



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Estudo sobre a Relação em Supervisão de Psicoterapeutas

João Miguel Serra de Almeida

Orientador de Dissertação:
PROF. DOUTOR António Pazo Pires

Professor de Seminário de Dissertação:
PROF. DOUTOR António Pazo Pires

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Clínica

2017

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutor António Pazo Pires, apresentada no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

Agradecimentos

Ao meu orientador de tese por todos os ensinamentos, por todo o auxílio, por tudo quanto me deu, por toda a amizade que preenche a relação e que define o empenho e excelência que me transmitiu, um obrigado por esta viagem.

Aos meus pais, aos meus avós, ao Jan e à Maria do Carmo pela dedicação amor, empenho, confusões e tudo mais, que a vida sejam a aprendizagem do amor e do perdoar, do sonho e do realizar, da família que se é, e da possibilidade de receber e dar, um obrigado por tudo quanto me possibilitaram tornar.

À Filipa, o amor da minha vida, que levarei pela estrada fora, a dois, num mundo que se tem a nossos pés, um obrigado pela pessoa que és, pelo sonho tornado realidade, aquilo, a que se chama de felicidade.

Agradeço ao meu amigo Miguel, pela amizade, pelos momentos vividos, palavras de incentivo, ensinamentos, excelência, paciência e por todo o precioso auxílio que me prestou na elaboração da minha tese, alguém, um modelo, fonte de inspiração e significado, que levarei para a minha vida.

Agradeço ao Manel, amigo de longa data, companheiro das vivências marcantes universitárias, fonte de sabedoria e de sonho, um amigo que acolhe, e que soube, e sabe, cuidar do outro.

À Carolina e Bia, duas amigas Açorianas que tanto estimo, como se diz, “que manjerico lindo resultou desta nossa amizade”, um obrigado por tudo.

Ao João, Tomás, Bruno, Gui, Francisco e Rafa, a banda que tanto tocou, e que sempre tocará, um obrigado pela amizade.

À psicóloga Débora Martins, um obrigado de quem me viu crescer, que me abraçou, que me cuidou, que me mostrou a vontade de ser e tornar, um sonho, que mais que sonhado, possibilitado pelo tornar.

Por fim, deixo esta primeira fase, com uma frase, que a felicidade seja vivida com o outro, porque unicamente com o outro, a felicidade realmente existe.

Bem hajam, e que o tornar-se seja a ida.

Índice

Capítulo I.....	1
Revisão Teórica.....	2
Abstract.....	2
Definindo diferentes parâmetros da supervisão.....	4
Definição de supervisão.....	4
As Funções e Objectivos da supervisão.....	4
Competências da supervisão.....	5
Eficácia na supervisão e suas orientações.....	6
Sobre o supervisor e o supervisando.....	6
Falhas na supervisão, experiências positivas e negativas/contraproducentes.....	7
Sobre a relação.....	8
A definição da relação em supervisão.....	8
Modelos gerais da relação em supervisão.....	9
Teoria dos factores comuns.....	10
Aliança de trabalho.....	10
Modelo Systems Approach to supervision.....	11
Modelo da Relação Real.....	13
Outras variáveis.....	14
Modelo empirico das dimensões da relação.....	17
Dos apontamentos da investigação.....	17

Modelo de Lizzio et al., (2009) – Escala SRSI (Supervisor Relating Style Inventory)	19
Dimensão relacional Suporte.....	19
Dimensão relacional Desafio.....	20
Dimensão relacional Abertura.....	22
Investigação do grupo de Oxford.....	23
Modelo de Cliffe <i>et al.</i> , (2016) – Escala S-SRQ (Short Supervisory Relationship Questionnaire).....	24
Dimensão relacional Educação reflexiva	24
Dimensão relacional Base Segura	25
Dimensão relacional Estrutura	26
Conclusões.....	27
Referências.....	29
Capítulo II	38
II - Artigo Empírico.....	39
Resumo.....	39
Introdução	40
Método.....	41
Participantes	41
Procedimento	41
Instrumento	42
Resultados.....	42
Dados Descritivos.....	42

Análise qualidades métricas das escalas	45
Análise factorial exploratória – Escala SRSI.....	45
Análise factorial confirmatória – Escala SRSI.....	47
Análise factorial exploratória – Escala S-SRQ.....	49
Análise confirmatória escala S-SRQ.....	50
Validade convergente entre as dimensões.....	52
Discussão.....	53
Dados descritivos.....	53
Análises factoriais exploratórias e confirmatórias.....	53
Validade convergente das dimensões.....	54
Referências.....	56
Anexos.....	59
Anexo I – Género	
Anexo II – Idade	
Anexo IV – Actualmente exerce prática profissional como psicoterapeuta	
Anexo V – Anos de exercimento de psicoterapia	
Anexo VI – Quantas horas de Psicoterapia faz por semana	
Anexo VII – Psicoterapia Pessoal	
Anexo VIII – Ter feito supervisão	
Anexo IX – Motivo pelo qual deixou de fazer	
Anexo X – Quantos supervisores teve até hoje	
Anexo XI – Quando responde ao questionário tem em mente, ou não, um supervisor	

Anexo X – Nacionalidade

Anexo XI – Modelo teórico da presente supervisão

Anexo XII – Prática de supervisão Actualmente

Anexo XIII – Duração da presente supervisão

Anexo XIV – Horas de supervisão praticadas até hoje

Anexo XV – Anos de supervisão com o supervisor (A)

Anexo XVI – Impacto do supervisor (A)

Anexo XVII – Anos de supervisão que fez com o supervisor (B)

Anexo XVIII - Impacto do supervisor (B)

Anexo XIX – Outros motivos ao término da supervisão

Anexo XX – Tabela reduzida referente aos supervisores (A) e (B)

Anexo XXI – Questionário

Anexo A1 – Sensibilidade aos itens

Anexo A2 – Teste à normalidade dos itens

Anexo A3 – Pressupostos à AFE - Teste de KMO e Barlett – Escala Lizzio *et al.*,(2009)

Anexo A3.1 – Correlações Anti-imagem

Anexo A3.2 – Comunalidades

Anexo A4 – Variância total explicada - Escala Lizzio *et al.*,(2009)

Anexo A5 - Screeplot - Escala Lizzio *et al.*,(2009)

Anexo A6 – Matriz de componente rotativa – Escala Lizzio *et al.*,(2009)

Anexo A7 – Alfa de Cronbach Suporte – Lizzio *et al.*,(2009)

Anexo A7.1 – Estatísticas item-total dimensão Suporte

- Anexo A8 - Alfa de Cronbach Dimensão Desafio - Lizzio *et al.*, (2009)
- Anexo A8.1 – Estatísticas item-total dimensão Desafio
- Anexo A9 - Alfa de Cronbach Dimensão Abertura – Lizzio *et al.*, (2009)
- Anexo A9.1 – Estatísticas e item-total Dimensão Abertura
- Anexo A10 – Alfa de Cronbach – Escala completa Lizzio *et al.*, (2009)
- Anexo A10.1 – Estatísticas de item total
- Anexo A11 – Sensibilidade das dimensões – Lizzio *et al.*, (2009)
- Anexo A12 – Normalidade das dimensões – Lizzio *et al.*, (2009)
- Anexo B1 – Sensibilidade aos itens escala Cliffe *et al.*, (2016)
- Anexo B2 – Normalidade aos itens da escala Cliffe *et al.*, (2016)
- Anexo B3 – Teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)
- Anexo B3.1 – Matrizes anti-imagem
- Anexo B3.2 – Comunalidades
- Anexo B4 – Variância total explicada – 1ª Análise factorial exploratória
- Anexo B5 – Scree Plot ou gráfico de escarpa (trad. Inglês-Português) – 1ª Análise factorial exploratória
- Anexo B6 – Matriz componentes rotativas (1ª Análise Factorial Exploratória)
- Anexo B7 – Variância total explicada - 2ª Análise Factorial Exploratória
- Anexo B8 – Scree plot - ou gráfico de escarpa (trad. Inglês-Português) – 2ª Análise factorial exploratória
- Anexo B9 – Matriz de componente rotativa
- Anexo B10 – Fiabilidade ou confiabilidade para escala total

Anexo B14.1 – Normalidade às dimensões base segura, educação reflexiva e estrutura

Anexo C – Validade Convergente

Anexo D – Análise factorial confirmatória da escala SRSI

Anexo E - Análise factorial confirmatória da escala S-SRQ

Anexo F – Supervisão grupo dinâmico e cognitivo-comportamental – Teste não paramétrico Kruskal-Wallis a variáveis ordinais e nominais

Anexo G - Tabela de estudos- Tabela estudos empíricos

Anexo H – Competências da supervisão

Anexo I - Eficácia da Supervisão

Anexo J – Formação, características e funções do supervisor e características e funções do supervisando

Anexo K – Modelos teóricos do desenvolvimento do psicoterapeuta e do supervisor (com acentuação do papel da supervisão/supervisor)

Anexo L - Falhas na supervisão, experiências positivas e negativas/contraproducentes

Anexo M – Relação Real

Anexo N – Sistemas de vinculação

Anexo O- Sobre a avaliação e feedback

Lista de Tabelas

Tabela 1: Dados sócio-demográficos	43
Tabela 2: Dados referentes aos conteúdos referentes aos dados sobre psicoterapia	43
Tabela 3: Dados referentes à supervisão	44
Tabela 4: Factores de desistência da supervisão	45

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo Análise factorial confirmatória SRSI.....	48
Figura 2: Modelo da Escala S-SRQ.....	51

Revisão Teórica

Resumo

Enquadramento: A supervisão tem vindo a ser um tema estudado ao longo dos anos. Um dos temas que têm vindo a ser contemplados pela investigação tem sido a relação supervisão. Por outro lado, a investigação empírica na população de psicoterapeutas tende a escassear. **Objectivo:** fazer uma definição sistemática tendo em conta a definição do conceito relação em supervisão em supervisão mediante revisão de Literatura efectuada sobre o tema, bem como, efectuar um levantamento de estudos (*i.e.*, investigação empírica ora quantitativa, ora qualitativa) onde se inclua a relação em supervisão, ora em população de psicoterapeutas, ora em população de psicólogos. **Método:** A pesquisa foi realizada em bases de dados eletrónicas (*PsycInfo, PsycArticles, PEP, B-On, S-Cielo, Repositório e Catálogo bibliográfico do ISPA*) com as palavras-chave *therap or psychoanalysis* or counseling or psychotherap* and “Supervis* e Review or meta-review* onde se obtiveram 80 resultados. **Resultados:** Os estudos recolhidos consideram-se predominantemente sobre revisões teóricas, bem como, se aparenta a escassez de estudos empíricos que contemplem a relação. **Conclusões:** a relação tem vindo a ser estudada pelos modelos da aliança de trabalho, modelo relação real, teoria dos factores comuns, modelo SAS e o modelo empírico das dimensões relacionais. O modelo das dimensões relacionais possui carácter emergente e generalizado aos modelos existentes.

Palavras-Chave: Supervisão, Relação, Psicoterapeutas

Abstract

Framing: The supervision has come to be a subject studied throughout the years. One of the subjects that have come to be contemplated by the inquiry has been the relation in supervision. On the other hand, the empirical inquiry in the population of psychotherapists tends to become scarce. **Objective:** To make a systematic revision, has been taken in account the definition of the concept relation in supervision by means of Literature revision on the subject. A survey of studies (*i.e.*, empirical however quantitative, however qualitative inquiry) where made, which included the relation in supervision, in population of psychotherapists and in population of psychologists. **Method:** The research was carried through in electronics databases (*PsycInfo, PsycArticles, PEP, Bon, S-Cielo, Repository and Bibliographical Catalogue of the ISPA*) with the word-key *therap or psychoanalysis* or counseling or psychotherap* and “Supervis* and Review or goal-review*. They had gotten 80 results. **Results:** The collected studies are considered predominantly on theoretical revisions, as well as, if it makes look like the scarcity of empirical studies that contemplate the relation. **Conclusions:**

The relation has come to be studied by the models of the alliance of work, real relation model, theory of the common factors, model SAS and the empirical model of the relationary dimensions. The model of the relationary dimensions possesses to have emergent character and generalized to the existing theoretical models.

Key-Words: Supervisio, Relation, Psychotherapists

¹Definindo diferentes parâmetros da supervisão

Definição de supervisão

O tema da supervisão tem vindo a ser estudado ao longo dos anos, sendo que é considerado um tema embrionário, no sentido de que necessita de maior exploração e investigação (Watkins, 2012). Embora o tema da supervisão em psicoterapia tenha vindo a ser alvo de estruturas conceptuais, a definição de supervisão em psicoterapia aparenta ser um tema de complexa definição (Watkins, 2011). Sobre a supervisão, Watkins (2014; 2013*) afirma que se constitui como uma ferramenta essencial ao desenvolvimento e formação do psicoterapeuta, ou da sua prática clínica, ou seja, um desenvolvimento desde o início ao final da carreira (Vec, *et al.*, 2014). Neste processo, a relação é constantemente utilizada, sendo a sua compreensão imprescindível aos intercâmbios entre supervisor, supervisando e cliente (Watkins, 2013*).

Neste sentido, a supervisão será o encontro de um colega menos experiente (supervisando), com um colega mais experiente (supervisor), onde se procede à discussão clínica de casos. Tal processo será suportado por uma estrutura de intervenção educativa e formativa, onde se pretende que o supervisando se desenvolva e o cliente seja protegido (Morrisey, 2006). Perrot *et al.*, (2004) aponta, ainda, o carácter tripartido da supervisão, onde surgem interacções relacionais entre supervisor, supervisando e cliente. Estas interacções serão mediadas pelo supervisor, elemento sénior de determinada associação ou escola psicoterapêutica (Fernandez-Alvarez, 2015), bem como, vêm a ter lugar em dois lugares distintos, ora no consultório do psicoterapeuta, ora nas sessões de supervisão com o supervisor. Neste sentido, ambos os processos tendem a funcionar paralelamente, influenciando-se mutuamente (Perrot *et al.*, 2004).

As Funções e Objectivos da supervisão

A supervisão possui funções específicas. De acordo com Fernandez-Alvarez (2015), a supervisão visa providenciar uma base de suporte ao supervisando, prover conhecimento clínico e científico teórico-prático (Watkins, 2013*), bem como meios de fornecer resposta às necessidades do cliente e do supervisando. Falender e Shafranske (2014) apontam que a supervisão será sustentada pela relação entre supervisor e supervisando (hierárquica / colaborativa), avaliação e feedback e a necessidade de uma abordagem reflexiva e colaborativa entre supervisor e

¹ Constituiu-se o anexo G em referência à revisão de estudos

supervisando. Nesse sentido, e por meio da interacção entre supervisor e supervisando, tende a surgir confiança, estrutura, coordenação e planeamento da supervisão, (Falender *et al.*, 2014).

Fernández-Alvarez (2015) refere que a supervisão coloca desafios ao supervisando e ao supervisor. Por exemplo, no que toca à ansiedade inicial do supervisando, bem como ao processo de avaliação, as quais poderão ser encaradas enquanto experiências negativas, destrutivas da própria relação, ou construtivas e de aprendizagem clinica. Vec *et al.*, (2014) refere ainda que a supervisão pode fornecer ao supervisando a capacidade de especificar e reflectir acerca de problemas, acções e decisões, desenvolver uma atitude de exploração/investigação e, por fim, iluminar diferentes pontos de vista/colocar diferentes hipóteses.

A supervisão tende a constituir objectivos específicos. Neste sentido, Saraiva e Nunes (2007) apontam o auxílio à transformação em psicoterapeuta e ao auxílio providenciado ao supervisando aprendiz. Watkins (2013) e Milne e Watkins (2014) apontam que a supervisão tem um papel essencial, e imprescindível, no desenvolvimento da identidade profissional e aquisição de experiência, bem como do desenvolvimento da função de guia e de posterior promoção do bem-estar e protecção do cliente (Overholser, 2004). Vec *et al.*, (2014) referem que ao longo da experiência de aprendizagem, o supervisando deverá aprender ainda a pensar e a reflectir sobre a experiência concreta, bem como a desenvolver o pensamento abstracto e a inovar na sua posição teórico-pratica. Milne e Watkins (2014) apontam ainda o desenvolvimento sobre as necessidades apresentadas pelo supervisando e de competências e atitudes específicas.

Competências da supervisão

A supervisão possui competências específicas. Falender *et al.*, (2014) desenvolveram o mapa conceptual sobre a supervisão, com o objectivo de guiar o desenvolvimento do supervisor, e de auxiliar o processo de auto-avaliação e ao desenvolvimento das necessidades dos profissionais. Neste sentido, a definição das seguintes competências poderá servir de base ao desenvolvimento do supervisando e, por fim, uma forma de regulamentar, em carácter geral, os pressupostos que uma supervisão deverá servir. Compreende-se o investimento do supervisor nas suas competências, a diversidade e consequente exploração do tema, o sentido de profissionalismo da actividade, o fornecimento de feedback e auto e hétero avaliação, a delimitação e compreensão dos problemas

que tendem a surgir a nível profissional, competências ético-legais e sobre a relação (Falender *et al.*, 2014)²³.

Eficácia na supervisão e suas orientações

Vários factores contribuem para a eficácia da supervisão. Neste sentido a Literatura aponta que a relação estabelecida entre cliente e terapeuta, supervisor e supervisando, a auto-consciência e desenvolvimento de processos reflexivos (Watkins, 2011), fornecimento de suporte, avaliação, aliança de trabalho, análise de processos paralelos, a mudança teórica e prática (Wheeler e Richards, 2007), do respeito mútuo, da relação de colaboração, identificação de conflitos emergentes na relação, análise de processos transferenciais e contratransferenciais (Falender e Shafranske, 2014), a abertura, distinção de papéis, pensamentos, fornecimento de feedback, a função guia e orientadora e o conhecimento teórico-prático (Hill e Knox, 2013), se venham a constituir enquanto factores preditores da eficácia da supervisão. Num estudo de Grant e Schofield (2007) os factores supracitados, tendem a surgir enquanto propulsores à frequência e ingresso em processos de supervisão.

Sobre o supervisor e o supervisando

O processo de formação do supervisor, vem influenciar a eficácia e a posterior relação entre supervisor e supervisando⁴. De acordo com Watkins (2012) o processo de formação do supervisor deverá levar à captação das capacidades de reflexão, conceptualização teórica e técnica, modelos de avaliação e de feedback, desenvolvimento de papéis e estilos de supervisão, e a aliança de trabalho, bem como a criação de um ambiente potencial de aprendizagem, da relação entre supervisor e supervisando (Watkins, 2014*; 2013), o desenvolvimento da identidade/modelo, superação da ansiedade inicial e desmoralização (Watkins, 2013). Neste sentido, Morrissey (2006) aponta o suporte/protecção, guia, desafio e confiança, Saraiva e Nunes (2007) a função de modelo, Prebianchi e Amatuzzi (2000) indicam as necessidades da supervisando, relação aberta, flexível e produtiva, Kernberg (2016) a expressão livre de ideias, Rousmaniere (2017) a relação colaborativa, Wosket (2006) a promoção de autonomia e limites ao supervisando, Zaslavsky (2003) a compreensão de processos transferenciais e contratransferenciais e processos paralelos e Matarazo

² Falender *et al.*, (2004) aponta, ainda, o desenvolvimento do conhecimento, as habilidades/aptidões, os valores, o contexto social, o treino das competências e a avaliação das competências como pontos essenciais a reter.

³ Para uma descrição detalhada e aprofundada pesquisar o Anexo H

⁴ Para uma descrição detalhada e aprofundada pesquisar o Anexo J

e Garner (1995) a tolerância, compreensão das resistências, modelo de identificação e autoconfiança. Tais características entram em concordância com a imagem ideal do supervisor pelos supervisandos (Matarazzo e Garner, 1995) e dos próprios supervisandos sobre os supervisores (Ogren *et al.*, 2008).

Pelo meio do desenvolvimento, tendem a surgir estilos próprios do supervisor. Do ponto de vista do supervisor, a mudança de psicoterapeuta a supervisor deverá conter o desenvolvimento próprio de um estilo de supervisão (i.e., onde se é uma figura de identificação ao supervisando, onde existam espaços seguros de modo ao supervisando progredir e se desenvolver, aprendizagem da escuta e definição de objectivos do psicoterapeuta e ao fornecimento de suporte ao cliente), adopção de uma postura não autoritária (i.e., capacidade de pensar sobre eventuais tensões e conflitos) e de contenção (i.e., esperar e permitir ao supervisando encontrar o seu próprio espaço, bem como, ouvir e reflectir sobre temas que sejam necessários no tempo do supervisando (Ogren *et al.*, 2008).

Os supervisores formam-se a partir de modelos de supervisão, e os supervisandos através da relação formada entre ambos⁵. Por de entre os modelos analisados, e os pontos constitutivos do supervisor analisados, e as características dos supervisandos percebe-se que as características que os supervisores desenvolvem, serão semelhantes às que, pelo meio de fornecerem um modelo identificativo ao supervisando, poderão vir a constituir-se como características primordiais do processo de supervisão, do supervisando, e da própria relação em si (Nagell *et al.*, 2014).

Falhas na supervisão, experiências positivas e negativas/contraproducentes⁶

Pelo processo de supervisão, tendem a ocorrer falhas e a categorizar-se as experiências. Neste sentido, Ladany (2014) aponta a relação entre supervisor e supervisando, processos de transferência e contratransferência e pontos teórico práticos como principais falhas no processo de supervisão (de entre outras), bem como, a qualidade da relação em supervisão como sendo essencial à experiência de bons eventos em supervisão (Ladany *et al.*, 2001). Kennard *et al.*, (1987) refere que os estilos do supervisor e as características do supervisando tendem a influenciar o carácter positivo ou negativo da supervisão. O contexto negativo da experiência irá depender das reacções do supervisor e do supervisando, do tipo de evento/contexto, bem como da intencionalidade, conhecimento, tratamento, intensidade, frequência e contextualização do próprio

⁵ Para uma descrição detalhada e aprofundada pesquisar o Anexo K

⁶ Para uma descrição detalhada e aprofundada pesquisar o Anexo L

evento em si (Veach, 2001). Por outro lado, Zhang e Bednall (2016) e Martinko *et al.*, (2013) referem que a fraca relação, afectos negativos, exaustão emocional e a distância hierárquica podem ser antecedentes do acto contraprodutivo. Tais resultados são concordantes com o que Ellis (2006) aponta sobre a relação ser, em conjunto com a autonomia, reflexividade/conscienciosidade, ética, independência e competência, competências basilares/críticas do psicoterapeuta.

A relação tende a assumir carácter negativo ou positivo, com possível reparação. De acordo com Ladany *et al.*, (2001) a relação negativa será demarcada pela impaciência, falta de empatia, falta de conectividade, desconforto e desequilíbrio, ao invés da relação positiva, demarcada pelo suporte, desafio, assistência no desenvolvimento das capacidades do supervisando e no auxílio de modo geral. Ramos-Sánchez *et al.*, (2002) apontam a relação entre a relação interpessoal e o estilo, onde poderão surgir atitudes, conflitos e dificuldade de comunicação – carácter de juízo, crítico, desrespeitável e isento de suporte. Em todo o caso, Zhang e Liao (2015) apontam as respostas emocionais (ex. raiva, ansiedade, depressão, exaustão física e emocional) e processos de desidentificação à própria instituição. Por outro lado, Ladany *et al.*, (2005) apontam que o trabalho elaborativo dos conflitos que tendem a surgir entre supervisor e supervisando, deverá promover o desenvolvimento do supervisando, bem como, ter em atenção o impacto nos resultados da supervisão propriamente dita.

Em supervisão, a relação apresenta-se como um tema de necessária investigação. De acordo com Watkins e Milne (2014), a investigação em supervisão conta com dez temas fulcrais, tais sejam, as competências e respectiva estrutura (1), sobre modelos teóricos (2), sobre a relação em supervisão (3), avaliação e medição da mesma (4), pesquisa (5), diferença e diversidade (6), conceitos legais e éticos (7), questões organizacionais (8), tecnologia (9) e educação, desenvolvimento e formação (10). Tendo em conta a Literatura recolhida, e possíveis relações, veicula-se posteriormente à constituição de corpo teórico sobre a relação em supervisão.

Sobre a relação

A definição da relação em supervisão

Tendo em conta o manual da APA – Guidelines for supervision, (Falender *et al.*, 2014) – aponta-se a competência da relação em supervisão. Este constructo demonstra-se essencial à eficácia, à avaliação e à satisfação em relação à supervisão. Neste sentido, a constituição de tarefas, objectivos, expectativas, bem como, as características inerentes aos estilos interpessoais, a eficácia com que se maneja esses mesmos estilos e o estabelecimento da confiança, comunicabilidade,

competência, desafios apropriados, previsibilidade e estruturabilidade, apresentam-se como características fundamentais à boa relação em supervisão. Por outro lado, deverá existir abertura na relação entre supervisor e supervisando, no sentido da discussão dos tópicos inerentes ao contrato, objectivos, tarefas, papéis, modelos, métodos, actividades e, por de entre outros, as avaliações. Neste sentido, à boa prática da relação, o supervisor deverá revê-la sistematicamente, realçando eventuais conflitos e pensando sobre a eficácia da própria relação/supervisão em si

Descrita por Bernard e Goodyear (2009) a relação pode ser designada pelas atitudes e sentimentos expressados, e como são expressados, entre supervisores e supervisandos. Na configuração do conceito da relação, compreendem-se variáveis como a aliança em supervisão/de trabalho, estilo de vinculação, estilo da supervisão, processos paralelos e factores de personalidade. Inman *et al.*, (2014) aponta os factores referentes à aliança de trabalho em supervisão, contratransferência, conflitos explícitos, processos paralelos, atração sexual e revelações no contexto de supervisão.

Num estudo de Nagell *et al.*, (2014) referem que a supervisão, e especificamente o modelo de relação, servirá como um objecto ao qual o supervisando irá adquirir sabedoria e se identificar. Neste sentido, de modo à abordagem de temas diversos supervisando e supervisor deverão estabelecer uma relação segura, com respeito, com boa vontade própria de cada um dos intervenientes, estabelecida de forma criteriosa. A relação em supervisão, vem a proporcionar, também, o desenvolvimento da identidade do supervisando, bem como a espelhar o grau de satisfação deste, pelo que poderão surgir ansiedades próprias do processo, que por via da relação com barreiras de protecção, bem como, de plano aberto, poderão vir a ser colmatadas.

Modelos gerais da relação em supervisão

Existem diversos modelos da relação em supervisão. Beinart (2014) identifica duas grandes categorias na literatura sobre supervisão no que toca aos modelos relativos à relação em supervisão. Como tal, a aliança de trabalho em supervisão (Bordin, 1983, 1979; Efstation, 1990; Bahrik, 1990 cit. por Tangen e Borders, 2016; Smith, Younes e Lichtenberg, 2002 cit. por Tangen e Borders, 2016; Ronnestad e Lundquist, 2009 cit. por Tangen e Borders, 2016; Wainwright, 2010 cit. por Tangen e Borders, 2016), o modelo sistemas de aproximação à supervisão de Holloway (Holloway, 2014) e a relação de supervisão, ou trabalho empírico como Watkins e Milne (2014) apontam, sobre as dimensões da relação efectuado por Lizzio *et al.*, (2009), Cliffe *et al.*, (2016), Palomo *et al.*, (2010) e Pearce, *et al.*, (2012). Por outro lado, a relação real começa a surgir como uma possível constituinte

da relação (Gelso, 2009, 2009*, 2002; Watkins, 2015, 2012*, 2011*) com aplicação da psicoterapia à supervisão (Kelley *et al.*, 2010; Gelso, *et al.*, 2005).

Teoria dos factores comuns

A teoria dos factores comuns como hipótese à conjugação das teorias, à inter-relação e importância da relação. Numa contextualização sobre os processos comuns em psicoterapia, Norcross (2002) aponta que a empatia, aliança, coesão, consenso nos objectivos e colaboração ao atingi-los, o feedback, a congruência e a reparação do processo de aliança, as auto-revelações e processos contra e transferenciais, são considerados elementos ao bom rigor da psicoterapia. Extrapolando à supervisão, Lampropoulos (2002) e Fernández-Alvarez (2015) afirmam que a relação poderá ser entendida como o factor que maior importância possui num contexto de supervisão, bem como, os processos paralelos, aliança de trabalho, de suporte, de exploração e investigação do conhecimento e o contexto de avaliação. Sousa (2017) expõe que em psicoterapia, (sendo concordante com o contexto em supervisão), deverá existir um vínculo forte entre psicoterapeuta e paciente, um setting de confiança, um terapeuta que conceda, em tom geral, capacidade de pensar (processo reflexivo) e procedimentos ou rituais que levam à promulgação do que é bom.

Aliança de trabalho

A aliança em supervisão tem referencial base. À constituição de um processo de supervisão em psicoterapia, Bordin (1979) considera que deverá ser constituído um contrato - precursor de uma aliança de trabalho - onde sejam contemplados objectivos, de tarefas e do estabelecimento de laços emocionais entre supervisor e supervisando. Neste contrato, deverá constar o local de supervisão, o número de sessões, que instrumentos serão utilizados, os papéis do supervisor e supervisando, os objectivos da supervisão, a modalidade pretendida e que modelos serão predominantemente utilizados (Perrot *et al.*, 2004), bem como, pagamentos, confidencialidade e conceitos éticos, estabelecimento de limites e responsabilidade (Wosket, 2006).

Lomax *et al.*, (2005) afirmam que a aliança de trabalho será o semelhante a uma relação especial, onde o supervisor e supervisando deverão possuir a abertura e o encontro, que possibilitem o desenvolvimento do supervisando, do seu conhecimento teórico-técnico, com partilha de experiências clínicas, profissionais ou pessoais de um ao outro (*i.e.*, um fluxo de partilha de informação mútuo), de materiais de recolha de informação clínica onde, posteriormente, se vem

a avaliar o progresso do supervisando e da própria relação em si, bem como, a análise de constructos dinâmicos (ex. temática da separação-individação) que impedem o supervisando de ver, e compreender, o próprio cliente, para além daquilo que não consegue ver, ou compreender, tornando-se, assim, um desafio à própria relação/supervisão. Neste sentido, a aliança de trabalho, ou a relação especial, vêm a possibilitar uma estrutura ao supervisando, proveniente dos constructos (neste caso do conceito da aliança de trabalho) que a própria relação fornece, permitindo-lhe o seu desenvolvimento clínico e pessoal.

A aliança de trabalho pode ser considerada como forte, ou fraca. Watkins (2011) aponta que a aliança de trabalho fraca se relaciona frequentemente com infracções éticas, competências multiculturais limitadas, ambiguidade e conflitos sentidos pelo supervisando, bem como, a não-revelação de temas pertinentes à supervisão (profissionais e pessoais). Por outro lado, a aliança de trabalho forte relaciona-se com à flexibilidade nos modelos de supervisão/abordagem do supervisor, à sensibilidade mútua, ao fornecimento de feedback mútuo e à revelação de temas (profissionais e pessoais) pertinentes à supervisão. Deste modo, a aliança de trabalho pode ser considerada enquanto o coração da supervisão, da definição da tarefa, objectivo, da formação, do desenvolvimento, da curiosidade, aprendizagem e compreensão e construção interna (Watkins, 2015).

A aliança de trabalho poderá ser parte do todo (relação entre supervisor e supervisando), e não o todo das partes. Watkins e Milne (2014) no mesmo ponto onde apontam a relevância da aliança de trabalho, no sentido de ser um facilitador da relação, refere que é necessária a investigação em processos de ruptura e reparação, de escalas de mensuração e diferentes metodologias de investigação do constructo. Por outro lado, e apesar da sua relevância, a aliança constitui-se como uma parte influente do corpo da relação, contudo, não conseguindo explicar a totalidade do constructo em si (Watkins e Milne, 2014). Por fim, o modelo de Holloway (2014) constitui um exemplo da progressão de Bordin (1983, 1979) e dos constructos expostos por Palomo, *et al.*, (2010) e sintetizados por Cliffe, *et al.*, (2016) e, em certa medida por Lizzio, *et al.*, (2016).

Modelo *Systems Approach to supervision*

O modelo de Holloway (2014) vem colocar em relação, a própria relação inerente ao processo de supervisão, e de desenvolvimento do supervisando. Conceptualizado por Holloway (2014), a supervisão vem a desenvolver um corpo de investigação que, inicialmente, se depreendia

com os sistemas de competências, sistemas éticos, legais, e do desenvolvimento, ora do supervisor a nível do seu treino de supervisão, ora, também, como o próprio desenvolvimento do supervisor. Será no desafio de trazer o corpo de investigação aos processos dinâmicos, diga-se, do estudo da relação, que a aliança de trabalho surge, como ponte, à conceptualização da prática, do que deve consistir um processo de supervisão. Como tal, a supervisão revela-se um processo reflexivo, dinâmico e interactivo, onde rapidamente se conceptualiza a relação entre supervisor e supervisorado como sendo um dos constructos mais importantes, e que, por outro lado, mais desafios tráz à própria supervisão e desenvolvimento do supervisorado.

O modelo divide-se por diferentes dimensões. Pelo estabelecimento da relação entre supervisor e supervisorado, ambos assumem num contracto, quais as tarefas, objectivos, funções, propriedades da organização, e características, quer do supervisor, quer do supervisorado e do cliente. Neste sentido, e especificamente sobre a relação, tem-se que no momento em que o contracto se estabelece, e o processo de supervisão se inicia, a relação tende a estabelecer-se. Aqui, os referidos factores vêm a inter-relacionar-se, e a estabelecer relações que se consubstanciam num processo de poder e de envolvimento de um com o outro, ou seja, do supervisor com o supervisorado (Holloway, 2014).

A relação, evolui ao longo do processo de supervisão. Por fim, Holloway (2014) refere que numa fase inicial de desenvolvimento, a relação integra a clarificação, o estabelecimento do contracto, intervenções com maior suporte por parte do supervisor, o desenvolvimento de competências e o desenvolvimento de planos de intervenção. Por outro lado, numa fase de maturação o supervisorado é confrontado com desafios mais complexos, referentes à conceptualização de casos, sendo que se torna, aos poucos, menos dependente do supervisor na estruturação, conceptualização e discussão dos casos clínicos. Nesta dimensão, o supervisorado deverá ser nutrido, e impulsionado com feedback positivo, ou críticas positivas, ou se não, com críticas construtivas, bem como, impulsionando a auto-eficácia e a auto-confiança. Por fim, a fase de término, onde se consegue articular de forma ágil os conceitos teóricos e a prática clínica, pelo que cada vez mais o supervisorado deverá ser mais independente face às direcções do supervisor.

Por fim, Holloway (2014) apesar de conceptualizar a relação como um processo de desenvolvimento que se matura e transforma ao longo do processo de supervisão, integrando e conjugando os diferentes factores respectivos do modelo, vem a não definir quais as propriedades da própria relação em si, ou seja, um exemplo, poderá surgir determinado desafio, conceptualizado no contracto, ou não, contudo, será da possibilidade de comportar e desenvolver, pensar e estruturar uma resposta ao desafio, que o supervisorado poderá responder de melhor forma ao

pretendido. Neste sentido, tomando como noções de Lizzio *et al.* (2009) ou de Pearson (2000), consegue-se concepcionar que o desafio terá de necessitar de suporte, e previamente de abertura na relação, para que possa emergir. Ora, tais factos e relações, entre dimensões e as dimensões em si, não são explicitados pelo modelo de Holloway (2014), mas sim, pelos modelos empíricos, que mais em frente serão desenvolvidos.

Modelo da Relação Real

De acordo com Sousa (2017) a relação real, no contexto psicoterapêutico, e no contexto de supervisão (Watkins, 2015; 2012*; 2011*; Gelso, 2009; 2009*; 2002), compreende uma visão tripartida, inter-relacional da aliança de trabalho, a relação real e as transferências e contratransferências, e distinta da aliança de trabalho. Aqui, a relação real será o apontamento do carácter real, verdadeiro e único da relação entre supervisor e supervisando, onde o realismo será a transferência isenta de carácter distorcedor da realidade da relação, e a genuinidade a relação autêntica entre supervisor e supervisando. O real ou não distorcido sentido da realidade, assume ligação isenta de conflito, não distorção e liberta de transferência. Por outro lado, estes conceitos serão mediados pela magnitude (quão significativa e existente será a realidade e a genuinidade presente na relação de supervisão) e a valência (quão positivas e negativas as atitudes dos supervisores e supervisandos serão entre ambos). Neste sentido, e de um modo geral, Watkins (2015) refere que a relação deverá conter um sentido comunicativo, humano, contentor, de suporte e de confiança. O respectivo modelo, aplicado à supervisão, carece de investigação empírica (Watkins e Milne, 2014), onde se realça, unicamente, as investigações a nível da psicoterapia citadas por Sousa (2017)⁷, por Kelley *et al.*, (2010) e Gelso *et al.*, (2005)⁸.

Os processos relacionais, contidos na definição de relação real, compreendem-se na relação entre supervisor e supervisando. Neste sentido, Kernberg (2016) realça a incidência dos processos paralelos, transferenciais (mútuos) e contratransferenciais (mútuos), como possível apontamento ao anti-trabalho, anti-aprendizagem e anti-desenvolvimento. Como tal, o supervisor poderá ser percebido enquanto objecto de conhecimento e sabedoria, como provedor de suporte cuidado e conforto, como objecto de inveja e/ou admiração, como professor e/ou juiz, ou enquanto figura de autoridade, dos processos de dependência, narcisismo, processos regressivos, identitários e identificativos (Perrot *et al.*, 2004; Salzberger-wittenberg *et al.*, 1999). Este tipo de conflitos, de

⁷ Pag. 48, linha 24, 25, 28 e 33

⁸ Para uma descrição detalhada e aprofundada pesquisar o Anexo M

acordo com Pearson (2000) tendem a dissolver-se por meio da abertura da relação, segurança, empatia, respeito, aceitação e genuinidade.

Outras variáveis

A supervisão compreende um determinado grupo de estilos. Num estudo de Nagell *et al.*, (2014) as relações entre supervisando e supervisor podem ser detentoras de desejo retraído, estilo idealizado, o tipo de personalidade orientada e a orientação maioritariamente teórica. Os supervisores são detentores de certos estilos próprios. Nesse sentido, têm-se o estilo defensivo-controlado, o estilo pragmático, orientação à experiência e à relação e o estilo de trabalho holding-facilitador. Já as reações dos supervisandos, poderão deter-se pela fóbica-evitante, pelo carácter aberto, autêntico e reservado. Por sua vez, Friedlander e Ward (1984) apontam os estilos de supervisão, atractivo, sensibilidade interpessoal e orientação à tarefa. Por sua vez, Wallace e Cooper (2015) recolheram, junto de 15 supervisores psicoterapeutas humanistas/integrativos, onze dimensões da prática da supervisão, de onde se relevam os temas do controlo da ansiedade do supervisando, da flexibilidade de pensamento e articulação conceptual, contexto de avaliação e a resolução de problemas e contextos complexos.

Os estilos em supervisão afectam a relação entre supervisor e supervisando. De acordo com Dow *et al.*, (2009) os supervisandos que procuraram focar-se no cliente, possuem supervisores que se preocuparam com o seu desenvolvimento. Em relação ao supervisando que pretende uma sugestão directa do supervisor, tende a perceber a experiência de supervisão como sendo de suporte e o supervisor enquanto directivo/responsivo. Por outro lado, receber uma informação que seja desconfortável, poderá ser entendida pelo supervisor e supervisando como sendo de desafio. Num estudo de Ladany *et al.*, (2001) as percepções do supervisor sobre o seu estilo de supervisão têm ligação com a aliança de trabalho, pelo que o supervisor tende a captar que a sua forma de fazer supervisão tem ligação directa com a relação. Por um lado, supervisores que se vejam enquanto contentores, suporte ou próximos, poderão ter melhor acordo de objectivos e tarefas. Neste sentido, Ladany *et al.*, (2001) apontam a importância da flexibilidade e abertura do supervisor como precursoras da boa relação. As auto-revelações do supervisor poderão impulsionar o debate sobre circunstâncias e facilitar a relação com o supervisando. Já o estilo didático e directivo tende a bloquear o desenvolvimento do laço/relação. Hart e Nance (2003) apontam que o suporte e o guia são utilizados/requeridas como metodologias preferenciais pelo supervisando, sobretudo numa fase inicial da relação.

São constituídas relações de vinculação entre supervisor e supervisando. As relações de vinculação permitem a constituição de representações internas (modelos internos) do supervisor e da própria supervisão em si (Watkins e Riggs, 2012; Stromme, 2014). Estas representações internas ora poderão ser seguras, preocupadas-ambivalentes e vinculações inseguras. Neste sentido, através de um modelo de vinculação, pode ser constituída pelo supervisando uma representação interna segura, compreensiva, exploratória, que forneça suporte e capacidade reflexiva sobre os problemas, ansiedades, medos e conflitos que os supervisandos detenham. Como tal, os padrões de vinculação seguros, tendem a possuir maior poder empático e rapport, de satisfação dos bons laços que se formam, podendo constituir um reflexo de vinculação prévia com os pais (Riggs e Bretz, 2006).

