

Fabiana Maris Versuti Stoque ¹
Isabela Lamante Scotton ²
Carolina Saraiva de Macedo Lisboa ³
Carmem Beatriz Neufeld ⁴

Tecnologias da informação e comunicação e formação do psicólogo clínico

Information and communication technologies and training of the clinical psychologist

RESUMO

As novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) desafiam e agregam vantagens à formação de profissionais de todas as áreas do conhecimento. No presente artigo, serão destacadas as influências das TICs na formação dos psicólogos em geral e dos psicólogos especificamente no contexto clínico. No mundo contemporâneo e tecnológico, os psicólogos precisam aprender a gerenciar e integrar vários espaços de forma equilibrada e inovadora. Ou seja, estes profissionais são demandados a construir novos contextos formativos, mediados pela linguagem digital. Ainda, existem novas redes de aprendizagem, que podem viabilizar o desenvolvimento de habilidades terapêuticas ao psicólogo em formação. Conclui-se que os cursos de formação de psicólogos precisam prever o trabalho com estes novos espaços de contato com a realidade virtual. Evidencia-se que as universidades e seus educadores precisam planejar e flexibilizar, no currículo de formação em Psicologia, o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual, visando integrar de forma criativa e inovadora esses espaços para preparar o profissional da Psicologia para atuar nessa realidade.

Palavras-chave: Tecnologia; Formação; Psicólogo

ABSTRACT

New Information and Communication Technologies (ICTs) bring challenges and advantages to professional's formation in several domains of knowledge. In the present paper, ICTs influences in Psychology courses are discussed as well as on clinical psychologist formation. At the contemporary and technology world, psychologists need to learn and manage to integrate several spaces in a balanced and innovative way. In other words, these professionals are demanded to form new contexts for learning, mediated by digital language. New learning nets exist and can promote the development of therapeutic skills to psychologists under formation. It is concluded that Psychology courses need to plan activities including the virtual reality. It is evidenced that Universities and educators need to plan and to be flexible at the curriculum of Psychology about the time of physical presence in class and virtual interactions, integrating in a creative and innovative way these contexts in order to prepare the Psychology professional to the new reality.

Keywords: Technology; Training; Psychologist

¹ Pós-Doutorado - (Docente do Departamento de Psicologia da FFCLRP).

² Mestranda em Psicologia pela Universidade de São Paulo - (Psicóloga) - Ribeirão Preto - SP - Brasil.

³ Doutorado - (Docente Permanente do PPG Psicologia PUCRS. Professor Adjunto Tempo Integral).

⁴ Pós-Doutorado em Psicologia pela UFRJ - (Coordenadora do LaPICC-USP do Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP. Bolsista produtividade do CNPq).

Universidade de São Paulo.

Correspondência:

Isabela Lamante Scotton
Av. Bandeirantes, 3.900 - Ribeirão Preto/SP
E-mail: isabela.scotton@gmail.com

Este artigo foi submetido no SGP (Sistema de Gestão de Publicações) da RBTC em 28 de dezembro de 2016. cod. 476.

Artigo aceito em 06 de dezembro de 2017.

Suporte Financeiro: CNPq

DOI: 10.5935/1808-5687.20160015

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas utilizadas na reprodução, processamento e distribuição de informação para pessoas e instituições por meio de meios tecnológicos digitais. As TICs, incluindo a *internet*, estão presentes na vida de todos os indivíduos na atualidade (Castells, 2008; Veloso, 2011). Devido ao impacto destas tecnologias nas relações interpessoais e profissionais, as formas como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo se modificaram nas últimas décadas (Abreu, Eisenstein, & Estefenon, 2013; Castells, 2008, 2011; Levisky & Silva, 2010; Veloso, 2011).

Hoje, quase duas décadas após a popularização dos aparelhos celulares e da *internet* no país, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014), mais de 85,5 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade estão conectadas. Este fato atesta um aumento de mais de 10% em 3 anos se comparados aos 77,7 milhões de internautas encontrados pelo IBGE em 2011 (Hallberg, 2015; Mazzali, 2016). Com relação aos estudos no âmbito da Psicologia, destacam-se delineamentos que discutem as relações do uso das TICs em seus aspectos éticos, impactos na subjetividade e nas relações sociais, com enfoque nas consequências de sua utilização como ferramenta nos processos de psicoterapia (Leitão & Nicolaci-da-Costa, 2005).

