervisão me cansa quando começa a dar um monte de detalhe, porque é como se ele

não estivesse sabendo qual a parte importante da interação para ele me relatar.” (supervisora C).

Tabela 3
O que Ocorre na Relação Deixa Impactos nos Supervisores.

Categorias	Participantes que contribuíram
Motivação e desenvolvimento como supervisores	
Pelo aprimoramento dos supervisionandos	Supervisores: A, B, C, D, E, F, G, H, I (45%).
Pelos imperativos dos casos supervisionados	Supervisores: A, C, F, G, H, I (30%).
Ganhos como terapeutas	
Pelas experiências com os casos supervisionados	Supervisores: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J; Supervisionandos: H, I (60%).
Pelas competências semelhantes entre supervisão e terapia	Supervisores: E, F, H, I (20%).
Motivação e desenvolvimento pela pesquisa	Supervisores: C, D, F (15%).

Um menor número de entrevistados relata sobre como as demandas do caso clínico motivam supervisores no seu desenvolvimento. Elementos do caso podem funcionar como operações motivadoras para o comportamento do supervisor, mobilizando-o. As consequências da sua atuação podem ser poderosas para ele: “As pessoas que elas atendem estão conseguindo ter vidas mais dignas e valiosas de alguma maneira e, para mim, isso é muito bacana” (supervisor I). “Lembro duas situações bem graves e que envolvem comportamentos de duas pessoas: o terapeuta – eu respondo pelo terapeuta – e eu respondo por uma pessoa que está em crise, que está com risco grave de suicídio” (supervisora C). “Às vezes, vem uma insegurança também: ‘Será que eu fiz o melhor nesse caso? Será que eu consegui avançar com esse aluno?’” (supervisor H). “Foi um cliente que começou a desenvolver outros tipos de obsessões, agora, encobertas, porque, antes, as obsessões dele eram públicas. Então, foi uma experiência muito desafiadora enquanto supervisora” (supervisora F).

Um efeito colateral de oferecer supervisão, relatado por vários participantes, envolve o progresso nas competências clínicas. Supervisores podem melhorar como terapeutas em decorrência da assistência oferecida ao terapeuta no manejo dos casos atendidos. Os casos supervisionados ampliam a exposição do supervisor à variada gama de demandas que podem aparecer na clínica. De forma indireta, a atuação dos supervisores pode se aproximar da função de coterapeuta e fornecer experiência clínica vicariante: “Me deu bastante repertório de analisar clientes por intermédio do aluno. Essa é uma habilidade interessante, uma habilidade rica. A cada supervisão que a gente dá a gente aprende alguma coisa” (supervisor J). “Eu também aprendo escutando-os, a ver variáveis que,

talvez, eu não tivesse visto nas análises. E eu acho que isso faz com que eu também olhe para os meus casos e para a minha prática de um jeito diferente" (supervisora H).

As atividades de supervisionar e a de tratar clientes possuem algumas similaridades e compartilham competências. Estratégias úteis para influenciar o supervisionando podem ser eficazes no atendimento que o supervisor desempenha como terapeuta. Assim, o trabalho de supervisionar oferece oportunidades para treinar e afinar as habilidades que são importantes nas duas áreas de atuação. Trabalhar modelos de resolução de problemas é um exemplo de técnica que é válida em ambos os campos: "Se a gente pensa que funciona o modelo que eu dou para o meu supervisionando para ele melhorar o seu atendimento [risos], o modelo que eu dou para o meu cliente é idem" (supervisora F). Habilidades envolvidas na análise do comportamento de terapeutas em supervisão também funcionam para analisar o de clientes em terapia: "Quando a gente fica sob controle do ritmo do terapeuta, do seu supervisionando, você se torna mais eficiente porque você vai num ritmo que é mais possível de ser compreendido. Então, esse é o link que dá para fazer com o cliente" (supervisora F).

Finalmente, a atividade de supervisão torna supervisores pesquisadores melhores e mais motivados. A supervisora C fez uma pesquisa de doutorado para resolver limitações da sua prática de supervisão: "Se você falar 'Vai lá e interage com a criança' nem sempre a forma de ele interagir garantia a consequenciação que ele precisava. Foi nisso a tese". Questionamentos que emergem durante a atuação podem requerer respostas empíricas: "Eu comecei a me questionar enquanto supervisora. Qual era, de fato, o meu papel e qual seria a forma mais eficiente pela qual eu poderia ajudar o meu aluno terapeuta a atender. Então, essa demanda diante da minha prática fez com que eu procurasse o mestrado" (supervisora F).