Geller, *et al.*, (2010) apontam que os supervisandos usualmente tendem a evocar representações das suas experiências de supervisão a título da recaptura do discutido na supervisão, tendo em conta a constituição de diversas intervenções e guias de interpretação. Neste sentido, os supervisandos tendem a armazenar a nível da memória, representações úteis dos seus supervisores, constituindo-os enquanto parceiros auxiliares de diálogos internos. Tal diálogo, poderá vir em forma de questões, criticismo, sugestões, eventos ou interações, sendo que representações que não contenham suporte, clarificação, orientação e segurança, tendem a enfraquecer os esforços do psicoterapeuta em lidar com as dúvidas e as incertezas propostas por uma profissão complexa. Como tal, quer no início do processo de supervisão, onde o supervisando necessita de suporte, segurança, confiança, guiamento e liberdade para errar (Jordan, 2006), quer no seu término, onde esperam ser respeitados, preservação dos laços, da responsabilidade, suporte e confiança (Dawson e Akhurst, 2015). Contudo, o suporte deverá ser doseado, uma vez que Foster *et al.*, (2007) refere que uma relação de suporte poderá facilitar o desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal, bem como motivar e providenciar avaliações optimistas, sendo que por outro lado, poderá, também, induzir o supervisando à perda de consciência sobre o seu real saber teórico-prático. Neste sentido, parece pertinente pensar na emergência de uma certa representação vincular do supervisando, quando em supervisão com o supervisor, bem como, a necessidade sentida pelo supervisando de ser contido, compreendido e elucidado sobre este mesmo movimento interno, quando em supervisão (Bennett, 2008).⁹

A avaliação¹⁰ tende a influenciar o bom decorrer da relação entre supervisor e supervisando. Falender e Shafranske (2014) referem que a boa avaliação e fornecimento de feedback, vêm traduzir a capacidade reflexiva à identificação de áreas de competência, o desenvolvimento dessas competências e a definição e estabelecimento de objetivos. Num estudo de Lehrman-Watterman

⁹ Para uma descrição detalhada e aprofundada pesquisar o Anexo N

¹⁰ Para uma descrição detalhada e aprofundada pesquisar o Anexo O

e Ladany (2001), e concordando com Karpenko e Gidycz (2012) e Lomax *et al.*, (2005), após a diferenciação entre feedback formativo e sumativo, aponta-se que a avaliação afecta directamente (e de forma preditiva) a aliança de trabalho/relação entre supervisor e supervisando, bem como, a percepção de auto-eficácia por parte do supervisor. O referido estudo aponta ainda que a avaliação eficaz prediz a satisfação nos supervisandos e, por fim, não depende do nível de desenvolvimento profissional do supervisando.

A devolução de feedback construtivo, consistente, justo, eficaz, pressupõe a boa relação entre supervisor e supervisando. Na relação, deverá haver conforto, oportunidade à discussão de ansiedades, dificuldades sentidas, da aliança e respectivas necessidades, abertura dos desafios e desenvolvimento, atitude de partilha, com capacidade de construção crítica, periódica, atenta a possíveis conflitos, processos paralelos e/ou desentendimentos por parte do supervisor. Neste sentido, vem-se a promover o desenvolvimento pessoal e pessoal do supervisando e respectiva capacidade de aprendizagem (Karpenko e Gidycz, 2012). Ao contrário do referido, a relação baseada em negligência, conflitos em demasia, eventos contraproduativos, processos paralelos, bloqueios associativos e sentimentos de incapacidade e ineficácia do supervisando, vêm a caracterizar a má relação, precursora da má supervisão.

A avaliação influencia directamente a relação. Driver (2008) aponta as divergências no processo inicial (i.e., incerteza, ansiedade, dependência e medo de se ser julgado) e ao longo do processo do supervisando (i.e., maior confiança, capacidade reflexiva menor idealização e maior capacidade de enfrentar/acomodar desafios), como tradutoras da boa relação e, conseqüente, avaliação, o que, também traduz o aumento de motivação e melhoria na auto-avaliação (Zarbock *et al.*, 2009). Flanagan e Grehan (2011) apontam que a experiência e formação do supervisor são essenciais ao processo avaliativo e ao estabelecimento da relação. Neste sentido, Israelstam (2014) aponta que o feedback construtivo será a espinal que visa o suporte e a função guia do respectivo desenvolvimento, bem como, a proporcionar segurança e confiança.

Por fim, os processos culturais tendem a influenciar a relação em supervisão. Como tal, West (2006) expressa a sua preocupação em referência aos conteúdos da supervisão, onde inclui a necessidade de pensar sobre o toque físico em psicoterapia, questões espirituais e religiosas, éticas e culturais. Watkins (2015) refere ainda que deverá ser dada relevância aos processos multiculturais, no sentido do supervisando e supervisor conseguirem criar um espaço de reflexão e de aprendizagem, onde vigore o sentido exploratório e de investigação (considerado enquanto desafio) ao invés da criação e sustentação de conflitos, nocivos à relação entre ambos. Falender e Shafranske (2014) referem que o conhecimento teórico em relação à cultura deverá proporcionar à relação em

supervisão uma avaliação/feedback (Tsong e Goodyear, 2014), ética, justa, bem como, o melhor desenvolvimento profissional e um sentido de segurança na sua prática.

Modelo empírico das dimensões da relação

Dos apontamentos da investigação

Vários autores apontam diferentes dimensões. Overholser (2004) aponta a colaboração positiva (i.e., experiências positivas), o guia directivo (i.e., o supervisor enquanto guia do supervisando) e a exploração socrática (i.e., exploração aberta de ideias e reflexões) como precursores da boa relação. Watkins (1997, cit. Por Overholser, 2004) cita o respeito como base do ambiente seguro e de suporte, o qual poderá suscitar a reflexão do supervisando e do supervisor e, posteriormente, à devolução de feedback positivo (Morrissey, 2006). Ladany (2014) aponta a empatia como principal mecanismo à compreensão da relação e respectivos estados emocionais. Ellis, (2010) e Shanfield *et al.*, (1992) apontam a auto-revelação, a consistência, a confiança, a aceitação, o respeito e os laços estabelecidos entre supervisor e supervisando como dimensões essenciais da relação. Na investigação de Wilson *et al.*, (2015) e, pela literatura analisada, referenciou-se sobre a relação, as palavras suporte, contenção, abertura, colaboração, sensibilidade, flexibilidade, auxiliar, desafiante e isento de crítica excessiva.

O respeito mútuo, apresenta-se como uma das dimensões da relação. Sant e Milton (2015) apontam a relação hierárquica existente entre supervisando e supervisor. A respectiva relação, enquanto troca e partilha do poder, tende a influenciar o supervisando à partilha das fraquezas e forças, às incertezas, ao pensamento do supervisando sobre as complexidades inerentes à relação e à emergência de processos paralelos. Como tal, a supervisão deverá ser um espaço livre, criativo, de partilha, aceitação, compreensão de sentimentos e ansiedades. Num estudo de Mangione (2011), o poder aparece como tendo impacto na relação, contudo sem ter uma ligação predominantemente directa com a reflexividade, pelo que, independentemente do poder, os supervisandos demonstram intenção de ingressar em processos reflexivos.

Por sua vez, McMahon (2014) aponta a relação segura e de suporte como precursora da exploração, investigação, flexibilidade, abertura e de possibilidade de desafio, bem como, da estruturação e manutenção da hierarquia relacional, com canalização à aprendizagem e à sensibilidade às necessidades e estabelecimento de laços consistentes e transparentes. Por outro lado, a partilha do conhecimento e de experiência por parte do supervisor pode fornecer estrutura e orientação (i.e., função guia) ao supervisando, o que, lhe poderá possibilitar a emergência da

dúvida e da vulnerabilidade onde se poderá, junto com o supervisando, analisar o trabalho clínico, erros, incertezas e dúvidas que possam surgir no decurso do seu desenvolvimento. Tal processo deverá decorrer num ambiente de presença emocional e sensibilidade, ético e responsivo, onde o supervisor se saiba colocar em causa e, como tal, vir a potenciar as capacidades reflexivas.

As dimensões na supervisão podem ser consideradas enquanto boas, e enquanto más. Watkins (2011) e Wosket (2006) apontam que uma boa supervisão se funda em processos empáticos e auto-revelativos, exploratórios, respeito mutuo, flexibilidade, facilitação e colaboração, afirmação e encorajamento, interesse e envolvimento, proporcionar o desenvolvimento teórico-prático do supervisando, a utilização de feedback e utilização de boas práticas de ensino. Por sua vez, a capacidade do supervisor ouvir, pensar, compreender, estruturar e devolver informações/pensamentos que o supervisando poderá vir tendo ao longo do tempo (Fernandez-Alvarez, 2015) poderão envolver o supervisando num sentido seguro, regular, consistente, previsível, com foco nas necessidades e desenvolvimento do supervisando (McPherson *et al.*, 2016).

Já a má relação de supervisão tende a ser definida como sendo intrusiva, deslimitada, falta de empenhamento e envolvimento, insensibilidade, caracter autoritário e inflexível, ausência de suporte e de colaboração mútua (Watkins, 2011). Como tal, más experiências de supervisão, tomadas como de menor impacto, apontam-se pela falta de segurança na relação, a inconsistência, a falta de empatia, impaciência e a isenção de comprometimento por parte do supervisor (Wilson *et al.*, 2015). McNeill e Stoltenberg, (2012) apontam que muitas vezes a supervisão não é vista enquanto um lugar seguro à aprendizagem e desenvolvimento, e que muitas vezes o supervisor tende a não dispender atenção devida aos participantes, intervenções mal preparadas, dificuldades na modelação e integração de atributos dos profissionais e os mesmos, apatia e a incapacidade de manter limites. Herbert e Caldewll (2015) apontam que as más experiências se depreendem pelo desinteresse por parte do supervisor e pelos comportamentos menos profissionais/não éticos. Dentro dos comportamentos que resultam em menor impacto, enquadram-se os antecedentes de comportamentos abusivos (Zhang e Bednall, 2016) como o narcisismo, neuroticismo, comportamentos anti-éticos, experiências negativas, agressividade, stress do supervisor, a falta de cohecimento e competências do supervisor (Veach, 2001), a defensividade, ausência de escuta, e o desafio exacerbado por parte do supervisor, a falta de feedback de suporte e o facto do supervisor ignorar, num sentido geral, o supervisando (Gray, et al., 2001). Este tipo de comportamentos, tende a surtir conseqüências a nível do estado psicológico, com stress, ansiedade e depressividade, raiva, exaustão, adoecimento e sintomas não saudáveis relacionados com o estado físico (Zhang e Liao, 2015).

Os tipos de supervisão, enquanto bons, ou maus, influenciam os intervenientes. Ladany *et al.*, (2001) referem que o detrimento das ideias do supervisando em favor das ideias do supervisor, a falta de feedback, o carácter defensivo, confrontativo e de disputa, onde não existem processos empáticos e contentores poderão desencadear pensamentos negativos do supervisando, bem como, raiva, frustração, ansiedade, desconforto, choque, confusão, descrença e falta de sentido de suporte e insegurança. Quando a má relação tende a emergir, os supervisandos vêm a sentir-se com dúvidas, com baixa confiança, ansiedade, auto-criticismo e a possibilidade do surgimento de transferência negativa para com o cliente. Por outro lado, pode vir a condicionar o processo de aprendizagem e a possível visão/reparação do próprio supervisor e respectivo modelo. Neste sentido, o supervisor ora pode ser sentido como um guia e uma fonte de abertura, receptividade, contenção e suporte, orientando o supervisando no seu percurso e desenvolvimento, ora pode ser considerado enquanto escrutinador e repressor da actividade do supervisando, acabando por provocar a retração e a experiência negativa e ansiosa do supervisando sobre a supervisão (Orlinsky *et al.*, 2005; Salzberger-wittenberg *et al.*, 1999). Neste sentido, o supervisando deverá ser contido em referência aos sentimentos de inexperiência, e desenvolver auto-confiança, por meio de auto-revelações e da relação em si, o que, conduz à formação da representação do supervisor e da supervisão (Stromme, 2014).

Modelo de Lizzio *et al.*, (2009) – Escala SRSI (Supervisor Relating Style Inventory)

Dimensão relacional Suporte

Neste sentido, o suporte surge como o apoio que é dado ao supervisando. O referido conceito, podendo ser equiparado à base segura, funciona como a provisão de conforto, reconhecimento, encorajamento e aprovação ao supervisando pelo supervisor (Lizzio *et al.*, 2009). Neste sentido, Daloz, (1986 cit. Por Lizzio *et al.*, 2009) afirma que deve-se fornecer ao supervisando um ambiente calmo, contentor e empático, onde os supervisandos tenham a oportunidade de se sentirem seguros e como tendo valor próprio, profissional e pessoal. Por sua vez, Blocher, (1983, cit. Por Lizzio *et al.*, 2009) afirma que o referido suporte, como comportamentos de cuidado e protecção, visa amparar pessoal e profissionalmente o supervisando, bem como o seu sentido de confiança (Worthen e McNeill, 1996., cit. Por Lizzio *et al.*, 2009). A nível profissional, o suporte poderá auxiliar no trato da ansiedade pelo supervisando (Bernard e Goodyear, 1986, cit. Por Lizzio *et al.*, 2009), servindo como um facilitador da auto-revelação, envolvimento, do processo de

aprendizagem (Hess, 1987) do lugar confortável, honesto, aberto e de partilha do próprio supervisando (Kaiser, 1992., cit. Por Lizzio *et al.*, 2009).

O suporte varia em acordo com o decurso da relação e do contexto. De acordo com Szecsody (1990, cit. Por Lizzio *et al.*, 2009) o suporte será mais relevante quando o supervisando se encontra ansioso, stressado ou sobrecarregado, no início da relação (Holloway, 2014; Stoltenberg e Delworth, 1987., cit. Por Lizzio *et al.*, 2009) e/ou quando os supervisandos se encontram em fase de transição no processo de relação/supervisão (Worthington, 1987., cit. Por Lizzio, 2009). Lizzio *et al.*, (2009) afirmam que, numa fase final da relação, o suporte deixa de ser necessário, uma vez que o supervisando se encontra mais confiante e mais seguro do seu papel.

Por outro lado, o suporte poderá ser prejudicial. Lizzio *et al.*, (2009) apontam que quer suporte em falta, quer suporte em demasia, poderão ter efeitos negativos na relação entre supervisor e supervisando. Neste sentido, ocorre o dilema entre fornecer mais ou menos suporte e/ou estrutura na supervisão, intervenções por parte do supervisor, auto-revelações, intervenções teóricas, ou criativas/espontâneas, sobre os casos por parte dos supervisores. Tal poderá remeter a uma atitude de maior desafio, por parte de explorações paralelas de literatura, e de reflexão sobre os casos em análise por parte dos supervisandos. Poderão surgir momentos de maior relaxamento, providenciando contextos onde se poderão ter conversas abertas, o que poderá potencializar a relação, com a direcionabilidade de diferentes focos relacionais, onde se poderão explorar processos paralelos, transferências e contratransferenciais, seguindo, embora que por vezes de forma implícita, as necessidades dos pacientes ou dos supervisandos (Wallace e Cooper, 2015).

Dimensão relacional Desafio

O desafio, constitui-se como uma dimensão importante do desenvolvimento profissional. No processo de desenvolvimento do supervisando, o supervisor deverá conseguir identificar potenciais desajustes entre o contexto prático/aprendido, e novas estratégias que servem o aumento da complexidade, ambiguidade, abstracção e/ou a intensidade da aprendizagem (Daloz, 1986 cit. por Lizzio, *et al.*, 2009). Argyris e Schon, (1974 cit. por Lizzio, *et al.*, 2009) refere, que o supervisor poderá desafiar o supervisando ao convidá-lo a interpretar e/ou reflectir sobre contextos teórico-práticos, ao identificar inconsistências, conflitos, processos paralelos, contextos desagradáveis que tenham surgido na supervisão ou providenciar feedback crítico. Será na presença de contextos desafiadores, e semelhantes (anteriores, e inconsistência, falta de empatia, impaciência,

sem comprometimento), que a relação tende a adoecer, e o supervisando comece a sentir-se desprotegido, com dúvida, incerteza e insegurança (Wilson, *et al.*, 2015).

Por outro lado, são apontados desafios na relação de supervisão. Clohessy (2009., cit. Por Beinart, 2014) afirma que quando os problemas ocorrem, estes podem emergir por via das diferentes facetas da relação, levando à emergência do desafio. No mesmo estudo, Borsay (2012., cit. Por Beinart, 2014) afirma que a estrutura e os laços, bem como, as dificuldades inter-pessoais, estrutura externa e recursos, poderão ser considerados enquanto grandes desafios¹¹. No estudo de Stromme (2014), uma supervisanda acabou por considerar que o facto do supervisor lhe causar sentimentos de abandono, tristeza, desamparo, desapontamento e rejeição, pudesse ser visto como um desafio ao próprio processo em si, e como tal, a necessidade de encontrar um meio termo entre as lutas de poder e o ajustamento da própria relação. Porém, de acordo com Stoltenberg (1981, cit. Por Lizzio, *et al.*, 2009), o desafio deverá ser visto como mais apropriado a fases intermédias da supervisão, uma vez que os supervisandos poderão sentir-se ansiosos, bem como, muitos deles muitas vezes não estão preparados para se sentirem dessa forma. Como tal, são precisas tarefas adaptadas ao contexto do supervisando (Reising e Daniels, 1983, cit. Por Lizzio, *et al.*, 2009). Em referência ao processo de desenvolvimento, Ronnestad e Skovholt (1993, cit. Por Beinart, 2014) apontam que à medida que os supervisandos procuram feedback confirmatório, os mesmos poderão vir a procurar feedback correctivo.

Como tal, será de equacionar o papel do desafio, enquanto facilitador do desenvolvimento profissional e de aprendizagem do supervisando (Lizzio, *et al.*, 2009). Por outro lado, Wilson, *et al.*, (2015) refere a necessidade de balancear o suporte e o desafio, no sentido em que os supervisandos tenham o suporte suficiente como forma de puderem responder a desafios de dificuldade emergente. Um exemplo de um desafio dirá respeito ao contexto multicultural, e ao contexto de violência associado, particularmente à falta de estudos, e à incompetência dentro deste tema (Ryde, 2000), bem como a capacidade de desenvolver tolerância à frustração, ansiedade, dúvida e ambiguidade pelo supervisando (Israelstam, 2014). Como tal, a relação, enquanto lugar de desafio, poderá propulsionar um espaço seguro, aberto, criativo e reflexivo das ansiedades e tensões sentidas pelo supervisando e supervisor, bem como, lugar de novas ideias resultantes da análise de temas considerados enquanto complexos (Israelstam, 2014). Sobre o desafio, Starr *et al.*, (2012) refere que se conjugará entre o medo, insegurança e ansiedade quando o supervisando se vê na possibilidade de progredir na sua aprendizagem (base segura), ou se sentir, enquanto insegura e não progredir. Como tal, Ladany *et al.*, (2013) aponta que, além de proporcionar o desafio, o

¹¹ Como tal, terá de ocorrer um jogo entre as expectativas e o sentido real da supervisão em si (Borsay., cit. Por Beinart, 2014)

supervisando irá considerar, caso seja esse o facto, da sua competência a lidar com o desafio. Por outro lado, Wheeler e Richards (2007) refere que o desafio junto de um ambiente que forneça suporte será o ideal à relação entre supervisor e supervisando, e à cura/reparação dos conflitos, o que se alia à abertura, à estrutura e existência de um base segura que vise amparar o supervisando (Hill e Knox, 2013).

Dimensão relacional Abertura

Uma outra dimensão apontada por Lizzio *et al.*, (2009) será a abertura. Neste sentido, a abertura dirá respeito à vontade de constituir auto-revelações, ou seja, informação sobre si próprio (De Vito, 1993., cit. por Lizzio *et al.*, 2009). No contexto da supervisão, a abertura é conceptualizada enquanto um mecanismo que permite o envio e a recepção de informação sobre a relação, como por exemplo, os erros, preocupações, opiniões e ansiedade. Uma outra função da abertura, será a receptividade ao desafio e ao debate de feedback crítico ou formativo, onde se forma um ciclo, uma vez que a abertura do supervisor, irá promover a abertura do supervisando, onde se promove mutuamente a confiança, o que leva à boa aliança de aprendizagem (Lizzio, *et al.*, 2009). Neste sentido, Clohessy (2009., cit. Por Beinart, 2014) afirma que quanto mais aberto à aprendizagem o supervisando se encontrar, mais o supervisor tende a investir na relação, criando um círculo que suporta o desenvolvimento da relação. Spence *et al.*, (2014) refere ainda que a abertura se relaciona com o desafio, no sentido em que é preciso ter abertura na relação para que o desafio possa emergir.

De acordo com a literatura citada por Lizzio *et al.*, (2009), a abertura poderá auxiliar à diminuição da distância relacional e promover a relação mais igualitária ou mútua (Gilbert e Evans, 2000 cit. Por Lizzio *et al.*, 2009; Greben, 1991, cit. Por Lizzio *et al.*, 2009), relações com mais confiança (Norcross e Haglin 1997, cit. Por Lizzio *et al.*, 2009) e sentimentos de proximidade, bem como a normatização de conflitos (Ladany e Lehrman-Waterman, 1999, cit. Por Lizzio *et al.*, 2009) e auxílio à construção das competências ao longo do processo de aprendizagem (Worthington e Roehlke, 1979, cit. Por Lizzio *et al.*, 2009). Como tal, Ladany *et al.*, (2013) apontam que os supervisandos vêm a valorizar o facto de haver abertura ao facto de terem ideias, e estas serem respeitadas serem impulsionados, valorizados e levados a se autonomizar.

Similarmente ao desafio e ao suporte, a abertura deverá ser equacionada. Neste sentido, a abertura é recomendada mais tardiamente em referência ao processo de supervisão (Stoltenberg, 1981., cit por Lizzio, *et al.*, 2009), bem como deverá ser pensada no sentido de não ser excessiva e a não vir prejudicar a relação em supervisão. Por exemplo se o supervisor se focar nos seus feitos

profissionais, poderá vir a criar contextos de competição e distância entre supervisor e supervisando, por outro lado se o supervisor não puder colocar as suas próprias ideias, então poderá vir a sentir-se confuso, frustrado e avaliado de forma errónea. Num outro ponto, e como as auto-revelações podem ser em demasia por parte do supervisor, podendo conduzir a desentendimentos, uma vez que estes poderão não ser pertinentes, encontrando-se a descredibilizar o supervisando e a não ter em conta a sua opinião, ou então, o facto do supervisando fazer demasiadas auto-revelações podendo conduzir à mudança de papel (Lizzio, *et al.*, 2009).

Investigação do grupo de Oxford

Por outro lado, o grupo de Oxford tem vindo a realizar investigações na relação em supervisão, o que pese embora não haja referenciação do estudo de Lizzio *et al.*, (2009), possam existir ligações entre as referidas dimensões da relação.

Neste sentido, as investigações iniciam-se com Beinart (2002., cit por Beinart, 2014) com uma investigação com métodos quantitativos e métodos qualitativos, com uma amostra de psicólogos supervisandos, onde se pretende testar aspectos do modelo de Bordin e o modelo da Holloway. Como resultados quantitativos obteve-se que a satisfação com a supervisão, o rapport/vínculo ou laço entre supervisor e supervisando, bem como o sentimento suportado pelo supervisor, seriam as qualidades principais que os supervisandos pensavam que contribuiriam mais para a eficiência do processo em si. Por outro lado, foi utilizado o método grounded theory, de onde se obtiveram nove dimensões da relação (Anexo O). Da conjugação das nove dimensões, encontra-se que a supervisão efectiva pressupõe a relação colaborativa entre supervisor e supervisando, onde ambos vêm a definir a estrutura e objectivos da mesma. Por outro lado, as tarefas de aprendizagem e de avaliação são facilitadas pela sensibilidade do supervisor às necessidades do supervisando (i.e., estado de desenvolvimento, conhecimento teórico-prático, aprendizagem prévia e impacto pessoal), bem como a valorização pelos supervisandos do papel do feedback formativo e do desafio na relação colaborativa e posterior estabelecimento de laços empáticos. Já a avaliação sumativa foi vista como uma componente da relação como insegura.

Posteriormente, com uma amostra de psicólogos supervisandos, Palomo (2004, cit. Por Palomo *et al.*, 2010) vem a desenvolver um instrumento de avaliação da relação em supervisão so perspectiva dos supervisandos. Daqui, resulta um instrumento de 67 itens com boas qualidades psicométricas, onde se constituem seis dimensões, a (1) base segura, (2) estrutura, (3) comprometimento, (4) educação reflexiva, (5) papel/modelo e (6) feedback formativo (Anexo O). Por sua vez, Milne (2009., cit. Por Beinart, 2014) vem a desenvolver um referencial canalizado à prática em supervisão, com especificidades em relação a cada uma das referentes dimensões (Anexo

O1). A partir da escala de Palomo *et al.*, (2010), Cliffe *et al.*, (2016) vem a desenvolver uma versão reduzida (de forma a responder à limitação do tamanho da escala e da amostra utilizada) onde obtém, através da redução factorial, as dimensões predominantes referentes à (1) base segura, (2) educação reflexiva e (3) estrutura. A escala resultante prima pela boa qualidade interna, bons resultados no teste-re-teste, bem como bons resultados a nível da validade convergente, divergente, critério e preditiva. Pelos participantes, a escala foi percebida como sendo de fácil leitura e resposta. Por outro lado, Pearce *et al.*, (2012) vem a desenvolver uma escala de avaliação da relação em supervisão sob a perspectiva do supervisor, também, com a constituição de dimensões base (Anexo O2).

Modelo de Cliffe *et al.*, (2016) – Escala S-SRQ (Short Supervisory Relationship Questionnaire)

Dimensão relacional Educação reflexiva

Seguindo a escala de Cliffe *et al.*, (2016), (1) os processos reflexivos servirão enquanto meio ao estabelecimento empático entre supervisor e supervisando. Estes processos vêm pressupor a compreensão de pontos fracos e fortes do supervisando, e sobre as respectivas necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem, o que vem a servir enquanto facilitadores do próprio processo de supervisão. Como tal o supervisor vem a intervir no sentido de fornecer modelos compreensivos ao supervisando de modo a que este pense na sua prática e necessidades de aprendizagem. Como tal, Cliffe *et al.*, (2016) cita Bennett-Levy *et al.*, (2012), o qual, aponta a importância dos processos reflexivos à eficiência da supervisão, e Bennet-Levy *et al.*, (2009, cit. Por Cliffe *et al.*, 2016) como um propulsor à aquisição e desenvolvimento do conhecimento pelo supervisando, onde por exemplo a auto-avaliação do supervisando deverá consistir numa boa capacidade auto-reflexiva de si mesmo (Falender e Shafranske, 2014), onde o supervisor vem a utilizar os seus conhecimentos, competências e modelos de forma a promover mudança no supervisando. Neste sentido, Mangione (2011) aponta que o surgimento de conflitos poderão ser pensados/resolvidos com a prática do pensamento reflexivo o que, tendencialmente, auxilia na formação da relação, bem como, à discussão de pontos de vista, o que, em certa medida, poderá ser considerado um desafio.

Neste sentido, quanto maior a confiança depositada no supervisor, menor o comportamento defensivo por parte do supervisando e, quanto menor for o comportamento resistente/defensivo do supervisando, mais eficaz será a relação em supervisão (Bernard e

Goodyear 2009, cit. Por McNeill e Stoltenberg 2012). Na mesma medida McNeill e Stoltenberg (2012) aponta que quanto maior a confiança entre supervisor e supervisando, melhor o sentido de segurança e de comunicação aberta e colaborativa no processo da supervisão. Como tal, vem a surgir o carácter neutro, encorajador à experimentação e exploração, como fornecedor de suporte às ansiedades, conflitos e dificuldades do supervisando (Cliffe *et al.*, 2016; Worthen e McNeill, 1996, cit. Por Lizzio *et al.*, 2009). A autenticidade (abertura e auto-revelação), convergente aos processos reflexivos, poderá ser uma via de interpretação de conflitos que possam danificar a relação (Mangione, 2011). Como tal, de acordo com Milne (2009 cit. Por Beinart, 2014) o processo reflexivo servirá à facilitação do processo de aprendizagem do supervisando através do pensar sobre e, proporcionar melhor sensibilidade às ansiedades sentidas, podendo até identificar pontos interessantes a análise em psicoterapia pessoal (Grant e Schofield, 2007). Milne (2009 cit. Por Beinart, 2014) aponta ainda que a flexibilidade, a reflexão, a integração e a discussão do processo de supervisão, deverão ser periodicamente analisados.

Dimensão relacional Base Segura

A relação na supervisão, pressupõe a existência de uma base segura. De acordo com Israelstam (2014) a base segura funcionará como uma base relacional que incita ao brincar, ou seja, à imaginação e criatividade, à abertura e ao lugar de análise/contenção dos medos e ansiedades sentidas. No estudo de Wilson *et al.*, (2015) os supervisandos descreveram a supervisão, caracterizada como útil, quando baseada numa aliança, com a inclusão do sentimento de estar seguro com o supervisor. Starr *et al.*, (2012) aponta a supervisão como uma relação, como um espaço, onde o supervisando poderá explorar, experimentar, pousar e observar/aprender novas perspectivas, para aprofundar, ou então para eventualmente se esconder da mudança (desafio). Como tal, conjugam-se o suporte (via do supervisor), o empowerment (moção interna para) e a conjugação (de pontos de vista).

A base segura apresenta-se como bi-presente. Neste sentido, os resultados obtidos na investigação das dimensões da relação na óptica co supervisor (Pearce, *et al.*, 2012), onde a base segura surge como a dimensão que reflecte uma ligação emocional entre supervisor e supervisando, sendo um factor importante na relação. Aqui, a relação deverá ser sentida como segura, onde os supervisandos deverão sentir abertura e honestidade, bem como, entusiasmo e vontade à aprendizagem. Por outro lado, a referida relação deverá ser reflexiva e flexível à intra discussão de dificuldades sentidas (Pearce, *et al.*, 2012). Também na perspectiva do supervisor, Clohessy (2008., cit. Por Beinart, 2012) aponta que os factores relacionais predominantes da relação deverão ser a

conexão emocional entre supervisor e supervisando, a estabilidade e o sentimento de segurança, confiança, abertura e honestidade. Ora, na investigação de Palomo, *et al.*, (2010), sob a relação em supervisão na óptica do supervisando, obtém-se que o supervisando procura, também, a ligação/vínculo emocional, compreensão e consenso, onde o supervisor venha a corresponder às necessidades do supervisando e a evitar atitudes agressivas, de julgamento e criticismo não construtivo-destrutivo (Milne, 2009., cit. Por Beinart, 2014).

A vinculação como base vincular. Conjugando a vinculação e a relação em supervisão, Wrape *et al.*, (2017) apontam que existe uma relação entre os estilos de vinculação e a relação estabelecida entre supervisor e supervisando. Neste sentido, aponta-se que um supervisando de vinculação (in)segura, deverá fomentar uma abordagem por parte do supervisor, como sendo/providenciando um lugar de segurança, um círculo de confiança e amparo, cuidado na observação dos mecanismos defensivos do supervisando (ex. retirada), as suas tarefas e os seus objectivos explícitos (associação à aliança de trabalho). Renfro-Mitchel e Sheperis (2009) apontam que o supervisando com uma relação segura vem a estabelecer uma boa aliança de trabalho, ou seja, o estabelecimento de tarefas, objectivos e ligação vincular. Por outro lado, Cliffe *et al.*, (2016) refere que os padrões de vinculação dos supervisores poderão influenciar a qualidade da relação em supervisão, onde padrões de vinculação menos seguros, tendem a revelar padrões de vinculação na relação de supervisão de menor qualidade.

Porém, a base segura poderá ter pontos nefastos. Quando doseada, a base segura tende a funcionar enquanto lugar de compreensão, investigação, exploração, numa lógica consistente, calorosa onde se tem flexibilidade e abertura ao encontro de temas novos (Pistole e Watkins, 1995, cit. Por Wilson *et al.*, 2015). Por outro lado, o supervisor deverá ter sensibilidade, e promover, a contínua discussão temática (desafio) para que a supervisão não estagne, e/ou a relação se infantilize (Wilson *et al.*, 2015). O equilíbrio será necessário para que o supervisor permita o supervisando de experienciar conflitos e que os venha a pensar/compreender, pelo que se não existir o referido espaço seguro, o supervisor servirá sempre como um inibidor ao pensamento e à resolução do conflito (Spence, *et al.*, 2014).

Dimensão relacional Estrutura

Uma outra componente estudada será a estrutura. Palomo *et al.*, (2010) aponta a estrutura como uma das seis dimensões da relação, enquanto Cliffe *et al.*, (2016) assume a estrutura como tendo um papel fulcral na relação de supervisão. Milne (2009., cit. Por Beinart, 2014) afirma que a

estrutura servirá para a manutenção de limites estáveis, bem como, um indicador da própria estrutura, regularidade, clareza, duração e propósito da supervisão (i.e., intercâmbio entre supervisor e supervisando das tarefas, objectivos e coordenação da supervisão). Por sua vez, Cliffe *et al.*, (2016) aponta que a estrutura compreende os componentes organizacionais do processo da supervisão, ou seja, se as sessões são suficientemente focadas, se ocorrem interrupções, bem como um apontamento de que esta dimensão tende a promover a eficiência do processo de supervisão (Barnett *et al.*, 2007), e a possibilidade de promoverem a formação de uma base segura à própria relação (Palomo, *et al.*, 2010).

Parece ocorrer uma ligação entre a estrutura da dimensão estrutura e a aliança de trabalho. Correspondendo a aliança de trabalho à estruturação dos objectivos, tarefas e laços, com base num determinado contrato que viabiliza acordos entre supervisor e supervisando (Watkins, 2011), a dimensão estrutura reflecte, também, como supracitado, a estruturação do processo a nível dos objectivos, tarefas e limites (Milne, 2009., cit. Por Beinart, 2014), bem como, tende a providenciar uma base segura onde o supervisando se sente contido e amparado nas suas necessidades (Palomo *et al.*, 2010). Por outro lado, de acordo com Beinart (2002, cit. Por Beinart, 2014) os laços estabelecidos entre supervisor e supervisando, tendem a reflectir a regularidade, ou ininterruptividade, a definição de um tempo e espaço apropriados, foco na supervisão, estabelecimento de laços profissionais e emocionais (sentir-se contido) e feedback, suporte e confiança da parte do supervisor. Tal, vem a coadunar-se com o pressuposto de que uma boa aliança de trabalho se refere ao laço forte e consolidado entre supervisor e supervisando, o sentir-se valorizado e impulsionado a desenvolver-se, e a identificar momentos de ruptura na referida realação (Watkins, 2013*).

Conclusões

Da referente revisão de literatura, vem-se a concluir que o tema supervisão tem vindo a ser estudado nas suas mai variadas vertentes. Como tal, procedeu-se (1) à definição do tema, (2) à enumeração de funções e objectivos variados, (3) à estruturação de competências, (4) a eficácia referente procedente à supervisão, (5) o lugar diferenciado do supervisor e do supervisando e (6) respectivas falhas no processo de supervisão, eventos contraproducentes, experiências positivas e negativas.

Apoós as primeiras definições, debateu-se o tema sobre a relação em supervisão, onde se aponta a necessidade de investigação empírica. Na definição do conceito em supervisão, conceptualiza-se que vários tópicos vêm a contribuir à sua definição, tais como a aliança em

supervisão/de trabalho, estilo de vinculação, processos paralelos, processos de transferência e contratransferência, conflitos explícitos, factores de personalidade e, especificamente, diversificadas dimensões relacionais.

Posteriormente, conceptualizaram-se os modelos específicos da relação em supervisão, onde se compreenderam o modelo da aliança de trabalho, o modelo de Holloway, o modelo da relação real, a teoria dos factores comuns e o modelo empírico das relações das dimensões relacionais.

Como especificações, resultou que o modelo da aliança de trabalho, pela sua conceptualização de objectivos, tarefas e estabelecimento de laços, se constitui enquanto uma dimensão relacional denominada de estrutura de Cliffe *et al.*, (2016). Em referência ao modelo de Holloway, percebe-se que a relação entre supervisando e supervisor se concretiza pelo seu desenvolvimento ao longo das fases de desenvolvimento do supervisando, inserindo-se numa lógica de poder hierárquico e da conjugação de cinco factores (i.e., funções do supervisor, tarefas do supervisor, supervisor, supervisando, cliente e propriedades da organização), contudo, também este modelo, não especifica que tipo de dimensões inerentes à própria relação em si, vêm a influenciar o funcionamento da mesma. Na referência da teoria dos factores comuns, a relação surge como parte importante do funcionamento da supervisão, contudo, inserida numa lógica de boa relação, ou má relação, ou seja, sem especificar que tipo de dimensões específicas da relação vêm a surgir. Por fim, a relação real, surge como tema embrião, especificando duas dimensões, a autenticidade e genuinidade, contudo, aponta-se o facto de não haverem instrumentos referenciados e validados, sob o ponto de vista da supervisão, ou seja, instrumentos indicados ao contexto, e não adaptados, da teoria e prática psicoterapêutica.

Por outro lado, como componentes outras, que influenciam a relação, indicou-se os estilos de supervisão e supervisor, a avaliação e feedback, as teorias da vinculação e os processos culturais.

Por fim, o tema em futuro estudo, encaminhar-se-á à análise empírica das dimensões relacionais encontradas nos modelos de Cliffe *et al.*, (2016) e de Lizzio *et al.*, (2009), que segundo Watkins e Milne (2014 cit. Por Beinart, 2014), em referência aos modelos supracitados, onde os mesmos funcionam enquanto partes do todo da relação, sendo a base empírica, ou seja, as dimensões relacionais, em hipótese, as características relacionais base da própria relação em supervisão.

Em conclusão, e na referência de Lizzio *et al.*, (2009) e Cliffe *et al.*,(2016) aponta-se a necessidade de estudos em amostras de psicoterapeutas, tendo sido a literatura recolhida, condicionada pela falta de estudos com amostras de psicoterapeutas na base do que se pretende estudar, ou seja, em estudos sobre as dimensões da relação.

Referências

- Barnett, J. E., Cornish, J. A., Goodyar, R. K., & Lichtenberg, J. W. (2007). Commentaries on the ethical and effective practice of clinical supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 268-275.
- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. Em C. E. Watkins, & L. Milne, *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 257-281). Oxford: Wiley Blackwell.
- Beinart, H. (2012). Moles of supervision and the supervisory relationship. Em I. Fleming, & L. Steen, *Supervision and clinical psychology - Theory, Practice and Perspectives* (p. Chapter 4). New York: Routledge.
- Bennett, C. S. (2008). The interface of attachment, transference and countertransference: Implications for the clinical supervisory relationship. *Smith College Studies in social Work*, 301-318.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision*. Needham Heights: Ally e Bacon.
- Bordin, E. S. (1983). A Working Alliance - Based Model of Supervision. *The Counselling Psychologist*, 35-42.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 252-260.
- Cliffe, T., Beinart, H., & Cooper, M. (2016). Development and Validation of a short Version of the supervisory relationship Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 77-86.
- Dawson, D., & Akhurst, J. (2015). I Wouldn't dream of ending with a client in the way he did to me: An exploration of supervisees' experiences of an unplanned ending to the supervisory relationship. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21-30.
- Dow, D. M., Hart, G. M., & Nance, D. W. (2009). Supervision styles and topics discussed in supervision. *The Clinical Supervisor*, 36-46.

- Driver, C. (2008). Assessment in supervision: an analytic perspective. *British Journal of Psychotherapy*, 328-342.
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the Working Alliance in Counselor Supervision. *Journal of Counselling Psychology*, 322-329.
- Ellis, M. V. (2006). Critical incidents in clinical supervision and in supervisor supervision: Assessing supervisory issues. *Training and Education in Professional Psychology*, 122-132.
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The clinical supervisor*, 95-116.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2014). Clinical Supervision: The State of the Art. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 1030-1041.
- Falender, C. C., Doll, B., Ellis, M., Goodyear, R. K., Kaslow, N., McCutcheon, S., . . . Morris, J. -S. (2014). *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology - Approved by APA Council of Representatives, 2014 - Board of Educational Affairs Task Force on Supervision Guidelines*. United States of America: APA - American Psychological Association.
- Falender, C. A., Cornish, J. A., Goodyar, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G., & Sigman, S. (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 771-785.
- Fernández-Alvarez, H. (2015). Reflections on supervision in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 1-10.
- Flanagan, R., & Grehan, P. (2011). Assessing school psychology supervisor characteristics: Questionnaire development and findings. *Journal of Applied School Psychology*, 21-41.
- Foster, J. T., Lichtenberg, J. W., & Peyton, V. (2007). The supervisory attachment relationship as a predictor of the professional development of the supervisee. *Psychotherapy Research*, 353-361.
- Friedlander, M. L., & Ward, L. G. (1984). Development and validation of the supervisory styles. *Journal of Counseling Psychology*, 541-557.
- Geller, J. D., Farber, B. A., & Schaffer, C. E. (2010). Representations of the supervisory dialogue and the development of psychotherapists. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 211-220.

- Gelso, C. J. (2002). Real relationship: The "something more" of Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 35-40.
- Gelso, C. J. (2009). The real relationship in a postmodern World: Theoretical and empirical explorations. *Psychotherapy Research*, 253-264.
- Gelso, C. J. (2009*). The time has come: The real relationship in psychotherapy research. *Psychotherapy research*, 278-282.
- Gelso, C. J., Kelley, F. A., Fuertes, J. N., Marmarosh, C., Holmes, S. E., & Costa, C. (2005). Measuring the real relationship in psychotherapy: Initial Validation of the therapist form. *Journal of Counseling Psychology*, 640-649.
- Grant, J., & Schofield, M. (2007). Career-long supervision: Patterns and perspectives. *Counseling and Psychotherapy Research*, 3-11.
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A., & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 371-383.
- Hart, G., & Nance, D. (2003). Styles of counselor supervision as perceived by supervisors and supervisees. *Counselor Education and Supervision*, 146-158.
- Herbert, J. T., & Caldwell, T. A. (2015). Clinical supervision. Em F. Chan, N. L. Berven, & K. R. Thomas, *Counseling theories and techniques for rehabilitation and mental health professionals* (pp. 443-461). New York: Springer Publishing Company.
- Hess, A. K. (1987). Psychotherapy supervision: Stages, Buber, and a theory of relationship. *Professional Psychology, Research and Practice*, 251-259.
- Hill, C. E., & Knox, S. (2013). Training and supervision in psychotherapy. Em M. J. Lambert, *Garfield and Bergin's Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 775-812). Hoboken: Wiley.
- Holloway, E. L. (2014). Supervisory roles within systems of practice. Em C. E. Watkins, & D. L. Milne, *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 598-621). Oxford: Wiley Blackwell.
- Inman, A. G., Hutman, H., Pendse, A., Devdas, L., Luu, L., & Ellis, M. V. (2014). Current trends concerning supervisors, supervisees, and clients in clinical supervision. Em C. E. Watkins, & D. L. Milne, *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 61-102). Oxford: Wiley Blackwell.