Os psicólogos, em seus diversos campos de atuação, em especial no contexto clínico, também sofrem influências destas ferramentas em suas vidas pessoais e na prática profissional. Hallberg e Lisboa (2016) investigaram a percepção e o uso das TICs por parte de psicólogos gaúchos, e os achados apontaram para um crescimento no uso destas tecnologias no cotidiano do psicólogo nos últimos 10 anos e 88% dos entrevistados fazia uso da *internet* diariamente, dos quais 9% a utilizavam em intervalos de, no mínimo, 30 minutos. Entretanto, os objetivos para acesso à *internet* foram: comunicação (96,8%), busca de informações em geral (91,6), busca de informações profissionais (77,6%), serviços financeiros (57,7%) e lazer (42,9%), não necessariamente estando relacionados aos serviços psicológicos por eles prestados. Neste sentido, o impacto do uso das TICs no campo de atuação e, conseqüentemente, no âmbito da formação em Psicologia merece atenção dos pesquisadores da área (Coll & Monereo, 2010).

Observa-se a demanda para uma renovação nas práticas pedagógicas adotadas no Ensino Superior, proveniente da frequente reclamação de que os discentes não “suportam” mais a forma tradicional como as aulas são ministradas. Ou seja, estes profissionais sentem-se entediados frente a um professor que assume uma postura vertical de transmissão de conhecimento, não abrindo espaço para contestações, mantendo uma rigidez de horários e não proporcionando articulação da teoria com a prática (Mauri & Onrubia, 2010; Onrubia, 2005; Coll, 2004). Nesse cenário, ainda, observa-se que a inserção das TICs

nas universidades não, necessariamente, modificou esta lógica de ensino tradicional. As tecnologias são, em geral, adotadas para ilustrar o conteúdo exposto, mas ainda não parecem representar ou criar novos desafios didáticos (Rosa & Cecílio, 2010). Assim, este artigo objetiva discutir as possibilidades de integração das TICs ao contexto formativo do psicólogo clínico. Serão problematizados pontos como: a construção de novos contextos formativos, mediados por uma linguagem digital e o desenvolvimento de habilidades terapêuticas a partir de novas redes de aprendizagem.

NOVOS CONTEXTOS FORMATIVOS E A LINGUAGEM DIGITAL

Na contemporaneidade, o cinema, o rádio, a televisão trouxeram novos conteúdos, histórias, linguagens, entretanto, alterações no âmbito educacional foram incorporadas não expressivamente. As práticas na universidade continuaram, predominantemente, orais e escritas. Alguns professores utilizam vídeos/filmes como ilustração do conteúdo, contudo, não modificavam substancialmente os processos de ensinar e aprender. De modo semelhante, o uso dos computadores representa apenas uma ferramenta de apoio (Moran, Masetto, & Behrens, 2010; Costa, 2002).

Processos de ensinar e aprender estão sendo discutidos atualmente. Há excesso de estímulos e informações no contexto contemporâneo. Educar hoje é um processo mais complexo porque a sociedade demanda outro tipo de competências de todos os envolvidos no ato educacional, em especial professor e alunos. As TICs devem ser utilizadas a fim de provocar mudanças nos processos educacionais, desde que sejam articuladas com propostas didáticas-pedagógicas e seu efeito transformador será resultado de tais articulações (Coll & Monereo, 2010; Castells, 2008; Vasconcelos, 2007; Pozo, 2004). Ademais, atualmente, vive-se em um mundo virtual e afastar o processo de ensino destas tecnologias pode implicar em baixa motivação por parte dos alunos ou falta de significado.