Discussão

Uma noção que recebeu apoio dos resultados é que o estilo relacional dos supervisores é um determinante do processo e da qualidade de aprendizagem do terapeuta em supervisão. Esse resultado apoia e expande a recomendação de que o supervisor deve funcionar como audiência não punitiva, algo que já tinha sido apontado por Beckert (2002), Bolsoni-Silva (2009), e Bitondi et al. (2012). Estratégias de controle aversivo eliciam sentimentos dolorosos e podem inibir a exposição de dúvidas e vulnerabilidades, além de outros comportamentos que deveriam ser promovidos no repertório dos terapeutas em supervisão. O impacto prejudicial do controle aversivo pode ser amplificado na supervisão em grupo, o que apoia a orientação de que os supervisores devem coordenar o grupo para evitar que colegas punam o terapeuta (Bitondi et al., 2012).

Quando supervisores analisam os efeitos do estilo relacional, eles podem privilegiar respostas contingentes que funcionem como reforço

positivo aos comportamentos-alvo dos terapeutas. Assim, podem modelar comportamentos que são cruciais para um repertório clínico efetivo no terapeuta em supervisão. A caracterização por Milne e Watkins (2014) da função do supervisor como um "filtro" (gatekeeper) para a inserção de novos profissionais ganha um novo sentido quando se nota o quanto a relação com o supervisor pode influenciar a identidade profissional e alterar a motivação do iniciante com a sua prática.

A observação de que os modos de relacionamento do supervisor determinam o processo e a qualidade da aprendizagem e dão forma à identidade profissional desenvolvida pelo terapeuta em supervisão justifica futuras pesquisas a respeito dessa via de influência. Estudos mais específicos poderiam identificar quais modos relacionais seriam mais adequados a diferentes metas de supervisão.

Os dados obtidos sugerem que a supervisão deva ser vista como um processo de influência bidirecional. Vale considerar os impactos que os supervisionandos têm sobre o comportamento dos supervisores porque é este que, por sua vez, determinará a qualidade do relacionamento de supervisão. Os supervisores incentivam a participação dos supervisionandos em grupo na discussão dos casos dos colegas na expectativa de que adquiram competências de supervisionar (Meyer et al., 2015). Porém, a ideia de que os supervisionandos influenciam o desenvolvimento de habilidades dos supervisores ainda carece de elaboração na literatura. Se o desempenho e o progresso dos supervisionandos e os imperativos dos casos supervisionados são determinantes do comportamento e do desenvolvimento a longo prazo dos supervisores, esses elementos merecem atenção de estudos empíricos. Pode-se indagar, por exemplo, em quais condições supervisionar casos complexos ou terapeutas com baixa competência pode contribuir para mudanças na eficácia do supervisor como supervisor e para a sua eficácia como terapeuta.

Os resultados desta pesquisa retratam supervisionar como uma atividade relacional, em que modos de interação interpessoal são altamente importantes e podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos supervisores em áreas que ultrapassam essa atividade, impulsionando seu desempenho como terapeutas ou pesquisadores. As necessidades da prática que a própria experiência não resolve motivam os supervisores a encontrarem respostas por meio da pesquisa científica. Por esse caminho, buscam responder de forma sistemática às questões e às dúvidas que a supervisão evoca neles.

A contribuição do presente estudo consiste em colocar vários insights que merecem ser investigados em estudos empíricos futuros. Como qualquer outro, ele tem limitações: a amostra não é estatisticamente representativa, limitando o quanto os resultados são passíveis de generalidade; variáveis como sexo, raça, etnia e cultura não foram controladas na composição da amostra; e os dados consistem de relatos e não de observações diretas.

Considerações Finais

Este estudo mostra a importância – sugerida teoricamente na literatura, em especial, na brasileira – de uma audiência não punitiva. Os dados colhidos nesta pesquisa sugerem que essa premissa está coerente com a experiência vivida de supervisionandos e supervisores. Além disso, este estudo acrescenta importantes insights sobre os impactos da supervisão nos supervisores, algo não encontrado em outros estudos. Sugere que, na falta de um ensino formal, aprende-se a supervisionar na prática, pela exposição direta ao comportamento dos terapeutas e seus casos clínicos.