- Israelstam, K. (2014). Discussion (I): Never ever stop learning more about supervision. *Psychoanalytic Inquiry: A topical journal for mental health professionals*, 634-641.
- Jordan, K. (2006). Beginning Supervisees' Identity. *The Clinical Supervisor*, 43-51.
- Karpenko, V., & Gidycz, C. A. (2014). The Supervisory Relationship and the Process of Evaluation: Recommendations for Supervisors. *The clinical Supervisor*, 138-158.
- Kelley, F. A., Gelso, C. J., Fuertes, J. N., Marmarosh, C., & Lanier, S. H. (2010). The real relationship inventory: Development and psychometric investigation of the client form. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 540-553.
- Kennard, B. D., Stewart, S. M., & Gluck, M. R. (1987). The Supervision Relationship: Variables Contributing to Positive Versus Negative Experiences. *Professional Psychology: Research and Practice*, 172-175.
- Kernberg, O. F. (2016). *Psychoanalytic Education at the Crossroads - Reformation, change and the future of psychoanalytic training*. New York: Routledge.
- Ladany, N. (2014). The ingredients of supervisor failure. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 1094-1103.
- Ladany, N., Friedlander, M. L., & Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. Washington: American Psychological Association.
- Ladany, N., Gray, L. A., Walker, J. A., & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy Trainees' Experience of Counterproductive Events in Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 371-383.
- Ladany, N., Mori, Y., & Meher, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 28-47.
- Lampropoulos, G. K. (2002). A common factors view of counselling supervision process. *The clinical supervisor*, 77-94.
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and Validation of the Evaluation Process Within Supervision Inventory. *Journal of Counselling Psychology*, 168-177.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Relationship dimensions in the professional supervision of psychology graduates: Supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continuing Education*, 127-140.

- Lomax, J. W., Andrews, L. B., Burruss, J. W., & Moorey, S. (2005). Psychotherapy Supervision. Em G. O. Gabbard, J. S. Beck, & J. Holmes, *Oxford Textbook of Psychotherapy* (pp. 495-506). New York: Oxford University Press.
- Mangione, L., Mears, G., Vincent, W., & Hawes, S. (2011). The supervisory relationship when women supervise women: An exploratory study of power, reflexivity, collaboration, and authenticity. *The Clinical Supervisor*, 141-171.
- Martinko, M. J., Harvey, P., Brees, J. R., & Mackey, J. (2013). A Review of Abusive Supervision Research. *Journal of Organizational Behavior*, 120-137.
- Matarazzo, R. G., & Garner, A. M. (1995). Research on training for psychotherapy. Em D. K. Freedheim, H. J. Freudenberger, J. W. Kessler, S. B. Messer, D. R. Peterson, H. H. Strupp, & P. L. Wachtel, *History of Psychotherapy - A century of change* (pp. 850-877). Washington: American Psychological Association.
- McMahon, A. (2014). Four guiding principles for the supervisory relationship. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 333-346.
- McNeill, B. W., & Stoltenberg, C. D. (2012). Supervision: Research, Models, Competence. Em A. P. Association, *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 295-328). Washington: APA (American Psychological Association).
- McPherson, L., Frederico, M., & McNanara, P. M. (2016). Safety as a fifth dimension in supervision: Stories from the frontline. *Australian Social work*, 67-79.
- Milne, D. L., & Watkins, C. E. (2014). Defining and understanding clinical supervision - A functional approach. Em C. E. Watkins, & D. L. Milne, *The Wiley international Handbook of clinical supervision* (pp. 3-19). Oxford: Willey Blackwell.
- Morrisey, J. (2005). Training Supervision: Professional and ethical considerations. Em R. Tribe, & J. Morrisey, *Handbook of Professional and Ethical Practice for Psychologists, counsellors and Psychotherapists* (pp. 303-315). New York: Brunner-Routledge - Taylor & Francis Group.
- Nagell, W., Steinmetzer, L., Fissabre, U., & Spilski, J. (2014). Research into relationship experience in supervision and its influence on the psychoanalytical identity formation of candidate trainees. *Psychoanalytic Inquiry*, 554-583.
- Norcross, J. C. (2002). *Psychotherapy relationships that work*. New York: Oxford University Press.

- Ogren, M.-L., Boethius, S. B., & Sundin, E. C. (2008). From Psychotherapist to supervisor - the significance of group sentido 2008. *Nordic Psychologi*, 3-23.
- Orlinsky, D. E., Ronnestad, M. H., Gerin, P., Davis, J. D., Ambuhl, H., Davis, M. L., . . . Schroder, T. A. (2005). The development of psychotherapists. Em D. E. Orlinsky, & M. H. Ronnestad, *How Psychotheapists Develop - A study of therapeutic work and professional growth* (pp. 3-13). Washington: American Psychological Association.
- Overholser, J. C. (2004). The four pillars of psychotherapy supervision. *The Clinical supervisor*, 1-13.
- Palomo, M., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the supervisory relationship questionnaire (SRQ) in the UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 131-149.
- Pearce, N., Neinart, H., Clohessy, S., & Cooper, M. (2012). Development and validation of the supervisory relationship measure: A self-report questionnaire for use with supervisors. *British Journal of clinical Psychology*, 249-268.
- Pearson, Q. M. (2000). Opportunities and Challenges un the supervisory relationship: Implications for counselor supervision. *Journal of Mental Health Counseling*, 283-294.
- Perrot, E. d., Rozmusji-Dreyfuss, C., Schneider, P.-B., & Stauffacher, M. (2004). *A supervisão da Psicoterapia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Prebianchi, H. B., & Amatuzzi, M. M. (2000). Análise de uma experiência de supervisão clínica. *Revista de Estudos de Psicologia*, 55-63.
- Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Riggs, S., Wright, L. K., Goodwin, A., Touster, L. O., . . . E., R. (2002). Negative Supervisory Events: Effects on Supervision Satisfaction and Supervisory Alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 197-202.
- Renfro-Michel, E., & Sheperis, C. J. (2009). The relationship between counseling supervisee attachment orientation and perceived bond with supervisor. *The Clinical Supervisor*, 141-154.
- Riggs, S. A., & Bretz, K. M. (2006). Attachment processes in the supervisory relationship: An exploratory Investigation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 558-566.
- Rousmaniere, T. (2017). *Deliberate Practice for Psychotherapists – A guide to improving clinical effectiveness*. New Yotk: Routledge
- Ryde, J. (2000). Supervising across difference. *International Journal of Psychotherapy*, 37-48.

- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G., & Osborne, E. (1999). *The emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Karnac Books.
- Sant, M., & Milton, M. (2015). Trainee practitioners' experiences of the psychodynamic supervisory relationship and supervision: A thematic analysis. *The Clinical supervisor*, 204-231.
- Shanfield, S. B., Mohl, P. C., Matthews, K. L., & Hetherly, V. (1992). Quantitative assessment of the behavior of psychotherapy supervisors. *American Journal of Psychiatry*, 352-357.
- Saraiva, L. A., & Nunes, M. L. (2007). A Supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. *Estudos de Psicologia*, 259-268.
- Sousa, D. (2017). *Investigação Científica em Psicoterapia e Prática Psicoterapêutica - Os dados da investigação mais relevantes para os clínicos*. Lisboa: Fim de Século.
- Spence, N., Fox, J. R., Golding, L., & Daiches, A. (2014). Supervisee self-disclosure: A clinical psychology perspective. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 178-192.
- Starr, F., Ciclitira, K., Marzano, L., & Brunswick, C. A. (2012). Comfort and challenge: A thematic analysis of female clinicians' experiences of supervision. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 1-18.
- Stromme, H. (2014). A bad and a better supervision process: Actualized relational scenarios in trainees: A longitudinal study of nondisclosure in psychodynamic supervision. *Psychoanalytic inquiry: A Topical Journal for Mental Health Professionals*, 584-605.
- Tangen, J. L., & Borders, L. D. (2016). The supervisory relationship: A conceptual and psychometric review of measures. *Counselor Education and Supervision*, 159-181.
- Tsong, Y., & Goodyear, R. K. (2014). Assessing supervision's clinical and multicultural impacts: The supervision outcome scale's psychometric properties. *Training and Education in Professional Psychology*, 189-195.
- Veach, P. M. (2001). Conflict and counterproductivity in supervision - When relationships are less than ideal: Comment on Nelson and Friedlander (2001) and Gray et al. (2001). *Journal of counseling Psychology*, 396-400.
- Vec, T., Vec, T. R., & Zorga, S. (2014). Understanding how supervision works and what it can achieve. Em C. E. Watkins, & D. L. Milne, *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 103-127). Oxford: Wiley Blackwell.

- Wallace, K., & Cooper, M. (2015). Development of supervision personalisation forms: A qualitative study of the dimensions along which supervisors' practices vary. *Counselling and Psychotherapy Research*, 31-40.
- Watkins, C. E. (2011). Psychotherapy supervision since 1909: Some friendly observations about its first century. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 57-67.
- Watkins, C. E. (2011*). Toward a tripartite vision of supervision for psychoanalysis and psychoanalytic psychotherapies: Alliance, transference-countertransference configuration, and real relationship. *Psychoanalytic Review*, 557-590.
- Watkins, C. E. (2012). Educating Psychotherapy Supervisors. *American Journal of Psychotherapy*, 279-307.
- Watkins, C. E. (2012*). Moments of real relationship in psychoanalytic supervision. *The American Journal of Psychoanalysis*, 251-269.
- Watkins, C. E. (2013). Being and Becoming a Psychotherapy Supervisor: The Crucial Triad of Learning Difficulties. *American Journal of Psychotherapy*, 135-151.
- Watkins, C. E. (2013*). What matters in psychotherapy supervision? Some crucial features of international import. *International Journal of Psychotherapy*, 63-73.
- Watkins, C. E. (2014). The supervisory alliance: A half century of theory, practice and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 1-37.
- Watkins, C. E. (2014*). On psychoanalytic supervision as signature pedagogy. *Psychoanalytic Review*, 175-195.
- Watkins, C. E. (2015). Moments of real relationship in psychoanalytic relationship. *The American Journal of Psychoanalysis*, 1-14.
- Watkins, C. E., & Milne, D. L. (2014). Clinical supervision at the international crossroads - Current status and future directions. In C. E. Watkins, & D. L. Milne, *The Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 673-696). Oxford: Wiley Blackwell.
- Watkins, C. E., & Riggs, S. A. (2012). Psychotherapy Supervision and Attachment Theory: Review, Reflections and Recommendations. *The Clinical Supervisor*, 256-289.
- Wheeler, S., & Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research*, 54-65.

- Wilson, H. M., Davies, J. S., & Weatherhead, S. (2015). Trainee therapists' experiences of supervision during training: A meta-synthesis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 1-12.
- West, R. (2006). The Transtheoretical Model of Behaviour Change and the Scientific Method. *Society for the Study of Addiction*, 774-778.
- Wosket, V. (2006). Clinical supervision. Em C. Feltham, & I. Horton, *The sage Handbook of counselling and Psychotherapy* (pp. 165-173). London: SAGE Publications.
- Wrape, E. R., Callahan, T. R., & Watkins, C. E. (2017). Attachment theory within clinical supervision: application of the conceptual to the empirical. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 1-18.
- Zarbock, G., Drews, M., Bodansky, A., & Dahme, B. (2009). The evaluation of supervision: Construction of brief questionnaires for the supervisor and the supervisee. *Psychotherapy Research*, 194-204.
- Zaslavsky, J., Nunes, M. L., & Eizirik, C. L. (2003). A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. *Revista Psiquiatria*, 297-309.
- Zhang, Y., & Bednall, T. C. (2016). Antecedents of abusive Supervision: A Meta-Analytic Review. *Journal Business Ethics*, 455-471.
- Zhang, Y., & Liao, Z. (2015). Consequences of abusive supervision: A meta-analytic review. *Asian Pacific Journal of Management*, 959-987.

II - Artigo Empírico

Resumo

Enquadramento: A supervisão tem vindo a ser estudada com acrescida intensidade ao longo dos últimos vinte anos, no entanto, a relação de supervisão nomeadamente as suas dimensões têm sido pouco estudadas em psicoterapeutas. Objectivo: Pretende-se estudar as dimensões relacionais Abertura, Desafio, Estrutura, Base Segura, Educação Reflexiva e Suporte da relação. Método: Utilizou-se um questionário em internet ao qual responderam 229 sujeitos portugueses e brasileiros com formação em psicoterapia. Resultados: Foi efectuada a análise descritiva de alguns dos dados obtidos, análise sensibilidade ao item, análises factoriais exploratórias, análise de fiabilidade e da sensibilidade das dimensões relacionais obtidas, bem como, análise da validade interna confirmatória, com validade convergente referente às dimensões das escalas.

Palavras-Chave: Supervisão, Relação, Psicoterapia

Abstract

Framing: The supervision has come to be studied with increased intensity throughout the last twenty years, however, the relation in supervision between supervisor, and supervisee, nominated its dimensions, have been little studied in psychotherapists. Objective: It is intended to study the relationary dimensions Opening, Challenge, Structure, Safe Base, Reflexive Education and Suporte of the relation. Method: A questionnaire in Internet was used which had answered 229 Portuguese and Brazilian citizens with formation in psychotherapy. Results: The descriptive analysis of some of the gotten data has been done, sensitivity analysis of the items, factor exploratory analyzes, analysis of reliability and the sensitivity of the gotten relationary dimensions, as well as, analysis of the confirmatory internal validity, with referring convergent validity to the dimensions of the scales.

Key-words: supervision, Relation, Psychotherapy

Introdução

A supervisão tem vindo a ser considerada fundamental ao longo da carreira do psicoterapeuta (Saraiva e Nunes, 2007), visando responder às necessidades emergentes do ponto de vista clínico, educacional e social do psicoterapeuta (Vec *et al.*, 2014). É, igualmente, considerada um requisito nas mais variadas sociedades de psicoterapia (Kernberg, 2008, 2006).

Os modelos de supervisão formulados até aqui (Rodrigues da Silva, 2007; Worthington, 2006; Hess, 1987), têm feito uma demarcação clara do papel da supervisão e do supervisor mas não da relação entre supervisor e supervisando. Watkins e Milne (2014) referem que os modelos usuais que visam explicar a relação de supervisão (i.e., a aliança de trabalho, a relação real, o modelo de poder de Holloway, e a teoria dos factores comuns), são modelos explicativos da relação, contudo, poderão ser entendidos enquanto partes de um todo, ou seja, partes explicativas da dimensão da relação em supervisão de psicoterapeutas. Como tal surgem alguns apontamentos aos modelos teóricos explicativos da relação. Neste sentido, a lógica do modelo de Bordin (1979) e a lógica do modelo de Holloway (2014; Beinart, 2012) visam inserir-se na dimensão estrutura de Cliffe *et al.*, (2016), de Palomo *et al.*, (2010) e Milne (2009 cit. Por Beinart, 2014). Por sua vez, o poder poderá ser compreendido enquanto uma dimensão a ser estudada. Por outro lado, os modelos da vinculação poderão ser compreendidos como dimensões, na lógica da explicitação e constituição de um modelo vincular, e representacional, do supervisando e do supervisor (Watkins e Riggs, 2012). Quanto aos modelos da relação real (Watkins, 2012; Gelso, 2009), sem adaptação, concreta a nível empírico ao contexto de supervisão, poderão ser compreendidos enquanto possíveis, e futuras, dimensões, também, da relação entre supervisor e supervisando. Por fim, em relação aos factores comuns (Fernández-Alvarez, 2015) observa-se a integração da relação, enquanto um constructo, mas não como a base da própria supervisão em si.

Tende a surgir um modelo sobre a relação, onde se conceptualizam dimensões recolhidas pela investigação empírica. A base do referido modelo vem a consistir numa investigação qualitativa, que partindo do modelo de Bordin (1983, 1979) e de Holloway (2014), vem mover Beinart (2002, cit. Por Beinart, 2014) a encontrar nove dimensões chave, tais sejam os laços relacionais, suporte, relação aberta/abertura, respeito, compromisso, sensibilidade à necessidade, colaboração, educação e avaliação. Por sua vez, Palomo *et al.*, (2010) utilizou o modelo obtido por Beinart (2002, cit. Por Beinart, 2014) de forma a conceptualizar um instrumento de medida da relação de supervisão sob o ponto de vista do supervisando (SRQ), (Pearce *et al.*, 2013) a partir do ponto de vista do supervisor). Como tal, foram encontradas as dimensões base segura, estrutura,

compromisso, modelo/papel dos intervenientes, educação reflexiva e feedback formativo. Numa redução desse mesmo instrumento, Cliffe *et al.*, (2016) conceptualiza o instrumento S-SRQ, onde vem a obter as dimensões base segura, educação reflexiva e estrutura. Por sua vez, e sem seguir um modelo de base, e sim, a procura empírica construtiva dos constructos Lizzio *et al.*, (2009) conceptualiza o instrumento supervisor Relating Style Inventory (SRSI) onde obtém as dimensões, abertura, suporte e desafio.

Ora, em acordo com Tangen e Borders (2016) as escalas de Cliffe *et al.*, (2016) e Lizzio *et al.*, (2009) serão as mais indicadas à medição dos processos/dimensões relacionais do ponto de vista do supervisando, que no presente estudo, serão generalizadas à amostra única de psicoterapeutas. Por de entre a Literatura analisada, concebe-se a possibilidade de inter-relações que tendem a conjugar as dimensões de ambas as escalas à população apontada, bem como, entre si (correlação - validade convergente), onde a conjugação de ambas as escalas se providencia como um meio mais completo de análise do constructo. Como tal, a pertinência do estudo debate-se à validação de ambas as escalas à população luso-brasileira (i.e., sensibilidade dos itens, da análise factorial exploratória, fiabilidade dos itens e sensibilidade das dimensões – bem como da posterior análise factorial confirmatória), podendo veicular investigação em torno da limitação apontada a ambas as escalas no que toca à homogeneidade da população, análise da convergência entre ambas as escalas e falta da análise da validade interna por análise factorial confirmatória e validade concorrente.

Método

Participantes

Recolhemos um total de 229 participantes sendo 160 (69,9%) de nacionalidade Portuguesa e 69 (30,1%), Brasileira, 43 (18,8%) de género masculino e 186 (81,2%) do género feminino com idades compreendidas entre os 20 e os 71 anos.

Procedimento

O questionário foi enviado por e-mail para os membros de associações/sociedades portuguesas de psicoterapia, bem como associações/sociedades brasileiras de psicoterapia. Usou-se igualmente o método de recolha por bola de neve nas redes sociais.

Instrumento¹²

Elaborou-se um questionário com informações socio-demográficas com a nacionalidade, idade, género, formação de base, se tem formação em psicoterapia, se actualmente exerce prática enquanto psicoterapeuta e há quantos anos, quantas horas de psicoterapia faz por semana e se fez terapia pessoal, e itens específicos sobre a supervisão, se fez supervisão, se fez supervisão e deixou de fazer (quais os motivos), durante quanto tempo, quantos supervisores teve, número de anos e impacto do supervisor de menor e maior impacto, número total de horas de supervisão, se actualmente faz supervisão, há quantos anos e qual o modelo teórico, se respondeu aos questionários pensando no supervisor de maior ou menor impacto, e duas escalas sobre relação de supervisão.

Short-Supervisory Relationship Questionnaire (S-SRQ) de Cliffe *et al.*, (2016). Veio a ser constituída com o propósito de reduzir a escala original [(SRQ – Supervisory Relationship Questionnaire, de Palomo *et al.*, (2010)], sob, inicialmente, uma amostra de 203 psicólogos clínicos de UK, e como test-re-test reliability 86 participantes. A referida escala divide-se em 18 itens, sob um referencial de resposta Likert (Discordo totalmente (1) Concordo Totalmente (7)), subdividindo-se os itens por três sub-escalas, base segura, educação reflexiva e estrutura, tendo por objectivo a recolha de informação sobre a relação supervisor-supervisando sob a perspectiva do supervisando.

Supervisor Relating Style Inventory (SRSI) de Lizzio *et al.*, (2009). Foi desenvolvido de forma a medir os níveis de desafio, suporte e abertura do supervisor pela percepção do supervisando. Foi concebida uma pol de 21 itens (sete por cada constructo) a partir das diversas construções teóricas existentes na literatura, pelo que após uma análise factorial, vêm a resultar um total de doze itens, divididas em três dimensões, abertura, desafio e suporte, tendo por base de respostas um sistema de resposta likert ((1) Discordo totalmente até (7) concordo totalmente). A nível dos resultados da análise factorial obtém-se que os factores abertura (.99), suporte (.77) e desafio (.74) possuem significância considerável, constituindo-se enquanto três fortes dimensões da relação. Em relação à inter-relação das dimensões, no contexto da supervisão, as referidas dimensões tendem a agrupar-se em dois grandes grupos a abertura-suporte e a abertura-desafio. Resultados¹³

Dados Descritivos

¹² O instrumento completo utilizado neste estudo apresenta-se em Anexo XXI

¹³ Foram utilizadas as referências Hill e Hill (1993), Marôco (2014*; 2014), Martins (2011), Bryman e Cramer (1993)

Na tabela 1, representada em baixo, ter-se-á referência aos dados socio-demográficos dos sujeitos referentes à amostra do presente trabalho, onde se diferem entre género, nacionalidade e formação base.

Dados sócio-demográficos		Frequência	Percentagem
Género	Masculino	43	43
	Feminino	186	186
	Total	229	100
Nacionalidade	Brasileira	69	30,3
	Portuguesa	160	69,7
	Total	229	100
Idade	20-30	21	9,2
	31-40	82	35,8
	41-50	54	23,6
	51-60	39	17
	61-70	25	10,9
	+71	8	3,5
	Total	229	100
Formação Base	Psicólogo	195	85,2
	Psiquiatra	17	7,4
	Assistente social	2	,9
	Outro	15	6,6
	Total	229	100

Tab.1 – Dados sócio-demográficos

Sobre os dados referentes à prática de psicoterapia têm-se os dados preconizados na tabela 2, quer em referência à formação base, ao exercitamento de psicoterapia, às horas praticadas, aos anos de exercitamento de psicoterapia e se fez psicoterapia pessoal.

Dados Psicoterapia		Frequências	Percentagem
Formação em psicoterapia	Sim	188	82,1
	Não	33	14,4
	Em formação	8	3,5
	Total	229	100
Exerce psicoterapia	Sim	226	98,7
	Não	3	1,3
	Total	229	100
Quantas horas exerce psicoterapia semanalmente	0	3	1,3
	1-5	42	18,3
	6-10	35	15,3
	11-15	54	23,6
	16-20	34	14,8
	21-25	37	16,2
	+ de 26	24	10,5
	Total	226	100
	1-5	63	27,5
	6-10	59	25,8
	11-15	20	8,7
	16-20	37	16,2

Há quantos anos exerce psicoterapia	21-25	18	7,9
	26-30	8	3,5
	31-35	6	2,6
	36-40	9	3,9
	+ de 40	9	3,9
	Total	229	100
Fez Psicoterapia pessoal	Sim	168	73,4
	Não	14	6,1
	Ainda estou a fazer	47	20,5
	Total	229	100

Tab.2 – Dados referentes aos conteúdos referentes aos dados sobre psicoterapia

Pela tabela 3, têm-se os dados referentes à prática de supervisão, e se pratica actualmente, quantos supervisores teve até hoje, horas de supervisão praticadas e modelo teórico da presente supervisão.

Dados supervisão		Frequências	Percentagens
Fez supervisão	Sim	31	13,5
	Não	0	0
	Sim, mas já não estou a fazer	60	26,2
	Sim, ainda estou a fazer	138	60,3
	Não, mas estou a pensar fazer	0	0
	Total	229	100
Actualmente faz supervisão	Sim	148	64,6
	Não	81	35,4
	Total	229	100
Quantos supervisores teve até hoje	0	3	1,3
	1	27	11,8
	2	67	29,3
	3	43	17,5
	4	40	20
	5	20	0
	+6	29	29
	Total	229	100
Horas de supervisão praticadas até hoje	0-10	6	2,6
	10-40	10	4,4
	40-80	20	8,7
	80-160	30	13,1
	160-260	32	14
	260-360	32	14
	+ de 360	99	43,2
	Total	229	100
Modelo teórico praticado na presente supervisão	Dinâmico	104	45,4
	Cognitivo-comportamental	16	7
	Fenomenológico-Existencial	3	1,3
	Sistémico	5	2,2
	Construtivista	7	3,1
	Outro	11	4,8
	Não faço supervisão actualmente	81	35,3
	Omisso	2	0,87

	Total	229	100
--	-------	-----	-----

Tab.3 – Dados referentes à supervisão

Na tabela em baixo, têm-se alguns dados obtidos sobre os motivos de desistência da supervisão.

	Designação	Frequência	Percentagem
Motivos que levam à desistência da supervisão	Outro	13	13,4
	Mudança profissional	15	15,5
	Estagnação a nível da supervisão	11	11,3
	Existência de conflitos não precisados	2	2,1
	Falta de formação pelo supervisor	1	1
	Estilo supervisão	4	4,1
	Estilo supervisor	2	2,1
	Emergência de processos paralelos	3	3,1
	Indisponibilidade financeira	11	11,3
	Fim do processo de supervisão	3	3,1
	Fim do processo de psicoterapia com cliente	3	2,1
	Fim do processo de formação em psicoterapia	5	5,2
	Ausência de necessidade de ser supervisionado	24	24,7
	Total	97	100
	Sem especificação	132	

Tab.4 – Factores de desistência da supervisão

A título exploratório procurámos saber se o grupo de psicoterapeutas de orientação dinâmica se diferenciava do grupo de psicoterapeutas de orientação cognitivo comportamental no que diz respeito a ter formação em psicoterapia, prática de supervisão, número de horas de prática e número de supervisores e número total de horas de supervisão. Pelos testes estatísticos realizados (Kruskal-Wallis a variáveis ordinais e nominais), as diferenças entre grupos não são significativas (Anexo F).

Análise qualidades métricas das escalas

Análise factorial exploratória – Escala SRSI

Partindo da análise da sensibilidade aos itens da escala SRSI de Lizzio *et al.*, (2009) (Anexo A1) tem-se que nenhum tem a mediana em extremos, todos se encontram dentro dos valores da curtose $|8|$ e da assimetria $|3|$. Por outro lado, o item 7 não tem respostas à escala Likert Discordo totalmente, o que poderá ser indicador de possível preocupação. Por fim, efectuou-se o teste da normalidade de Kolmogorov-Smirnov, onde se obtém a normalidade dos referidos itens (Anexo A2). Como tal, não se vem a retirar nenhum item, acabando, unicamente, por controlar o item 7.

Neste sentido passou-se à avaliação pela análise factorial exploratória (AFE) da estrutura relacional das dimensões abertura, suporte e desafio, sobre a matriz das correlações, com extração

dos factores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação Varimax. Os factores comuns retirados foram aqueles que apresentavam um eigenvalue superior a 1, tendo em consonância a relação com o Scree Plot e a percentagem de variância retida, pelo que, em acordo com Marôco (2014) a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais, ou menos, factores do que aqueles relevante para descrever a estrutura latente.

Antes de proceder à AFE ter-se-á a análise dos pressupostos. Como tal, pela análise da medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), bem como os critérios definidos por Marôco (2014), vem-se a observar um $KMO=0.897$ – boa qualidade (Anexo A3) o que pressupõe boa correlação entre variáveis (itens) e o ajustamento da amostra ao número de itens. Pelo teste de esfericidade de Bartlett ($sig. = ,000$) tem-se a rejeição de H_0 (a matriz de correlações é uma matriz identidade), onde se aponta a existência de carácter correlacional entre variáveis. Uma outra forma de analisar a correlação entre variáveis será pela matriz da anti-imagem, que terá de ter valores superiores a 0,5. Como tal, verifica-se que pela matriz de anti-imagem não existem itens com correlações inferiores a 0,5 (Anexo A3.1). Por fim, pela análise das comunalidades, tem-se que todos os itens propostos (correlações acima de 0,5) garantem/contribuem para a explicação das componentes (Anexo A3.2). Em relação ao item 7, verifica-se a sua pertinência à inclusão, e não à exclusão, do item a título da AFE propriamente dita.

Pela análise factorial exploratória, tendo em regra os *eigenvalue* superior a 1, ou critério de Kaiser (Anexo A4) e com o *scree plot* (Anexo A5), obtém-se a estrutura relacional das classificações das dimensões relacionais por três factores latentes (Anexo A4). Como tal, o primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados, explicando 48% da variância total, o segundo factor apresenta pesos factoriais mais baixos de 12,0% e o terceiro factor pesos factoriais de 8,8%, pelo que no seu todo, prefiguram uma percentagem cumulativa de pesos factoriais de 69,9. Neste sentido, pela matriz de componente rotativa por rotação varimax (Anexo A6), tem-se a constituição das dimensões Abertura (item 1, 2, 3 e 4), Desafio (item 5, 6, 7 e 8) e Suporte (9, 10, 11 e 12). Por outro lado, tendo em conta a estrutura inicial da escala, decidir-se colocar o item 1 na dimensão que vem a apresentar maior peso factorial (Abertura – 0,646 face à dimensão Suporte – 0,520), pese embora o item 1 venha a saturar em duas componentes (Abertura e Suporte).

Pela análise da fiabilidade, tem-se que a escala completa apresenta um *Alpha* de ,890 (Anexo A10). Neste sentido, analisando as estatísticas de item-total (Anexo A10.1), tem-se que o *Alpha* da escala completa não se altera de forma significativa, pelo que se conclui que não se deverá retirar nenhum item e que a escala é fiável/consistente/precisa. A nível das dimensões, a escala Abertura tem um *Alpha* de 0,825 (Anexo A9), pelo que através da análise das estatísticas item-total (Anexo

A9.1) não se vem a retirar nenhum item. Em relação à dimensão Desafio tem-se um Alpha de 0,711 (Anexo A8), e pela análise das estatísticas item-total (Anexo A8.1) não se vem a retirar nenhum item. Por fim, a dimensão Suporte tem um Alpha de 0,936 (Anexo 7), sendo que as estatísticas de item-total (Anexo A7.1) não se vem a retirar nenhum item.

Em último lugar tem-se a sensibilidade das dimensões, pelo que se verifica, uma vez que nenhuma dimensão tem a mediana em extremos, todas se encontram dentro dos valores da curtose $|8|$ e da assimetria $|3|$ (Anexo A11), efectuou-se também o teste da normalidade de Kolmogorov-Smirnov, onde se obtém a normalidade das referidas dimensões (Anexo A12).

Análise factorial confirmatória – Escala SRSI

A análise factorial confirmatória, efectuada com o *software* Amos à escala SRSI, permitiu obter valores adequados num segundo modelo. Como tal, conforme se pode observar pela tabela 2 (Anexo D), o modelo tri-factorial do questionário SRSI numa amostra de 229 sujeitos, revelou um bom ajustamento dos dados obtidos em relação à estrutura prévia da escala sob estudo (Anexo D – Tab.1), apesar de o Indicice PGFI revelar um mau ajustamento, atendendo ao parâmetro mínimo do respetivo índice para que o mesmo seja considerado como bom $[0.6-0.8]$, não considerámos que o anterior fosse indicador de mau ajustamento. Adicionalmente, estabelecemos uma trajetória sugerida pelos indicies de modificação, tendo-se melhorado o respetivo modelo optando pelo par com maior indicie de modificação associado ao resíduo do Q5 “*O meu supervisor desafiava os meus pressupostos e ideias pré-concebidas*” (e5) e do Q12 “*O meu supervisor auxiliava-me a sentir-me mais adequado enquanto profissional*” (e12). Em baixo obtém-se o seguinte modelo resultante.

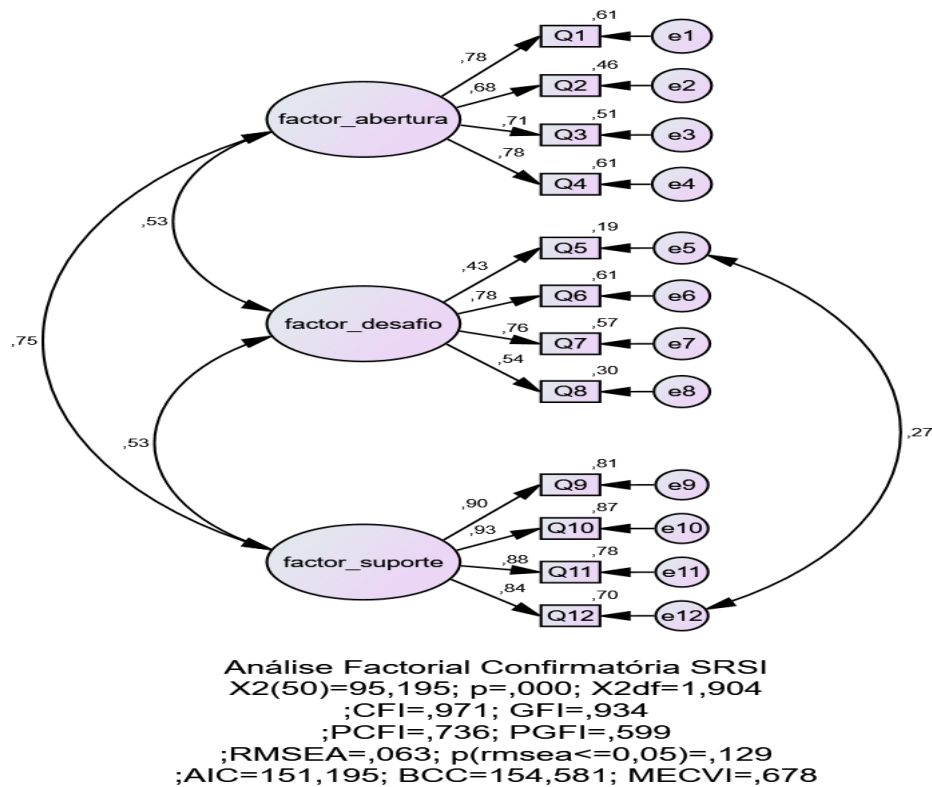


Figura 1 - Modelo Análise factorial confirmatória SRSI

Realizámos um teste de diferenças de X^2 , para testar se o modelo simplificado tem ou não a mesma qualidade de ajustamento que o modelo original. Deste modo, utilizando os valores das estatísticas do X^2 e o respetivos graus de liberdade (gl) as hipóteses a testar são:

$$H_0: X^2_o = X^2_s$$

vs.

$$H_1: X^2_o \neq X^2_s$$

Assim, $X^2_{dif}=108,954-95,195=13,759$ e (gl) $51-50=1$. Consultando a Tabela da Distribuição do Chi-Quadrado, para $\alpha=0,05$ observa-se que $X^2_{0,95;(1)}=3,841$. Logo sendo $X^2_{dif}=13,759 > X^2_{0,95;(1)}=3,841$, **rejeita-se a H_0** . Deste modo, podemos concluir que o modelo simplificado se ajusta melhor à estrutura factorial observada do que o modelo original, mais se salientando que o modelo simplificado apresenta uma redução no MECVI, assim revelando que o modelo simplificado tem melhor validade para a população do estudo.

Pelo Anexo D (Tab.3), percebe-se a fiabilidade compósita dos factores, a qual varia entre bom e muito bom $FC \geq 0,73$.

A $VEM_A=0,55$ revelou-se inferior ao $r^2_{AS}=0,56$ pelo que não podemos afirmar que a dimensão *Abertura* tem validade discriminante quando comparada com a dimensão de *Suporte*. A $VEM_D=0,41$ e a $VEM_A=0,55$ revelaram-se superiores ao $r^2_{AD}=0,28$, pelo que se pode afirmar existir validade discriminante entre os dois factores *Desafio* e *Abertura*. De forma análoga, a $VEM_D=0,41$ e a $VEM_S=0,79$ revelou-se superior ao $r^2_{DS}=0,28$ assim podendo afirmar que existe validade discriminante entre os dois factores *Desafio* e *Suporte* (Anexo A – Tab. 4, 5, 6).

Análise factorial exploratória – Escala S-SRQ

Neste sentido vem-se a repetir o processo à escala S-SRQ de Cliffe *et al.*, (2016). Como tal, pela análise aos itens da escala (Anexo B1) tem-se que nenhum tem a mediana em extremos, todos se encontram dentro dos valores da curtose $|8|$ e da assimetria $|3|$. Por fim, efectuou-se o teste da normalidade de Kolmogorov-Smirnov, onde se obtém a normalidade dos referidos itens (Anexo B2).

Tendo em conta o mesmo processo anteriormente anunciado, previamente à AFE ter-se-á a análise dos pressupostos. Pela análise da medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), bem como os critérios definidos por Marôco (2014), vem-se a observar um $KMO=0,939$ – muito boa qualidade (Anexo B3) o que pressupõe boa correlação entre variáveis (itens) e o ajustamento da amostra ao número de itens. Pelo teste de esfericidade de Bartlett ($\text{sig.} = ,000$) tem-se a rejeição de H_0 (a matriz de correlações é uma matriz identidade), onde se aponta a existência de carácter correlacional entre variáveis. Uma outra forma de analisar a correlação entre variáveis será pela matriz da anti-imagem, que terá de ter valores superiores a 0,5. Como tal, verifica-se que pela matriz de anti-imagem não existem itens com correlações inferiores a 0,5 (Anexo B3.1). Por fim, pela análise das comunalidades, tem-se que todos os itens propostos (correlações acima de 0,5) garantem/contribuem para a explicação das componentes (Anexo B3.2).

Pela análise factorial exploratória, tendo em regra os *eigenvalue* superior a 1, ou critério de Kaiser (Anexo B4) e com o *scree plot* (Anexo B5), obtém-se a estrutura relacional das classificações das dimensões relacionais por quatro factores latentes (Anexo B6). Como a escala deverá ser idêntica à original, forçou-se a escolha dos factores para 3.

Como tal, efectuou-se nova análise factorial exploratória, obtendo-se a estrutura relacional das classificações das dimensões por três factores latentes (Anexo B7). Como tal, o primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados, explicando 48% da variância total, o segundo factor apresenta pesos factoriais mais baixos de 9,4%, o terceiro factor apresenta pesos factoriais de 6,2%, pelo que no seu todo, prefiguram uma percentagem cumulativa de pesos factoriais de 63,7%. Pela análise

dos *eigenvalue* superiores a um (Anexo B7), e o gráfico de *scree plot* (Anexo B8) e pela análise da matriz de componente rotativa por rotação varimax (Anexo B9), tem-se a constituição das dimensões Base Segura (item 1 ao item 10), Educação Reflexiva (item 11 ao item 14) e Estrutura (item 15 ao item 18). Por outro lado, tendo em conta a estrutura inicial da escala, decidiu-se colocar o item 4 na dimensão que vem a apresentar maior peso factorial (Base segura 0,531). Face à escala original, o item 10 tende a mudar de dimensão (da educação Reflexiva para Base segura), pelo que com a análise confirmatória poder-se-á confirmar a sua posição a nível das dimensões.

Pela análise da fiabilidade, tem-se que a escala completa apresenta um *Alpha* de 0,919 (Anexo B10). Neste sentido, analisando as estatísticas de item-total (Anexo B10.1), tem-se que o *Alpha* da escala completa não se altera de forma significativa, pelo que se conclui que não se deverá retirar nenhum item e que a escala é fiável/consistente/precisa. A nível das dimensões, a escala Base segura tem um *Alpha* de 0,937 (Anexo B11), pelo que através da análise das estatísticas item-total (Anexo B11.1) se conclui que não será necessário retirar o item 4, e que será fiável transferir o item 10 da escala educação reflexiva para a escala base segura. Em relação à dimensão educação reflexiva tem-se um *Alpha* de 0,761 (Anexo B12), e pela análise das estatísticas item-total (Anexo B12.1) não se vem a retirar nenhum item. Por fim, a dimensão Suporte tem um *Alpha* de 0,655 (Anexo 13), sendo que pelas estatísticas de item-total (Anexo 13.1) não se vem a retirar nenhum item.

Em último lugar tem-se a sensibilidade das dimensões, pelo que se verifica, uma vez que nenhuma dimensão tem a mediana em extremos, todas se encontram dentro dos valores da curtose $|8|$ e da assimetria $|3|$ (Anexo B14), efectuou-se também o teste da normalidade de Kolmogorov-Smirnov, onde se obtém a normalidade das referidas dimensões (Anexo B14.1).