Alguns hábitos acadêmicos, construídos a partir de relações com poucas possibilidades de diálogo entre os sujeitos, podem ser elementos de modelos de ensino antigos e infelizmente ainda presentes atualmente em sala de aula. Estas didáticas deveriam ser reformuladas de modo a estarem congruentes com a realidade que se transforma constantemente (Anastasiou, 2001). Uma alternativa para a mudar a forma de transmitir o conhecimento está em considerar os recursos advindos com a cultura digital no ambiente educacional (Costa, 2002). Com a *Internet* e outras tecnologias, surgem novas possibilidades de organização dos espaços para aprendizagem. Pode-se, por exemplo, realizar parte das aulas à distância de forma a dinamizar e flexibilizar as relações dos sujeitos com o conhecimento e as atividades acadêmicas. Entretanto, as vantagens e desvantagens destas formas de ensinar e aprender ainda não estão devidamente descritas em estudos científicos (Kenski, 2003).

A internet em si pode se tornar um problema à medida que as pessoas passam a depender dela. Para outros indivíduos, a internet contribui para o bem-estar e qualidade de vida, favorecendo/otimizando processos de ensino, mas também de lazer, trabalho e estudo, dentre outros (Aboujaoude, 2011). Segundo Nicolaci-da-Costa (2005), a internet coloca-se como ferramenta para a prática da Psicologia e do ensino nesta área. Neste sentido, os psicólogos em formação precisam aprender a gerenciar este novo espaço e a integrá-lo de forma aberta, equilibrada e inovadora na formação. Contudo, o desenvolvimento destes novos espaços formativos se faz necessário e coloca-se como desafio àqueles que se dedicam a estruturar currículos, quer no âmbito da Graduação ou da Pós-Graduação.

Em específico, o psicólogo clínico interage com seus pacientes/clientes no *setting* terapêutico e também por meio da Internet (atividades à distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que relacionam o paciente/cliente à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática). Cabe ao psicólogo aprender a gerenciar atividades mediadas pelas TICs, flexibilizando-se nos novos espaços e tempos para sua atuação. Neste sentido, destaca-se a importância de novos espaços formativos serem disponibilizados ao longo da graduação, viabilizando condições de ensino que permitam acesso e o desenvolvimento de competências que envolvam as TICs como ferramentas facilitadoras dos processos de ensinar e aprender. Mudanças na postura do professor de Psicologia, assim como do psicólogo clínico são requeridas (Masseto, 2003).

O exemplo ilustrativo, ainda em caráter piloto, da disciplina que trabalha os aspectos básicos dos teóricos cognitivo-comportamentais, sob responsabilidade da última autora deste artigo, onde foram incluídas práticas educativas integradas às TICs, tais como uso do Facebook para postagens que estimulasse as discussões dos temas abordados nas aulas presenciais entre os alunos, e entre os alunos, monitores e docente; uso de vídeos que viabilizassem relações entre a teoria estudada e a prática (mesmo que fictícia); e uso de plataformas on-line para a avaliação da disciplina mostrou impacto positivo. Para obtenção de tais medidas de efetividade, os alunos responderam a um questionário, disponibilizado de forma online. As questões abordavam dentre outros aspectos, a percepção dos discentes acerca do uso dos recursos tecnológicos adotados e 90% dos respondentes indicaram uma percepção positiva, mostrando-se motivados e satisfeitos com as estratégias de aprendizagem e observou-se o fortalecimento do vínculo entre alunos, monitores e docente. Este exemplo de aplicação de TICs no ensino aponta para a importância e a valorização de práticas formativas centradas no desenvolvimento de diferentes mídias digitais, uma vez que aumentam o acesso, o alcance e a socialização de informações (Pozo, 2004; Livingstone, 2010).

Convém salientar que a multiplicidade de informações, apregoada pela denominada sociedade do conhecimento/aprendente não garante de fato a apropriação de saberes do sujeito (Kiliç-Çakmak, 2010; Livingstone, 2011;

Pozo, 2004). A possibilidade de acesso a uma infinidade de conteúdo é, ao mesmo tempo, atrativa e apavorante (Costa, 2002). As pessoas tornam-se consumidoras ativas da informação da mídia acessada por meio da televisão, computadores e da internet; podendo criar dependência desses veículos de informação contínua (Kenski, 2003).

