

**A RELAÇÃO DE SUPERVISÃO EM PSICOTERAPEUTAS:
ENTRE DEFINIÇÃO E MODELOS DA RELAÇÃO DE
PSICOTERAPEUTAS EM SUPERVISÃO**

João Serra de Almeida
António Pazo Pires
ISPA – Instituto Universitário

Resumo: O presente trabalho pretende ser a aplicação teórica que subjaz ao trabalho conceptualizado por Almeida e Pires (2018). Neste sentido, pretende-se teorizar sobre as dimensões da supervisão, relacionais e de duas escalas constituintes da significativa importância da relação no contexto da supervisão. Como tal, compreende-se a necessidade e mais-valia da possível aplicação conjunta e consolidação individual destas mesmas dimensões. Dos principais resultados, conclui-se que todas as dimensões se influenciam mutuamente, bem como, existe a possibilidade dos vários modelos se inter-ligarem e conjugarem na complementariedade avaliativa da relação de psicoterapeutas em supervisão.

Palavras-chave: Supervisão, Relação, Psicoterapeutas.

Abstract: The presented work pretends to be an complement for the work developed by Almeida e Pires (2018). In this way, it's pretended to think about the theoretical position, which sustains, the supervision dimensions and the relational dimensions from supervision of psychotherapists. So, it is comprehended the necessity, and the emergent possibility to use both scales and apply other models, and theories, wich tends to explain much better the concept of relationship of psychotherapists in supervision.

Keywords: Supervision, Relationship, Psychotherapists.

Introdução

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. Neste processo, a relação é constantemente utilizada, sendo a sua compreensão imprescindível aos intercâmbios entre supervisor, supervisionando e cliente (Watkins, 2013*).

Neste sentido, a supervisão será o encontro de um colega menos experiente (supervisionando), 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 supervisionando

se desenvolva e o cliente seja protegido (Morrisey, 2005). Perrot (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, 2004).

Sobre a 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 efectuada 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 transferenciasiais, 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, 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 supervisando 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 supervisando como sendo um dos constructos mais importantes, e que, por outro lado, mais desafios trãs à própria supervisão e desenvolvimento do supervisando.

O modelo divide-se por diferentes dimensões. Pelo estabelecimento da relação entre supervisor e supervisando, ambos assumem num contracto, quais as tarefas, objectivos, funções, propriedades da organização, e características, quer do supervisor, quer do supervisando 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 supervisando (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 supervisando 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 supervisando 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 supervisando 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 respetivos 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 supervisando 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, contendor, 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)⁶, por Kelley et al., (2010) e Gelso et al., (2005)⁷.

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 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, 2014), 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).

A avaliação 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 objectivos. Num estudo de Lehrman-Watterman 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.

Escala SRSI

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, contendor 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 quer 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 começa 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 desafios. 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 supervisor 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) 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).

Escala S-SRQ

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, 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 do 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 Wiston, 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. 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*).

Futuras direcções

Vários são os modelos que retratam a relação em Psicoterapeutas, contudo, poucos são aqueles que são estudados ciclicamente na Literatura. Apesar dos modelos relação real, aliança de trabalho e o modelo SAS serem emergentes pouco, ou quase nada foi feito na medida da investigação da supervisão e em psicoterapeutas. Com a retenção teórica e o trabalho efectuado, pretende-se contribuir à conceptualização e projecção destes métodos num contexto alargado de aplicação em investigações futuras. Por outro lado, as seis dimensões encontradas são de referenciada importância, demonstrando-se adequadas à respectiva aplicação em contextos práticos.

Referências

- Almeida, J. M., & Pires, A. P. (2018). Estudo sobre a Relação em Supervisão de Psicoterapeutas. Lisboa: ISPA
- 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.
- 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. (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.
- Cliffe, T., Beinar, 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.
- Efstathiou, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the Working Alliance in Counselor Supervision. *Journal of Counselling Psychology*, 322-329.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2014). Clinical supervision: The state of the art. *Journal of Clinical Psychology: In session*, 1030-1041.
- Falender, 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. *American Psychological Association*, 1-45.
- Fernández-Alvarez, H. (2015). Reflections on supervision in psychotherapy. *Psychologia 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*, 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. *Counselling and Psychotherapy Research*, 3-11.
- Hart, G., & Nance, D. (2003). Styles of counselor supervision as perceived by supervisors and supervisees. *Counselor Education and Supervision*, 146-158.
- Hill, C. E., & Knox, S. (2013). Training and Supervision in Psychotherapy. Em M. J. Lambert, *Handbook of psychotherapy and behaviour change* (pp. 775-811). New Jersey: John Wiley & Sons.
- 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.
- 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.
- 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).
- Morrissey, J. (2005). Training supervision: professional and ethical considerations. Em R. Tribe, & J. Morrissey, *Handbook of Professional and Ethical Practice for Psychologists, Counsellors and Psychotherapists* (pp. 303-315). New York: Brunner-Routledge.
- 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.
- Palomo, M., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the Supervisory relationship questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 131-149.
- Pearce, N., Beinart, 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 in 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.
- 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.
- 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.
- 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, D. (2016). The supervisory relationship: A conceptual and psychometric review of measures. *Counselor Education e Supervision*, 159-181.
- 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. (2012). *Educating Psychotherapy Supervisors*. *American Journal of Psychotherapy*, 279-307.
- 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. (2015). The real relationship in psychotherapy supervision: A trans-theoretical common factor. *International Journal of Psychotherapy*, 20-25.
- 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.
- 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 Psychotherapy and Psychotherapy*, 1-12.
- 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.