Análise confirmatória escala S-SRQ

Análise Factorial Confirmatória S-SRQ
 $\chi^2(115)=201,065$; $p=,000$; $\chi^2_{df}=1,748$
 ;CFI=,962; GFI=,910
 ;PCFI=,814; PGFI=,684
 ;RMSEA=,057; $p(\text{rmsea}<=0,05)=,176$
 ;AIC=277,065; BCC=283,580; MECVI=1,244

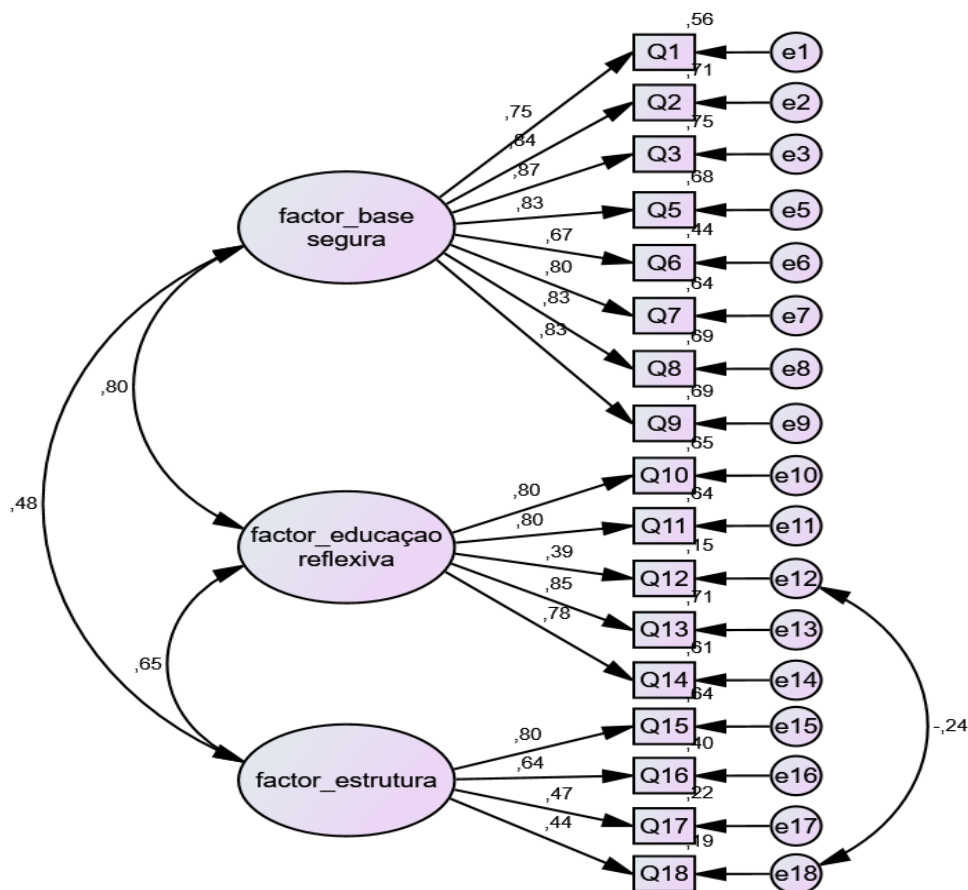


Figura 2 - Modelo da Escala S-SRQ

A análise factorial confirmatória, efectuada com o *software* Amos à escala S-SRQ, permitiu obter valores adequados num segundo modelo. Como tal, conforme se pode observar pela tabela 2 (Anexo E), e pela fig.1, o modelo tri-factorial do questionário S-SRQ numa amostra de 229 sujeitos, revelou um bom ajustamento à estrutura prévia da escala sob estudo em relação aos dados obtidos, aquando a remoção do Q4, devido à covariância que os indices de modificação revelaram entre o e4 (Q4) e o factor de *Educação Reflexiva* e com o estabelecimento de uma trajetória sugerida pelos indices de modificação, tendo-se melhorado o respetivo modelo optando pelo par com maior indice de modificação associado ao resíduo do Q12 “O meu supervisor tinha flexibilidade em relação ao número vasto de modelos teóricos” (e12) e do Q18 “O meu supervisor assegurava que as sessões de supervisão eram isentas de interrupções”(e18).

Realizámos um teste de diferenças de X^2 , para testar se o modelo simplificado tem ou não a mesma qualidade de ajustamento que o modelo original. Deste modo, utilizando os valores das estatísticas do X^2 e os respetivos graus de liberdade (gl) as hipóteses a testar são:

$$H_0: X^2_o = X^2_s$$

vs.

$$H_1: X^2_o \neq X^2_s$$

Assim, $X^2_{dif} = 255,545 - 201,065 = 54,48$ e (gl) $132 - 115 = 17$. Consultando a Tabela da Distribuição do Chi-Quadrado, para $\alpha = 0,05$ observa-se que $X^2_{0,95;(17)} = 27,587$. Logo sendo $X^2_{dif} = 54,48 > X^2_{0,95;(17)} = 27,587$, rejeita-se a H_0 . Deste modo, podemos concluir que o modelo simplificado se ajusta melhor à estrutura factorial observada do que o modelo original, mais se salientando que o modelo simplificado apresenta uma redução no MECVI, assim revelando que o modelo simplificado tem melhor validade para a população do estudo.

Demonstrado que foi a adequação da escala, procedemos à análise da fiabilidade, utilizando para tanto os pesos factoriais estandardizados, a fim de calcular a fiabilidade compósita. Neste sentido, como observado (Anexo E – Tab. 3), as dimensões constituintes da escala sob estudo, apresentavam uma amplitude de valores aceitáveis a muito bom $FC \geq 0,68$.

Pelas tabelas 4, 5, 6 (Anexo E), a $VEM_{BS} = 0,65$ e a $VEM_E = 0,36$ revelaram-se superiores ao $r^2_{BS/E} = 0,23$ pelo que podemos afirmar que existe validade discriminante quando a dimensão base segura é comparada com a dimensão estrutura. A $VEM_{ER} = 0,55$ e a $VEM_E = 0,36$ revelaram-se inferiores ao $r^2_{E/ER} = 0,72$, não existe validade discriminante entre a dimensão educação reflexiva e a dimensão estrutura. A $VEM_{BS} = 0,65$ revelou-se superior ao $r^2_{BS/ER} = 0,64$ e a $VEM_{ER} = 0,55$, revelou-se inferior, logo não existe validade discriminante entre a dimensão base segura e a dimensão educação reflexiva.

Validade convergente entre as dimensões

Pela validade convergente entre as dimensões das escalas propostas, aponta-se que todas as dimensões se correlacionam entre si de forma positiva e com tendência média-forte e forte (Anexo C). Tal, vem a permitir referir que existe convergência entre aquilo que as dimensões se propõem medir (Relação em supervisão), bem como, pelas correlações mais fracas, mas significativas, a diferenciação entre aquilo que as dimensões avaliam entre si e, pelas correlações mais fortes, a aproximação conceptual entre aquilo que é medido.

Discussão

Dados descritivos

A maioria dos participantes fez formação em psicoterapia. No entanto é preocupante que ainda assim quase 15% digam praticar psicoterapia sem ter uma formação específica para o efeito.

Da mesma forma, apesar da maioria dos participantes fazer atualmente supervisão há ainda assim uma percentagem apreciável que não faz supervisão. O motivo que mais relevância alcança, será a referência das horas praticadas de supervisão até hoje, ou seja, parece que psicoterapeutas que tenha praticado muitas horas de supervisão tendem a não fazer, no presente supervisão.

Quanto aos psicoterapeutas que vêm a interromper a supervisão, seria interessante vir a compreender o porquê das referidas mudanças virem a ocorrer na carreira do psicoterapeuta. Uma possível explicação poderá ser a divergência entre boas e más experiências de supervisão e bons e maus supervisores que os supervisandos vêm a deparar-se, ou então as relações com os estilos de supervisão e de supervisores (Zhang e Bednall, 2016; Sant e Milton, 2015; Wilson et al., 2015; Zhang e Liao, 2015; McNeill e Stoltenberg, 2012).

Quanto às razões que levam os profissionais a desistirem da supervisão encontramos como motivos mais comuns mudança profissional, estagnação a nível da supervisão, indisponibilidade financeira, ausência de necessidade em ser supervisionado e o fim do processo de formação em psicoterapia. Se a mudança de profissão pode ser um motivo aceitável para o fim da supervisão, e a estagnação pode estar associada a psicoterapeutas que fizeram bastante supervisão até ao ponto de deixarem de aprender com o supervisor, os outros motivos são preocupantes. Um certo número de psicoterapeutas parece fazer apenas a supervisão a que está obrigado pelas exigências da formação deixando de fazer supervisão o mais depressa que pode não vendo a supervisão como um processo de aprendizagem mas como uma obrigação.

Relativamente aos participantes que têm mais experiência, é de referir que os mesmos poderão não sentir tanta necessidade em serem supervisionados, pelo que em análise da base de dados, se conclui que de facto, participantes que remetam à ausência de necessidade de ser supervisionado, se coadunam com o facto de terem larga experiência, ou seja, muitas horas efectuadas.

Análises factoriais exploratórias e confirmatórias

Um dos objectivos do presente estudo foi o de colmatar uma lacuna existente em relação ao estudo da relação de supervisão em psicoterapeutas.

O presente trabalho contribui para colmatar esta falha através da validação de duas escalas que medem as dimensões da relação de supervisão.

A partir do anterior, podemos falar em validade de constructo, que foi avaliada através de dois procedimentos estatísticos.

Num primeiro ponto, reenviamos ao processo de tradução que teve algumas falhas na sua conceptualização (i.e., traduziu-se as escalas, contudo não foram enviados aos autores originais, numa outra re-tradução posterior, para nova tradução à estrutura Portuguesa). Como tal, pensou-se numa solução que se traduz pela utilização primeira do procedimento estatístico análise factorial exploratória de forma a encontrar uma possível estrutura da escala. Posteriormente, e tendo em conta o primeiro passo, tem-se que tentou-se perceber como os itens referentes às diversas dimensões se comportam.

Em relação à escala S-SRQ de Cliffe et al., (2016) tem-se que o que se encontra em comum, será o modelo parecer ajustar-se em ambos os procedimentos (i.e., análise factorial exploratória, análise factorial confirmatória), ainda que haja um item (4) que não vai de encontro ao modelo originalmente concebido, pelo que numa apreciação global os dados ajustam-se ao modelo previamente concebido. Este dado vem a suscitar investigações futuras, no sentido de uma reformulação dos itens que se mostraram problemáticos.

Pela análise da escala SRSI de Lizzio et al., (2009), refere-se que não houve mudanças significativas a nível de possíveis correcções dos itens referentes às dimensões constituintes da referida escala.

A análise mostrou-se com suficiente poder discriminativo, o que revela existência de sensibilidade em relação à variabilidade entre sujeitos.

Em ambas verificou-se existirem dimensões que não apresentam validade discriminante, o que pode sugerir a existência de factores latentes de segunda ordem.

Por fim, ao nível da fiabilidade de ambas as escalas, os resultados mostraram serem suficientemente precisas em medir o que medem.

Validade convergente das dimensões

Pela análise da validade convergente, tem-se a proximidade e a inter-relação entre as dimensões na sua totalidade, pelo que se pode referir que ambas as escalas se encontram no que pretendem medir, ou seja, as dimensões encontram-se altamente correlacionadas entre si, acabando por medir em conjunto, de modo diferenciado o mesmo constructo (relação em supervisão) (Anexo C).

Conclusão

A supervisão, como referido tem sido um tema estudado ao longo dos anos, em constante desenvolvimento e aprofundamento dos seus saberes, nos mais variados sub-temas.

A relação em supervisão tem sido um tema estudado, contudo, albergando predominantemente modelos que tendem a não satisfazer as necessidades do que se pretende, ou seja, um modelo, que neste caso, se apresenta empírico, proveniente da investigação, onde se conceptualizam diferentes dimensões, dimensões estas, explicativas da própria relação, num sentido amplo aos próprios modelos de supervisão.

Porém, será necessária mais investigação, tendo sido este um estudo, utilizando as referentes escalas a nível internacional, e a nível nacional, pioneiro na sua conceptualização e direcção.

Precisam-se de novos rumos, onde se liguem, e relacionem outras escalas que possam constituir outras relações, como por exemplo, ligar as referidas escalas com os estudos da relação real, ou com os estudos da aliança de trabalho, ou mesmo conceptualizar teoricamente outros percursos, outros caminhos, constituindo novas possíveis dimensões.

Por fim, conclui-se, também, que as referidas escalas têm boas capacidades/robustez ao nível do modelo que as sustenta, pelo que, propõe-se, também, estudos que possam convergir no sentido prático da própria supervisão em si.

Referências

- Beinart, H. (2012). Moles of supervision and the supervisory relationship. Em I. Fleming, & L. Steen, *Supervision and clinical psychology - Theory, Practice and Perspectives* (p. Chapter 4). New York: Routledge.
- Beinart, H. (2014). Bulging and sustaining the supervisory relationship. Em C. E. Watkins, & L. Milne, *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 257-281). Oxford: Wiley Blackwell.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 252-260.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 35-42.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais - Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- Cliffe, T., Beinart, H., & Cooper, M. (2016). Development and Validation of a short Version of the supervisory relationship Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 77-86.
- Fernández-Alvarez, H. (2015). Reflections on supervision in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 1-10.
- Gelso, C. J. (2009). The real relationship in a postmodern World: Theoretical and empirical explorations. *Psychotherapy Research*, 253-264.
- Hess, A. K. (1987). Psychotherapy supervision: Stages, Buber, and a theory of relationship. *Professional Psychology, Research and Practice*, 251-259.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por inquérito*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holloway, E. L. (2014). Supervisory roles within systems of practice. Em C. E. Watkins, & D. L. Milne, *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 598-621). Oxford: Wiley Blackwell.
- Kernberg, O. (2006). *Agressividade, Narcisismo e Auto-Destrutividade na relação Psicoterapêutica*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Kernberg, O. (2008). *Controvérsias contemporâneas acerca da teoria, prática e aplicação psicanalíticas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Relationship dimensions in the professional supervision of psychology graduates: Supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continuing Education*, 127-140.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: Report Number - Análise e Gestão de Informação, LDA.
- Marôco, J. (2014*). *Análise de equações estruturais - Fundamentos teóricos, Software e Aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number - Análise e Gestão de Informação, LDA.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS - Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- McNeill, B. W., & Stoltenberg, C. D. (2012). Supervision: Research, Models, Competence. Em A. P. Association, *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 295-328). Washington: APA (American Psychological Association).
- Palomo, M., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the supervisory relationship questionnaire (SRQ) in the UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 131-149.
- Pearce, N., Neinart, H., Clohessy, S., & Cooper, M. (2012). Development and validation of the supervisory relationship measure: A self-report questionnaire for use with supervisors. *British Journal of Clinical Psychology*, 249-268.
- Rodrigues da Silva, F. - O desenvolvimento dos psicoterapeutas portugueses: uma contribuição para o estudo da mudança a longo da carreira. Lisboa - ISPA, 2007. Tese de Mestrado
- Sant, M., & Milton, M. (2015). Trainee practitioners' experiences of the psychodynamic supervisory relationship and supervision: A thematic analysis. *The Clinical supervisor*, 204-231.
- Saraiva, L. A., & Nunes, M. L. (2007). A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. *estudos de Psicologia*, 259-268.
- Vec, T., Vec, T. R., & Zorga, S. (2014). Understanding how supervision works and what it can achieve. Em C. E. Watkins, & D. L. Milne, *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 103-127). Oxford: Wiley Blackwell.

- Tangen, J. L., & Borders, L. D. (2016). The supervisory relationship: A conceptual and psychometric review of measures. *Counselor Education and Supervision*, 159-181.
- Watkins, C. E. (2012). Educating Psychotherapy Supervisors. *American Journal of Psychotherapy*, 279-307.
- Watkins, C. E., & Milne, L. (2014). *The Wiley international handbook of clinical supervision*. Oxford: Blackwell.
- Watkins, C. E., & Riggs, S. A. (2012). Psychotherapy Supervision and Attachment Theory: Review, Reflections and Recommendations. *The Clinical Supervisor*, 256-289.
- Wilson, H. M., Davies, J. S., & Weatherhead, S. (2015). Trainee therapists' experiences of supervision during training: A meta-synthesis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 1-12.
- Worthington, E. L. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in professional psychology*, 133-160.
- Zhang, Y., & Bednall, T. C. (2016). Antecedents of abusive Supervision: A Meta-Analytic Review. *Journal Business Ethics*, 455-471.
- Zhang, Y., & Liao, Z. (2015). Consequences of abusive supervision: A meta-analytic review. *Asian Pacific Journal of Management*, 959-987.

13. Anexos

Anexo I – Gênero

Q2 – Gênero

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Feminino	186	81,2	81,2	81,2
	Masculino	43	18,8	18,8	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo II – Idade

Q1 - Qual a sua Idade?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	20-30	21	9,2	9,2	9,2
	31-40	82	35,8	35,8	45,0
	41-50	54	23,6	23,6	68,6
	51-60	39	17,0	17,0	85,6
	61-70	25	10,9	10,9	96,5
	+71	8	3,5	3,5	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo III – Formação Base

Q3 - Qual a sua Formação Base?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Psicólogo	195	85,2	85,2	85,2
	Psiquiatra	17	7,4	7,4	92,6
	Assistente Social	2	,9	,9	93,4
	Outro	15	6,6	6,6	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo IV – Actualmente exerce prática profissional como psicoterapeuta

Q8 - Atualmente exerce prática profissional como psicoterapeuta?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Não	3	1,3	1,3	1,3
	Sim	226	98,7	98,7	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo V – Anos de exercimento de psicoterapia

Q9 - Há quantos anos?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	1-5	63	27,5	27,5	27,5
	6-10	59	25,8	25,8	53,3
	11-15	20	8,7	8,7	62,0
	16-20	37	16,2	16,2	78,2
	21-25	18	7,9	7,9	86,0
	26-30	8	3,5	3,5	89,5
	31-30	6	2,6	2,6	92,1
	36-40	9	3,9	3,9	96,1
	+ de 40	9	3,9	3,9	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo VI – Quantas horas de Psicoterapia faz por semana

Q10 - No total, quantas horas de Psicoterapia faz por semana?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido		3	1,3	1,3	1,3
	1h-5h	42	18,3	18,3	19,7
	6h-11h	35	15,3	15,3	34,9
	12h-17h	54	23,6	23,6	58,5
	18h-23h	34	14,8	14,8	73,4
	24h-30h	37	16,2	16,2	89,5

	+ de 30h	24	10,5	10,5	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo VII – Psicoterapia Pessoal

Q11 - Fez Psicoterapia pessoal?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Não	14	6,1	6,1	6,1
	Sim	168	73,4	73,4	79,5
	Ainda estou a fazer	47	20,5	20,5	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo VIII – Ter feito supervisão

Q12 - Alguma vez fez supervisão?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Sim	25	10,9	10,9	10,9
	Não	6	2,6	2,6	13,5
	Sim, mas já não estou a fazer	60	26,2	26,2	39,7
	Sim, ainda estou a fazer	138	60,3	60,3	100
	Não, mas estou a pensar fazer	0	0	0	
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo IX – Motivo pelo qual deixou de fazer

Q13 - Se respondeu sim, e deixou de fazer supervisão, qual o motivo?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Outro	13	5,7	13,4	13,4
	Mudança Profissional	15	6,6	15,5	28,9
	Falta de conhecimentos por parte do supervisor em determinada matéria	1	,4	1,0	29,9

Existência de conflitos não precisados entre supervisor e supervisando	2	,9	2,1	32,0
Estagnação a nível da supervisão	11	4,8	11,3	43,3
Rupturas ou conflitos entre supervisando e supervisor	1	,4	1,0	44,3
Estilo do supervisor	2	,9	2,1	46,4
Estilo da supervisão	4	1,7	4,1	50,5
Emergência de processos paralelos entre supervisando e supervisor	3	1,3	3,1	53,6
Indisponibilidade financeira	11	4,8	11,3	64,9
Fim do processo de supervisão	3	1,3	3,1	68,0
Fim do processo de psicoterapia com cliente	2	,9	2,1	70,1
Fim do processo de formação em psicoterapia	5	2,2	5,2	75,3
Ausência de necessidade de ser supervisionado	24	10,5	24,7	100,0
Total	97	42,4	100,0	
Omisso Sistema	132	57,6		
Total	229	100,0		

Anexo X – Quantos supervisores teve até hoje

Q17 - No total quantos supervisores já teve até hoje? (excluindo os supervisores durante o estágio acadêmico e profissional)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido				
0	30	13,1	13,1	13,1
1s	67	29,3	29,3	42,4
2s	43	18,8	18,8	61,1
3s	40	17,5	17,5	78,6

4s	20	8,7	8,7	87,3
5s	0	0	0	0
+ de 6s	29	12,7	12,7	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Anexo XI – Quando responde ao questionário tem em mente, ou não, um supervisor

Q28 - Diga se respondeu ao questionário 1 e 2 pensando no seu supervisor:

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	(A)	148	64,6	64,6	64,6
	(B)	51	22,3	22,3	86,9
	Nenhum dos dois	30	13,1	13,1	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo X – Nacionalidade

Qual a sua nacionalidade?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido		1	,4	,4	,4
	Brasileira	69	30,1	30,1	30,6
	Portuguesa	159	69,4	69,4	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo XI – Modelo teórico da presente supervisão

Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Dinâmico	104	45,4	71,2	71,2
	Cognitivo- Comportamental	16	7,0	11,0	82,2
	Fenomenológico- Existencial	3	1,3	2,1	84,2
	Outro	11	4,8	7,5	91,8

	Construtivista	7	3,1	4,8	96,6
	Sistémico	5	2,2	3,4	100,0
	Total	146	63,8	100,0	
Omisso	Sistema	83	36,2		
Total		229	100,0		

Anexo XII – Prática de supervisão Actualmente

Q23 - Actualmente faz supervisão?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não	81	35,4	35,4	35,4
	Sim	148	64,6	64,6	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

XIII – Duração da presente supervisão

Q24 - Há quantos anos dura a presente supervisão?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1	45	19,7	30,4	30,4
	2	21	9,2	14,2	44,6
	3	25	10,9	16,9	61,5
	4	16	7,0	10,8	72,3
	5	11	4,8	7,4	79,7
	6	7	3,1	4,7	84,5
	7	5	2,2	3,4	87,8
	8	3	1,3	2,0	89,9
	9	4	1,7	2,7	92,6
	10	5	2,2	3,4	95,9
	11	1	,4	,7	96,6
	14	1	,4	,7	97,3
	17	1	,4	,7	98,0
	18	1	,4	,7	98,6
	20	2	,9	1,4	100,0

	Total	148	64,6	100,0
Omisso	Sistema	81	35,4	
	Total	229	100,0	

Anexo XIV – Horas de supervisão praticadas até hoje

Q22 - No total quantas horas de supervisão já fez até hoje?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	0-10H	6	2,6	2,6	2,6
	10-40H	10	4,4	4,4	7,0
	40-80H	20	8,7	8,7	15,7
	80-160H	30	13,1	13,1	28,8
	160-260H	32	14,0	14,0	42,8
	260-360H	32	14,0	14,0	56,8
	+ de 360H	99	43,2	43,2	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo XV – Anos de supervisão com o supervisor (A)

Q18 - Quantos anos de supervisão fez com o seu supervisor (A)?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	0 Anos	4	1,7	1,7	1,7
	1 Ano	42	18,3	18,3	20,1
	2-3 Anos	67	29,3	29,3	49,3
	4-5 Anos	63	27,5	27,5	76,9
	6-10 Anos	40	17,5	17,5	94,3
	+ de 10 Anos	13	5,7	5,7	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo XVI – Impacto do supervisor (A)

Q19 - Numa escala de 1 a 10 qual foi o impacto deste supervisor (A) na sua prática clínica?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	0	3	1,3	1,3	1,3
	1	2	,9	,9	2,2
	2	1	,4	,4	2,6
	3	6	2,6	2,6	5,2
	4	4	1,7	1,7	7,0
	5	11	4,8	4,8	11,8
	6	12	5,2	5,2	17,0
	7	37	16,2	16,2	33,2
	8	65	28,4	28,4	61,6
	9	41	17,9	17,9	79,5
	10	47	20,5	20,5	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo XVII – Anos de supervisão que fez com o supervisor (B)

Q20 - Quantos anos de supervisão fez com o seu supervisor (B)?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	0 Ano	37	16,2	16,2	16,2
	1 Ano	78	34,1	34,1	50,2
	2-3 Anos	79	34,5	34,5	84,7
	4-5 Anos	25	10,9	10,9	95,6
	6-10 Anos	8	3,5	3,5	99,1
	+ de 10 Anos	2	,9	,9	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Anexo XVIII - Impacto do supervisor (B)

Q21 - Numa escala de 1 a 10 qual foi o impacto do seu supervisor (B)?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	0	26	11,4	11,4	11,4

1	7	3,1	3,1	14,4
2	12	5,2	5,2	19,7
3	11	4,8	4,8	24,5
4	22	9,6	9,6	34,1
5	24	10,5	10,5	44,5
6	34	14,8	14,8	59,4
7	32	14,0	14,0	73,4
8	21	9,2	9,2	82,5
9	21	9,2	9,2	91,7
10	19	8,3	8,3	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Anexo XIX – Outros motivos ao término da supervisão

Q14 - Se respondeu "outro" à pergunta anterior, qual foi o motivo?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	215	93,9	93,9	93,9
.	1	,4	,4	94,3
AVC do supervisor após 17 anos de supervisão individual.	1	,4	,4	94,8
compatibilidade de horários	1	,4	,4	95,2
Dificuldade de horários	1	,4	,4	95,6
Distância geográfica entre cidade em que vivo e cidade da supervisão	1	,4	,4	96,1
Falecimento do Supervisor. Mudança de abordagem	1	,4	,4	96,5
Falta de tempo	2	,9	,9	97,4
INTERRUPÇÃO POR PROBLEMA SAUDE	1	,4	,4	97,8
Não ter encontrado um supervisor que me atendesse nesse momento	1	,4	,4	98,3
Pessoal	2	,9	,9	99,1

Quis experimentar uma nova técnica de supervisão	1	,4	,4	99,6
Sem motivação	1	,4	,4	100,0
Total	229	100,0	100,0	

Anexo XX – Tabela reduzida referente aos supervisores (A) e (B)

		Frequência	Média
Quantos anos de supervisão fez com o supervisor (A)	0	4	1,7
	1	42	18,3
	2-3	67	29,3
	4-5	63	27,5
	6-10	40	17,5
	+ de 10 anos	13	5,7
	Total	229	100
Impacto de 1 a 10 do supervisor A	0	3	1,3
	1	2	0,9
	2	1	0,4
	3	6	2,6
	4	4	1,7
	5	11	4,8
	6	12	5,2
	7	37	16,2
	8	65	28,4
	9	41	17,9
	10	47	20,5
	Total	229	100
Quantos anos de supervisão fez com o supervisor (B)	0	37	16,2
	1	78	34,1
	2-3	79	34,5
	4-5	25	10,9

	6-10	8	3,5
	+ de 10 anos	2	0,9
	Total	229	100
<hr/>			
Impacto de 1 a 10 com o supervisor (B)	0	26	11,4
	1	7	3,1
	2	12	5,2
	3	11	4,8
	4	22	9,6
	5	24	10,5
	6	34	14,8
	7	32	14
	8	21	9,2
	9	21	9,2
	10	19	8,3
	Total	229	100
<hr/>			
Diga se respondeu ao questionário 1 e 2 pensando no seu supervisor	(A)	148	64,6
	(B)	51	22,3
	Nenhum dos dois	30	13,1
	Total	229	100

Anexo2 – Questionário

1. Qual a sua nacionalidade?

Portuguesa
 Brasileira
 Outra

2. Qual a sua idade?

20-30
 31-40
 41-50
 51-60
 61-70
 +71

3. Qual o seu género?

Masculino

- Feminino
4. Qual a sua formação base?
- Psicólogo
Psiquiatra
Assistente social
Outro
5. Se respondeu "outro" à questão anterior, indique qual a formação base
6. Tem formação em Psicoterapia?
- Sim
Não
7. Se respondeu sim à questão anterior, em que Associação ou Sociedade fez formação?
8. Em que ano concluiu a sua formação?
9. Actualmente exerce prática profissional como psicoterapeuta?
- Sim
Não
10. Há quantos anos?
- 1-5
6-10
11-15
16-20
21-25
11. No total, quantas horas de Psicoterapia faz por semana?
- 1h-5h
6h-11h
12h-17h
18h-23h
24h-30h
+ de 30h
12. Fez psicoterapia pessoal?
- Sim
Não
Ainda estou a fazer
13. Alguma vez fez supervisão?
- Sim, mas já não estou a fazer
Sim, ainda estou a fazer
Não, mas estou a pensar em fazer
Não
14. Se respondeu sim, e deixou de fazer supervisão, qual o motivo?
- Emergência de processos paralelos entre supervisor e supervisando
Estilo de supervisão
Estilo do supervisor
Rupturas ou conflitos entre supervisando e supervisor

Estagnação a nível da supervisão
Existência de conflitos não precisados entre supervisor e supervisando
Tipo de materiais utilizados
Ruptura do contrato inicial
Diferenças de género
Diferenças étnicas
Falta de conhecimentos por parte do supervisor em determinada matéria
Contextos transferências e contratransferenciais
Mudança profissional
Outro

15. Se respondeu "outro" à pergunta anterior, qual foi o motivo?
16. Se respondeu "não" à Q12, qual o motivo de nunca ter feito supervisão?
17. Se respondeu "Estou a pensar em fazer" à Q12, qual o motivo?
18. No total quantos supervisores já teve até hoje? (excluindo os supervisores durante o estágio académico e profissional)

0
1
2
3
4
5
+6

Vamos pedir-lhe que pense em 2 desses supervisores: o que teve mais impacto na sua prática clínica (A) e o que teve menos impacto (B)

19. Quantos anos de supervisão fez com o seu supervisor (A)?

0 Anos
1 Anos
2-3 Anos
4-5 Anos
6-10 Anos
+ de 10 Anos

20. Numa escala de 1 a 10 qual foi o impacto deste supervisor (A) na sua prática clínica?

0
1
2
3
4
5
6
7
8

9

10

21. Quantos anos de supervisão fez com o seu supervisor (B)?

0 Anos

1 Anos

2-3 Anos

4-5 Anos

6-10 Anos

+ de 10 Anos

22. Numa escala de 1 a 10 qual foi o impacto do seu supervisor (B)?

0

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

23. No total quantas horas de supervisão já fez até hoje?

0-10H

10H-40H

40H-80H

80H-160H

160H-260H

260H-360H

+360H

24. Actualmente faz supervisão?

Sim

Não

25. Há quantos anos dura a presente supervisão?

1

2

3

4

5

6

- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

26. Qual o modelo teórico da presente supervisão?

- Dinâmico
- Cognitivo-Comportamental
- Fenomenológico-Existencial
- Outro

27. Se respondeu outro à questão anterior, indique qual:

28. Qual a modalidade da presente supervisão?

- Individual
- Grupo

Questionário 1

Discordo Totalmente	Discord o	Discord o um pouco	Nem discordo nem concordo	Concord o um pouco	Concord o	Concord totalmente
------------------------	--------------	--------------------------	------------------------------------	--------------------------	--------------	-----------------------

Q1 - O meu supervisor tinha abertura em relação aos seus próprios erros e limitações

Q2 - O meu supervisor solicitava feedback, e discussão crítica, das suas próprias

ideias ou
pensamentos

Q3 - O meu
supervisor
esforçava-se
por
diferenciar os
factos das
suas ideias e
opiniões
pessoais

Q4 - O meu
supervisor
fazia um
esforço para
ouvir e
compreender
mesmo
quando
discordava
fortemente do
que eu
propunha

Q5 - O meu
supervisor
desafiava os
meus
pressupostos
e ideias pré-
concebidas

Q6 - O meu
supervisor
convidava-me
a analisar
inconsistências,
pontos cegos e
evitamentos
na minha
abordagem
face ao caso

Q7 - O meu
supervisor
fornecia-me

Feedback
crítico acerca
do que
poderia fazer
melhor

Q8 - O meu
supervisor
não desistia
facilmente
quando se
tratava de
testar os meus
conheciment
os e
competências
sobre
determinadas
questões

Q9 - O meu
supervisor
fornecia-me
feedback
positivo e
encorajament
o em relação
ao que eu
fazia bem

Q10 - O meu
supervisor,
restaurava a
minha
confiança
quando as
coisas não
corriam bem
ou como
planeado

Q11 - O meu
supervisor
ajudava-me a
reconhecer e a
afirmar as
minhas
capacidades

Q12 - O meu supervisor auxiliava-me a sentir-me mais adequado enquanto profissional

Questionário 2

Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Nem discordo nem concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	-------------------	---------------------------	-------------------	----------	---------------------

Q1 - O meu supervisor era acessível

Q2 - Q2 - O meu supervisor respeitava as minhas ideias e pontos de vista

Q3 - O meu supervisor deu-me feedback de uma forma que me fez sentir seguro

Q4 - O meu supervisor sentia-se entusiasmado por me supervisionar

Q5 - Sentia-me à vontade para poder discutir abertamente

as minhas
preocupações
com o meu
supervisor

Q6 - O meu
supervisor
não fazia
julgamentos
em contexto
de supervisão

Q7 - O meu
supervisor
era receptivo
e flexível na
supervisão

Q8 - O meu
supervisor
dava-me
feedback
positivo em
relação ao
meu
desempenho

Q9 - O meu
supervisor
tinha uma
abordagem
colaborativa
em contexto
de supervisão

Q10 - O meu
supervisor
incentivava-
me a reflectir
sobre a minha
prática

Q11 - O meu
supervisor
estava atento
às minhas
ansiedades e
aos meus

medos não
expressos

Q12 - O meu
supervisor
tinha
flexibilidade
em relação a
um número
vasto de
modelos
teóricos

Q13 - O meu
supervisor
era muito
atento ao
processo de
supervisão

Q14 - O meu
supervisor
ajudava-me a
identificar as
minhas
necessidades
de
aprendizagem

Q15 - As
sessões de
supervisão
eram focadas

Q16 - As
sessões de
supervisão
eram
estruturadas

Q17 - As
sessões de
supervisão
eram
desorganizadas

Q18 - O meu
supervisor

assegurava
que as sessões
de supervisão
eram isentas
de
interrupções

29. Diga se respondeu ao questionário 1 e 2 pensando no seu supervisor:

- A)
- B)
- Nenhum dos dois

Anexo A1 – Sensibilidade aos itens

Descritivas

		Estatística	Erro Padrão	
Q1 - O meu supervisor tinha abertura em relação aos seus próprios erros e limitações	Média	5,60	,098	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,41	
		Limite superior	5,79	
	5% da média aparada	5,73		
	Mediana	6,00		
	Variância	2,189		
	Desvio Padrão	1,479		
	Mínimo	1		
	Máximo	7		
	Amplitude	6		
	Amplitude interquartil	2		
Assimetria	-1,309	,161		
Curtose	1,028	,320		
Q2 - O meu supervisor solicitava feedback, e discussão crítica, das suas próprias ideias ou pensamentos	Média	4,95	,114	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	4,72	
		Limite superior	5,17	
5% da média aparada	5,03			

	Mediana		5,00	
	Variância		2,980	
	Desvio Padrão		1,726	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		2	
	Assimetria		-,626	,161
	Curtose		-,739	,320
Q3 - O meu supervisor esforçava-se por diferenciar os factos das suas ideias e opiniões pessoais	Média		5,60	,097
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,41	
		Limite superior	5,79	
	5% da média aparada		5,75	
	Mediana		6,00	
	Variância		2,135	
	Desvio Padrão		1,461	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		2	
	Assimetria		-1,404	,161
	Curtose		1,470	,320
Q4 - O meu supervisor fazia um esforço para ouvir e compreender mesmo quando discordava fortemente do que eu propunha	Média		5,57	,095
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,38	
		Limite superior	5,76	
	5% da média aparada		5,72	
	Mediana		6,00	
	Variância		2,079	
	Desvio Padrão		1,442	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	

	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		2	
	Assimetria		-1,434	,161
	Curtose		1,789	,320
Q5 - O meu supervisor desafiava os meus pressupostos e ideias pré-concebidas	Média		5,38	,101
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,18	
		Limite superior	5,58	
	5% da média aparada		5,52	
	Mediana		6,00	
	Variância		2,343	
	Desvio Padrão		1,531	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		1	
	Assimetria		-1,296	,161
	Curtose		1,085	,320
	Q6 - O meu supervisor convidava-me a analisar inconsistências, pontos cegos e evitamentos na minha abordagem face ao caso	Média		5,77
95% Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	5,60	
		Limite superior	5,95	
5% da média aparada			5,94	
Mediana			6,00	
Variância			1,843	
Desvio Padrão			1,358	
Mínimo			1	
Máximo			7	
Amplitude			6	
Amplitude interquartil			1	
Assimetria			-1,809	,161
Curtose			3,223	,320
		Média		6,02

Q7 - O meu supervisor fornecia-me Feedback crítico acerca do que poderia fazer melhor	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,88	
		Limite superior	6,15	
	5% da média aparada		6,14	
	Mediana		6,00	
	Variância		1,087	
	Desvio Padrão		1,043	
	Mínimo		2	
	Máximo		7	
	Amplitude		5	
	Amplitude interquartil		1	
	Assimetria		-1,604	,161
	Curtose		3,359	,320
	Q8 - O meu supervisor não desistia facilmente quando se tratava de testar os meus conhecimentos e competências sobre determinadas questões	Média		5,03
95% Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	4,83	
		Limite superior	5,24	
5% da média aparada		5,13		
Mediana		5,00		
Variância		2,394		
Desvio Padrão		1,547		
Mínimo		1		
Máximo		7		
Amplitude		6		
Amplitude interquartil		2		
Assimetria		-,797	,161	
Curtose		-,003	,320	
Q9 - O meu supervisor fornecia-me feedback positivo e encorajamento em relação ao que eu fazia bem	Média		5,97	,081
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,81	
		Limite superior	6,12	
	5% da média aparada		6,11	
	Mediana		6,00	
Variância		1,508		

	Desvio Padrão		1,228	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		1	
	Assimetria		-1,740	,161
	Curtose		3,236	,320
Q10 - O meu supervisor, restaurava a minha confiança quando as coisas não corriam bem ou como planeado	Média		5,82	,087
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,65	
		Limite superior	5,99	
	5% da média aparada		5,99	
	Mediana		6,00	
	Variância		1,735	
	Desvio Padrão		1,317	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		2	
	Assimetria		-1,802	,161
	Curtose		3,629	,320
Q11 - O meu supervisor ajudava-me a reconhecer e a afirmar as minhas capacidades	Média		5,77	,084
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,60	
		Limite superior	5,93	
	5% da média aparada		5,91	
	Mediana		6,00	
	Variância		1,617	
	Desvio Padrão		1,272	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		2	

	Assimetria		-1,558	,161
	Curtose		2,475	,320
Q12 - O meu supervisor auxiliava-me a sentir-me mais adequado enquanto profissional	Média		5,81	,089
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,63	
		Limite superior	5,98	
	5% da média aparada		5,97	
	Mediana		6,00	
	Variância		1,823	
	Desvio Padrão		1,350	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		2	
	Assimetria		-1,728	,161
	Curtose		3,062	,320

Anexo A2 – Teste à normalidade dos itens

Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Q1 - O meu supervisor tinha abertura em relação aos seus próprios erros e limitações	,293	229	,000	,806	229	,000
Q2 - O meu supervisor solicitava feedback, e discussão crítica, das suas próprias ideias ou pensamentos	,209	229	,000	,889	229	,000
Q3 - O meu supervisor esforçava-se por diferenciar os factos das suas ideias e opiniões pessoais	,306	229	,000	,799	229	,000

Q4 - O meu supervisor fazia um esforço para ouvir e compreender mesmo quando discordava fortemente do que eu propunha	,289	229	,000	,808	229	,000
Q5 - O meu supervisor desafiava os meus pressupostos e ideias pré-concebidas	,298	229	,000	,817	229	,000
Q6 - O meu supervisor convidava-me a analisar inconsistências, pontos cegos e evitamentos na minha abordagem face ao caso	,335	229	,000	,742	229	,000
Q7 - O meu supervisor fornecia-me Feedback crítico acerca do que poderia fazer melhor	,288	229	,000	,776	229	,000
Q8 - O meu supervisor não desistia facilmente quando se tratava de testar os meus conhecimentos e competências sobre determinadas questões	,214	229	,000	,897	229	,000
Q9 - O meu supervisor fornecia-me feedback positivo e encorajamento em relação ao que eu fazia bem	,306	229	,000	,755	229	,000
Q10 - O meu supervisor, restaurava a minha confiança quando as coisas não corriam bem ou como planeado	,296	229	,000	,762	229	,000
Q11 - O meu supervisor ajudava-me a reconhecer e a afirmar as minhas capacidades	,310	229	,000	,788	229	,000
Q12 - O meu supervisor auxiliava-me a sentir-me mais adequado enquanto profissional	,308	229	,000	,764	229	,000

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,897
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1593,807
	Gl	66
	Sig.	,000

Anexo A3.1 – Correlações Anti-imagem

Matrizes anti-imagem

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12														
Correlação anti-imagem	Q1	,911 ^a	-,170	-	-,324	,120	-,042	,125	,001	-,084	,049	-	-														
				,129								,198	,094														
	Q2		-,912 ^a	-	-,147	-,095	-,018	-	-,129	,047	-	-	,034														
					,307				,080		,001	,070															
	Q3			-,307	,914 ^a	-,206	-,006	-,012	-	,122	-,062	-	,023	-													
									,118		,006		,058														
	Q4				-,147	-	,908 ^a	-,075	-,105	,034	,032	,052	-	,033	,030												
						,324	,206					,205															
	Q5					,120	-,095	-	-,075	,807 ^a	-,227	-	-,065	,037	,137	-	-										
								,006		,052			,032	,230													
	Q6						-,018	-	-,105	-,227	,871 ^a	-	-,111	-,013	-	,019	-										
								,042	,012		,406		,003		,043												
Q7							,125	-,080	-	,034	-,052	-,406	,856 ^a	-,222	-,057	-	,015	-									
									,118					,030		,055											
Q8								,001	-,129	,122	,032	-,065	-,111	-	,887 ^a	-,040	,067	-	-								
														,222			,035	,153									
Q9										-,047	-	,052	,037	-,013	-	-,040	,894 ^a	-	-	-							
											,084	,062		,057			,553	,215	,049								
Q10											,049	-,001	-	-,205	,137	-,003	-	,067	-,553	,866 ^a	-	-					
													,006				,030			,267	,275						
Q11												-,070	,023	,033	-,032	,019	,015	-,035	-,215	-	-,928 ^a	-					
																				,267	,300						
Q12													-,034	-	,030	-,230	-,043	-	-,153	-,049	-	-	-,925 ^a				
																							,094	,058	,055	,275	,300

a. Medidas de adequação de amostragem (MSA)