Assim, um dos desafios no âmbito da formação é que os alunos não se tornem apenas consumidores passivos de informação, mas críticos e reflexivos capazes de tomarem decisões relacionadas ao uso dessas tecnologias (Kenski, 2003). Assim sendo, o reconhecimento da importância e interferência das TICs de informação no ensino-aprendizagem pode proporcionar à Universidade maior êxito nos seus processos de formação (Torres, Siqueira & Matos, 2013).

Pozo (2004) ressalta, ainda, que a adoção estratégica de informações na construção de novos conhecimentos demanda o desenvolvimento de capacidades específicas do aprendiz. Para tanto, é preciso que os psicólogos - já formados e em formação - sejam estimulados a identificar, selecionar, interpretar, confrontar, analisar e sintetizar as informações, tanto em condições de ensino presenciais como em situações mediadas por tecnologias digitais em contexto *online* ou à distância (Livingstone, 2011). Tais habilidades se ampliam e se integram de acordo e se identificados com os diferentes contextos.

HABILIDADES TERAPÊUTICAS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DIFERENCIADOS

Psicólogos clínicos devem desenvolver habilidades de acolhimento, escuta, compreensão, empatia, assertividade, expressividade emocional, além de autopercepção sobre sentimentos e cognições durante o atendimento. Ainda, cabe a estes profissionais desenvolverem competência social a partir de habilidades sociais (Del Prette, Del Prette & Meyer, 2007; Del Prette & Del Prette, 2001; Moleiro & Pinto, 2009).

No estudo de Crane, Griffin e Hill (1986), a habilidade terapêutica considerada mais importante na avaliação dos pacientes foi a demonstração de interesse e preocupação com o paciente, indispensável para que o terapeuta possa planejar um tratamento congruente com as expectativas e necessidades do paciente. Lambert, DeJulio e Stein (1978) reforçam esta evidência em seu estudo. Além disso, os pacientes também consideram importante que o terapeuta “saiba lidar” com os problemas de seus clientes. Nesta linha de raciocínio, Berger (2004) destaca a habilidade do terapeuta em desenvolver conceitualizações de caso adequadas o que é corroborado por Neufeld e Cavenage (2010), que também destacam a importância do terapeuta aprender a selecionar informações relevantes para a compreensão do caso.

Já no que diz respeito às competências específicas relacionadas ao conhecimento teórico e técnico das abordagens, Barletta, Delabrida e Fonseca (2011) destacaram como conhecimentos imprescindíveis: princípios básicos de psicoeducação, importância da

educação continuada, o modelo cognitivo-comportamental, princípios básicos de técnicas cognitivas, conceitos de pensamentos automáticos, distorções cognitivas, esquemas e princípios do comportamento, justificativa para sessões de estruturação, colaboração e resolução de problemas. Além destes conhecimentos, são demandadas habilidades como educar o paciente sobre o modelo cognitivo, identificar e explicar os erros cognitivos comuns e estabelecer e manter uma relação terapêutica colaborativa. Já Bitondi e Setem (2007) destacam a habilidade de descrever em termos funcionais o comportamento do cliente, observar sistematicamente, reforçar diferencialmente, orientar, solicitar e fornecer informações, além de empatia, aceitação incondicional e irrestrita, compreensão e autenticidade.

Os impactos psicológicos advindos dos avanços tecnológicos tem sido pauta de discussões. Neste sentido, Nicolaci-da-Costa (2005) propôs uma caracterização do sujeito na sociedade contemporânea. Este autor destaca que na contemporaneidade o sujeito define-se pela disposição/habilidade de: a) experimentar novas formas de ser; b) realizar várias atividades ao mesmo tempo; c) buscar agilidade e movimento diante de várias possibilidades de ação; d) buscar integrar diversos espaços interativos on-line – a partir do acesso a distintas realidades culturais/virtuais; (e) atuar em espaços que podem contribuir para construção de si mesmo e dos outros; (f) ou que permitem construir conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros; (g) ou contextos que promovem a integração de resultados dessas múltiplas exposições e múltiplos retornos; (h) buscar da flexibilidade e adaptação as novas experiências e por fim; (i) atuar para ser um sujeito que rompe com seus próprios limites.