Referências

Beckert, M. (2002). Relação supervisor-supervisionando e a formação do terapeuta: Contribuições da Psicoterapia Analítico-Funcional (FAP). Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (Vol. 9, pp. 245–256). ESETec Editores Associados.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Bitondi, F. R., Ribeiro, A. C., & Sétem, J. (2012). O contexto da supervisão grupal: Ambiente para formação de terapeutas e de supervisores. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *14*(1), 31–37. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v14i1.491

Bitondi, F. R., & Setem, J. (2007). A importância das habilidades terapêuticas e da supervisão clínica: Uma revisão de conceitos. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, *11*(1), 203–212. https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2007.v11i1.241

Bolsoni-Silva, A. T. (2009). Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de psicologia. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *5*(1), 18–34. https://doi.org/10.5935/1808-5687.20090003

Bolsoni-Silva, A. T., & Matsunaka, M. P. S. (2017). O papel da supervisão em terapia comportamental quanto à promoção de habilidades sociais em estagiários de psicologia. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, *10*(2), 204–214. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v10n2/06.pdf

Callaghan, G. M. (2006). Functional analytic psychoterapy and supervision. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, *2*(3), 416–431. https://doi.org/10.1037/h0100794

Chagas, D. A. B., & Bessa, F. B. (2021). Uso do recurso audiovisual em supervisão de estágio de terapia analítico-comportamental. *Contextos Clínicos*, *14*(2), 588–608. https://doi.org/10.4013/ctc.2021.142.10

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.

Charmaz, K. (2008). The legacy of Anselm Strauss in constructivist *grounded theory*. Em Norman K. Denzin (Org.), *Studies in Symbolic Interaction* (Vol. 32, pp. 127–141). Emerald Group Publishing Limited.

Charmaz, K. (2016). The power of constructivist *grounded theory* for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, *23*(1), 1–12. https://doi.org/10.1177/1077800416657105

Contarin, L. S., Jacinto, H. F. A., & Bolsoni-Silva, A. T. (2021). Formação de terapeutas em terapia analítico-comportamental: Método para estudos de observação sistemática. Em M. C. S. Gonçalves, & B. G. Jesus (Orgs.), *Educação Contemporânea: Artes, Formação Docente* (pp. 63–74). Poisson. https://doi.org/10.36229/978-65-5866-116-0.CAP.09

Dionne, F., & Deschênes, L. (2016). La thérapie d'acceptation et d'engagement: Un modèle de supervision cognitivo-comportemental de la troisième vague. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, *21*(1), 45–58. https://www.academia.edu/28542456/La_th%C3%A9rapie_dacceptation_et_dengagement_un_mod%C3%A8le_de_supervision_cognitivo_comportemental_de_la_troisi%C3%A8me_vague_Acceptance_and_Commitment_Therapy_A_Third_Wave_Cognitive_Behavioural_Model_of_Supervision

Ferreira, V. S. (2020). O ensino de habilidades terapêuticas em FAP: Uma revisão de literatura. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, *11*(2), 220–239. https://doi.org/10.18761/PAC.2020.v11.n2.08

Fruzzetti, A. E., Waltz, J. A., & Linehan, M. M. (1997). Supervision in dialectical behavior therapy. Em C. E. Watkins (Org.), *Handbook of psythoperapy supervision* (pp. 84–100). The Guilford Press.

Henwood, K., & Pidgeon, N. (2003). *Grounded theory* in psychological research. Em P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardiey (Orgs.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 131–155). American Psychological Association.

Ireno, E. M. (2006). A formação do analista do comportamento clínico: Revisão de literatura e controle instrucional. Em R. R. Starling, & K. A. Carvalho (Orgs.), *Ciência do comportamento: Conhecer e avançar* (Vol. 5, pp. 141–152). ESETec Editores Associados.

Levitt, H. M. (2021). *Essentials of critical-constructivist grounded theory research*. American Psychological Association.

Meyer, S. B, Villas-Bôas, A., Franceschini, A. C. T., Oshiro, C. K. B., Kameyama, M., Rossi, P. R., & Mangabeira, V. (2015). *Terapia analítico-comportamental: Relato de casos e de análises*. Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento.

Milne, D. L., & Watkins, E. C. (2014). Defining and understanding clinical supervision: A functional approach. Em C. Edward Watkins, & Derek L. Milne (Orgs.), *The Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 3–19). John Wiley & Sons Ltd.

Queiroz, L. B. (2020). *Os impactos da relação de supervisão nas vidas do supervisor e do supervisando* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4463

Tsai, M., Callaghan, G. M., Kohlenbergm R. J., Follette, W. C., & Darrow, S. M. (2009). Supervision and therapist self-development. Em M. Tsai, R. J. Kohlenberg, J. W. Kanter, B. Kohlenberg, W. C. Follette & G. M. Callaghan (Orgs.), *A guide to functional analytic psychotherapy* (pp 167–198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09787-9_8

Waltz, J. A., Fruzzetti, A. E., & Linehan, M. M. (1998). The role of supervision in dialectical behavior therapy. *The Clinical Supervisor*, *17*(1), 101–113. https://doi.org/10.1300/J001v17n01_09