Anexo A3.2 – Comunalidades

Comunalidades

	Inicial	Extração
--	---------	----------

Q1 - O meu supervisor tinha abertura em relação aos seus próprios erros e limitações	1,000	,687
Q2 - O meu supervisor solicitava feedback, e discussão crítica, das suas próprias ideias ou pensamentos	1,000	,675
Q3 - O meu supervisor esforçava-se por diferenciar os factos das suas ideias e opiniões pessoais	1,000	,690
Q4 - O meu supervisor fazia um esforço para ouvir e compreender mesmo quando discordava fortemente do que eu propunha	1,000	,683
Q5 - O meu supervisor desafiava os meus pressupostos e ideias pré-concebidas	1,000	,502
Q6 - O meu supervisor convidava-me a analisar inconsistências, pontos cegos e evitamentos na minha abordagem face ao caso	1,000	,644
Q7 - O meu supervisor fornecia-me Feedback crítico acerca do que poderia fazer melhor	1,000	,632
Q8 - O meu supervisor não desistia facilmente quando se tratava de testar os meus conhecimentos e competências sobre determinadas questões	1,000	,531
Q9 - O meu supervisor fornecia-me feedback positivo e encorajamento em relação ao que eu fazia bem	1,000	,845
Q10 - O meu supervisor, restaurava a minha confiança quando as coisas não corriam bem ou como planeado	1,000	,878
Q11 - O meu supervisor ajudava-me a reconhecer e a afirmar as minhas capacidades	1,000	,833
Q12 - O meu supervisor auxiliava-me a sentir-me mais adequado enquanto profissional	1,000	,787

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

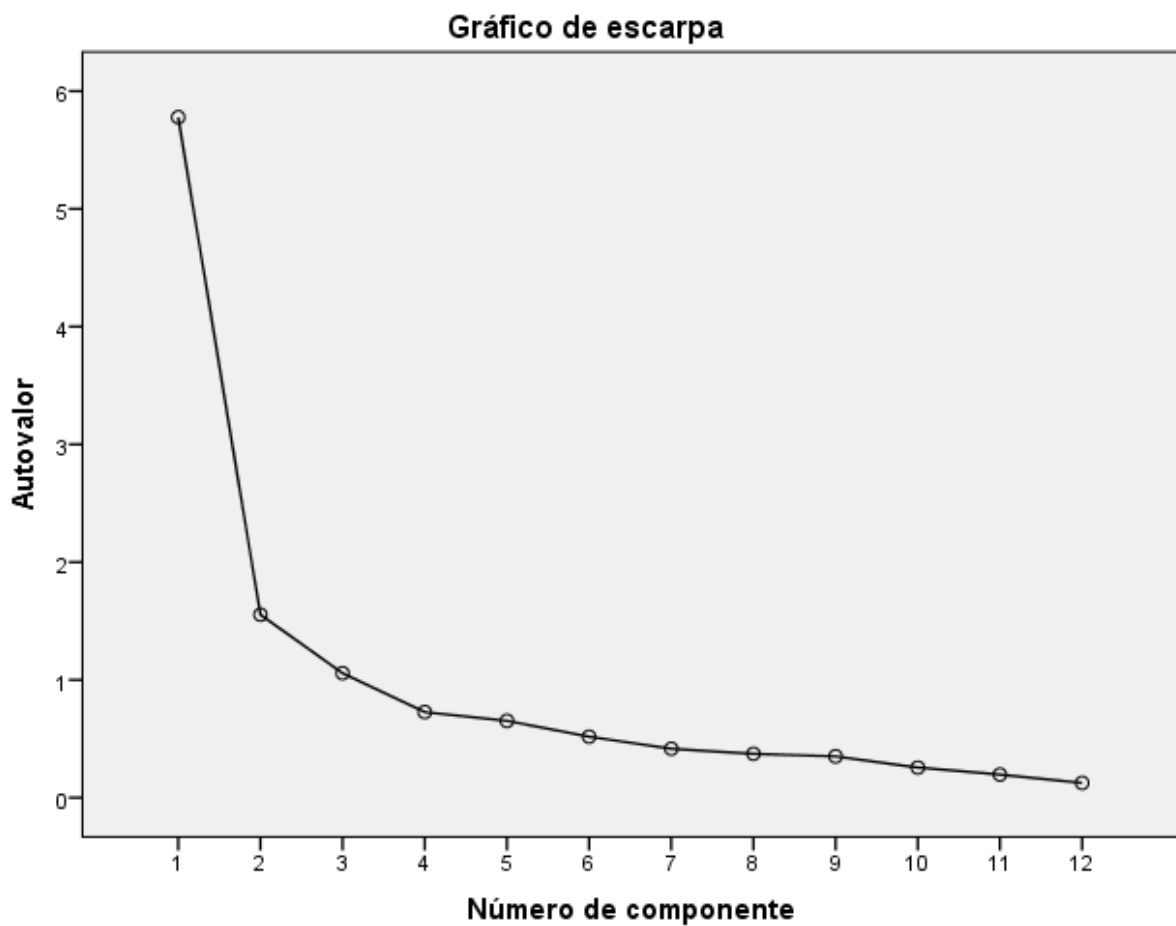
Anexo A4 – Variância total explicada - Escala Lizzio *et al.*, (2009)

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Tota	% de	%	Tota	% de	%	Tota	% de	%
	l	variânci	cumulativ	l	variânci	cumulativ	l	variânci	cumulativ
1	5,778	48,151	48,151	5,778	48,151	48,151	3,484	29,036	29,036
2	1,554	12,950	61,100	1,554	12,950	61,100	2,549	21,239	50,275
3	1,057	8,807	69,907	1,057	8,807	69,907	2,356	19,632	69,907

4	,726	6,054	75,961
5	,652	5,433	81,393
6	,518	4,315	85,709
7	,415	3,459	89,168
8	,372	3,102	92,271
9	,351	2,921	95,192
10	,256	2,131	97,323
11	,196	1,633	98,957
12	,125	1,043	100,000

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Anexo A5 - Screeplot - Escala Lizzio *et al.*,(2009)



Anexo – Matriz de componente rotativa – Escala Lizzio *et al.*,(2009)

Anexo A6 – Matriz de componente rotativa – Escala Lizzio *et al.*,(2009)

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	Suporte	Abertura	Desafio

Q1 - O meu supervisor tinha abertura em relação aos seus próprios erros e limitações	,520	,646	
Q2 - O meu supervisor solicitava feedback, e discussão crítica, das suas próprias ideias ou pensamentos		,751	
Q3 - O meu supervisor esforçava-se por diferenciar os factos das suas ideias e opiniões pessoais		,779	
Q4 - O meu supervisor fazia um esforço para ouvir e compreender mesmo quando discordava fortemente do que eu propunha		,730	
Q5 - O meu supervisor desafiava os meus pressupostos e ideias pré-concebidas			,685
Q6 - O meu supervisor convidava-me a analisar inconsistências, pontos cegos e evitamentos na minha abordagem face ao caso			,741
Q7 - O meu supervisor fornecia-me Feedback crítico acerca do que poderia fazer melhor			,747
Q8 - O meu supervisor não desistia facilmente quando se tratava de testar os meus conhecimentos e competências sobre determinadas questões			,672
Q9 - O meu supervisor fornecia-me feedback positivo e encorajamento em relação ao que eu fazia bem	,870		
Q10 - O meu supervisor, restaurava a minha confiança quando as coisas não corriam bem ou como planeado	,877		
Q11 - O meu supervisor ajudava-me a reconhecer e a afirmar as minhas capacidades	,842		
Q12 - O meu supervisor auxiliava-me a sentir-me mais adequado enquanto profissional	,773		

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Anexo A7 – Alfa de Cronbach Suporte – Lizzio *et al.*,(2009)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,936	,936	4

Anexo A7.1 – Estatísticas item-total dimensão Suporte

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q9 - O meu supervisor fornecia-me feedback positivo e encorajamento em relação ao que eu fazia bem	17,40	13,276	,852	,765	,915
Q10 - O meu supervisor, restaurava a minha confiança quando as coisas não corriam bem ou como planeado	17,54	12,442	,886	,804	,904
Q11 - O meu supervisor ajudava-me a reconhecer e a afirmar as minhas capacidades	17,59	12,970	,854	,729	,914
Q12 - O meu supervisor auxiliava-me a sentir-me mais adequado enquanto profissional	17,55	12,810	,805	,658	,931

Anexo A8 - Alfa de Cronbach Dimensão Desafio - Lizzio *et al.*, (2009)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,711	,731	4

Anexo A8.1 – Estatísticas item-total dimensão Desafio

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
--	--	--	------------------------------------	---------------------------------	---

Q5 - O meu supervisor desafiava os meus pressupostos e ideias pré-concebidas	16,83	10,040	,418	,188	,705
Q6 - O meu supervisor convidava-me a analisar inconsistências, pontos cegos e evitamentos na minha abordagem face ao caso	16,44	9,598	,594	,411	,590
Q7 - O meu supervisor fornecia-me Feedback crítico acerca do que poderia fazer melhor	16,19	11,235	,589	,401	,622
Q8 - O meu supervisor não desistia facilmente quando se tratava de testar os meus conhecimentos e competências sobre determinadas questões	17,17	9,671	,455	,229	,682

Anexo A9 - Alfa de Cronbach Dimensão Abertura – Lizzio *et al.*, (2009)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,825	,829	4

Anexo A9.1 – Estatísticas e item-total Dimensão Abertura

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q1 - O meu supervisor tinha abertura em relação aos seus próprios erros e limitações	16,12	14,924	,657	,457	,777

Q2 - O meu supervisor solicitava feedback, e discussão crítica, das suas próprias ideias ou pensamentos	16,77	13,676	,624	,397	,798
Q3 - O meu supervisor esforçava-se por diferenciar os factos das suas ideias e opiniões pessoais	16,12	15,061	,655	,431	,778
Q4 - O meu supervisor fazia um esforço para ouvir e compreender mesmo quando discordava fortemente do que eu propunha	16,15	14,969	,679	,482	,768

Anexo A10 – Alfa de Cronbach – Escala completa Lizzio *et al.*, (2009)

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,890	,895	12

Anexo A10.1 – Estatísticas de item total

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q1 - O meu supervisor tinha abertura em relação aos seus próprios erros e limitações	61,69	106,871	,640	,558	,878
Q2 - O meu supervisor solicitava feedback, e discussão crítica, das suas próprias ideias ou pensamentos	62,34	104,508	,599	,440	,882
Q3 - O meu supervisor esforçava-se por diferenciar os factos das suas ideias e opiniões pessoais	61,69	108,267	,600	,461	,881

Q4 - O meu supervisor fazia um esforço para ouvir e compreender mesmo quando discordava fortemente do que eu propunha	61,72	107,290	,645	,527	,878
Q5 - O meu supervisor desafiava os meus pressupostos e ideias pré-concebidas	61,91	115,557	,326	,259	,896
Q6 - O meu supervisor convidava-me a analisar inconsistências, pontos cegos e evitamentos na minha abordagem face ao caso	61,52	111,145	,547	,446	,883
Q7 - O meu supervisor fornecia-me Feedback crítico acerca do que poderia fazer melhor	61,28	115,665	,530	,443	,885
Q8 - O meu supervisor não desistia facilmente quando se tratava de testar os meus conhecimentos e competências sobre determinadas questões	62,26	112,745	,411	,285	,892
Q9 - O meu supervisor fornecia-me feedback positivo e encorajamento em relação ao que eu fazia bem	61,33	108,704	,720	,770	,875
Q10 - O meu supervisor, restaurava a minha confiança quando as coisas não corriam bem ou como planeado	61,47	106,680	,743	,818	,873
Q11 - O meu supervisor ajudava-me a reconhecer e a afirmar as minhas capacidades	61,52	107,224	,752	,746	,873

Q12 - O meu supervisor auxiliava-me a sentir-me mais adequado enquanto profissional	61,48	105,453	,770	,709	,871
---	-------	---------	------	------	------

Anexo A11 – Sensibilidade das dimensões – Lizzio *et al.*, (2009)

Descritivas

		Estatística	Erro Padrão	
Abertura	Média	21,7205	,32791	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	21,0744	
		Limite superior	22,3666	
	5% da média aparada	22,0788		
	Mediana	23,0000		
	Variância	24,623		
	Desvio Padrão	4,96219		
	Mínimo	4,00		
	Máximo	28,00		
	Amplitude	24,00		
	Amplitude interquartil	5,50		
	Assimetria	-1,051	,161	
	Curtose	,732	,320	
Desafio	Média	22,2096	,26792	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	21,6817	
		Limite superior	22,7375	
	5% da média aparada	22,4896		
	Mediana	23,0000		
	Variância	16,438		
	Desvio Padrão	4,05442		
	Mínimo	8,00		
	Máximo	28,00		
	Amplitude	20,00		

	Amplitude interquartil		5,00	
	Assimetria		-1,062	,161
	Curtose		1,107	,320
Suporte	Média		23,3624	,31281
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	22,7461	
		Limite superior	23,9788	
	5% da média aparada		23,9134	
	Mediana		24,0000	
	Variância		22,408	
	Desvio Padrão		4,73366	
	Mínimo		4,00	
	Máximo		28,00	
	Amplitude		24,00	
	Amplitude interquartil		5,00	
	Assimetria		-1,713	,161
	Curtose		3,369	,320

Anexo A12 – Normalidade das dimensões – Lizzio *et al.*, (2009)

Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Abertura	,156	229	,000	,911	229	,000
Desafio	,143	229	,000	,921	229	,000
Suporte	,217	229	,000	,820	229	,000

a Correlação de Significância de Lilliefors

Anexo B1 – Sensibilidade aos itens escala Cliffe *et al.*, (2016)

Descritivas

		Erro Estatística	Padrão
Q1 - O meu supervisor era acessível	Média	6,17	,069

	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	6,03	
		Limite superior	6,31	
	5% da média aparada		6,31	
	Mediana		6,00	
	Variância		1,098	
	Desvio Padrão		1,048	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		1	
	Assimetria		-1,915	,161
	Curtose		4,581	,320
Q2 - O meu supervisor respeitava as minhas ideias e pontos de vista	Média		5,97	,076
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,82	
		Limite superior	6,12	
	5% da média aparada		6,13	
	Mediana		6,00	
	Variância		1,324	
	Desvio Padrão		1,151	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		1	
	Assimetria		-2,075	,161
	Curtose		5,556	,320
Q3 - O meu supervisor deu-me feedback de uma forma que me fez sentir seguro	Média		5,94	,075
		Limite inferior	5,80	

	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite superior	6,09	
	5% da média aparada		6,09	
	Mediana		6,00	
	Variância		1,282	
	Desvio Padrão		1,132	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		1	
	Assimetria		-1,918	,161
	Curtose		4,689	,320
Q4 - O meu supervisor sentia-se entusiasmado por me supervisionar	Média		5,53	,087
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,36	
		Limite superior	5,70	
	5% da média aparada		5,65	
	Mediana		6,00	
	Variância		1,715	
	Desvio Padrão		1,310	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		1	
	Assimetria		-1,309	,161
	Curtose		1,826	,320
Q5 - Sentia-me à vontade para poder discutir abertamente as minhas preocupações com o meu supervisor	Média		5,94	,085
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,77	
		Limite superior	6,11	

	5% da média aparada		6,10
	Mediana		6,00
	Variância		1,654
	Desvio Padrão		1,286
	Mínimo		1
	Máximo		7
	Amplitude		6
	Amplitude interquartil		1
	Assimetria		-1,857 ,161
	Curtose		3,686 ,320
Q6 - O meu supervisor não fazia julgamentos em contexto de supervisão	Média		5,75 ,089
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,57
		Limite superior	5,92
	5% da média aparada		5,90
	Mediana		6,00
	Variância		1,830
	Desvio Padrão		1,353
	Mínimo		1
	Máximo		7
	Amplitude		6
	Amplitude interquartil		2
	Assimetria		-1,546 ,161
	Curtose		2,307 ,320
Q7 - O meu supervisor era receptivo e flexível na supervisão	Média		5,88 ,077
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,73
		Limite superior	6,03
	5% da média aparada		6,01
	Mediana		6,00

	Variância		1,359
	Desvio Padrão		1,166
	Mínimo		1
	Máximo		7
	Amplitude		6
	Amplitude interquartil		1
	Assimetria		-1,545 ,161
	Curtose		2,701 ,320
Q8 - O meu supervisor dava-me feedback positivo em relação ao meu desempenho	Média		5,92 ,069
	95% Intervalo de Confiança para Média	Límite inferior	5,78
		Límite superior	6,05
	5% da média aparada		6,03
	Mediana		6,00
	Variância		1,094
	Desvio Padrão		1,046
	Mínimo		1
	Máximo		7
	Amplitude		6
	Amplitude interquartil		1
	Assimetria		-1,851 ,161
	Curtose		5,169 ,320
Q9 - O meu supervisor tinha uma abordagem colaborativa em contexto de supervisão	Média		6,00 ,073
	95% Intervalo de Confiança para Média	Límite inferior	5,86
		Límite superior	6,15
	5% da média aparada		6,14
	Mediana		6,00
	Variância		1,206
	Desvio Padrão		1,098

	Mínimo		1
	Máximo		7
	Amplitude		6
	Amplitude interquartil		1
	Assimetria		-1,893 ,161
	Curtose		4,825 ,320
Q10 - O meu supervisor incentivava-me a reflectir sobre a minha prática	Média		6,11 ,072
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,97
		Limite superior	6,25
	5% da média aparada		6,24
	Mediana		6,00
	Variância		1,177
	Desvio Padrão		1,085
	Mínimo		1
	Máximo		7
	Amplitude		6
	Amplitude interquartil		1
	Assimetria		-1,800 ,161
	Curtose		4,137 ,320
Q11 - O meu supervisor estava atento às minhas ansiedades e aos meus medos não expressos	Média		5,60 ,089
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,43
		Limite superior	5,78
	5% da média aparada		5,74
	Mediana		6,00
	Variância		1,811
	Desvio Padrão		1,346
	Mínimo		1
	Máximo		7

	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		2	
	Assimetria		-1,316	,161
	Curtose		1,746	,320
Q12 - O meu supervisor tinha flexibilidade em relação a um número vasto de modelos teóricos	Média		4,80	,113
	95% Intervalo de Confiança para Média	Límite inferior	4,58	
		Límite superior	5,03	
	5% da média aparada		4,88	
	Mediana		5,00	
	Variância		2,922	
	Desvio Padrão		1,709	
	Mínimo		1	
	Máximo		7	
	Amplitude		6	
	Amplitude interquartil		3	
	Assimetria		-,552	,161
	Curtose		-,732	,320
	Q13 - O meu supervisor era muito atento ao processo de supervisão	Média		5,81
95% Intervalo de Confiança para Média		Límite inferior	5,65	
		Límite superior	5,96	
5% da média aparada			5,93	
Mediana			6,00	
Variância			1,393	
Desvio Padrão			1,180	
Mínimo			1	
Máximo			7	
Amplitude			6	
Amplitude interquartil			2	

	Assimetria		-1,576	,161	
	Curtose		2,721	,320	
Q14 - O meu supervisor ajudava-me a identificar as minhas necessidades de aprendizagem	Média		5,52	,087	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,34		
		Limite superior	5,69		
	5% da média aparada		5,63		
	Mediana		6,00		
	Variância		1,751		
	Desvio Padrão		1,323		
	Mínimo		1		
	Máximo		7		
	Amplitude		6		
	Amplitude interquartil		1		
	Assimetria		-1,219	,161	
	Curtose		1,290	,320	
	Q15 - As sessões de supervisão eram focadas	Média		5,68	,080
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,52	
Limite superior			5,83		
5% da média aparada			5,79		
Mediana			6,00		
Variância			1,457		
Desvio Padrão			1,207		
Mínimo			1		
Máximo			7		
Amplitude			6		
Amplitude interquartil			1		
Assimetria			-1,441	,161	
Curtose			2,779	,320	

Q16 - As sessões de supervisão eram estruturadas

Média		5,02	,105
95% Intervalo de Confiança para Média	Límite inferior	4,82	
	Límite superior	5,23	
5% da média aparada		5,12	
Mediana		6,00	
Variância		2,504	
Desvio Padrão		1,582	
Mínimo		1	
Máximo		7	
Amplitude		6	
Amplitude interquartil		2	
Assimetria		-,914	,161
Curtose		-,020	,320

Q18 - O meu supervisor assegurava que as sessões de supervisão eram isentas de interrupções

Média		5,44	,108
95% Intervalo de Confiança para Média	Límite inferior	5,22	
	Límite superior	5,65	
5% da média aparada		5,57	
Mediana		6,00	
Variância		2,651	
Desvio Padrão		1,628	
Mínimo		1	
Máximo		7	
Amplitude		6	
Amplitude interquartil		3	
Assimetria		-1,073	,161
Curtose		,222	,320

Q17_Assessõesdesupervisãoeramdesorganizadas

Média		5,8952	,08615
	Límite inferior	5,7254	

95% Intervalo de Confiança para Média	Limite superior	6,0649
5% da média aparada		6,0529
Mediana		6,0000
Variância		1,699
Desvio Padrão		1,30365
Mínimo		1,00
Máximo		7,00
Amplitude		6,00
Amplitude interquartil		1,00
Assimetria		-1,697 ,161
Curtose		2,959 ,320

Anexo B2 – Normalidade aos itens da escala Cliffe *et al.*, (2016)

Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Q1 - O meu supervisor era acessível	,287	229	,000	,725	229	,000
Q2 - O meu supervisor respeitava as minhas ideias e pontos de vista	,317	229	,000	,728	229	,000
Q3 - O meu supervisor deu-me feedback de uma forma que me fez sentir seguro	,323	229	,000	,744	229	,000
Q4 - O meu supervisor sentia-se entusiasmado por me supervisionar	,309	229	,000	,825	229	,000
Q5 - Sentia-me à vontade para poder discutir abertamente as minhas preocupações com o meu supervisor	,314	229	,000	,739	229	,000
Q6 - O meu supervisor não fazia julgamentos em contexto de supervisão	,282	229	,000	,790	229	,000
Q7 - O meu supervisor era receptivo e flexível na supervisão	,300	229	,000	,790	229	,000
Q8 - O meu supervisor dava-me feedback positivo em relação ao meu desempenho	,326	229	,000	,760	229	,000

Q9 - O meu supervisor tinha uma abordagem colaborativa em contexto de supervisão	,306	229	,000	,750	229	,000
Q10 - O meu supervisor incentivava-me a reflectir sobre a minha prática	,277	229	,000	,751	229	,000
Q11 - O meu supervisor estava atento às minhas ansiedades e aos meus medos não expressos	,245	229	,000	,833	229	,000
Q12 - O meu supervisor tinha flexibilidade em relação a um número vasto de modelos teóricos	,195	229	,000	,907	229	,000
Q13 - O meu supervisor era muito atento ao processo de supervisão	,316	229	,000	,782	229	,000
Q14 - O meu supervisor ajudava-me a identificar as minhas necessidades de aprendizagem	,285	229	,000	,840	229	,000
Q15 - As sessões de supervisão eram focadas	,287	229	,000	,821	229	,000
Q16 - As sessões de supervisão eram estruturadas	,256	229	,000	,867	229	,000
Q18 - O meu supervisor assegurava que as sessões de supervisão eram isentas de interrupções	,290	229	,000	,829	229	,000
Q17 - Assesões desupervisão eram desorganizadas	,301	229	,000	,764	229	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Anexo B3 – Teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,939
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	2518,000
	gl	153
	Sig.	,000

Anexo B3.1 – Matrizes anti-imagem

Matrizes anti-imagem

Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	-	-	,0	,2	,1	,2	-	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
	,0	,0						,0								,0		-

Correlação anti-image m	Q1 - O meu supervisor era acessível	,959 ^a	,87	,64	,47	,17	,37	,07	,14	,08	,01	,04	,06	,11	,00	,00	,04	,03	,07	,01		
	Q2 - O meu supervisor respeitava as minhas ideias e pontos de vista	-,087	,942 ^a	-,034	-,060	-,122	-,175	-,015	,163	,002	,002	,002	,002	,002	,002	,002	,002	,002	,002	,002	,002	
	Q3 - O meu supervisor deu-me feedback de uma forma que me fez sentir seguro	-,064	,354 ^a	-,168	-,080	-,000	-,188	-,168	-,064	,043	,020	,020	,020	,020	,020	,020	,020	,020	,020	,020	,020	,020
	Q4 - O meu supervisor sentia-se entusiasmado por me supervisionar	-,040	,614	-,150	-,083	-,004	-,181	-,123	-,010	,101	,111	,111	,111	,111	,111	,111	,111	,111	,111	,111	,111	,111
	Q5 - Sentia-me à vontade para poder discutir abertamente as minhas preocupações com o meu supervisor	-,217	,128	-,083	-,033 ^a	-,133	-,133	-,169	-,120	,213	,130	,002	,005	,008	,007	,007	,007	,007	,007	,007	,007	,007
	Q6 - O meu supervisor não fazia julgamentos em contexto de supervisão	,137	,203	-,043	-,132 ^a	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169	-,169
	Q7 - O meu supervisor era receptivo e flexível na supervisão	-,207	,170	-,180	-,136 ^a	-,157	-,215	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157	-,157
	Q8 - O meu supervisor dava-me feedback positivo em relação ao meu desempenho	,455	,586	-,181	-,088	-,141 ^a	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141	-,141
	Q9 - O meu supervisor tinha uma abordagem colaborativa em contexto de supervisão	,018	,567	-,129	-,291	-,158 ^a	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158	-,158
	Q10 - O meu supervisor incentivava-me a reflectir sobre a minha prática	,088	,343	-,053	-,063	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079	-,079
	Q11 - O meu supervisor estava atento às minhas ansiedades e aos meus medos não expressos	,024	,043	-,093	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128	-,128
	Q12 - O meu supervisor tinha flexibilidade em relação a um número vasto de modelos teóricos	,062	,092	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000	-,000

Q13 - O meu supervisor era muito atento ao processo de supervisão	-	-	-	-	,0	,1	,0	-	,0	-	-	-	,9	-	-	,0	-	-
	,1	,0	,0	,1	0	2	0	,0	1	,1	,1	,0	3	,3	,2	0	,1	,0
	9	0	0	5	5	0	6	0	5	8	4	5	4 ^a	4	2	3	0	8
	2	5	6	5				5		0	8	6		5	5		8	5
Q14 - O meu supervisor ajudava-me a identificar as minhas necessidades de aprendizagem	,0	,0	-	-	-	,0	,0	,0	,0	-	-	-	-	,9	,0	-	,0	,0
	1	1	,0	,0	,1	6	1	1	3	,0	,3	,0	,3	2	7	,1	2	8
	9	1	5	5	8	0	5	8	4	2	1	2	4	3 ^a	9	6	5	8
			2	9	0					5	7	5	5		7			
Q15 - As sessões de supervisão eram focadas	,0	,0	-	,0	-	-	-	-	,0	-	,0	,0	-	,0	,8	-	-	-
	0	6	,0	7	,0	,0	,0	,0	5	,0	2	6	,2	7	7	,4	,1	,0
	4	5	5	0	7	8	1	5	0	9	4	1	2	9	6 ^a	3	4	6
			2		7	1	0	9		7			5			1	1	1
Q16 - As sessões de supervisão eram estruturadas	,0	-	,0	-	,0	-	,0	,0	,0	-	-	,0	-	-	,7	-	-	-
	6	,0	4	,0	7	,0	5	3	0	4	,0	,1	0	,1	,4	6	,0	,2
	9	1	9	3	8	6	3	2	1	1	2	1	3	6	3	5 ^a	3	3
			5		0		7				7	6		7	1		6	0
Q18 - O meu supervisor assegurava que as sessões de supervisão eram isentas de interrupções	-	-	,1	-	,1	-	,0	,0	-	-	-	,2	-	,0	-	-	,8	-
	,0	,1	2	,1	1	,0	7	5	,0	,0	,0	2	,1	2	,1	,0	5	,0
	3	8	9	2	4	6	6	1	8	8	3	9	0	5	4	3	0 ^a	8
	7	8		8		1			4	9	9		8		1	6		2
Q17_Assessõesdesupervisãoeramdesorganizadas	-	,0	-	,1	,0	,0	-	-	-	-	,0	,0	-	,0	-	-	-	,9
	,0	5	,1	1	1	0	,0	,0	,0	,0	0	0	,0	8	,0	,2	,0	0
	1	1	2	4	5	4	2	2	9	0	9	1	8	8	6	3	8	3 ^a
	4		6				3	6	9	4			5		1	0	2	

a.
Medi
das
de
adequ
ação
de
amost
ragem
(MSA
)

Anexo B3.2 – Comunalidades

Comunalidades

	Inicial	Extração
Q1 - O meu supervisor era acessível	1,000	,639
Q2 - O meu supervisor respeitava as minhas ideias e pontos de vista	1,000	,766
Q3 - O meu supervisor deu-me feedback de uma forma que me fez sentir seguro	1,000	,760
Q4 - O meu supervisor sentia-se entusiasmado por me supervisionar	1,000	,599

Q5 - Sentia-me à vontade para poder discutir abertamente as minhas preocupações com o meu supervisor	1,000	,710
Q6 - O meu supervisor não fazia julgamentos em contexto de supervisão	1,000	,572
Q7 - O meu supervisor era receptivo e flexível na supervisão	1,000	,710
Q8 - O meu supervisor dava-me feedback positivo em relação ao meu desempenho	1,000	,723
Q9 - O meu supervisor tinha uma abordagem colaborativa em contexto de supervisão	1,000	,725
Q10 - O meu supervisor incentivava-me a reflectir sobre a minha prática	1,000	,661
Q11 - O meu supervisor estava atento às minhas ansiedades e aos meus medos não expressos	1,000	,722
Q12 - O meu supervisor tinha flexibilidade em relação a um número vasto de modelos teóricos	1,000	,721
Q13 - O meu supervisor era muito atento ao processo de supervisão	1,000	,764
Q14 - O meu supervisor ajudava-me a identificar as minhas necessidades de aprendizagem	1,000	,746
Q15 - As sessões de supervisão eram focadas	1,000	,652
Q16 - As sessões de supervisão eram estruturadas	1,000	,732
Q18 - O meu supervisor assegurava que as sessões de supervisão eram isentas de interrupções	1,000	,680
Q17 - As sessões de supervisão eram desorganizadas	1,000	,595

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Anexo B4 – Variância total explicada – 1ª Análise factorial exploratória

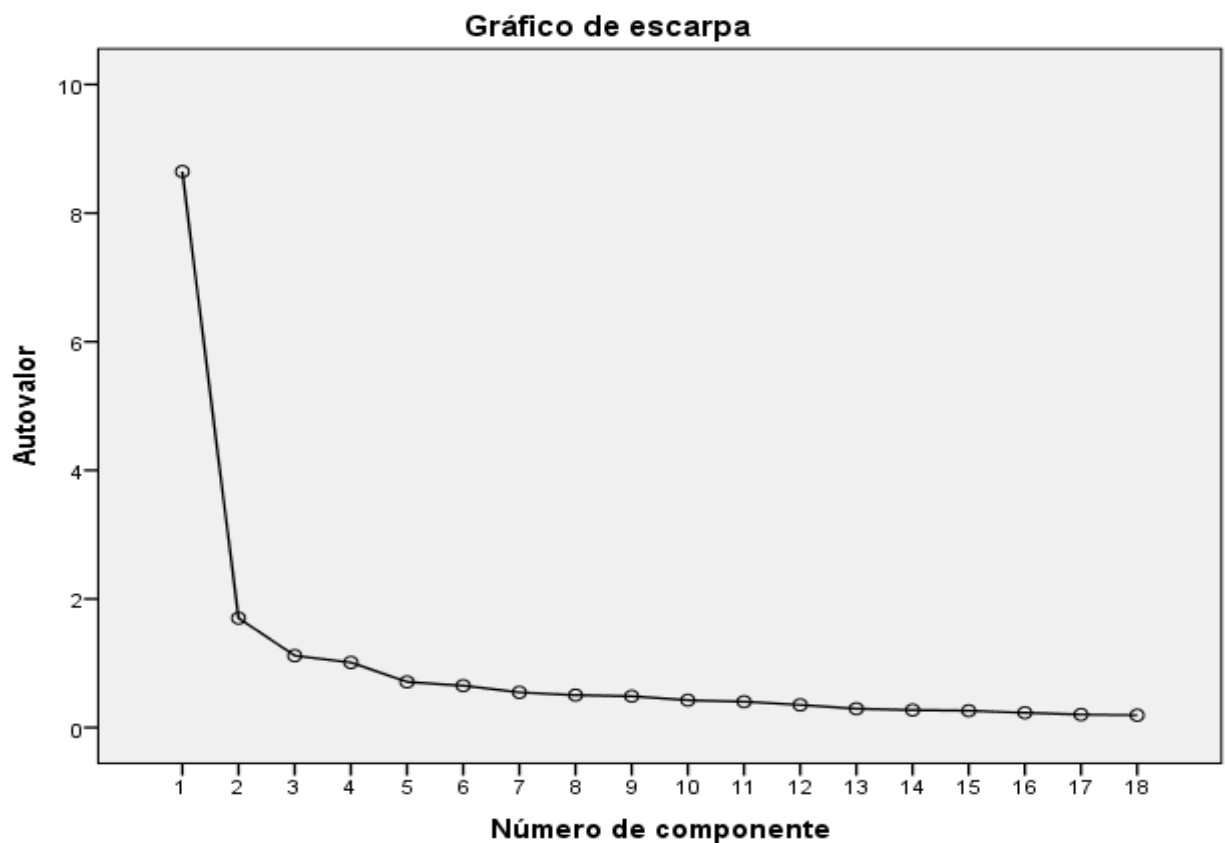
Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
		a	a		a	a		a	a
1	8,646	48,031	48,031	8,646	48,031	48,031	5,785	32,142	32,142
2	1,702	9,453	57,484	1,702	9,453	57,484	3,546	19,702	51,844
3	1,117	6,208	63,692	1,117	6,208	63,692	2,017	11,206	63,050
4	1,011	5,619	69,311	1,011	5,619	69,311	1,127	6,261	69,311
5	,710	3,945	73,256						
6	,651	3,616	76,873						
7	,547	3,037	79,910						

8	,503	2,795	82,706
9	,486	2,701	85,406
10	,425	2,360	87,766
11	,402	2,234	90,000
12	,352	1,954	91,954
13	,293	1,625	93,579
14	,272	1,512	95,091
15	,261	1,450	96,541
16	,230	1,279	97,820
17	,201	1,118	98,937
18	,191	1,063	100,000

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Anexo B5 – Scree Plot ou gráfico de escarpa (trad. Inglês-Português) – 1ª Análise factorial exploratória



Anexo B6 – Matriz componentes rotativas (1ª Análise Factorial Exploratória)

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
Q1 - O meu supervisor era acessível	,745			
Q2 - O meu supervisor respeitava as minhas ideias e pontos de vista	,838			

Q3 - O meu supervisor deu-me feedback de uma forma que me fez sentir seguro	,784	
Q4 - O meu supervisor sentia-se entusiasmado por me supervisionar		,594
Q5 - Sentia-me à vontade para poder discutir abertamente as minhas preocupações com o meu supervisor	,763	
Q6 - O meu supervisor não fazia julgamentos em contexto de supervisão	,722	
Q7 - O meu supervisor era receptivo e flexível na supervisão	,800	
Q8 - O meu supervisor dava-me feedback positivo em relação ao meu desempenho	,722	
Q9 - O meu supervisor tinha uma abordagem colaborativa em contexto de supervisão	,764	
Q10 - O meu supervisor incentivava-me a reflectir sobre a minha prática	,521	,589
Q11 - O meu supervisor estava atento às minhas ansiedades e aos meus medos não expressos		,767
Q12 - O meu supervisor tinha flexibilidade em relação a um número vasto de modelos teóricos		,744
Q13 - O meu supervisor era muito atento ao processo de supervisão		,739
Q14 - O meu supervisor ajudava-me a identificar as minhas necessidades de aprendizagem		,806
Q15 - As sessões de supervisão eram focadas		,691
Q16 - As sessões de supervisão eram estruturadas		,810
Q18 - O meu supervisor assegurava que as sessões de supervisão eram isentas de interrupções		-,693
Q17_Assessõesdesupervisãoeramdesorganizadas		,711

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Anexo B7 – Variância total explicada - 2ª Análise Factorial Exploratória

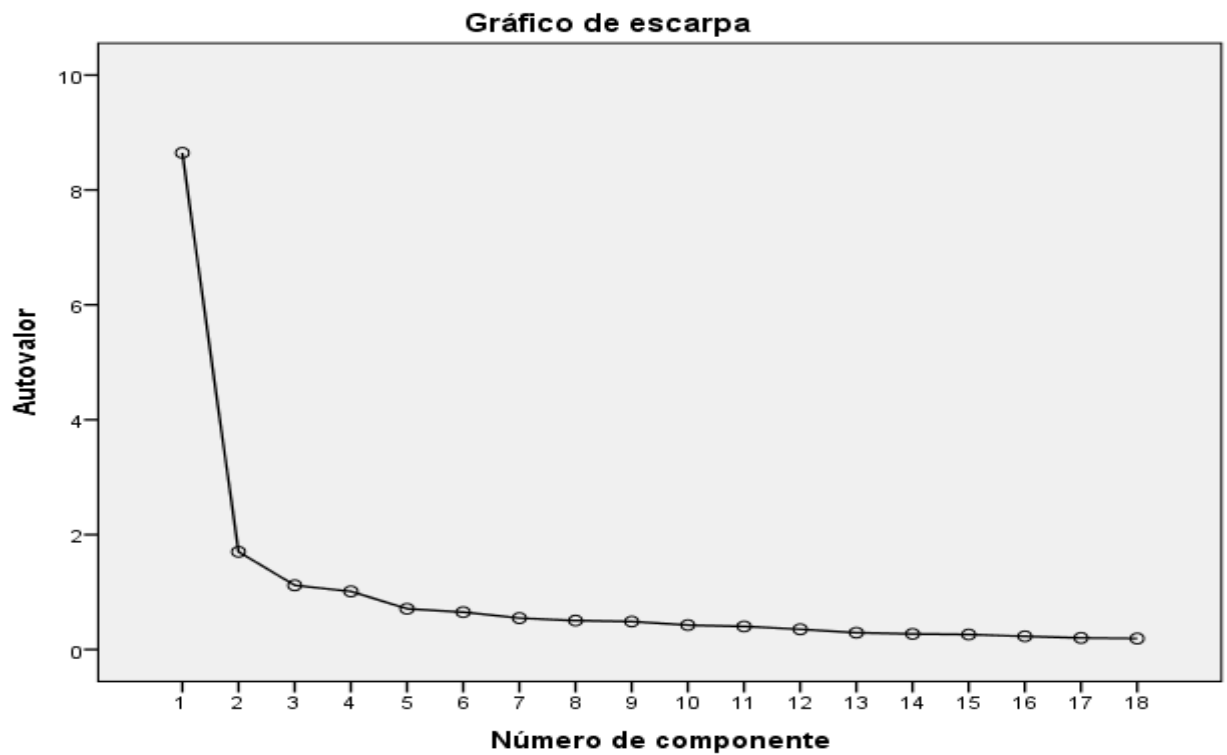
Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de	%	Total	% de	%	Total	% de	%
		variância	cumulativa		variância	cumulativa		variância	cumulativa
1	8,646	48,031	48,031	8,646	48,031	48,031	5,963	33,128	33,128

2	1,70 2	9,453	57,484	1,70 2	9,453	57,484	2,95 4	16,411	49,539
3	1,11 7	6,208	63,692	1,11 7	6,208	63,692	2,54 8	14,153	63,692
4	1,01 1	5,619	69,311						
5	,710	3,945	73,256						
6	,651	3,616	76,873						
7	,547	3,037	79,910						
8	,503	2,795	82,706						
9	,486	2,701	85,406						
10	,425	2,360	87,766						
11	,402	2,234	90,000						
12	,352	1,954	91,954						
13	,293	1,625	93,579						
14	,272	1,512	95,091						
15	,261	1,450	96,541						
16	,230	1,279	97,820						
17	,201	1,118	98,937						
18	,191	1,063	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Anexo B8 – Scree plot - ou gráfico de escarpa (trad. Inglês-Português) – 2ª Análise factorial exploratória



Anexo B9 – Matriz de componente rotativa

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
Q1 - O meu supervisor era acessível	,762		
Q2 - O meu supervisor respeitava as minhas ideias e pontos de vista	,845		
Q3 - O meu supervisor deu-me feedback de uma forma que me fez sentir seguro	,786		
Q4 - O meu supervisor sentia-se entusiasmado por me supervisionar	,531	,518	
Q5 - Sentia-me à vontade para poder discutir abertamente as minhas preocupações com o meu supervisor	,770		
Q6 - O meu supervisor não fazia julgamentos em contexto de supervisão	,707		
Q7 - O meu supervisor era receptivo e flexível na supervisão	,788		
Q8 - O meu supervisor dava-me feedback positivo em relação ao meu desempenho	,731		
Q9 - O meu supervisor tinha uma abordagem colaborativa em contexto de supervisão	,764		
Q10 - O meu supervisor incentivava-me a reflectir sobre a minha prática	,558		
Q11 - O meu supervisor estava atento às minhas ansiedades e aos meus medos não expressos		,643	
Q12 - O meu supervisor tinha flexibilidade em relação a um número vasto de modelos teóricos		,663	
Q13 - O meu supervisor era muito atento ao processo de supervisão		,588	
Q14 - O meu supervisor ajudava-me a identificar as minhas necessidades de aprendizagem		,701	
Q15 - As sessões de supervisão eram focadas			,741
Q16 - As sessões de supervisão eram estruturadas			,712
Q18 - O meu supervisor assegurava que as sessões de supervisão eram isentas de interrupções			,644
Q17 - As sessões de supervisão eram desorganizadas			,574

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Anexo B10 – Fiabilidade ou confiabilidade para escala total

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach com base em		
Alfa de Cronbach	itens padronizados	N de itens
,919	,929	18