A partir destas colocações, apontadas anteriormente, além dos conhecimentos e habilidades tradicionalmente demandados para formação de terapeutas cognitivos, atualmente, com o avanço tecnológico das últimas décadas, abrem-se novas possibilidades a este clínico. Muitas alternativas são possíveis, mas também muitos desafios estão impostos (Nicolaci-da-Costa, 2005).

No contexto de formação em Psicologia, as estratégias de ensino como, por exemplo, estabelecer a conexão das salas de aula às redes de comunicação, favorecendo a aprendizagem, também devem ser realizadas. Contudo, propostas formativas que considerem de forma empírica esta realidade ainda são escassas na maioria das Universidades brasileiras. Beagley (2001), entretanto, destaca a importância dos cursos de Graduação em Psicologia investirem no desenvolvimento da habilidade de programação, em especial, para pesquisadores pode ser interessante o aprendizado e o desenvolvimento de softwares que atendam suas demandas acadêmicas. Este autor também salienta a relevância da flexibilização dos currículos de acordo com as necessidades de cada área. Seguindo esta linha de raciocínio, Costa e Banaco (2002; 2003) descreveram a experiência vivenciada a partir da programação de um software para pesquisa: o ProgRef

v3, um software para coleta de dados sobre programas de reforço com humanos, apresentando um modelo importante e promissor de atuação. Ademais, os autores destacam outras possibilidades de uso e recursos que poderão ser explorados, de acordo com demandas identificadas posteriormente.

Apesar das vantagens do uso da tecnologia na educação, o uso das TICs na formação de psicoterapeutas ainda é escasso na literatura no Brasil. Tal afirmativa é evidenciada por uma busca não sistemática por artigos que articulam esse tema nas bases de dados do Portal da Capes na qual foram encontrados apenas artigos internacionais. Há relatos sobre o uso de inovações técnicas, como o uso de gravações em vídeo das sessões bem como o uso de softwares de videoconferência para supervisões, dentre outros (Abbass, Arthey, Elliott, Fedak, Nowoweiski, Markovsky & Nowoweiski, 2011; Barnett, 2011; Fishkin, Fishkin, Leli, Katz & Snyder, 2011; Rousmaniere, Abbass & Frederickson, 2014). Entretanto, não foram encontradas publicações teóricas discutindo o uso das TICs como um novo ambiente de aprendizagem. Observa-se que pesquisas e discussões no âmbito nacional sobre estas novas práticas parecem ainda incipientes. Conforme Pieta e Gomes (2014), as investigações científicas no Brasil se comparada ao desenvolvimento humano, estariam em seu primeiro estágio, a infância.

Ainda em se tratando do contexto de formação de clínicos e tecnologias na atualidade, Rousmaniere, Abbass e Frederickson (2014) apontam que a supervisão clínica está sendo operacionalizada mediada por diversas formas de tecnologia: webcams, tablets, softwares de compartilhamento de arquivos (“nuvens”), softwares específicos para o rastreamento de resultados clínicos e aplicativos de smartphones. Estes autores ressaltam que a supervisão por videoconferência se tornou um dos meios mais utilizados na modalidade de supervisão assistida por tecnologia, porém destacam outros meios bastante utilizados, como softwares de compartilhamento de arquivos, que conectam os usuários via internet e possibilitam o compartilhamento de arquivos com um maior número de usuários. Estes softwares têm sido utilizados para o armazenamento de dados, manutenção de cópias para segurança e compartilhamento de informações entre grupos de terapeutas em supervisão. Dropbox, iCloud, Google Docs são alguns exemplos destas tecnologias.

A *China American Psychoanalytic Alliance* – CAPA utiliza a internet como intermédio para terapia, treinamento e supervisão de terapeutas (Fishkin, Fishkin, Leli, Katz & Snyder, 2011). Trata-se de associação de psicanalistas entre os Estados Unidos e a China que surgiu devido a uma demanda de análise e treinamento de terapeutas na China, que psicanalistas estadunidenses se propuseram a suprir. Nesse cenário, o uso da internet e da tecnologia possibilitam transpor barreiras geográficas. Uma das tecnologias mais comumente usadas no programa é o Skype e outros softwares semelhantes. Além do próprio atendimento em sessões de análise, essa tecnologia é utilizada para ministrar aulas e realizar supervisões de um país para outro.

Estudos (Barnett, 2011; Rousmaniere, Abbass & Frederickson, 2014; Abbass, Arthey, Elliott, Fedak, Nowoweiski, Markovsky & Nowoweiski, 2011) destacam o uso da videoconferência como ferramenta útil para a formação de terapeutas, salientando a possibilidade de realizar supervisão e ministrar aulas e cursos à distância, permitindo acessibilidade a alunos de diferentes locais geográficos, assim como a possibilidade das supervisões serem gravadas para posterior análise. Ainda, a videoconferência permite a supervisão de vários terapeutas aprendizes em grupo, contribuindo para a redução de custos de viagem. A acessibilidade à tecnologia de videoconferência está bastante difundida, ressaltando a possibilidade de acesso através maioria de smartphones, computadores e tablets, por meio de softwares como o Skype e o Google. Tais estudos demonstram a efetividade da supervisão individual, grupal e ensino à distância, colocando como vantagens a desinibição dos supervisionandos em comparação a uma supervisão ao vivo.

Entretanto, apesar das vantagens, estas tecnologias e formatos de supervisão demandam que supervisores e aprendizes estejam alertas a questões que se referem à segurança, confidencialidade, ética, regulações no processo de supervisão e competência tecnológica dos usuários (Rousmaniere, Abbass & Frederickson 2014). Ainda, os mesmos devem ter domínio técnico da ferramenta a ser utilizada (Fishkin, Fishkin, Leli, Katz & Snyder, 2011). Mesmo que a videoconferência ofereça muitas vantagens para formação de psicoterapeutas, profissionais ainda se mostram resistentes em relação a essa modalidade eliciando as diferenças culturais e a falta de conhecimento sobre o local do supervisionando (como leis no caso de países diferentes, por exemplo), e dificuldade de discutir e identificar a comunicação não verbal do terapeuta em formação. Como desvantagem da supervisão à distância, ainda, destaca-se a ansiedade de alguns supervisionandos causada pela falta de familiaridade com a modalidade tecnológica. Por fim, problemas operacionais como a conexão de Internet podem ser entraves caso não seja adequada/potente (Rousmaniere e cols., 2014).

As videoconferências permitem gravar as sessões em vídeo e avaliá-las em conjunto (supervisor e aprendiz). Neste sentido, McCullough, Bhatia, Berggraf e Osborn (2011) apresentam orientações simples e diretas por meio de um site que fornece um protocolo de treinamento para avaliação de sessões gravadas de psicoterapia. Os autores comparam a avaliação do vídeo da sessão de terapia com a prática de atletas que repassam vídeos das partidas de jogos esportivos, com o objetivo de autoobservarem e traçarem estratégias para melhorar sua performance. Além disso, destacam que o vídeo é um meio de o “treinador” (no caso, o supervisor) proporcionar *feedback* construtivo ao “treinando” (no caso, o terapeuta). Estes autores ainda sugerem que o terapeuta além de gravar, também avalie seu desempenho na sessão, através de tecnologias; como, por exemplo, uma série de sessões gravadas e comercializadas pela APA com a finalidade de pesquisa e treinamento de terapeutas. Este programa virtual avalia as sessões gravadas, a partir do preenchimento de dados

específicos pelo terapeuta, gerando gráficos automaticamente. Esse site toma como base uma escala de realização de objetivos terapêuticos (ATOS – Achievement of Therapeutic Objectives Scale). Assistir e avaliar sessões gravadas tendo como modelo um terapeuta “expert” pode ser extremamente positivo para identificar estratégias terapêuticas adequadas (Abbass, 2004). Entretanto, a codificação por meio de vídeo não substitui a supervisão ao vivo incentiva-se, portanto, uma combinação das duas modalidades. O terapeuta em formação deve desenvolver habilidades para identificar os próprios vieses, valores e contratransferência, o que pode ocorrer através da avaliação dos vídeos de suas sessões.