Anexo B10.1 – Estatísticas de item-total

Estatísticas de item-total

	Média de escala item excluído	Variância de escala item excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q1 - O meu supervisor era acessível	96,8035	205,667	,676	,575	,914
Q2 - O meu supervisor respeitava as minhas ideias e pontos de vista	97,0000	201,693	,737	,705	,912
Q3 - O meu supervisor deu-me feedback de uma forma que me fez sentir seguro	97,0306	200,767	,780	,727	,911
Q4 - O meu supervisor sentia-se entusiasmado por me supervisionar	97,4454	200,546	,669	,542	,913
Q5 - Sentia-me à vontade para poder discutir abertamente as minhas preocupações com o meu supervisor	97,0349	198,718	,737	,689	,911
Q6 - O meu supervisor não fazia julgamentos em contexto de supervisão	97,2271	201,834	,609	,483	,915
Q7 - O meu supervisor era receptivo e flexível na supervisão	97,0917	202,364	,704	,643	,913
Q8 - O meu supervisor dava-me feedback positivo em relação ao meu desempenho	97,0568	203,001	,771	,692	,912
Q9 - O meu supervisor tinha uma abordagem colaborativa em contexto de supervisão	96,9694	201,977	,766	,694	,911
Q10 - O meu supervisor incentivava-me a reflectir sobre a minha prática	96,8646	202,889	,745	,629	,912
Q11 - O meu supervisor estava atento às minhas ansiedades e aos meus medos não expressos	97,3712	198,971	,693	,614	,912
Q12 - O meu supervisor tinha flexibilidade em relação a um número vasto de modelos teóricos	98,1703	207,002	,349	,239	,924
Q13 - O meu supervisor era muito atento ao processo de supervisão	97,1659	200,507	,754	,683	,911
Q14 - O meu supervisor ajudava-me a identificar as minhas necessidades de aprendizagem	97,4585	200,504	,663	,606	,913

Q15 - As sessões de supervisão eram focadas	97,296 9	207,490	,522	,471	,917
Q16 - As sessões de supervisão eram estruturadas	97,952 0	209,827	,322	,380	,924
Q18 - O meu supervisor assegurava que as sessões de supervisão eram isentas de interrupções	97,537 1	208,136	,347	,289	,923
Q17_Assessõesdesupervisãoeramdesorganizadas	97,078 6	211,424	,368	,233	,921

Anexo B11 – Fiabilidade ou confiabilidade da escala educação reflexiva

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados		N de itens
,761	,789		4

Anexo B11.1 – Estatísticas item-total

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q11 - O meu supervisor estava atento às minhas ansiedades e aos meus medos não expressos	16,13	10,699	,664	,528	,650
Q12 - O meu supervisor tinha flexibilidade em relação a um número vasto de modelos teóricos	16,93	11,639	,325	,106	,862
Q13 - O meu supervisor era muito atento ao processo de supervisão	15,92	11,529	,678	,560	,656
Q14 - O meu supervisor ajudava-me a identificar as minhas necessidades de aprendizagem	16,21	10,722	,679	,572	,643

Anexo B14 – Sensibilidade dimensões

Descritivas

			Estatística	Erro Padrão
BaseSegura	Média		59,2140	,61923
	95% Intervalo de	Limite inferior	57,9938	
	Confiança para Média	Limite superior	60,4341	
	5% da média aparada		60,1674	
	Mediana		60,0000	
	Variância		87,809	
	Desvio Padrão		9,37066	
	Mínimo		10,00	
	Máximo		70,00	
	Amplitude		60,00	
	Amplitude interquartil		9,00	
	Assimetria		-1,772	,161
	Curtose		4,435	,320
	EducaçãoReflexiva	Média		21,7293
95% Intervalo de		Limite inferior	21,1714	
Confiança para Média		Limite superior	22,2871	
5% da média aparada			22,0233	
Mediana			23,0000	
Variância			18,356	
Desvio Padrão			4,28441	
Mínimo			4,00	
Máximo			28,00	
Amplitude			24,00	
Amplitude interquartil			4,50	
Assimetria			-1,112	,161
Curtose			1,628	,320
Estrutura		Média		22,0306
	95% Intervalo de	Limite inferior	21,5041	
	Confiança para Média	Limite superior	22,5570	
	5% da média aparada		22,2593	
	Mediana		23,0000	
	Variância		16,346	
	Desvio Padrão		4,04296	
	Mínimo		4,00	
	Máximo		28,00	
	Amplitude		24,00	
	Amplitude interquartil		5,00	
	Assimetria		-1,017	,161
	Curtose		1,903	,320

Anexo B14.1 – Normalidade às dimensões base segura, educação reflexiva e estrutura

Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
BaseSegura	,163	229	,000	,848	229	,000
EducaçãoReflexiva	,136	229	,000	,924	229	,000
Estrutura	,119	229	,000	,938	229	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Anexo C – Validade Convergente

Correlações

		Abertur a	Desafi o	Suport e	BaseSegur a	EducaçãoReflexi va	Estrutur a
Abertura	Correlação de Pearson	1	,418**	,659**	,724**	,544**	,320**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	229	229	229	229	229	229
Desafio	Correlação de Pearson	,418**	1	,454**	,394**	,488**	,276**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	229	229	229	229	229	229
Suporte	Correlação de Pearson	,659**	,454**	1	,845**	,665**	,336**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	229	229	229	229	229	229
BaseSegura	Correlação de Pearson	,724**	,394**	,845**	1	,716**	,423**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	229	229	229	229	229	229
EducaçãoR eflexiva	Correlação de Pearson	,544**	,488**	,665**	,716**	1	,434**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	229	229	229	229	229	229
Estrutura	Correlação de Pearson	,320**	,276**	,336**	,423**	,434**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	229	229	229	229	229	229

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Anexo D – Análise factorial confirmatória da escala SRSI

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	mi n	ma x	ske w	c.r.	kurt osis	c.r.
Q12Omeusupervisor auxiliavameasentirmemaisad equadoenquantoprofiss	1,0 00	7,0 00	- 1,7 16	- 10,6 04	2,96 9	9,17 2

Variable	mi n	ma x	ske w	c.r.	kurt osis	c.r.
Q11Omeusupervisorajudavameareconhecereafirmasminhascapacidade	1,00	7,00	- 1,548	- 9,561	2,395	7,399
Q10Omeusupervisorrestauravaaminhaconfiançaquandoascoisasnãocor	1,00	7,00	- 1,790	- 11,061	3,524	10,885
Q9Omeusupervisorforneciamefeedbackpositivoenconhecimentoemrelaç	1,00	7,00	- 1,729	- 10,680	3,140	9,700
Q8Omeusupervisornãoodesistiafacilmentequandosetratavadetestarosm	1,00	7,00	- 1,792	- 4,893	-0,29	-0,91
Q7OmeusupervisorforneciameFeedbackcríticoacercadoquepoderiafaze	2,00	7,00	- 1,593	- 9,842	3,260	10,069
Q6Omeusupervisorconvidavameaanalisarinconsistênciaspontosegose	1,00	7,00	- 1,797	- 11,104	3,127	9,660
Q5Omeusupervisordesafiavaosmeuspressupostosdeideiaspréconcebidas	1,00	7,00	- 1,288	- 7,957	1,036	3,200
Q4Omeusupervisorfaziaumesforçoparaouvierecompreendermesmoquandod	1,00	7,00	- 1,424	- 8,799	1,725	5,327
Q3Omeusupervisoresforçavasepordiferenciarosfactosdassuasideias	1,00	7,00	- 1,395	- 8,618	1,412	4,361
Q2Omeusupervisorsolicitavafeedbackediscussãoocríticadassuaspró	1,00	7,00	- 1,621	- 3,839	-0,749	2,314
Q1Omeusupervisorinhaaberturaemrelaçãoaosseuspróprioserroseli	1,00	7,00	- 1,300	- 8,031	0,980	3,026
Multivariate					108,611	44,833

Tabela 1 – Resultados AFC da Escala SRSI (modelo tri-factorial)

Indicie de Ajustamento	Estatística	Significado ¹⁴
χ^2/ gl	2,136	Ajustamento Sofrível
CFI	0,963	Ajustamento Muito Bom

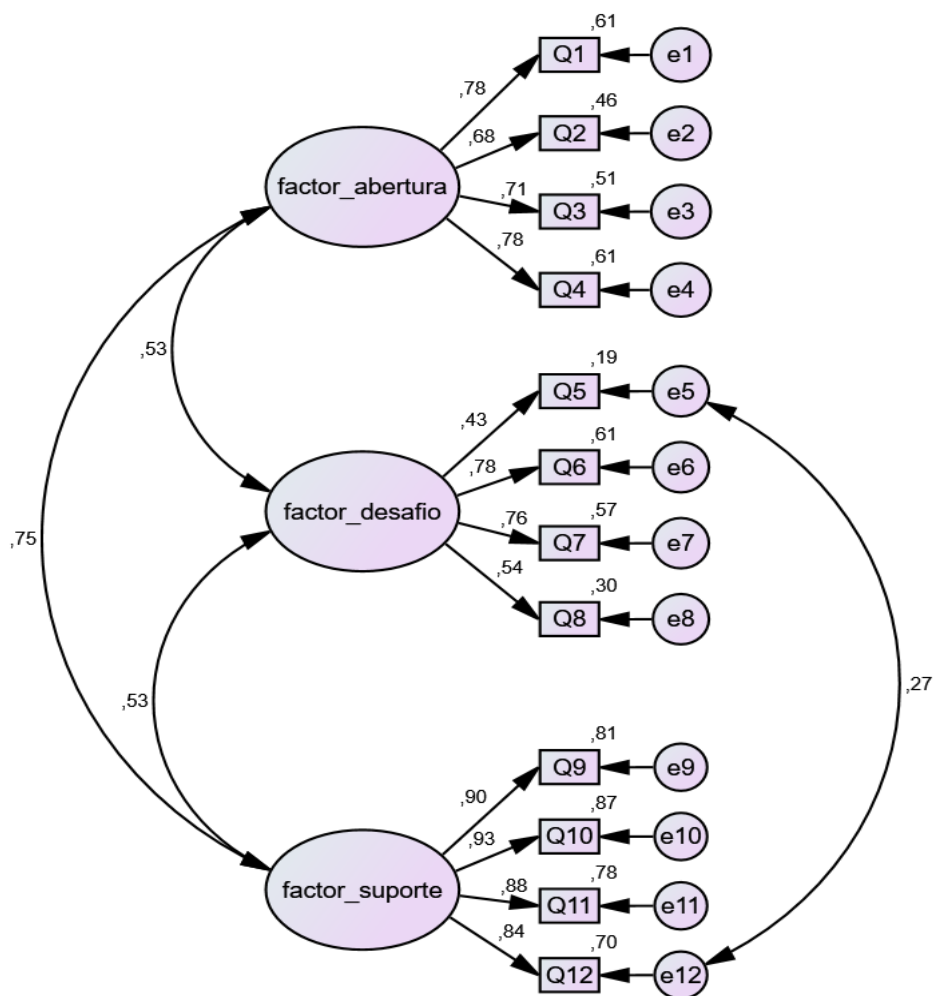
¹⁴ - Segundo Maroco (2010).

GFI	9,24	Ajustamento Bom
PCFI	0,744	Ajustamento Bom
PGFI	0,604	Ajustamento Bom
RMSEA	0,071	Ajustamento Bom
MECVI	0,729	

Tabela 2 – Resultados AFC da Escala SRSI (modelo tri-factorial) com estabelecimento da trajetória e5-e12

Indicie de Ajustamento	Estatística	Significado¹⁵
X^2/df	1,904	Ajustamento Bom
CFI	0,971	Ajustamento Muito Bom
GFI	9,34	Ajustamento Bom
PCFI	0,736	Ajustamento Bom
PGFI	0,599	Ajustamento Mau
RMSEA	0,063	Ajustamento Bom
MECVI		0,678

¹⁵ - Segundo Maroco (2010).



Análise Fatorial Confirmatória SRSI
 $\chi^2(50)=95,195$; $p=,000$; $\chi^2_{df}=1,904$
 ;CFI=,971; GFI=,934
 ;PCFI=,736; PGFI=,599
 ;RMSEA=,063; $p(\text{rmsea} \leq 0,05)=,129$
 ;AIC=151,195; BCC=154,581; MECVI=,678

2º Modelo Análise fatorial confirmatória

Tabela 3 – Fiabilidade compósita da Escala SRSI

Abertura (A)	0,83	Bom
Desafio (D)	0,73	Bom
Suporte (S)	0,94	Muito Bom

Tabela 4 – Variância extraída média (VEM) da Escala SRSI

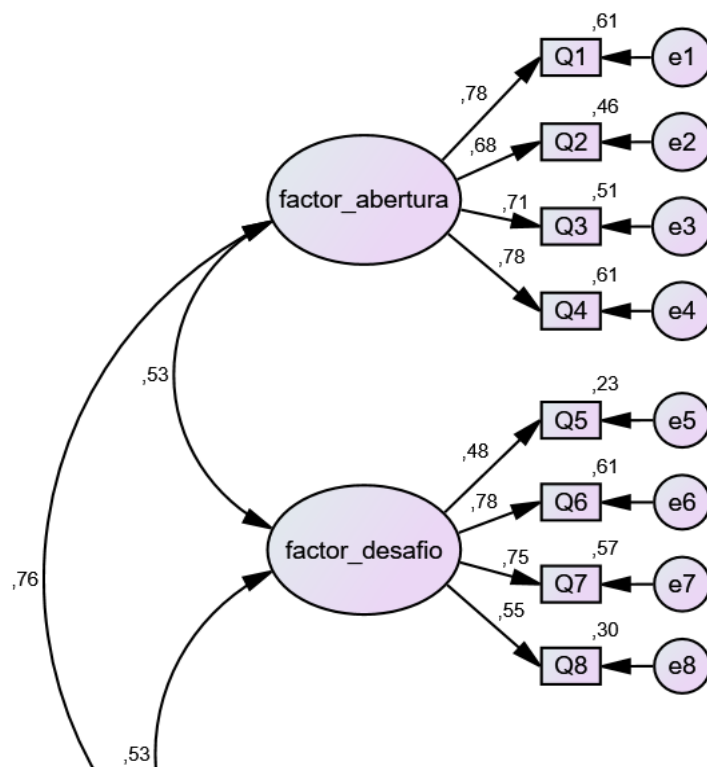
Abertura (A)	0,55
Desafio (D)	0,41
Suporte (S)	0,79

Tabela 5 – Correlação entre fatores (r)

	Suporte	Desafio	Abertura
Abertura (A)	0,75	0,53	
Desafio (D)	0,53		
Suporte (S)			

Tabela 6 – Elevação ao quadrado da correlação entre fatores (r^2)

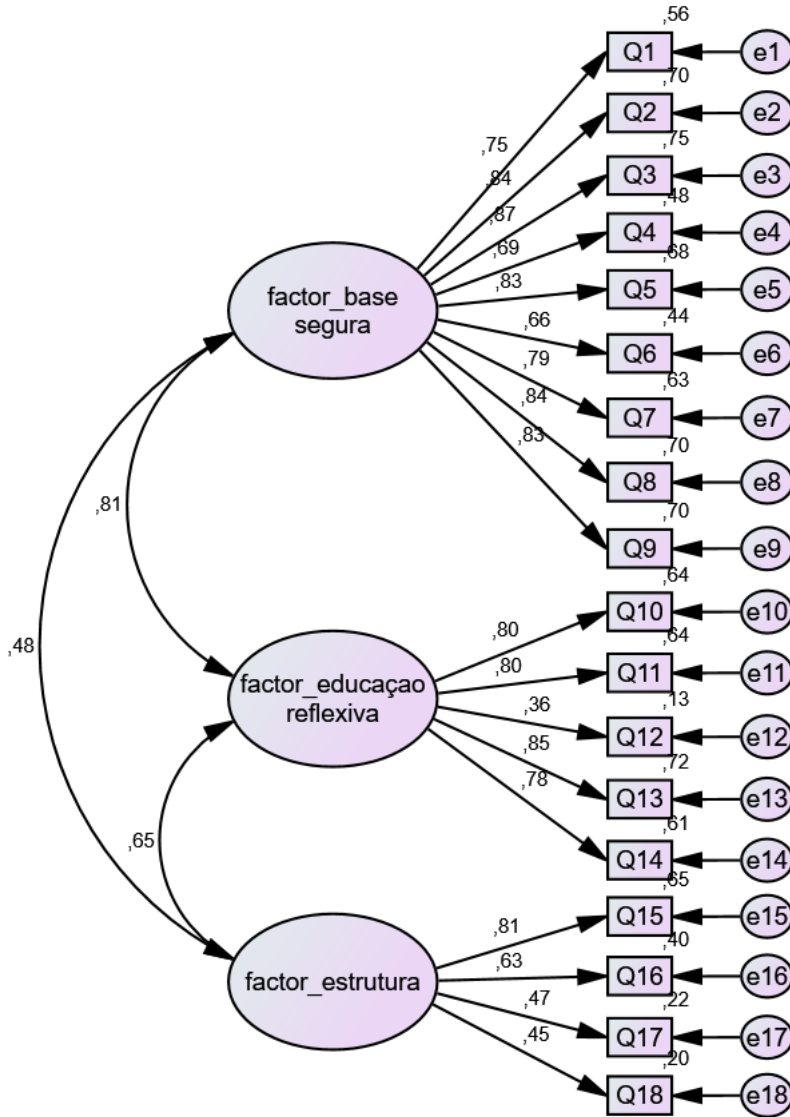
	Suporte	Desafio	Abertura
Abertura (A)	0,56	0,28	
Desafio (D)	0,28		
Suporte (S)			



Análise factorial confirmatória da escala SRSI -1ºModelo

Anexo E - Análise factorial confirmatória da escala S-SRQ

Análise Factorial Confirmatória S-SRQ
 $\chi^2(132)=255,545$; $p=,000$; $\chi^2_{df}=1,936$
 ;CFI=,949; GFI=,891
 ;PCFI=,819; PGFI=,688
 ;RMSEA=,064; $p(\text{rmsea} \leq 0,05)=,026$
 ;AIC=333,545; BCC=340,636; MECVI=1,494



1º Modelo - Análise factorial confirmatória

Análise factorial confirmatória da escala S-SRQ - Normalidade

Variable	mi n	ma x	ske w	c.r.	kurt osis	c.r.
Q4Omeusupervisor sentiase entusiasmadoporme supervisionar	1,0 00	7,0 00	- 1,3 01	- 8,03 5	1,76 0	5,43 7
Q18Omeusupervisorassegura vaque assessõesde supervisãoeramisentass	1,0 00	7,0 00	- 1,0 66	- 6,58 7	,191	,589
Q17_Assessõesdesupervisãoeramdesorganizad as	1,0 00	7,0 00	- 1,6 86	- 10,4 17	2,86 9	8,86 3
Q16Assessõesdesupervisãoeramestruturadas	1,0 00	7,0 00	- ,90 8	- 5,60 9	-,046	- ,141
Q15Assessõesdesupervisãoeramfocadas	1,0 00	7,0 00	- 1,4 31	- 8,84 2	2,69 3	8,31 9
Q14Omeusupervisorajuda vamea identificaras mi nhasnecessidadesdeapre	1,0 00	7,0 00	- 1,2 11	- 7,48 3	1,23 6	3,81 8
Q13Omeusupervisorera muitoatentoaoprocesso desupervisão	1,0 00	7,0 00	- 1,5 65	- 9,67 1	2,63 6	8,14 1
Q12Omeusupervisor tinha flexibilidadee mrelaçã oaumnúmero vastodem	1,0 00	7,0 00	- ,54 8	- 3,38 5	-,742	- 2,29 3
Q11Omeusupervisor estavaatento àsminhasansie dadeseaosmeusmedosnã	1,0 00	7,0 00	- 1,3 07	- 8,07 4	1,68 2	5,19 5
Q10Omeusupervisor incentivavameareflectirso breaminhaprática	1,0 00	7,0 00	- 1,7 88	- 11,0 46	4,02 1	12,4 20
Q9Omeusupervisor tinha umaabordagemcolabor ativaemcontextodesupervi	1,0 00	7,0 00	- 1,8 80	- 11,6 16	4,69 4	14,5 00
Q8Omeusupervisor dava me feedbackpositivoem relaçãoaomeudese empenho	1,0 00	7,0 00	- 1,8 39	- 11,3 63	5,03 1	15,5 41
Q7Omeusupervisorerareceptivoeflexívelnasupe rvisão	1,0 00	7,0 00	- 1,5 35	- 9,48 1	2,61 7	8,08 3
Q6Omeusupervisor não fazia julgamentose mcont extodesupervisão	1,0 00	7,0 00	- 1,5 36	- 9,48 8	2,23 1	6,89 1
Q5Sentiameàvontadeparapoderdiscutirabertam enteasminhaspreocupa	1,0 00	7,0 00	- 1,8 45	- 11,3 96	3,58 0	11,0 60

Variable	mi n	ma x	ske w	c.r.	kurt osis	c.r.
Q3Omeusupervisordeumefeedbackdeumaformaquemefezsentirseguro	1,0 00	7,0 00	- 1,9 06	- 11,7 73	4,56 2	14,0 91
Q2Omeusupervisorrespeitavaasminhasideiasemontosdevista	1,0 00	7,0 00	- 2,0 61	- 12,7 34	5,41 0	16,7 11
Q1Omeusupervisoreraacessível	1,0 00	7,0 00	- 1,9 03	- 11,7 54	4,45 5	13,7 62
Multivariate					243, 956	68,7 91

Tabela 1 – Resultados AFC da Escala S-SRQ

Indicie de Ajustamento	Estatística	Significado ¹⁶
X ² /gl	1,936	Ajustamento Bom
CFI	0,949	Ajustamento Bom
GFI	0,891	Ajustamento Sofrível
PCFI	0,819	Ajustamento Muito Bom
PGFI	0,688	Ajustamento Bom
RMSEA	0,064	Ajustamento Bom
MECVI	1,288	

Tabela 2 – Resultados AFC da Escala S-SRQ (com remoção do Q4 e estabelecimento da trajetória entre e12-e18)

Indicie de Ajustamento	Estatística	Significado
X ² /gl	1,748	Ajustamento Bom
CFI	0,962	Ajustamento Muito Bom
GFI	0,910	Ajustamento Bom
PCFI	0,814	Ajustamento Muito Bom
PGFI	0,684	Ajustamento Bom
RMSEA	0,057	Ajustamento Bom

MECVI

1,244

Tabela 3 – Fiabilidade compósita da Escala S-SRQ

Base Segura	0,94	Muito Bom
Educação Reflexiva	0,85	Bom
Estrutura	0,68	Aceitável

Tabela 4 – Variância extraída média (VEM) da Escala S-SRQ

Base Segura (BS)	0,65
Educação Reflexiva (ER)	0,55
Estrutura (E)	0,36

Tabela 5 – Correlação entre fatores (r)

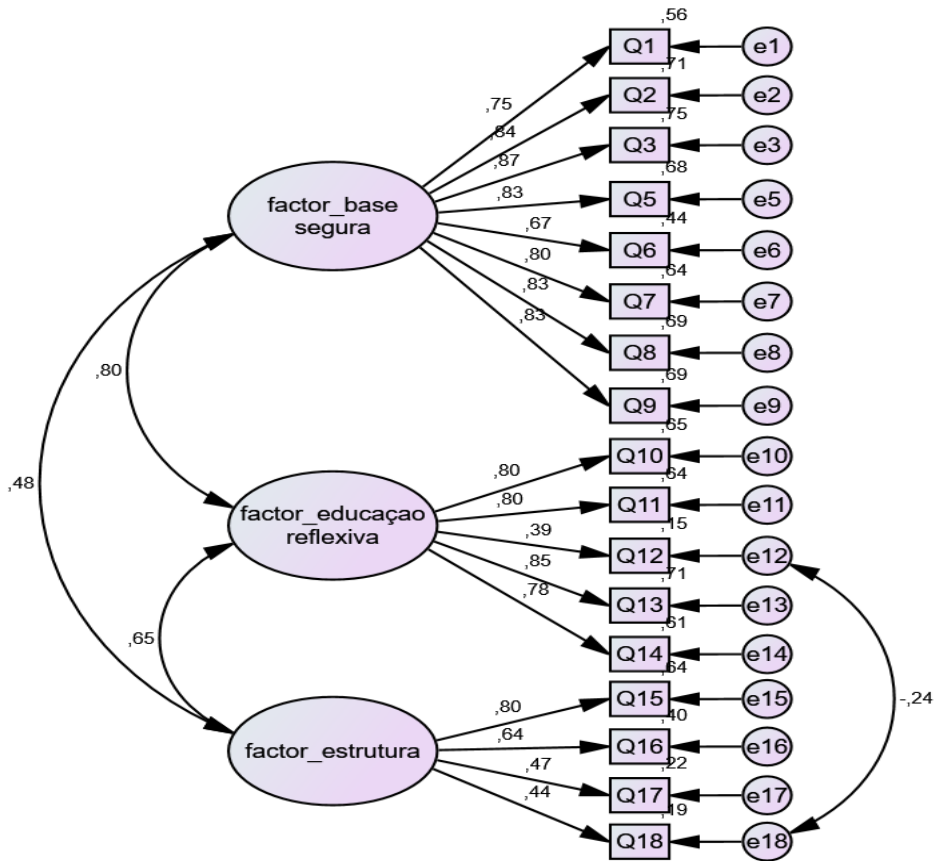
	E	ER	BS
Base Segura (BS)	0,48	0,80	
Educação Reflexiva (ER)	0,85		
Estrutura (E)			

Tabela 6 – Elevação ao quadrado da correlação entre fatores (r^2)

	E	ER	BS
Base Segura (BS)	0,23	0,64	
Educação Reflexiva (ER)	0,72		
Estrutura (E)			

Análise Factorial Confirmatória S-SRQ
 $X^2(115)=201,065$; $p=,000$; $X^2df=1,748$
 ;CFI=,962; GFI=,910
 ;PCFI=,814; PGFI=,684
 ;RMSEA=,057; $p(\text{rmsea} \leq 0,05)=,176$
 ;AIC=277,065; BCC=283,580; MECVI=1,244

2º



Modelo Análise factorial confirmatória

Anexo F – Supervisão grupo dinâmico e cognitivo-comportamental – Teste não paramétrico Kruskal-Wallis a variáveis ordinais e nominais

		Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?	N	Posto Médio
Q23 - Actualmente faz supervisão?	Dinâmico		104	73,80
	Cognitivo-Comportamental		16	74,50
	Fenomenológico-Existencial		3	74,50
	Outro		11	74,50
	Construtivista		7	64,07
	Sistémico		5	74,50
	Total		146	

Estatísticas de teste^{a,b}

		Q23 - Actualmente faz supervisão?
Qui-quadrado		9,194
Gl		5
Significância Assint.		,102
a. Teste Kruskal Wallis		
b. Variável de Agrupamento: Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?		

Postos

		Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?	N	Posto Médio
Q5 - Tem formação em Psicoterapia?	Dinâmico		104	70,59
	Cognitivo-Comportamental		16	70,88
	Fenomenológico-Existencial		3	79,50
	Outro		11	85,23
	Construtivista		7	97,50
	Sistémico		5	79,50
	Total		146	

Estatísticas de teste^{a,b}

		Q5 - Tem formação em Psicoterapia?
Qui-quadrado		8,132
Gl		5
Significância Assint.		,149
a. Teste Kruskal Wallis		
b. Variável de Agrupamento: Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?		

Postos

Q22 - No total quantas horas de supervisão já fez até hoje?	Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?	N	Posto Médio
		Dinâmico	104
	Cognitivo-Comportamental	16	67,81
	Fenomenológico-Existencial	3	35,17
	Outro	11	74,05
	Construtivista	7	70,79
	Sistêmico	5	75,90
	Total	146	

Estatísticas de teste^{a,b}

		Q22 - No total quantas horas de supervisão já fez até hoje?
Qui-quadrado		3,271
gl		5
Significância Assint.		,658
a. Teste Kruskal Wallis		
b. Variável de Agrupamento: Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?		

Postos

Q17 - No total quantos supervisores já teve até hoje? (excluindo os supervisores durante o estágio acadêmico e profissional)	Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?	N	Posto Médio
		Dinâmico	104
	Cognitivo-Comportamental	16	60,22
	Fenomenológico-Existencial	3	50,33
	Outro	11	82,45
	Construtivista	7	60,86
	Sistêmico	5	83,70
	Total	146	

Estatísticas de teste^{a,b}

		Q17 - No total quantos supervisores já teve até hoje? (excluindo os supervisores durante o estágio acadêmico e profissional)
Qui-quadrado		4,327
gl		5
Significância Assint.		,503
a. Teste Kruskal Wallis		
b. Variável de Agrupamento: Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?		

Postos

Q8 - Actualmente exerce prática profissional como psicoterapeuta?	Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?	N	Posto Médio
		Dinâmico	104
	Cognitivo-Comportamental	16	74,50
	Fenomenológico-Existencial	3	74,50
	Outro	11	74,50
	Construtivista	7	74,50
	Sistémico	5	74,50
	Total	146	

Estatísticas de teste^{a,b}

	Q8 - Actualmente exerce prática profissional como psicoterapeuta?
Qui-quadrado	,813
gl	5
Significância Assint.	,976
a. Teste Kruskal Wallis	
b. Variável de Agrupamento: Q25 - Qual o modelo teórico da presente supervisão?	

Anexo G - Tabela de estudos- Tabela estudos empíricos

Referencia e Objectivo	Método	Resultados
Joel T. Foster, James W. Lichtenberg, Vicki Peyton, 2007 Utilização da teoria da vinculação de forma a conceptualizar a relação de vinculação	Amostra constituída por 90 díades supervisor-supervisando; Instrumentos: The Supervisee Levels Questionnaire_Revised (SLQ-R); The Supervisee Levels Scale (SLS) Person subscale; The Relationship Scales Questionnaire (RSQ);	Supervisees classified as secure, preoccupied, fearful, or dismissive in their close relationships were similarly attached in relationship to their clinical supervisor. Further, supervisees with an insecure attachment to their supervisor demonstrated low levels of professional development when professional development was based on self-report but not when it was based on supervisor report. Results are discussed in light of the role that attachment plays in the training of supervisees.
Hope Bell, W. Bryce Hagedorn, and E. H. Mike Robinson, 2016 The authors explored the connection between the facilitative conditions present within the supervisory relationship, the therapeutic relationship, and client out-comes.	Amostra: 55 conselheiros e 88 clientes Instrumentos: BLRI OQ-45	Results indicated a significant positive relationship between the therapeutic relationship and client outcomes and a significant negative relationship between the supervisory relationship and client outcomes

<p>Lynne McPherson, Margarita Frederico & Patricia McNamara, 2016</p> <p>Exploration of practitioners' and supervisors' experiences of effective supervision in this field.</p>	<p>Amostra: 10 supervisandos e 10 supervisores</p> <p>Instrumentos: Entrevista</p>	<p>The study findings confirmed the complexity and centrality of the supervisory relationship, with the experience of a safe supervisory relationship proving essential. The importance of contemporary knowledge, leadership skills, and an enabling organisational and community context were also highlighted.</p>
<p>Lorraine Mangione, Gail Mears, Wendy Vincent e Susan Hawes, 2011</p> <p>Investigar a relação em supervisão</p>	<p>Amostra: 8 supervisores e 8 supervisandos</p> <p>Instrumento: Entrevista</p>	<p>Data were gathered for eight “outstanding women supervisors” and supervisees through sessions and interviews. These exploratory, descriptive data of real-life supervision sessions and relationships add to the conversation about relational supervision. Benefits of a reflexive, collaborative, and authentic framework to supervision are presented.</p>
<p>Christine Suniti Bhat and Thomas E. Davis, 2007</p> <p>The authors investigated the role of race, racial identity attitudes and working alliance in counseling supervision using data obtained from supervisors in supervisory dyads.</p>	<p>Amostra: 119 supervisores de aconselhamento (Psicologia)</p> <p>WRIAS: White racial identity development</p> <p>Racial identity development for supervisors who self-identified as people of color was measured using the PRIAS</p> <p>WAI-S The supervisory working alliance</p> <p>PSeRIW and PSeRIP to assess the racial identity statuses of their supervisees</p>	<p>Results revealed the strongest working alliance for supervisor-supervisee pairs with high racial identity development and the weakest working alliance for pairs with low racial identity development</p>
<p>Nicholas Ladany, Jessica A. Walker, Deborah S. Melincoff, 2001,</p> <p>Examinar a relação entre as percepções do supervisor e respectivo estilo e os elementos do processo de supervisão, incluindo a supervisory</p>	<p>Amostra: 137 conselheiros supervisores (Psicologia)</p> <p>Instrumentos: Supervisory Styles Inventory</p> <p>Working Alliance Inventory-Supervisor Version (Wais-S)</p> <p>Supervisor Self-Disclosure Inventory (SSDI)</p>	<p>Evidencia-se a relação positiva significativa entre o atrativo, sensibilidade interpessoal e tarefa orientada ao estilo do supervisor e objetivos, tarefas e laços como componentes da working alliance, bem como as auto-revelações do supervisor</p>

<p>working alliance e a supervisor self-disclosure</p>		
<p>Nehami Baum, 2007</p> <p>This study deals with the neglected subject of the feelings and concerns of field supervisors at the termination of the supervisory relationship.</p>	<p>Amostra: 55 field supervisors</p> <p>Instrumento:</p> <p>1 What issues concern you in the termination of the supervisory relationship?</p> <p>2 What are your feelings in the process of separating from your supervisee(s)?</p> <p>3 With what experience will you be left after the termination?</p>	<p>Analysis of the written responses of 55 field supervisors to three open ended questions reveals a mixture of coexistent feelings: satisfaction, fulfillment and pride, along with relief, sadness, and/or frustration. It shows that the supervisors' most prevalent concern was with whether they were good supervisors, and that only half of them related to professional issues involved in the termination. About half reported being left with feelings of gratification; others wrote of being left with the sense that they had not accomplished what they would have liked to. Beyond the specific findings, the study's main contribution is the light it sheds on supervisors' perspectives on the experience of field supervision as a whole. Recommendations for practice and research are made.</p>
<p>Jacqueline M. Swank, 2014</p> <p>Gatekeeping within the counseling profession involves the assessment of competencies, including self-assessment. This study compares student supervisor ratings and student supervisee self-ratings of counseling competencies at midterm and at the end of a practicum course.</p>	<p>52 counseling practicum students and 14 counseling practicum supervisors CCS - Counselor Education Faculty, 2009</p>	<p>The researchers found a statistically significant difference between supervisor ratings and supervisee self-ratings, Additionally, statistically significant differences were found between faculty supervisors, doctoral student supervisors, and supervisee self-ratings. Implications are discussed in relation to the preparation and supervision of counseling students.</p>
<p>Edina L. Renfro-Michel e Edina CarlJ. Sheperis, 2009</p> <p>Clinical supervisors are often at a loss to explain why some supervision relationships promote</p>	<p>Working Alliance Inventory and a modified Relationship Questionnaire to investigate the relationship between supervisee attachment orientation and perceived bond with supervisor over time</p>	<p>The results indicated no difference of attachment orientation for level of supervisee but did indicate a relationship between attachment orientation and perceived bond with the supervisor.</p>

<p>change while others are fraught with conflict. Supervisee attachment may help supervisors understand supervision relationships.</p>	<p>and within and between experience levels. The participants were 117 Master's level counseling students receiving supervision</p>	
<p>Marta Sant e Martin Milton, 2015</p> <p>The objective of this research was to explore trainee practitioners' experiences of the psychodynamic supervisory relationship and supervision.</p>	<p>Eleven trainees were recruited and data were analyzed using thematic analysis</p>	<p>Most of the trainees described strong supervisory relationships that enhanced their therapeutic practice and their accounts depicted features of the real relationship in supervision (Watkins, 2011, 2012). However, some of the participants discussed the consequences of challenging supervisor-supervisee dynamics.</p>
<p>Shelley A. Riggs and Karen M. Bretz, 2006,</p> <p>How do relational characteristics of clinical trainees and supervisors influence the supervisory relationship?</p>	<p>Amostra: doctoral-level psychology interns (N = 87)</p> <p>Instrumentos: Memory of Parental Styles (MOPS), Reciprocal Attachment Questionnaire (RAQ), Working Alliance Inventory (WAI) Subscales</p>	<p>Findings indicated that perceived supervisor attachment style was significantly associated with supervision task and bond. Regardless of their own attachment style, participants reporting secure supervisors rated the supervisory bond higher than participants reporting insecure supervisors. Results of path analyses suggested that parental indifference, compulsive self-reliance, and perceived supervisor attachment style may be particularly important in shaping the supervisory alliance. Implications for training and supervision are discussed.</p>
<p>Rosemary Flanagan e Patrick Grehan, 2011</p> <p>The practice of supervision is crucial to the development of novice and future school psychologists. Given the changes in contemporary practice, it is valuable to determine the supports and continuing education opportunities that could benefit supervisors.</p>	<p>One hundred forty-two school psychology supervisors completed a 34-item questionnaire that surveyed the following: (a) their practice as school psychologists, (b) their use of contemporary practices, (c) their training in supervision, (d) their knowledge of supervision, (e) their role as supervisor, (f) their ongoing education as supervisors, and (g) their beliefs about the needs of supervisors.</p>	<p>Respondents practice in a variety of states, with a concentration from the northeast. Data indicate that supervisors receive little training for the role and use varied strategies to remain current and address training gaps.</p>

<p>Karin Jordan, 2006 Finding the competent parameters of the supervision.</p>	<p>Masters level beginning supervisee practicum students (N = 98) from a western university were asked to identify what supervisor variables were most important for supervisees in their early developmental phase of becoming a therapist</p>	<p>The findings of the study indicated that supervisor care and concern as well as their clinical and supervisory experience were more important than supervisor-supervisee gender matches. The variables “supervisor care and concern” and “supervisor experience” were also indicators of supervisees’ willingness to take risks in supervision</p>
<p>Kirsty Wallace e Mick Cooper, 2015 The purpose of this study was to identify dimensions for a new pair of supervisory tools: the supervision personalisation form (SPF) and the supervision personalisation form – assessment (SPF-A). These are intended to help tailor supervisory work to the individual supervisee’s needs and preferences.</p>	<p>Semi-structured qualitative interviews were conducted with 15 accredited supervisors (four males and 11 females), principally counsellors and psychotherapists of an integrative or humanistic orientation, to identify the main dimensions along which their supervision practice varied.</p>	<p>Eleven dimensions of supervisory practice were identified: (1) Offering more, or less, theoretical input; (2) Focusing on the supervisee’s strengths vs. focusing on their difficulties; (3) Focusing more, or less, on the supervisory relationship; (4) Providing more, or less, structure; (5) Focusing on the client’s issues vs. focusing on the supervisee’s issues; (6) Offering more, or less, self-disclosure; (7) Drawing from one, or more than one, orientation; (8) Offering more, or less, techniques and exercises; (9) Suggesting reading and reflection outside of supervision vs. not doing this; (10) More, or less, talking; (11) Directly challenging the supervisee vs. not directly challenging them.</p>
<p>Mary Lee Nelson e Myrna L. Friedlander, 2001 In a qualitative study of negative supervision, 13 master's and doctoral trainees were interviewed about a supervision experience that had a detrimental effect on their training.</p>	<p>Amostra: 13 master's and doctoral trainees Instrumentos: SSI (Friedlander & Ward, 1984) RCRAI (Oik & Friedlander, 1992)</p>	<p>Many supervisors were described as not being invested in the relationship and as being unwilling to own their role in conflicts. Many trainees described being overworked without proper supervision, some felt expected to support their supervisors, and many underwent extreme stress and self-doubt. Most participants reported ongoing power struggles with angry supervisors, and most relied on peers, other professionals, and therapists for support. Qualitative themes were consistent with trainees' high scores on the Role Conflict and Role Ambiguity Inventory (M.E. Oik & M.L. Friedlander, 1992) and with their low ratings of their supervisors' attractiveness and interpersonal sensitivity on the Supervisory Styles Inventory (M.L. Friedlander & L.G. Ward, 1984).</p>

<p>Mary Lee Nelson, Kristin L. Barnes, Amelia L. Evans and Patrick J. Triggiano, 2008</p> <p>Eight female and 4 male supervisors identified by professional peers as highly competent were interviewed about experiences of conflict in supervision and their dependable strategies for managing it.</p>	<p>Amostra: Eight female and 4 male supervisors from clinical settings and clinical training programs</p> <p>Instrumento: semistructured interview</p>	<p>Highly competent supervisors were open to conflict and interpersonal processing, willing to acknowledge shortcomings, developmentally oriented, and willing to learn from mistakes. They believed in creating strong supervisory alliances, discussing evaluation early on, modeling openness to conflict, and providing timely feedback. Dependable strategies included contextualizing conflicts in light of developmental and environmental factors, seeking consultation with colleagues, self-coaching, processing conflicts, accentuating supervisee strengths, interpreting parallel processes, and withdrawing from supervisee dynamics</p>
<p>Philip B. Gnilka, Catherine Y. Chang, and Brian J. Dew, 2012</p> <p>The authors examined the relationship of perceived stress, specific types of coping resources, the working alliance, and the supervisory working alliance.</p>	<p>Amostra: 232 counselor supervisees</p> <p>Instrumentos:</p> <p><i>Working Alliance Inventory-Short Form (WAI-S; Tracey & Kokotovic, 1989).</i></p> <p><i>Supervisory Working Alliance Inventory-Trainee Version (SWAI; Efstation et al., 1990)</i></p> <p><i>Perceived Stress Scale (PSS; Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983)</i></p> <p><i>Coping Resources Inventory for Stress-Short Form (CRIS-S; Curlette & Matheny, 2010)</i></p>	<p>The working alliance and the supervisory working alliance were negatively related to perceived stress and positively related to multiple coping resources. Two regression models for predicting the working alliance and supervisory working alliance from perceived stress and specific coping resources were significant. Implications for practice and research are discussed.</p>
<p>Joanne M. Dickson, Nicholas J. Moberly, Yehuda Marshall and James Reilly, 2011</p> <p>Although the supervisory relationship is thought to be critical in training clinical psychologists, little is known about factors affecting the supervisory alliance.</p>	<p>Amostra: 259 British postgraduate clinical psychology trainees</p> <p>Instrumentos:</p> <p>The Working Alliance Inventory (WAI; Baker, 1990)</p> <p>The Measure of Parental Style (MOPS; Parker et al., 1997)</p> <p>The Reciprocal Attachment Questionnaire (RAQ; West & Sheldon-Keller, 1994)</p>	<p>Trainees' ratings of the working alliance were associated with perceptions of supervisors' attachment style, but not with perceptions of trainees' own attachment styles.</p> <p>Path analysis supported a causal chain linking parental indifference, compulsive self-reliance, insecure supervisor attachment style and lower ratings of the working alliance. Our results broadly replicate data from a US sample and suggest that attachment theory is helpful in understanding clinical supervisory processes.</p>

	The Relationship Questionnaire (RQ, Bartholomew & Horowitz, 1991)	
<p>Hee-Sun Cheon, Markie L. C. Blumer, An-Ti Shih, Megan J. Murphy, Masa Sato, 2009</p> <p>In this study we explore how the “match” between supervisor and supervisee on contextual variables affects both conflict and the working alliance, which affects supervisee satisfaction.</p>	<p>Amostra: 132 supervisees in academic programs Nationwide</p> <p>Instrumentos:</p> <p>36-item Working Alliance Inventory-Supervisee (WAI-S)</p> <p>3-question Role Conflict (RC) subscale of the Role Conflict and Role Ambiguity Inventory (RCRAI)</p> <p>15 satisfaction items were selected from the 20-item Supervision Outcomes Survey (SOS)</p>	<p>The extent of match between supervisor and supervisee characteristics was not found to impact conflict, the working alliance, or supervisees’ satisfaction with supervision.</p> <p>Working alliance was highly predictive of supervisee satisfaction. Despite the findings that match was not related to working alliance or satisfaction, we believe that supervisors should still have open discussions with supervisees about their similarities and differences.</p>
<p>Marion Jakob, Florian Wecka , Volkmar Höfling , Samantha Richtberga & Martin Bohus, 2014</p> <p>Nondisclosure is considered to be a central obstacle to effective psychotherapy supervision. The aim of the current study was the validation of the German version of the Supervisory Questionnaire (SQ; Yourman & Farber, 1996), a short measure for the assessment of supervisee nondisclosure.</p>	<p>The investigation was based on a sample of 589 supervisees, from various institutes of psychotherapy</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Supervisory Questionnaire;</p> <p>Big Five Inventory Short Version;</p> <p>Fear of Negative Evaluation Scale;</p>	<p>Confirmatory factor analyses suggested a two-factor model of the SQ which included one factor describing nondisclosure regarding the patient (a.74) and another describing nondisclosure regarding the supervisor. The SQ demonstrated satisfactory convergent and discriminant validity. Additionally assessed supervisee characteristics accounted for 16% of the variance in nondisclosure. These results provide general support for the reliability and validity of the SQ in a large sample of supervisees.</p>
<p>Gerhard Zarbock , Marko Drews, Alexander Bodansky a & Bernhard Dahme, 2009</p> <p>This study evaluated the psychometric</p>	<p>Ninety supervisees and 37 supervisors from different parts of Germany took part in the study wich received formation in psychotehrapy.</p>	<p>The three dimensions of clarifying, problem solving, and relationship were confirmed, but for both supervisor and supervisee versions of the scale medium intercorrelations also allowed a combined scale to be formed. In exploratory regression analysis, the relationship dimension related to both perspectives (i.e., supervisor and supervisee) served as</p>

<p>properties of two parallel questionnaires (for the supervisor and supervisee, respectively).</p>		<p>the best predictor for overall supervision satisfaction. Despite the fact that general session satisfaction correlated in the medium range between supervisor and supervisee, there was no correlation between the perspectives as measured by the questionnaires. Possible reasons for this unexpected correlational pattern are discussed.</p>
<p>Marie-Louise Ögren and Carl-Otto Jonsson, Eva C. Sundin, 2005</p> <p>This study examined supervisees and supervisors' view on focus and group climate in group supervision and their relationship with supervisees' attained skill</p>	<p>184 supervisees and their supervisors</p> <p>After supervision, supervisees completed a revised version of Buckley's measure of psychotherapeutic skill. Supervisees and supervisors' experience of focus and climate in the supervision was measured with a questionnaire, Topics and Climate (TAC).</p> <p>All supervisors were highly experienced (5–20 years) licensed clinical psychologists.</p>	<p>The results showed that supervisors' ratings of the extent to which different foci were used in the supervision were significantly higher compared to supervisees' ratings. Hierarchical regression analysis showed that differences in supervisor style were related to supervisees' experience of attained skill. Supervisees' experience of the degree to which focus in supervision was on psychodynamic processes was positively related to perceived attained skill, whereas focus on Theoretical aspects was negatively related. These findings underline the importance of research work with topics and group processes in group supervision.</p>
<p>Laurie A. Gray, Nicholas Ladany, and Jessica A. Walker, Julie R. Ancis, 2001</p> <p>The authors conducted interviews with 13 psychotherapy trainees about a counterproductive event that occurred in individual supervision, which was defined as any experience that was hindering, unhelpful, or harmful in relation to the trainee's growth as a therapist</p>	<p>with 13 psychotherapy trainees</p> <p>interview</p>	<p>A qualitative analysis revealed that trainees typically attributed their experiences of counterproductive events to their supervisors dismissing their thoughts and feelings. All trainees experienced a negative interaction with their supervisors following the counteractive event, yet most did not believe their supervisors were aware of the event's counterproductive nature. All trainees believed the counterproductive event weakened the supervisory relationship and led to a change in the way they approached their supervisors. Although trainees typically thought the counterproductive events negatively affected their work with clients, most did not disclose their counterproductive experience with their supervisors.</p>
<p>Lucila Ramos-Sánchez and Edna Esnil, Alan Goodwin Shelley Riggs, Lisa Osachy Touster, Laura K. Wright, Paul Ratanasiripong and Emil Rodolfa, 2002</p>	<p>126 doctoral students psychology</p> <p>supervisee developmental level</p> <p>supervisory working alliance</p>	<p>Findings underscore the destructive impact negative supervisory events can have on supervision and supervisee development. This impact varies depending upon a supervisee's developmental level or the strength of the supervisor–supervisee working alliance. Supervisors are encouraged to be more</p>

<p>What are the consequences when a supervisee experiences a negative event in supervision? Supervisee developmental level, supervisory working alliance, trainee attachment style, and negative supervisory events were examined to determine their relationship with one another</p>	<p>Relationship Questionnaire</p>	<p>supportive of supervisees in early development, and suggestions are offered on ways to ensure a strong supervisory relationship.</p>
<p>Betsy D. Kennard, Sunita M. Stewart, and Martin R. Gluck, 1987 We present pilot data on variables that influence interaction between trainees and supervisors and contribute to positive versus negative experiences in psychotherapy supervision. Subjects were two groups of supervisor/trainee dyads in which trainees had reported very positive or very negative supervision experiences</p>	<p>Forty-one trainees were identified from two independent clinical psychology graduate programs in the Southwest as possible participants</p>	<p>We found agreement on the quality of supervision experience between pair members. Trainees had positive supervision experiences when they were seen as interested in the supervisor's feedback. Trainees preferred supportive, instructional, and interpretive supervisors. Similarity in theoretical orientation and interpretive style contributed to positive experiences. A model combining variables to predict the quality of supervision experiences is presented.</p>
<p>Schofield and Grant, 2013 Mental health professionals face unique demands and stressors in their work, resulting in high rates of burnout and distress. Clinical supervision is a widely adopted and valued mechanism of professional support, development, and accountability, despite the very limited evidence of specific impacts on therapist or client outcomes. The current study aims to</p>	<p>The study of 16–20 supervisor-supervisee dyads uses a qualitative mixed method design, with two phases. In phase one, supervisors who are nominated as expert by their peers are interviewed about their supervision practice. In phase two, supervisors record a supervision session with a consenting supervisee; interpersonal process recall interviews are conducted separately with supervisor and supervisee to reflect in depth on the teaching and learning processes occurring. All interviews will be transcribed, coded and analysed to identify the processes that build</p>	<p>The study addresses past study limitations by examining expert supervisors and their supervisory interactions, by reflecting on actual supervision sessions, and by using dyadic analysis of the supervisory pairs. The study findings will inform the development of future supervision training and practice and identify fruitful avenues for future research</p>

<p>address this by exploring how psychotherapists develop competence through clinical supervision and what impact this has on the supervisees' practice and their clients' outcomes. This paper provides a rationale for the study and describes the protocol for an in-depth qualitative study of supervisory dyads, highlighting how it addresses gaps in the literature.</p>	<p>competence, using a modified form of Consensual Qualitative Research (CQR) strategies. Using a theory-building case study method, data from both phases of the study will be integrated to develop a model describing the processes that build competence and support wellbeing in practising psychotherapists, reflecting the accumulated wisdom of the expert supervisors.</p>	
<p>Virginia Smith Harvey e Melissa Pearrow Psychology, 2010</p> <p>Previous studies suggest that the majority of school psychologists do not believe they receive sufficient supervision, despite a growing body of research providing empirical support for supervision to maintain and improve skills. This study explores the dynamics underlying the challenges of providing adequate supervision to school psychologists</p>	<p>40 supervisors - school psychology practitioners</p> <p>Interview</p>	<p>Findings suggest that supervision of school psychologists is characterized by challenges that extend beyond the traditional demarcations of clinical and administrative supervision typical in clinical settings. Supervisors of school psychologists encounter systemic challenges, unique to school settings, which must be addressed for their supervisees to be able to function successfully. The findings suggest that a clinical – administrative – systemic model of supervision is most appropriate in the supervision of school psychologists.</p>
<p>Waltraud Nagell, M.D., Lucia Steinmetzer, M.A., Ute Fissabre, and Jan Spilski, 2014</p> <p>This study investigates the interactive relationship dynamics between supervisor and supervisee as a prerequisite for "Learning from Experience" (Bion,</p>	<p>Using a complementary questionnaire developed by the researchers and modeled on the Zentrales Beziehungskonflikt-Thema (ZBKT; Central Relationship Conflict Theme) steps, a total of 205 participants—including 78 supervision dyads—were surveyed from psychoanalytical institutions.</p>	<p>In the process, fits and discrepancies between supervisors and supervisees, beginner and advanced supervision dyads, as well as between study participants from the fields of adult and child analysis became evident. In addition, it was possible to distinguish diverse styles of wishes (about supervision) of the supervisees, differing styles of supervision of the supervisors and the resultant differing styles of reaction of supervisees to the interventions of supervisors. Most important, those supervision experiences that not only impart knowledge and</p>

<p>1962) as an emotional experience.</p>		<p>analytical competence (Tuckett, 2007), but also integrate relationship competence in their work model led to the significantly highest values of identity development (of the supervisee) and satisfaction (of both parties). We discuss the results and come to the conclusion that a multifocally based concept of supervision should be geared toward professional and relationship competence, which includes patient-centered work, as well as the work of experiencing the supervision dyad.</p>
<p>Nathalie Pearce, Helen Beinart, Sue Clohessy and Myra Cooper, 2013</p> <p>To develop a valid and reliable measure of the supervisory relationship (SR) from the perspective of the supervisor.</p>	<p>Qualitative data from a previous study of the SR (collected by interviews with supervisors) were used to construct an 89-item self-report questionnaire measure (Supervisory Relationship Measure [SRM]). This was administered to 267 clinical psychology supervisors involved in supervising UK trainee clinical psychologists. One hundred and thirty-four participants completed the measure a second time to establish its test-retest reliability.</p>	<p>Principal components analysis was used. Five factors were identified and labelled 'safe base', 'supervisor commitment', 'trainee contribution', 'external influences', and 'supervisor investment'. Fifty-one items (comprising five subscales based on the factors identified) were selected for the final measure. Analyses revealed the SRM to have good internal consistency, good test-retest reliability, and good construct (convergent and divergent) validity. A preliminary test of predictive (statistical) validity (supervisor satisfaction with the relationship and trainee competence as perceived by the supervisor) yielded promising results.</p>
<p>Marina Palomo, Helen Beinart and Myra J. Cooper, 2010</p> <p>To develop a valid and reliable measure of the supervisory relationship (SR) from the supervisee perspective.</p>	<p>Qualitative data obtained from a previous study and from review of the literature were used to construct a 11 I item self-report questionnaire measure [Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ)]. This was administered to 284 British trainee clinical psychologists. Eighty-five participants completed the SRQ a second time to establish its test-retest reliability.</p>	<p>Principal components analysis (PCA) identified six components of the SRQ. Three of these reflected the 'facilitative' relationship characteristics of the SR and were labelled 'safe base', 'commitment' and 'structure'. The second set of components reflected the educative and evaluative functions of supervision. These were labelled 'reflective education', 'role model' and 'formative feedback'. <i>Safe base</i> accounted for the greatest proportion of variance in SRQ scores (52 per cent). Analyses using the six subscales subsequently derived from the PCA, revealed the SRQ to have high internal reliability, good test-retest reliability and good construct {convergent and divergent} validity. A preliminary test of predictive validity was conducted.</p>

<p>Mary E. Olk, Myrna L. Friedlander, 1992</p> <p>The nature and extern of counselor trainees experiences with role difficulties were examined in the context of supervision</p>	<p>Estudo 1</p> <p>Amostra: 6 supervisores e 9 conselheiros</p> <p>Estudo 2</p> <p>240 doutorados, supervisandos em conselheiro e psicologia clinica</p> <p>///</p> <p>Role Ambiguity Scale Role Conflict scale</p>	<p>Como resultados aponta-se que a escala apresenta-se como valida e precisa.</p> <p>Os conflitos foram preditores de ansiedade em supervisandos, a insatisfação laboral com insatisfação na supervisão.</p> <p>Supervisandos mais novos revelaram maior ambiguidade no papel quando comparados com supervisandos mais experientes.</p> <p>Em relação ao conflito, refere-se como problemático, predominantemente para supervisandos mais experientes, do que propriamente a ambiguidade no papel.</p>
<p>Craig J. Gonsalvez, Talia Wahnnon, and Frank P. Deane, 2016</p> <p>The objective of the current study was to compare current supervisory practices in Australia against those derived from pedagogic principles and/or practice guidelines recommended by experts in the field. Three core supervisor competencies, namely goal-setting, providing formative feedback, and conducting summative assessments, were chosen for scrutiny.</p>	<p>Amostra: One hundred thirteen accredited psychology supervisors</p> <p>Instrumento: foi constituído um instrumento com determinados parâmetros – Performance expectations and goal-setting; Feedback; Assessment.</p>	<p>Several aspects pertaining to summative assessment require improvement. Specifically, the limited use of observational techniques was inconsistent with principles of competency-based pedagogies and with recommendations by experts. A significant percentage of supervisors believed that summative ratings of trainee competence conducted by themselves (58%) and by their peers (66%) were compromised by leniency effects. Further, half the supervisors surveyed reported that summative assessments were made difficult by little or no guidance from training institutions about the benchmarks trainees were expected to meet at the end of placements.</p>
<p>Craig J. Gonsalvez, Frank P. Deane and Peter Caputi, 2015</p> <p>Observation of counsellor skills through a one-way mirror, video or audio recording followed by supervisors and peers feedback is common in counsellor training.</p>	<p>Using a standard scale, supervisors and peers rated 32 interviews by psychology trainees observed through a one-way mirror.</p>	<p>Results indicated that peers and supervisors used similar dimensions to cluster the various competencies. Peers rated counsellor performance more positively for general counselling skills, but not for specialised techniques. Analyses revealed good supervisor–peer agreement for some items and poor agreement on others, with some differences being unacceptably large. The study has important implications for how feedback involving supervisors</p>

<p>The nature and extent of agreement between supervisor–peer dyads are unclear.</p>		<p>and peers might be managed and for peer supervision models.</p>
<p>Abdulfattah Yaghi, Doug Goodman, Elwood F. Holton, Reid A. Bates, 2008</p> <p>Jordanian policymakers rely on trained supervisors to lead organizational change in public administration. The impact of training, however, remains weak unless trainees apply what they have learned (training transfer).</p>	<p>In order to assess training transfer, the present study validates a Classic Arabic version of the Learning Transfer System Inventory (CALTSI). The instrument was administered to a random sample of 500 supervisors.</p>	<p>Exploratory factor analysis with oblique factor rotation validates 15 of the original 16 factors of the LTSI and explains about 65% of the common variance. These findings and their implications are discussed.</p>
<p>Kirsty Wallace & Mick Cooper, 2015</p> <p>The purpose of this study was to identify dimensions for a new pair of supervisory tools: the supervision personalisation form (SPF) and the supervision personalisation form – assessment (SPF-A). These are intended to help tailor supervisory work to the individual supervisee’s needs and preferences.</p>	<p>Semi-structured qualitative interviews were conducted with 15 accredited supervisors (four males and 11 females), principally counsellors and psychotherapists of an integrative or humanistic orientation, to identify the main dimensions along which their supervision practice varied.</p>	<p>Eleven dimensions of supervisory practice were identified: (1) Offering more, or less, theoretical input; (2) Focusing on the supervisee’s strengths vs. focusing on their difficulties; (3) Focusing more, or less, on the supervisory relationship; (4) Providing more, or less, structure; (5) Focusing on the client’s issues vs. focusing on the supervisee’s issues; (6) Offering more, or less, self-disclosure; (7) Drawing from one, or more than one, orientation; (8) Offering more, or less, techniques and exercises; (9) Suggesting reading and reflection outside of supervision vs. not doing this; (10) More, or less, talking; (11) Directly challenging the supervisee vs. not directly challenging them.</p>
<p>Debbie Dawson & Jacqui Akhurst, 2015</p> <p>To explore supervisee experiences of unplanned endings to the supervisory relationship, a</p>	<p>Interviews were conducted with five counsellors identified through purposive sampling; all had experienced an unplanned ending to at least one supervisory relationship. A semi-structured interview schedule was utilised for data collection and</p>	<p>Eight emergent themes were identified within four domains: the ending; the existing supervisory relationship; the new supervisory relationship and the legacy of the supervisee experience as a trainee on the supervisory relationship. Boundary issues and power dynamics</p>

<p>previously under-researched aspect of counselling and psychotherapy</p>	<p>Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) was employed for data analysis.</p>	<p>within the supervisory relationship featured in two domains. The importance of managing a good ending was highlighted and the impact of an abrupt ending was identified.</p>
<p>Tom Cliffe, Helen Beinart and Myra Cooper, 2016</p> <p>The present study will first shorten the SRQ and, second, determine the psychometric properties of the short form. In light of previous supervision research, it will investigate whether the short form predicts supervisee ratings of satisfaction with supervision and its effectiveness.</p>	<p>These were trainee clinical psychologists on doctoral programmes in the UK. Twenty out of the 30 UK training programmes responded to an initial contact. Trainees of the 18 courses who agreed to participate were then contacted (203). Only trainees who had experienced an SR of 4 months or longer during clinical training were included.</p> <p>Instrumentos: Short Supervisory Relationship Questionnaire Feedback Questionnaire</p> <p>Working Alliance Inventory Trainee Form</p> <p>Supervisory Satisfaction Questionnaire</p> <p>Short-scale Eysenck Personality Questionnaire Revised</p> <p>Role Conflict and Role Ambiguity Inventory</p> <p>Supervisory Relationship Questionnaire</p>	<p>A Principal Component Analysis identified three components of the S-SRQ: 'safe base', 'reflective education' and 'structure', and an 18-item version was produced. Analyses revealed that the S-SRQ has high internal reliability, adequate test-retest reliability and good convergent, divergent and predictive validity. Participants also rated the S-SRQ as easy to use and potentially helpful for providing feedback on the SR in supervision. The S-SRQ (three subscales, 18 items) is a valid and reliable measure of the SR from the supervisee perspective. The current findings also support aspects of existing models of the SR. The S-SRQ is a promising measure for use in clinical, training and research settings.</p>
<p>Deborah Lehrman-Waterman and Nicholas Ladany, 2001</p> <p>The purpose of this study was to develop the Evaluation Process Within Supervision Inventory (EPSI), a measure that examines evaluation practices in clinical supervision</p>	<p>Amostra: 274 Supervisandos</p> <p>Instrumentos: EPSI (Desenvolvimento da escala)</p>	<p>Results based on 274 trainees with diverse training experiences indicated that the measure yields 2 theoretically consistent factors: goal setting (e.g., goals that are specific; feasible in regard to capacity, opportunity, and resources; and measurable) and feedback (e.g., feedback that is systematic, timely, clear, and balanced between positive and negative statements). Evidence of validity was based on theoretically consistent relationships between more effective goal-setting and feedback practices and (a) a stronger working alliance, (b)</p>

		enhanced trainee perception of supervisor influence on self-efficacy, and (c) increased trainee satisfaction with supervision.
Ahram Lee, Eun Hye Park, Eunji Byeon, and Sang Min Lee, 2016 This study describes the development and psychometric properties of the Counseling Supervisor's Behavior Questionnaire	Amostra: 164 Instrumentos: Counselor Activity Self-Efficacy Scale. Supervisory Styles Inventory	Questionnaire, designed to assess the specific behaviors of supervisors, which can be observed by supervisees during supervision sessions. Factor structure, construct and concurrent validity, and internal consistency reliability of the Counseling Supervisor's Behavior Questionnaire scores are reported, along with a discussion of the implications for practice in supervision.
Yuying Tsong e Rodney K. Goodyear, 2014 Relatively few measures are available to assess supervision's impacts on supervisees and the clients they serve, despite the potential value of information from those measures in improving supervisors' practice.	Amostra: 2 independent samples of counseling and clinical psychology doctoral students	Results from the exploratory and confirmatory factor analyses with 2 independent samples of counseling and clinical psychology doctoral students indicated that SOS measures 2 distinct constructs related to impacts of supervision: clinical competence outcome (decrease in client symptoms, improvement in supervisee competence) and multicultural competence outcome (improvement in supervisee multicultural competence). SOS was also found to have adequate internal reliability and concurrent validity, as it correlates significantly with supervisory working alliance. Research and training implications on SOS as a useful tool to track both supervisee and supervisor development are discussed.
Tony G. Rousmaniere e Michael V. Ellis, 2013 This study offers a conceptual definition of collaborative clinical supervision, and a preliminary measure to assess it from the supervisee's perspective. We defined <i>collaborative clinical supervision</i> (CS) in the context of the supervisory	Amostra: 252 supervisees Instrumentos: Supervisory Working Alliance Inventory–Trainee Version. Collaborative Supervision Behaviors Scale.	Results supported the hypothesis that CS is distinct from and moderately related to the supervisory working alliance. Supervisees reported a range in the extent of CS: a third of the supervisees reported minimal collaboration, and high levels of collaboration were quite rare. We proposed and tested post hoc the collaborative supervisory alliance (CSA) model. Confirmatory analyses tentatively supported the hierarchical structure of the CSA. The CSA has the potential to be a viable empirically derived supervision model subject to further empirical testing. Implications for

<p>relationship as the extent to which the supervisor and supervisee(s) mutually agree and work together on the processes and activities of clinical supervision. CS is a continuum from explicit CS to non-CS. In contrast to supervision models that presume collaboration in the working alliance, we theorized that collaboration is related to, yet separate from, the supervisory working alliance.</p>		<p>supervision theory are discussed.</p>
<p>Marion Jakob, Florian Weck, Volkmar Hofling, Samantha Richtberg e Martin bohus, 2014</p> <p>Nondisclosure is considered to be a central obstacle to effective psychotherapy supervision. The aim of the current study was the validation of the German version of the Supervisory Questionnaire (SQ; Yourman & Farber, 1996), a short measure for the assessment of supervisee nondisclosure.</p>	<p>Amostra: 589 supervisees</p>	<p>Confirmatory factor analyses suggested a two-factor model of the SQ which included one factor describing nondisclosure regarding the patient and another describing nondisclosure regarding the supervisor. The SQ demonstrated satisfactory convergent and discriminant validity. Additionally assessed supervisee characteristics accounted for 16% of the variance in nondisclosure. These results provide general support for the reliability and validity of the SQ in a large sample of supervisees.</p>
<p>Shelley A. Riggs and Karen M. Bretz, 2006,</p> <p>How do relational characteristics of clinical trainees and supervisors influence the supervisory relationship?</p>	<p>Amostra: doctoral-level psychology interns (N 87)</p>	<p>Findings indicated that perceived supervisor attachment style was significantly associated with supervision task and bond. Regardless of their own attachment style, participants reporting secure supervisors rated the supervisory bond higher than participants reporting insecure</p>

		<p>supervisors. Results of path analyses suggested that parental indifference, compulsive self-reliance, and perceived supervisor attachment style may be particularly important in shaping the supervisory alliance.</p> <p>Implications for training and supervision are discussed.</p>
<p>Alf Lizzio, Keithia Wilson, Janelle Que, 2009</p> <p>The professional supervision of new graduates to ensure both their effectiveness with clients and their personal learning and development is a common feature of a range of human services contexts. This study investigated psychology supervisees' perceptions of relationship processes and outcomes in professional supervision. The relationship constructs of supervisor support, challenge and openness were investigated and related to the outcome variables of supervisee anxiety and perceived effectiveness of supervision.</p>	<p>Amostra: 261 Australian Psychology Graduates</p> <p>Instrumento: Supervisor Relating Style Inventory (SRSI)</p>	<p>Psychology graduates involved in the process of professional supervision for registration responded to a mail survey regarding the quality of their supervisory relationship. Findings established the relationship dimensions of levels of supervisor challenge, supervisor support and supervisor openness as independent but related constructs. Supervisees' perceptions of supervisor support and openness predicted their perceptions of supervisor effectiveness.</p> <p>Supervisees' perceptions of level of supervisor challenge predicted their self-reported levels of evaluative anxiety or defensiveness in the supervisory process.</p>
<p>Marina Palomo, Helen Beinart and Myra J. Cooper, 2010</p> <p>Objective. To develop a valid and reliable measure of the supervisory relationship (SR) from</p>	<p>Qualitative data obtained from a previous study and from review of the literature were used to construct a 111 item self-report questionnaire measure [Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ)]. This was administered to 284 British trainee clinical psychologists. Eighty-five</p>	<p>Principal components analysis (PCA) identified six components of the SRQ. Three of these reflected the 'facilitative' relationship characteristics of the SR and were labelled 'safe base', 'commitment' and 'structure'. The second set of components reflected the educative and evaluative functions of supervision. These were labelled 'reflective education', 'role model' and 'formative feedback'. Safe base</p>

<p>the supervisee perspective</p>	<p>participants completed the SRQ a second time to establish its test–retest reliability.</p>	<p>accounted for the greatest proportion of variance in SRQ scores (52 per cent). Analyses using the six subscales subsequently derived from the PCA, revealed the SRQ to have high internal reliability, good test–retest reliability and good construct (convergent and divergent) validity. A preliminary test of predictive validity was conducted. Conclusions. The SRQ (six subscales, total of 67 items) is a valid and reliable measure of the SR from the supervisee perspective. The present findings support existing models of the SR, and its distinct nature during training as an educative and evaluative process. The SRQ is a promising tool for further research, and is likely to be useful in supervisor training and clinical settings.</p>
<p>Anita J. Schacht, Herbert E. Howe, Jonh J. Berman, 1988</p> <p>Desenvolver uma metodologia de averiguação da relação em supervisão.</p>	<p>Amostra: 300 members of the American Psychological Association (APA) receiving a doctorate in clinical or counseling psychology</p>	<p>40-item short form of the Barrett-Lennard Relationship Inventory is developed to assess the experience of the facilitative conditions in the supervisory relationship. There are five scales, Regard (10 items), Unconditionality (5 items), Empathic Understanding (10 items), Congruence (10 items), and Willingness to be Known (5 items). Reliabilities are good and comparable to those of longer versions. Scale intercorrelations were moderate to high, with highest correlations between Empathic Understanding and Congruence. There was one principal factor. Congruence loaded most heavily on this factor, followed by Empathy and Regard</p>
<p>Thomas Munder, Fabian Wilmers, Rainer Leonhart, Hans Wolfgang Linster and Jürgen Barth, 2010</p> <p>The Working Alliance Inventory-Short Revised (WAI-SR) is a recently refined measure of the</p>	<p>This study investigated and compared the psychometric properties of the WAI-SR in German outpatients ($N = 88$) and inpatients ($N = 243$).</p>	<p>In both samples reliability ($\alpha > 0.80$) and convergent validity with the Helping Alliance Questionnaire were good ($r > 0.64$). Confirmatory factor analysis showed acceptable to good model fit for the proposed Bond-Task-Goal model in both samples. Multi-group analysis demonstrated that the same constructs were measured across settings. Alliance ratings of outpatients and inpatients differed regarding the overlap of alliance components and the magnitude of the alliance ratings: The differentiation of the alliance</p>

<p>therapeutic alliance that assesses three key aspects of the therapeutic alliance: (a) agreement on the tasks of therapy, (b) agreement on the goals of therapy and (c) development of an affective bond. The WAI-SR demonstrated good psychometric properties in an initial validation in psychotherapy outpatients in the USA. The generalizability of these findings is limited because in some countries a substantial portion of individual psychotherapy is delivered in inpatient settings</p>		<p>components was poorer in inpatients and they reported lower alliances. Unique aspects of the alliance in inpatient treatment are discussed and a need for further research on the alliance in inpatient settings is pointed out. Overall, the WAI-SR can be recommended for alliance assessment in both settings.</p>
<p>James F. Efstation Michael J. Patton and CarolAnne M. Kardash, 1990</p> <p>We developed the Supervisory Working Alliance Inventory (SWAI) to measure the relationship in counselor supervision. SWAI was based conceptually on the work of Greenson (1967), Pepinsky and Patton (1971), and others.</p>	<p>Amostra: 185 supervisors and 178 trainees</p>	<p>Three supervisor factors (Client Focus, Rapport, and Identification) and two trainee factors (Rapport and Client Focus) were extracted by factor analysis. The scores on the SWAI were found to possess adequate scale reliability, and evidence of convergent and divergent validity for the SWAI was established by examining its relation to selected scales from the Supervisory Styles Inventory (Friedlander & Ward, 1984). Trainee scores on the Rapport and Client Focus scales of the SWAI were significant predictors of scores on the Self-Efficacy Inventory (Friedlander & Snyder, 1983). Implications for counselor training are discussed in the context of additional research on the psychometric properties of the SWAI.</p>
<p>Deborah Lehrman-Waterman and Nicholas Ladany, 2001</p> <p>The purpose of this study was to develop the Evaluation</p>	<p>Amostra: Nineteen training directors of master's and doctoral programs in clinical and counseling psychology and 25 training directors of Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers-approved internship sites from 24 states</p>	<p>Results based on 274 trainees with diverse training experiences indicated that the measure yields 2 theoretically consistent factors: goal setting (e.g., goals that are specific; feasible in regard to capacity, opportunity, and resources; and measurable) and feedback (e.g., feedback that is systematic, timely, clear, and balanced between positive and negative</p>

<p>Process Within Supervision Inventory (EPSI), a measure that examines evaluation practices in clinical supervision</p>		<p>statements). Evidence of validity was based on theoretically consistent relationships between more effective goal-setting and feedback practices and (a) a stronger working alliance, (b) enhanced trainee perception of supervisor influence on self-efficacy, and (c) increased trainee satisfaction with supervision.</p>
<p>Myrna L. Friedlander Linda G. Ward, 1984</p> <p>A series of studies was conducted to develop and validate the Supervisory Styles Inventory (SSI), with parallel versions for supervisors and trainees. The instrument and validation procedures were based on a conceptual model of interrelated sources of variability among supervisors.</p>	<p>Amostra utilizada no processo de validacao de construação da escala:</p> <p>Estudo 1 training directors of internship programs listed in the 1981-82 directory of the Association of Psychology Internship Centers were contacted by mail and asked to participate anonymously in a "validation study of a new instrument on supervisory style" (211)</p> <p>Estudo 2 36 master's and 147 doctoral trainees in nine states. The majority were in graduate programs or internship sites accredited by the American Psychological Association</p> <p>Estudo 3 135 supervisores da associacao de Psicologia "Intership centres"</p> <p>Estudo 4 Amostra variada, ou seja, com proveniencia de varios ramos de trabalho</p>	<p>Four separate analyses consistently revealed three factors among the perceptions of heterogeneous samples of trainees and experienced supervisors, which suggests that supervisory style is multidimensional. Scales constructed from these factors—Attractive, Interpersonally Sensitive, Task Oriented—demonstrated robust reliabilities and construct validity. In one study, the SSI scales discriminated within and between expert supervisors with different theoretical orientations (Ekstein, Ellis, Polster, and Rogers) working with the same supervisee. These results were consistent with other evidence that a highly task-oriented style is endorsed by cognitive-behavioral supervisors, a highly interpersonal style by psychodynamic and humanistic supervisors. Furthermore, these supervisory styles seem to be differentially related to trainees' level of experience—supervisors are more task oriented with beginners, more attractive and interpersonally sensitive with interns. All three styles were strongly associated with trainees' reported (a) willingness to work with different model supervisors and (b) satisfaction with supervision</p>
<p>Karen D. Multon, Michael J. Patton, and Dennis M. Kivlighan, Jr., 1996</p> <p>Transference is one of the key concepts in psychoanalytic counseling. The Missouri Identifying Transference Scale (MITS) was developed after extrapolation from some of R. R.</p>	<p>Amostra: The unit of analysis consisted of 269 sessions of psychoanalytic counseling.</p> <p>16 clients</p>	<p>A principal-components chained P-technique factor analysis followed by an oblique rotation revealed 2 factors: (a) Negative Transference Reactions and (b) Positive Transference Reactions. The MITS is an instrument with good internal consistency, and the 2 factors account for a sufficiently high proportion of overall variance. Investigations of both concurrent and predictive validity appear promising.</p>

<p>Greenson's (1967) examples of transference reactions.</p>		
<p>Frances A. Kelley, Charles J. Gelso, Jairo N. Fuertes, Cheri Marmaros, 2010</p> <p>The development and validation of a client version of the Real Relationship Inventory (RRI-C) is reported.</p>	<p>Using a sample of clients (n 94) who were currently in psychotherapy, a 24-item measure was developed consisting of two subscales (Realism and Genuineness) and a total score. This 24-item version and other measures used for validation were completed by 93 additional clients</p>	<p>Results of the present study offer initial support for the validity and reliability of the RRI-C. The RRI-C correlated significantly in theoretically expected ways with measures of the client-rated working alliance and therapists' congruence, clients' observing ego, and client ratings of client and therapist real relationship on an earlier measure of the real relationship (Eugster & Wampold, 1996). A nonsignificant relation was found between the RRI-C and a measure of social desirability, providing support for discriminant validity. A confirmatory factor analysis supported the two theorized factors of the RRI-C. The authors discuss the importance of measuring clients' perceptions of the real relationship.</p>
<p>Charles J. Gelso, Frances A. Kelley, Jairo N. Fuertes, Cheri Marmarosh, Stacey E., Catarina Costa, Gregory R. Hancock, 2005</p> <p>The development and initial validation of a therapist-rated measure of the real relationship in psychotherapy (the Real Relationship Inventory—Therapist Form [RRI-T]) is reported.</p>	<p>Using a sample (n 80) of practicing psychotherapists and on the basis of prior theory, the authors developed a 24-item measure consisting of 2 subscales (Realism and Genuineness) and a total score. This 24-item version and other measures used for validation were completed by 79 additional practicing therapists and 51 counseling graduate students (n 130)</p>	<p>The RRI-T was found to have high reliability and sound initial validity. As theorized, the RRI-T correlated significantly with measures of working alliance, session outcome (depth and smoothness), client intellectual and emotional insight, and client negative transference. Discriminant validity was supported by a nonsignificant relation to social desirability.</p>
<p>Yuying Tsong, Fullerton Rodney K. Goodyear, 2014</p> <p>Relatively few measures are available to assess supervision's impacts on supervisees and the clients they serve, despite the potential value of information from those measures in improving</p>	<p>Three-hundred and 57 doctoral students (53 men, 304 women) from clinical (about 60%) and counseling (about 40%) programs participated in the study.</p>	<p>Results from the exploratory and confirmatory factor analyses with 2 independent samples of counseling and clinical psychology doctoral students indicated that SOS measures 2 distinct constructs related to impacts of supervision: clinical competence outcome (decrease in client symptoms, improvement in supervisee competence) and multicultural competence outcome (improvement in supervisee multicultural competence). SOS was also found to have adequate internal reliability and concurrent validity, as it correlates significantly with supervisory working alliance. Research</p>

supervisors' practice. This article describes the development of the Supervision Outcome Scale (SOS) and reports its psychometric properties.		and training implications on SOS as a useful tool to track both supervisee and supervisor development are discussed.
---	--	--

Anexo H – Competências da supervisão

Competências	Falender et al., (2004)	Desenvolvimento do conhecimento	a nível ético, e legal, da investigação corrente – modelos, teorias e modalidades de supervisão
		Habilidades	onde se realça a formação da relação/aliança em supervisão, a nível da avaliação, da capacidade do supervisor de fomentar o desenvolvimento e progressão do supervisando, flexibilidade e capacidade em utilizar conhecimento científico
		Valores	respeito, sensibilidade, suporte, desafio, humildade e comprometimento profissional
		Referência ao contexto social	conjugação de contextos clínico-sociais e forças políticas
		Treino das competências de supervisão	altura do contexto profissional em que deverá ter início o contexto de supervisão, constituição de modelos guia aos supervisores, clima de equilíbrio, abertura e desafio, bem como a constituição de contractos
		Avaliação das competências de supervisão	avaliação do completamento do processo de aprendizagem do supervisor, auto e hetero avaliação de desempenho e avaliação do paciente
		Supervisor deverá investir nas suas competências teórico-práticas	Novos modelos e teorias, modalidades, formação da relação, a manutenção, rupturas e reparação da relação entre supervisor e supervisando, desenvolvimento de estratégias de entrega de feedback, avaliação, do desenvolvimento da função de base segura/suporte, prática reflexiva e o controlo e manuseamento da resposta emocional

	Falender et al., (2014)		do supervisando, deverão ser pontos fulcrais de desenvolvimento do supervisor a nível das competências. Falender et al., (2014) apontam ainda a necessidade da coordenação, orientação, guia, estruturação de objectivos e expectativas como variáveis influentes à boa prática do supervisor.
		Diversidade	Poderá ser um tema que influencie directamente a relação em supervisão, bem como o desenvolvimento da autoconsciência e o estabelecimento e desenvolvimento de bases seguras entre supervisor e supervisando
		Sentido de profissionalismo	Onde se pretende que o supervisor estabeleça uma relação profissional, colaborativa, cooperativa e respeitante em relação ao supervisando, bem como o estabelecimento de uma avaliação justa e a possibilidade ao supervisando de se identificar e constituir a sua identidade profissional
		Feedback e auto e hetero avaliação	Visam promover a abertura e a transparência, compreensão cultural, ética, o envolvimento do supervisando ao seu próprio desenvolvimento e uma boa relação de suporte (segura) e estruturada. Em relação ainda à avaliação, constata-se que possui um elevado impacto na relação, e no carácter de suporte, entre supervisor e supervisando, bem como nos resultados, clínicos e a nível do processo supervisão de ambos
		Problemas que acabam por surgir a nível profissional	Realçam-se o contracto em supervisão, a diferenciação entre o desenvolvimento normativo com desafios regulares, ou o desenvolvimento atribulado onde surgem conflitos a nível da especificação das competências em si. Por outro lado, a capacidade de ajustamento e reparação, de fornecimento de guia e base segura,

			com resolução de conflitos, irá fomentar o desenvolvimento de uma boa relação entre supervisor e supervisando
		Competências éticas e legais	Os supervisores deverão assumir, nomeadamente o sentido de base segura em relação à protecção do supervisando e à manutenção da boa relação (a nível dos contextos ético-legais) entre supervisor e supervisando.
	Pilling e Roth (2014)	Habilidade ao auxílio do supervisando com determinadas competências clínicas	
		Habilidade à incorporação da observação directa dos casos clínicos	
		Habilidade à condução da supervisão em grupos de supervisão	
		Habilidade à aplicação de parâmetros estandardizados	

Anexo I - Eficácia da Supervisão

Eficácia da supervisão	Watkins (2011)	Desenvolvimento de características do supervisando, tais como, a auto-consciência, conhecimento teórico-científico, aquisição e utilização de competências clínicas e o fortalecimento da relação psicoterapeuta-cliente.
	Wosket (2006)	Desenvolvimento, a eficácia do processo e o resultado psicoterapêutico do cliente, bem como a sua protecção ético-legal, encoraja ao processo reflexivo à prática e desenvolvimento do insight e da auto-consciência e providenciar ao supervisando um mecanismo de barreira de contacto/protectora face ao stress e ao burnout.
	Wheeler e Richards (2007)	A auto-consciência em relação às motivações e dinâmicas internas, menos preocupados com o seu desenvolvimento nas sessões de psicoterapia e menos dependentes de suporte e necessidade de guia; o fornecimento de suporte à prática profissional; o desenvolvimento do supervisando enquanto reflexo do envolvimento com o supervisor, desenvolvimento e mudança teórica aquando da prática de supervisão; o tempo e a

		quantidade de sessões de supervisão; o desenvolvimento da auto-eficácia do supervisando enquanto reflexo da avaliação justa por parte do supervisor, do fortalecimento da aliança de trabalho, do foco nas tarefas da supervisão; e, por fim, a nível das capacidades clínicas, a abordagem de processos paralelos, discussão sobre conceptualizações teóricas e intervenções clínicas, e a capacidade de orientar o processo psicoterapêutico.
	Falender e Shafranske (2014)	Respeito mútuo, da colaboração e desenvolvimento de tarefas e objectivos, a formação da aliança em supervisão, a identificação de conflitos emergentes na relação em supervisão, a formação de um contracto, constituição de uma base segura e colaborativa na relação de supervisão, suporte, processos de reflexão sobre a supervisão, sobre papéis, processos de transferência e constratransferência, bem como, a utilização de meios técnicos diversificados
	Hill e Knox (2013)	Autonomia, motivação, auto-eficácia, consciência do supervisando sobre si e sobre os outros e, mas menos claro, os resultados que os clientes atingem. Por outro lado, o que torna a supervisão eficaz dirá respeito ao tempo de supervisão, à frequência, o conhecimento adquirido, a capacidade de ler sentimentos e, em relação ao supervisor, o seu carácter de auxiliante do pensamento, a sua abertura, a distinção de papeis, de pensamentos, de feedback, o ser guia e orientador, ser contentor, ou base segura, ou suporte, o conhecimento clínico e teórico e multicultural.
	Grant e Schofield (2007)	Por outro lado, Num estudo sobre o ingresso em supervisão ao longo da carreira do psicoterapeuta apontam que numa amostra de 316 psicoterapeutas 96% tendem a praticar supervisão, enquanto 4% tendem a não praticar. As razões que levam aos psicoterapeutas a praticar supervisão depreendem-se pela providência de um espaço de reflexão, à melhoria da prática psicoterapêutica, um sentimento de suporte, o auxílio na prática psicoterapêutica de clientes considerados como complexos, o auxílio a auto-compreender que sentimentos do próprio supervisando interferem no processo psicoterapêutico, a supervisão enquanto guia à intervenção com os clientes num sentido geral, o facto de ser um requisito por parte das escolas de psicoterapia e, por fim, o facto de ainda estarem em processo de formação. Por outro lado, as

		razões que levam a que 4% dos psicoterapeutas da amostra não pratiquem supervisão apontam-se pelo facto dos psicoterapeutas acharem que têm muitas competências e não precisarem da opinião de outros colegas (recorrendo se considerarem ser necessário), por não terem clientes suficientes, por não terem possibilidades financeiras ou não terem tempo, por não sentirem necessidade, por acharem que não é relevante, porque não conseguem aceder a grupos de supervisão e pelo facto da associação base de formação em psicoterapia não exigir a prática de supervisão.

Anexo J – Formação, características e funções do supervisor e características e funções do supervisando

Formação, características e funções do supervisor	Watkins, (2013, 2012)	O processo de formação do supervisor, e pese embora o supervisor actualmente não tenha, em grande parte das vezes um acompanhamento específico e orientado, com linha gerais ao funcionamento da supervisão.
	Watkins (2012)	<p>Consiste num percurso de aprendizagem educacional, onde se promove o desenvolvimento da reflexão, conceptualização teórica com aplicação prática, planeamento e experienciação. Estas componentes tendem a ser adquiridas através de painéis de discussão, workshops, seminários, semestres e a supervisão dos casos que o supervisor vai recolhendo no seu próprio processo de supervisão.</p> <p>Tópicos como as responsabilidades e papéis que supervisor e supervisando deverão assumir, questões éticas directamente ligadas ao processo de supervisão, aprendizagem de diferentes modelos de supervisão, modelos do desenvolvimento do psicoterapeuta, modelos de avaliação em supervisão, estabelecer e manter a aliança de trabalho num contexto de supervisão, diferentes estratégias e métodos de intervir junto do supervisando e a diversidade e investigação actuais sobre a supervisão.</p> <p>O supervisor será alguém que visa facilitar o crescimento e desenvolvimento do supervisando, para posteriormente o supervisando facilitar o crescimento e desenvolvimento dos seus pacientes. Neste sentido, o crescimento e desenvolvimento do supervisor tenderá a conter alguns parâmetros base à boa prática de supervisão, ou seja, providenciar feedback construtivo; fomentar a discussão clínica, teórica e prática; ingressar em <i>role plays</i> e modelagem de comportamentos/intervenções positivas e negativas;</p>

		ensinar conceitos teóricos ou técnicas clínicas quando necessário; utilização de materiais clínicos à interpretação dos casos; revisão de audições e vídeos de intervenções clínicas propostas a discussão, bem como, retirar notas dos próprios casos clínicos e colocar em discussão clínica. De acordo com a Literatura recolhida por Watkins (2012) a fomentação destas metodologias de intervenção produzem a expansão e desenvolvimento do conhecimento, auto e hétero consciência, competências clínicas e da identidade.
	Watkins (2013)	Desenvolvimento da identidade - Capacidade de guiar e de estruturar um processo de supervisão, de fornecer um local harmonioso e seguro ao pensamento, capacidade de adaptação e capacidade de sentir, pensar e agir em torno da prática da supervisão e, por fim, o desenvolvimento de uma aliança de trabalho/relação que origine um espaço seguro ao desenvolvimento profissional e pessoal – processos empáticos, contentores, autênticos; Superação da ansiedade inicial e a desmoralização - Capacidade de ser uma base de suporte/segura e de fornecer feedback construtivo, estimulante, encorajadora e desafiante, bem como a habilidade a identificar processos paralelos e conflitos que possam surgir; Constituição de um sentido na prática de supervisão - Por via das experiências, da relação estabelecida entre supervisor e supervisando; Características base ao desenvolvimento profissional do supervisor - Qualidade do ambiente potencial de aprendizagem, do estabelecimento e desenvolvimento da relação em supervisão, do processo de escrutínio/investigação dos casos, do desenvolvimento da identidade do supervisando-supervisor, do envolvimento no processo supervisão de forma activa e a função farol/guardadora por parte do supervisor, habilidade em empregar princípios educacionais que melhorem a aprendizagem, prática ética, habilidade da trabalhar com a diferença, habilidade de adaptar a supervisão ao contexto organizacional, habilidade de formar e manter uma boa aliança de supervisão (i.e., estruturação, partilha de informação clínica, auxiliar os supervisandos e reflectir, fornecer feedback construtivo), potencializar o nível de competência do supervisando;
	Watkins (2014*)	A Qualidade do ambiente potencial de aprendizagem, do estabelecimento e desenvolvimento da relação em supervisão, do processo de escrutínio/investigação dos casos, do desenvolvimento da identidade do supervisando-supervisor, do envolvimento no processo supervisão de forma activa e a função farol/guardadora por parte do supervisor.
	Ogren, Boethius e Sundin (2008)	Do ponto de vista do supervisor, a mudança de psicoterapeuta a supervisor deverá conter o desenvolvimento próprio de um estilo de supervisão (i.e.,

		<p>onde se é uma figura de identificação, onde existam espaços seguros de modo ao supervisando progredir e se desenvolver, aprendizagem da escuta e definição de objectivos do psicoterapeuta e ao fornecimento de suporte ao cliente), adopção de uma postura não autoritária (i.e., capacidade de pensar sobre eventuais tensões e conflitos) e de contenção (i.e., esperar e permitir ao supervisando encontrar o seu próprio espaço, bem como, ouvir e reflectir sobre temas que sejam necessários no tempo do supervisando).</p> <p>Do ponto de vista do supervisando, o supervisor deverá ser um guia, e vir a permitir o encontro ao supervisando de forma a que este adquira conhecimento, bem como, um espaço de reflexão, de abertura e curiosidade, bem como, liberdade a nível da exposição das suas ideias, sem sentir que podem estar certos ou errados. Por outro lado, o supervisores deverão adoptar uma postura neutra e activa, que seja reflexo do desenvolvimento de confiança e de segurança por de entre os supervisandos, bem como, a sensibilidade em ler o supervisando, no sentido de acompanhar o seu desenvolvimento</p>
	Morrisey (2006)	O supervisor deverá ser capaz de fornecer suporte, protecção, guia, coragem e capacidade de monitorizar, orientar, desafiar e avaliar a aprendizagem e a competência do supervisando, bem como, providenciar feedback e avaliar construtiva e consistentemente, e ter facilidade em estabelecer uma relação sólida de confiança
	Saraiva e Nunes (2007),	O supervisor é definido como um modelo e como terceiro no processo de desenvolvimento do supervisando, tendo por obrigação o estabelecimento de um setting protector do supervisando
	Zaslavsky et al, (2003)	O supervisor deverá incentivar a aliança de aprendizagem/trabalho, manter um determinado setting, compreender o supervisando e tornar-se um elemento compreensível para o mesmo, auxiliar o supervisando a reconhecer a resistência pessoal, bem como as transferências e contratransferências, reconhecer e apontar as suas próprias transferências e contratransferências em relação ao supervisando e cliente e, por fim, auxiliar o supervisando a analisar o conflito intrapsíquico subjacente ao cliente.
	Prebianchi e AmatuZZi (2000)	Flexibilidade e a habilidade em avaliar as necessidades do supervisando foram essenciais ao estabelecimento de uma relação produtiva de supervisão, sendo que estas tendem a influenciar directamente o processo de supervisão.
	Kernberg (2016)	As funções do supervisor passam pelo guiar o supervisando no seu processo de desenvolvimento, referenciando a qualidade da avaliação, os encontros mútuos de experiência profissional (auto-revelações), fornecer recomendações sobre intervenções técnicas e teóricas, aprofundar a matéria dos casos chegando até ao facto seleccionado com a transformação da intuição em interpretação posterior,

		deverá ser capaz de expor as suas ideias, ensinar o supervisando a intervir em contextos específicos, bem como, fornecer-lhe as ferramentas úteis ao pensamento e sua articulação clínica.
	Rousmaniere (2017)	O supervisor deverá ser um profissional que investe no seu desenvolvimento profissional, que pretenda estabelecer uma relação colaborante para com o supervisando, um ensino activo e não passivo.
	Wosket (2006)	O supervisor é determinante na sua contribuição, em termos do seu papel, modelo, e com a promoção de autonomia e de limites ao supervisando, no sentido de estabelecer uma relação suficientemente boa.
	Matarazzo e Garner (1995)	O supervisor ideal tem características de empatia, compreensão, respeito, auto-revelação, bem como, aberto, comunicativo, confiável, colaborador e com capacidade de providenciar feedback com carácter de partilha sobre a prática. Neste sentido, e com a delimitação da relação, os lugares de ambos deverão ser respeitados, e mantidos, de modo a que haja uma interacção relacional de colega para colega, contudo, com determinada posição hierárquica a nível do saber e experiência
	Goodyear et al., (2014)	A passagem de terapeuta a supervisor deverá conter mudanças de funcionamento profissional. Neste sentido, o supervisor deverá desenvolver a capacidade de captar as intervenções do supervisando e ao mesmo tempo garantir que o mesmo adquire competências clínicas. Neste sentido, deverá ter em atenção qual informação deverá atender, quer em relação ao caso clínico em questão, quer às resistências do supervisando que não o permitem compreender as dinâmicas do caso. Para tal, aponta-se a necessidade de possuir uma identidade bem desenvolvida enquanto terapeuta e supervisor, o que lhe permitirá servir enquanto modelo de compreensão ao supervisando (permitindo a identificação). Como tal, e de forma a evitar confusões de papéis, o supervisor deverá conseguir distinguir, ora a identidade de supervisor, ora de psicoterapeuta. Como capacidades clínicas, apontam-se o uso do pensamento reflexivo (i.e., pensar sobre o objecto num sentido geral), o desenvolvimento da auto e hétero-confiança no que constitui a sua intervenção e respectiva eficácia no processo supervisão, desenvolver tolerância e paciência em referência ao processo de desenvolvimento do supervisando, criar sistemas de feedback e de crítica construtiva e, por fim, a base segura, profissional, ética e judicial para com a prática do supervisando.
	Pilling e Roth (2014)	Habilidade à aplicação de princípios educacionais que venham a melhorar a sua prática de ensino; Conhecimento de questões éticas; Habilidade de trabalho com a diferença;

		<p>Adaptação do contexto de supervisão ao contexto organizacional e governamental;</p> <p>Habilidade à formação e mantimento de uma boa aliança de supervisão – Habilidade à estruturação do contexto de supervisão, auxílio ao supervisando e sua exposição clínica, auxílio ao supervisando no seu processo reflexivo, desenvolvimento de diferentes métodos de fornecer feedback preciso e construtivo;</p> <p>Capacidade à avaliação das competências dos supervisandos;</p>
Escolas de formação do supervisor	Estados Unidos	<p>Onde se realçam os processos de reflexão, auto-avaliação, proactividade a nível clínico e educacional, conhecimento e aprofundamento de modelos teóricos, comprometimento ao desenvolvimento profissional e pessoal, bem como, a capacidade de construir alianças e alimentar a relação entre supervisor e supervisando, utilizando, por exemplo, sistemas de feedback formativo e sumativo, e a capacidade de reconhecer as próprias limitações</p>
	Reino Unido	<p>A capacidade de construir relações e alianças construtivas saudáveis, conhecer os próprios limites e limitações, conseguir trabalhar com a diferença ética e cultural, ter carácter ético e conhecer aprofundadamente modelos teóricos de supervisão</p>
	Austrália	<p>O conhecimento da profissão, de práticas eficazes em supervisão, capacidade de avaliar as competências e estados psicológicos do supervisando, conhecimento sobre questões éticas e a capacidade de estabelecer uma aliança de trabalho</p>
Características e funções do supervisando	Rousmaniere (2017)	<p>Os principais conselhos que um supervisando deverá seguir à prática da boa supervisão, com relação sadia, serão a capacidade de permitir o desenvolvimento do supervisando, o respeito pelas hierarquias, modelos, ambiente aberto e colaborativo, o fornecimento de feedback, ser proactivo e delimitar limites na relação.</p> <p>Já o supervisando poderá conter características que poderão influenciar o normal funcionamento da relação estabelecida com o supervisor. Neste sentido, o narcisismo patológico e a imaturidade psíquica, teórico-prática, tendem a ser os principais pontos que remetem ao dano na relação, bem como a falta de autonomia.</p>
	Orlinsky e Ronnestad (2005)	<p>O supervisando deverá ter uma postura responsiva e estruturada, capacidade para empatizar com as experiências de outras pessoas e a habilidade de comunicar de forma genuína com outros sujeitos. Por outro lado, deverão existir sentimentos de aceitação, tolerância e compreensão, bem como, abertura à experiência, flexibilidade, curiosidade, pensamento reflexivo e capacidade de lidar com psicopatologia grave.</p>

Anexo K – Modelos teóricos do desenvolvimento do psicoterapeuta e do supervisor (com acentuação do papel da supervisão/supervisor)

<p>Fleming (1953, cit. Por Rodrigues e Silva, 2007., e cit. Por Worthington, 2006)</p>	<p>O supervisor assume uma função de suporte (pela falta de auto-confiança do supervisando), de avaliador/orientador (avaliador, na medida em que avalia a intervenção do supervisando, de orientador, na medida em que orienta o percurso do supervisando, bem como as técnicas utilizadas em terapia e respectivas interpretações) e de base segura (como quem um organizador interno do supervisando e externo da prática do supervisando)</p>
<p>Hogan (1964, cit. Por Rodrigues e Silva, 2007., e cit. Por Worthington, 2006)</p>	<p>Supervisor terá o papel de quem ensina, fornece suporte, interpreta e fornece confiança ao supervisando. Como tal, o supervisor irá proporcionar ao supervisando o ganho de motivação, suporte, exemplificação e clarificação das dúvidas e ambivalências sentidas, bem como, a partilhar e a confrontar o supervisor com o uso de novas estratégias terapêuticas. Por outro lado, a figura do supervisor servirá como uma figura promotora da individualidade, identidade, autonomia, conhecimento e estabilidade para com o supervisando.</p>
<p>Loganbill, Hardy e Delworth (1982, cit. Por Rodrigues e Silva, 2007., e cit. Por Worthington, 2006)</p>	<p>O supervisor assume um papel linear ao longo do desenvolvimento do supervisando, ora um papel facilitador, confrontativo, conceptual, prescritivo e/ou catalítico. Neste sentido, o supervisando passa desde uma posição de baixo conceito e dependência, ou de um estado de hiper-confiança e autonomia irrealistas, podendo conduzir o supervisando a momentos de grande satisfação ou insatisfação, flexibilidade e/ou inflexibilidade, a um estado de independência e autonomia.</p>
<p>Hess (1987, cit. Por Worthington, 2006)</p>	<p>O supervisor deverá adoptar uma atitude contentora, providenciando mapas de orientação à prática do supervisando, bem como, motivar e encorajar o supervisando e ir mais longe na sua prática terapêutica. Por outro lado, e adoptando uma estratégia de devolução de feedback, o supervisor irá explorar em conjunto novas técnicas, levando a que o supervisando aprenda novos guias de orientação na prática clínica. Por fim, numa postura aberta e contentora, o supervisor deverá levar o supervisando a pensar no caso clínico em questão, e nas suas questões pessoais de forma a que o próprio se consiga aperceber de como as suas emoções afectam o caso clínico.</p>
<p>Stoltenberg (1981, cit. Por Worthington, 2006)</p>	<p>O supervisor deverá ter uma acção quadri-dimensional na forma de abordar o supervisando, ou seja, a abordagem da autonomia, fornecendo uma estrutura sólida ao supervisando, onde este poderá recorrer sempre que haja dúvidas teóricas e práticas. Neste modelo, o supervisando poderá observar o supervisor, o</p>

	<p>que, na sua prática clínica, poderá ser uma mais-valia, uma vez que poderá observar as técnicas e capacidades, num clima de reduzida pressão. Por outro lado, o supervisor deverá insistir no desenvolvimento da autonomia do supervisando, do sentido de partilha, da conjugação pessoal e profissional em termos clínicos e, por fim, promover o auto-conhecimento.</p>
Skovholt e Ronnestad (1995, cit. Por Rodrigues e Silva, 2007)	<p>O supervisando o imite; deverá fornecer avaliações com base em feedback ajustado ao reflexo do trabalho do supervisando; o supervisor deverá ensinar ao supervisando a possuir tolerância à frustração, bem como a assumir um modelo de desenvolvimento teórico e prático, sobre o qual o supervisando poderá aprender e captar o que necessitar.</p>
McNeill e Stoltenberg, (2012) aponta o modelo da abordagem interpessoal de Ladany et al., (2005)	<p>No processo de supervisão algumas dimensões, tais sejam o foco na aliança de trabalho, foco no processo do supervisando, exploração de sentimentos, foco na contratransferência, atendimento aos processos paralelos, foco na auto-eficácia, foco na competência e capacidade, avaliação do conhecimento adquirido e na avaliação num sentido geral, bem como, um foco nas questões multiculturais. Por outro lado, os autores acabam por conceptualizar um método de intervenção com quatro categorias à resolução de conflitos entre supervisor e supervisando num determinado evento, tais sejam o aumento ou diminuição da auto-consciência, conhecimento, competências e/ou efeitos na própria aliança de supervisão. Aqui, a aliança de supervisão será a base a uma supervisão com resultados positivos. Neste sentido, os autores referem alguns eventos que podem surgir no desenrolar da supervisão em si, tais sejam a remediação de dificuldades e fragilidades a nível das competências teóricas, atender a contextos multiculturais, negociação de conflitos, o trabalho através da contratransferência, o tratamento da transferência sexual, bem como a reparação de possíveis conflitos a nível de género, atitudes ou diversos comportamentos.</p>
McNeill e Stoltenberg, (2012)	<p>O modelo integrativo do desenvolvimento, neste caso do supervisando e, acrescenta-se, do próprio supervisor em si. Neste modelo sobressaem três domínios base que se modificam com o desenvolvimento do supervisando. Ora estas mudanças ocorrem em três níveis em separado, o nível um, onde se tenta articular pensamentos, integrar emoções, e contrair comportamentos que sejam aceites numa implementação do processo em supervisão, quando em face de angústias poderosas, ansiedades, frustrações, desesperos e confronto com incapacidades do momento em que o próprio supervisando se encontra. No nível dois tem-se o momento em que o que se sente se começa</p>

	<p>a traduzir numa prática auto-consciente aos movimentos internos do paciente, quer afectivos, quer cognitivos, o que poderá conduzir a aspectos positivos de empatia ou tomada de perspectiva, ou de confusão, contágio emocional ou frustração. Num terceiro momento canaliza-se especialmente a atenção ao cliente, numa perspectiva empática de perceber que tarefas, objectivos, necessidades deverão ser concebidas ao auxílio do paciente, bem como a gestão do próprio terapeuta (supervisando) das suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos.</p>
<p>Modelo integrativo do desenvolvimento do supervisando e, acrescenta-se, do próprio supervisor em si</p>	<p>Neste modelo sobressaem três domínios base que se modificam com o desenvolvimento do supervisando. Ora estas mudanças ocorrem em três níveis em separado, o nível um, onde se tenta articular pensamentos, integrar emoções, e contrair comportamentos que sejam aceites numa implementação do processo em supervisão, quando em face de angústias poderosas, ansiedades, frustrações, desesperos e confronto com incapacidades do momento em que o próprio supervisando se encontra. No nível dois tem-se o momento em que o que se sente se começa a traduzir numa prática auto-consciente aos movimentos internos do paciente, quer afectivos, quer cognitivos, o que poderá conduzir a aspectos positivos de empatia ou tomada de perspectiva, ou de confusão, contágio emocional ou frustração. Num terceiro momento canaliza-se especialmente a atenção ao cliente, numa perspectiva empática de perceber que tarefas, objectivos, necessidades deverão ser concebidas ao auxílio do paciente, bem como a gestão do próprio terapeuta (supervisando) das suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos.</p> <p>McNeill e Stoltenberg, (2012) aponta que ocorre uma modificação da motivação, ou seja, desde um ponto extrínseco até a um ponto intrínseco, bem como, em relação à autonomia, desde um ponto dependente, à vacilação entre o estar e ser dependente e o estar e ser autónomo e, por fim, a implicação que o meio circundante tem sobre a dinâmica supervisando-supervisor, bem como, em relação às intervenções do próprio supervisor em si, que deverão encorajar o desenvolvimento do supervisando (i.e., orientações, facilitações, conceptualizações, confrontações e catalíticas).</p>
<p>Marques da Silva (2015) sobre a supervisão em psicoterapia existencial</p>	<p>Sob a perspectiva do supervisor, a relação assume o papel principal, onde a empatia, a postura aceitante e a congruência são condições à formação da aliança de trabalho, na coesão e responsividade do supervisor, concretizando-se no respeito, cuidado e flexibilidade à</p>

	<p>adaptação de cada supervisando e das respectivas necessidades. Neste sentido, a relação surge como a base promotora de genuinidade, com possibilitação de dinâmicas harmoniosas. Por outro lado, a promoção do espaço seguro visa a diminuição da insegurança do supervisando, bem como um espaço onde o supervisando pode errar, acertar, e desenvolve a sua identidade enquanto psicoterapeuta. De forma a enfrentar novos desafios, os supervisandos dependem do ambiente facilitador, seguro, com crítica construtiva e sem possível ameaça por parte do supervisor. A supervisão existencial, poderá ser ainda o reflexo de processos colaborativos e reflexivos, de auto-descoberta, de autenticidade, coerência, abertura ao não-saber e ao prazer.</p>
<p>Modelo de Estevens (2015) sobre a experiência da supervisão na perspectiva do supervisando</p>	<p>Sobre a experiência da supervisão na perspectiva do supervisando, obtém-se que as dimensões processos reflexivos (i.e., reflexão sobre os casos, experiências conjuntas partilhadas e trabalho de auto-reflexão do supervisando) e relação / relações de sentido (i.e., a relação entre supervisor e supervisando, e entre supervisando e cliente - impacto/qualidade da mesma) colocam em movimento a dinâmica da supervisão, constituindo-se como uma ferramenta imprescindível de trabalho, com impacto na terapia com o paciente. Outras dimensões reconhecidas foram o suporte (i.e., como fonte de presença e validação do outro, espaço de dúvidas e angústias e o conforto e compreensão em relação às posições teóricas e práticas dos supervisandos).</p>
<p>modelos de supervisão em psicanálise</p>	<p>Zaslavsky et al., (2003) aponta o modelo clássico como um modelo em que o supervisor assume uma posição de transmissão de conhecimentos teórico-práticos com base nas suas próprias intervenções; em relação ao modelo correctivo ou comunicativo, o supervisor deverá assumir um papel correctivo face ao supervisando, onde vem a apontar direcções teóricas e práticas, com valorização de erros e acertos em relação às intervenções e pontos de vista teórico-práticos do supervisando e, por fim, deixa liberdade ao supervisando de se conduzir na interpretação dos seus casos; por fim, o modelo relacional visa a partilha de experiência num sentido empático e relacional, onde o supervisor se usa a si mesmo como instrumento á interpretação dos casos clínicos propostos, bem como, uma atenção acrescida aos processos comunicacionais, transferenciais e contratransferenciais que a tríplice (supervisor-cliente-supervisando) tendem a estabelecer.</p> <p>A título transversal, Zaslavsky et al., (2003) aponta a necessidade do supervisor funcionar como um modelo de identificação e guardião do processo em si, o</p>

	desenvolvimento de uma aliança de trabalho, a constituição de um setting seguro (estabelecimento de um contrato verbal, explicitando a forma de trabalho, horários, honorários, redação da sessão a análise para ambos, modelos utilizados, apresentação prévia dos elementos, ou do elemento), a atenção aos modelos de transferência e contratransferência e, por fim, a relação empática, afectiva e motivante que se deverá estabelecer entre supervisor e supervisando.
Relação real	Eagle e Long (2014) apontam a importância da formação de uma aliança de aprendizagem (i.e., concordância nos objectivos a alcançar), e da importância da relação real.
Modelo moderno e modelo Clássico	Por fim, Fernández-Alvarez (2015) aponta algumas diferenças entre o modelo moderno, onde se pretende um contínuo desenvolvimento de competências, de modelos estruturais entre supervisores e supervisandos. Neste tipo de supervisão, o supervisando é instigado a desenvolver o seu próprio modelo, tendo por base o adquirido em grupo ou individualmente. Neste sentido, constitui-se um modelo exploratório na constituição do caso clínico, onde se procura encontrar no supervisando os elementos que o impedem de compreender o paciente, ou seja, a supervisão focada no supervisando. Por outro lado, no modelo clássico, aponta-se o foco no cliente, bem como em modelos pre-concebidos de análise, menos espontâneos, e mais rigorosos no sentido de adaptar a sua prática clínica ao modelo do supervisor. Respectivamente, o primeiro modelo visa o pensamento sobre a aliança de trabalho e menos para o processo educativo da própria supervisão, ao passo que o segundo modelo transpõe-se ao desenvolvimento de competências e do nível de desenvolvimento do supervisando, ou seja, como a relação vem a afectar o supervisando e respectivo desenvolvimento. Por outro lado, a relação estabelecida vem promover o estabelecimento do laço afectivo, da possível exploração de sentimentos, processos paralelos, contratransferências e transferências, bem como, diferentes papéis, funções, processos dinâmicos, processos reflexivos e o próprio ambiente (McNeill e Stoltenberg, 2012).
Supervisão do Modelo Cognitivo Comportamental	Foco na adaptação do supervisando e na compreensão do modelo cognitivo comportamental por parte deste, bem como da experiência em si; Modos de estruturar a supervisão; Afirmar que os supervisandos são participantes activos; Assumir funções guia ao trabalho do supervisando;

Supervisão do Modelo Psicológico/Psicodinâmico/Psicanalítico	<p>Reflectir sobre o processo emocional e interpessoal da relação entre supervisor e supervisando;</p> <p>Necessidades do supervisando e seu desenvolvimento profissional e pessoal;</p> <p>Utilização de técnicas expressivas e de suporte, de forma a que o supervisando seja capaz de observar e explorar percursos por de entre o material clínico;</p> <p>Exploração e compreensão dos processos paralelos;</p>
Supervisão das Terapias Sistémicas	<p>Ter em conta as dinâmicas entre supervisor e família, família e supervisando e entre supervisor e supervisando;</p> <p>Conexão entre a teoria sistémica e as dinâmicas profissionais e pessoais do supervisando;</p>
Modelo humanístico	<p>Baseia-se na escuta activa e na capacidade de recolher as experiências e necessidades do cliente;</p> <p>Utiliza um foco flexível e espontâneo para com o cliente</p>

Adapt. A partir de Pilling e Roth (2014), Watkins (2014*), Watkins (2012)

Anexo L - Falhas na supervisão, experiências positivas e negativas/contraproducentes

Falhas no processo de supervisão	Ladany (2014)	<p>Aponta como relevantes os processos multiculturais que normalmente têm carácter desconhecido no processo de supervisão, comportamentos não éticos ou modelos de supervisão não éticos, especificamente envolvimento sexual entre supervisor e supervisando, colisão entre supervisor e supervisando, a promoção de dependência ao supervisando em detrimento da promoção da individualidade e independência, a infantilização do supervisor sobre o supervisando, métodos de avaliação que não acompanham o desenvolvimento científico, métodos de abordagem teórica aplicados à prática de supervisão sem ter tido validação empírica ou investigação meta-teórica suficientemente razoável de forma a formalizar uma metodologia interpretativa em supervisão, o facto de não haver um ensino consistente sobre a psicopatologia e, por fim, o facto da relação em supervisão ser denegrida e escamoteada.</p>
Experiências negativas e positivas	Ladany e Ancis (2001)	<p>Qualidade da relação em supervisão será essencial à experiência de bons eventos em supervisão.</p>
	Kennard, et al., (1987)	<p>A consciência, o comprometimento, o interesse nas indicações dos supervisores que contribuem ao desenvolvimento do supervisando e o feedback, bem como um estilo não-defensivo, aberto, flexível, poderão constituir-se variáveis dos supervisandos que influenciam o carácter positivo ou negativo das experiências em supervisão.</p> <p>Já os supervisores, têm relação com os estilos de suporte, directivo, instrucional, interpretativo e de confronto. Neste sentido, quando os supervisores percebem os supervisandos</p>

		enquanto interessados no feedback e em sugestões que promovem o desenvolvimento profissional, os supervisandos percebem as experiências em supervisão como sendo de elevada qualidade, bem como, os supervisandos reportam melhores experiências quando os supervisores têm carácter de suporte, instrucional e interpretativo	
	Ladany e Ancis (2001)	Relação negativa será demarcada pela impaciência, falta de empatia, falta de conectividade, desconforto e desequilíbrio, ao invés da relação positiva, demarcada pelo suporte, desafio, assistência no desenvolvimento das capacidades do supervisando e no auxílio de modo geral.	
	Ramos-Sánchez et al, (2002)	Relação interpessoal e o estilo	Atitudes, conflitos e dificuldade de comunicação – carácter de juízo, crítico, desrespeitável e isento de suporte
		As tarefas em supervisão e responsabilidades	actividades, materiais utilizados, tarefas, papeis, objectivos, expectativas e tempo despendido em supervisão
		A conceptualização e orientação teórica	Conceptualização, diagnóstico, decisões de psicotratoamento e intervenções clínicas
		Contexto ético, legal e multicultural	Ética e conceito legal da prática, competência multicultural e clínica, manejo de casos clínicos e desenvolvimento profissional
	Veach (2001)	Aponta que o evento contraprodutivo poderá ser influenciado, também, pelo tipo de evento em si, às reações do supervisor e supervisando, intencionalidade, pelo seu conhecimento e tratamento, pela intensidade, frequência e pela contextualização do evento	
	Zhang e Liao (2015)	Podem surgir sintomas psicológicos como raiva, ansiedade e depressão, bem como, exaustão emocional, baixa na auto-estima e quebra na saúde física e emocional. Por outro lado, as pessoas começam a desidentificar-se com a instituição, a comprometerem-se do ponto de vista emocional e a ficarem insatisfeitas	
		Desviância comportamental tem influência directa e significativa na percepção de supervisão abusiva, a liderança com o autoritarismo e comportamento ético com influência directa e significativa, o comprometimento, satisfação, o suporte e a performance com resultados baixos relativamente aos eventos abusivos em supervisão, e a exaustão, depressão,	

		tensão e conflitos familiares com relevância significativa. Por fim, a agradabilidade, conscienciosidade, extroversão e afectos positivos com relação significativa para com os eventos contraprodutivos, e o neuroticismo e afectos negativos, também, com relação significativa para com os eventos contraprodutivos
	Zhang e Bednall (2016)	Antecedentes Apontam que as competências, a falta de estabilidade, a conscienciosidade e a agradabilidade quando com fraca relação, e os afectos negativos, com distância hierárquica, narcisismo, cinismo, agressividade com elevada relação, tendem a originar comportamentos abusivos em supervisão.
	Matinko et al., (2013)	Antecedentes A nível da relação em supervisão, apontam a agressividade, a exaustão psicológica, comportamentos contraproducentes, as características pessoais do supervisor e factores contextuais como precedentes dos comportamentos abusivos/negativos da supervisão.

Anexo M – Relação Real

Relação real – Contexto Psicoterapia	Sousa (2017) e literatura analisada Kelley et al., (2010) e Gelso, et al., (2005).	Relação humana considerada essencial aos resultados terapêuticos;
		Adaptar a relação às características pessoais do paciente e promover o seu envolvimento nos resultados terapêuticos;
		Relação terapêutica associado desde início aos resultados terapêuticos;
		Aliança é fundamental e relação à colaboração e trabalho de alto nível
		Feedback, envolvimento mútuo e colaboração como peças fundamentais da relação
		Dar voz ao paciente, requisitar feedback constantemente;
		O terapeuta deverá assumir uma postura aberta, flexível, não defensiva, boas competências pessoais e inter-pessoais e compreensão e resolução dos conflitos e tensões;
	Watkins, (2015; 2012; 2011) Gelso, (2009;	Interligação dos conceitos aliança de trabalho, Relação real e transferência e contratransferência
		Aliança em supervisão Empatia, ambiente de aprendizagem, tarefas e objectivos estruturados, colaboração entre supervisor e supervisionado
		Zona isenta de conflito, analisa partes ora do supervisionado, ora do supervisor, aumenta a prontidão da relação entre supervisor e

Relação real – Contexto de Supervisão	2009*; 2002) e Watkins e Milne, (2014)	supervisando em relação à relação, serve ao propósito de facilitar o desenvolvimento do supervisando e do paciente
		Constituição de laços sólidos, com concordância nos objetivos e tarefas estabelecidas; Necessidade de estabelecer um compromisso entre supervisor e supervisando; Providenciar papéis e estilos claros, bem como expectativas, descrecer no supervisando a ansiedade, vergonha e desmoralização; Laços sólidos onde ocorre a colaboração, transparência e respeito pela partilha e lugares hierárquicos do supervisor e supervisando; Com o bom funcionamento da aliança de trabalho, maior a probabilidade do desenvolvimento do supervisando, supervisor e cliente;
		A nível da transferência e contratransferência têm-se os processos paralelos, conflitos não resolvidos e não explícitos, explícitos e mal abordados, expectativas inapropriadas e blind spots (espaços sem poder de serem analisados, tornando-se em conflitos)

Anexo N – Sistemas de vinculação

Sistemas de vinculação (Watkins e Riggs, 2012)	Supervisandos com vinculação segura	Tendem a desenvolver relações com o supervisor mais favoráveis, optimistas, positivas e com atributos e expectativas realistas acerca do supervisor de psicoterapia
	Supervisandos com vinculações preocupadas-ambivalentes	Tendem a estabelecer boas relações com o supervisor, contudo, vêm a modificar o curso dessa mesma relação, ou seja, de idealização do supervisor a desapontamento e ressentimento
	Supervisandos com vinculação insegura	Tendem a ingressar em relações menos favoráveis, mais pessimistas, bem como, com frequentes atribuições irreais aos próprios supervisores
	Supervisores com vinculação segura	Tendem a ingressar em relações mais favoráveis com os supervisandos, bem como, a estabelecer visões realistas acerca dos mesmos.

	Supervisores com vinculação ambivalente	Costumam iniciar o processo com expectativas e esperanças, pelo que com o desenvolvimento da supervisão as percepções sobre o supervisando poderão alterar para desapontamento e impaciência, ou então supervisandos que tenham experimentado mais incerteza e dúvida nas suas competências poderão vir ao longo do tempo, a ingressar no processo de supervisão.
	Vínculos inseguros, os supervisores	Poderão iniciar uma relação menos favorável, mais pessimista e vir a atribuir expectativas irreais em relação aos supervisandos.
Sistemas de vinculação em âmbito geral Fraley e Shaver (2000) cit. por Watkins e Riggs, (2012)	<p>Um modo de compreensão dos processos relacionais e da aliança de trabalho;</p> <p>Impulsão do supervisor em relação às necessidades de exploração e suporte;</p> <p>Perceber como é que o processo de supervisão poderá ser impedido por problemas relacionais;</p> <p>Desenvolver uma base segura (através de um modelo de identificação) de forma a desenvolver a capacidade de compreender problemas relacionais;</p> <p>A figura de vinculação a ser usada como base segura durante estados de ansiedade, stress e/ou ameaça;</p> <p>A figura de vinculação vem a proporcionar um ambiente seguro podendo o supervisando conceber uma representação interna segura do supervisor;</p>	

Anexo O- Sobre a avaliação e feedback

Sobre a avaliação e o feedback	Falender e Shafranske (2014)	Boa avaliação e fornecimento de feedback, vêm traduzir a capacidade reflexiva à identificação de áreas de competência, o desenvolvimento dessas competências e a definição e estabelecimento de objectivos
	Weerasekera (2013)	Distinção entre feedback sumativo e feedback formativo, ou seja, respectivamente entre a aquisição e avaliação de determinadas características/competências, e o feedback que o supervisando irá receber ao longo do percurso de supervisão

	Lehrman-Watterman e Ladany (2001),	Após a diferenciação entre feedback formativo e sumativo, aponta-se que a avaliação afecta directamente (e de forma preditiva) a aliança de trabalho/relação entre supervisor e supervisando, bem como, a percepção de auto-eficácia por parte do supervisor. O referido estudo aponta ainda que a avaliação eficaz prediz a satisfação nos supervisandos e, por fim, não depende do nível de desenvolvimento profissional do supervisando.
	Driver (2008)	Existe uma divergência entre supervisandos iniciantes, de maior fragilidade profissional, com sentimento de exposição, incerteza, ansiedade, dependentes e medo de serem julgados, ao contrário dos supervisandos com mais experientes, onde se sentem mais confiantes, com maior capacidade reflexiva, de pensamento e de processamento, menos idealização do trabalho e do supervisor e uma habilidade em acomodar desafios e a desafiar o supervisor. Num tom geral, a avaliação irá ser dependente da relação entre supervisando e supervisor, pelos processos transferenciais e contratransferenciais, pela existência de processos paralelos ou conflitos ocultos, pelo impacto da organização/associação e/ou pela relação triádica entre cliente supervisor e supervisando.
	Karpenko e Gidycz (2012)	A relação em supervisão de elevada qualidade terá que conter um ambiente seguro de aprendizagem, seguro e confortável, onde os supervisandos se sintam livres a aprender e a potenciar o seu potencial profissional. Neste sentido, a avaliação, enquanto feedback formativo e sumativo, irá sempre depender (e revelar) do(o) tipo de relação estabelecido entre supervisor e supervisando. A capacidade do supervisor e supervisando de acordarem tarefas e objectivos, e a construção e consolidação de laços sólidos entre ambos, poderão vir a providenciar feedback construtivo e justo, onde os supervisandos poderão demonstrar uma postura aberta e liberta e onde ocorre a partilha de aspectos pessoais e profissionais. Pela investigação recolhida de Karpenko e Gidycz (2012) as relações fracas tendem a evidenciar supervisores que lutam para estabelecer laços de confiança, ou então, supervisores críticos, negligentes, conflituais, que ignoram conflitos existentes, podendo conduzir à formação de processos paralelos, eventos contraproduativos e ao sentimento de incapacidade e ineficácia do supervisando. De acordo com a literatura analisada de Karpenko e Gidycz (2012) Neste sentido, à devolução de feedback construtivo, consistente, justo, eficaz, que

		<p>traduza a boa relação entre supervisor e supervisando, ocorrerá a dependência do conforto, da abertura da relação, da oportunidade à discussão de ansiedades, dificuldades sentidas, da aliança e respectivas necessidades, à abertura dos desafios e desenvolvimento, à atitude de partilha, com capacidade de construção crítica, periódica, atenta a possíveis conflitos, processos paralelos e/ou desentendimentos por parte do supervisor. Reunidas as referidas condições, a partilha de feedback tende a ser eficaz, ocorrendo a promoção do desenvolvimento pessoal e pessoal do supervisando e respectiva capacidade de aprendizagem (Karpenko e Gidycz, 2012).</p> <p>Por outro lado, a fraca relação poderá induzir o supervisando a ficar bloqueado no seu desenvolvimento profissional, pelo que, também as experiências negativas podem aumentar a ansiedade do supervisando e dificultar o seu processo de aprendizagem. Neste sentido Karpenko e Gidycz (2012) referem que será essencial o tornar consciente das dificuldades e sua análise, discussão e exploração do conflito pelo supervisor e pelo supervisando. Tais metodologias poderão proporcionar a mudança na relação, potenciar o ambiente de aprendizagem e conduzir à devolução de feedback construtivo.</p>
	Zarbock et al, (2009)	<p>pretende avaliar a supervisão, a dimensão da relação contribui essencialmente à satisfação do supervisando e do supervisor. Tal como em psicoterapia, a relação entre supervisor e supervisando tende a ser essencial, e a constituir a base do processo de supervisão, sendo o laço estabelecido entre supervisor e supervisando apoiado pelo suporte emocional registado pelos supervisandos. No mesmo sentido, a aquisição de competências, deverá ser potenciada pelo desafio de novas aprendizagens, assimilações, acomodações com constituição de um referencial interno. Neste sentido, a relação, e respectivo suporte, vêm facilitar o desenvolvimento do supervisando com aumento da motivação e melhoria na auto-avaliação, bem como impedem que o supervisando tenha lacunas, ou áreas enfraquecidas, a nível do conhecimento.</p>

	Lomax et al., (2005)	<p>Ocorre a distinção entre feedback, enquanto processo formativo, e avaliação, processo sumativo. Neste sentido, o feedback visa moldar e promover determinado comportamento/saber pela identificação de determinadas competências, como forma de melhoramento das fraquezas sentidas, bem como deverá ser específico e canalizado a certas características do trabalho e da própria pessoa, podendo esta interiorizar. Já o processo de avaliação, tende a avaliar determinado mediante pertinência e constituição do mesmo. Enquanto o feedback deverá ser providenciado numa posição neutra, com poucos objetivos e descritor de factos, a avaliação deverá ser providenciada com adjetivos característicos e baseada num espectro de marcos a atingir. Por outro lado, enquanto o feedback deverá ser tradutor da constituição de um ambiente de aprendizagem e respectiva experiência, a avaliação deverá ser utilizada num momento específico, quando as experiências educativas tenham terminado.</p> <p>De acordo com Lomax et al., (2005) o referido processo de avaliação e devolução de feedback unicamente poderá ser devolvido num estado de abertura, respeito e segurança. Por outro lado, o narcisismo, a sensibilidade à crítica, o medo de ser avaliado, a raiva, a defensividade, desespero e o sentir-se magoado, poderão constituir-se respostas ao processo avaliativo e de feedback. Herbert e Caldwell (2015) apontam que o acto de fornecer feedback deverá ser reconhecido como balanceado e justo, consistente e credível, e compreensível a quem o recebe.</p>
--	----------------------	---