Abbass (2004) e McCullough e colaboradores (2011) destacam a necessidade de um investimento financeiro e treinamento prévio no que se refere ainda ao uso das videoconferências na formação de terapeutas. Alguns terapeutas e pacientes ainda sentem-se desconfortáveis acerca da confidencialidade do conteúdo das gravações. Ainda nesta mesma linha de pensamento, destaca-se uma modalidade tecnológica encontrada, porém em menor incidência, na literatura, é o uso da realidade virtual (VR) no treinamento de terapeutas. O estudo de Beutler e Harwood (2004) resalta esta técnica como muito útil para capacitar terapeutas no atendimento a pacientes de alto risco. Os ambientes virtuais oferecem uma oportunidade para criar pistas e estímulos realistas capazes de envolver os formandos preservando o nível de segurança e fiabilidade na resposta do “paciente”. Corroborando estas ideias, o estudo de Kenny, Parsons, Gratch, Leuski e Rizzo (2007) também apresenta o uso de personagens virtuais para a criação de pacientes. Os autores destacam as vantagens desta tecnologia para o treinamento de habilidades como entrevista, diagnóstico diferencial e comunicação terapêutica.

Além disso, também é comum, principalmente nos Estados Unidos e Canadá, a utilização de dispositivos tecnológicos para auxiliar nas supervisões ao vivo. Weck, Jakob, Neng, Höfling, Grikscheit e Bohus (2015) apontam que o termo “supervisão ao vivo” denota que um supervisor clínico está presente durante a sessão de psicoterapia do terapeuta em formação, e ele ou ela é capaz de fornecer intervenção de supervisão imediata durante toda a sessão. Vários formatos de supervisão ao vivo foram desenvolvidos, incluindo o uso de um telefone, o *knock-on-the-door* (o supervisor bate na porta para dar instruções ao terapeuta aprendiz), o *bug-in-the-ear* (instruções verbais através de um fone de ouvido) e o *bug-in-the-eye* (instruções escritas através de uma tela visual). Estes autores postulam que a supervisão ao vivo permite que um supervisor tenha insight direto sobre o processo psicoterapêutico e forneça feedback imediato para o terapeuta em formação e, assim, acreditam que a supervisão ao vivo pode ser mais eficaz que outros formatos de supervisão.

Menegotto e Becker (2013) discutem o impacto da inserção das TICs na construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), conceituando-os como espaço virtual que viabiliza a imersão dos sujeitos em diferentes espaços, tendo por princípio o estímulo a participação ativa do educando, visando

contribuir e apoiar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, considerar as necessidades dos educandos e contemplar o ritmo de cada sujeito. Estes ambientes (espaços) podem assumir além das funções de mediações, o suporte ao ensino presencial. Vale ainda, destacar a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como uma realidade a ser experienciada. É fundamental o investimento na capacitação de profissionais para o uso adequado das tecnologias para o ensino. Dentre as habilidades necessárias, estão: conhecer a plataforma virtual, as ferramentas para a inserção de materiais, envio de atividades, participação em fóruns, chats, dentre outros.

Os achados do estudo realizado por Martins e Zerbini (2014) apontam para a relação entre as estratégias de aprendizagem dos alunos em cursos à distância e a motivação para estudar, aquisição de conteúdos e autoconfiança. Já Berger (2004) aponta que a comunicação mediada por computador entre alunos e professores envolve intercâmbio de informações que ocorre de forma assíncrona (temporizada) por e-mail e grupos de notícias, ou sincronicamente (simultaneamente) através de salas de bate-papo na Internet ou por meio de sistemas de videoconferência. E este autor propõe que um terapeuta em formação pode enviar um portfólio eletrônico com anotações sobre o caso, questões e trechos da sessão gravada em vídeo para seu supervisor, que encaminha o portfólio com comentários e sugestões para todo o grupo de supervisão, compartilhando a experiência deste aluno em grupo na internet através de uma videoconferência. Reforça-se, com estas colocações, a constatação de uma ampliação significativa em relação ao uso tradicional das TICs nesse contexto, pois os aprendizes podem comunicar-se entre si e com os supervisores, mesmo estando geograficamente distantes.

Janoff e Schoenholtz-Read (2015) afirmam que os alunos aprendem melhor quando o grupo de supervisão/treinamento de terapeutas em formação se conhecem numa primeira interação presencial e dão continuidade à relação em grupo no cyberspaço. Os autores destacam a importância da interação assíncrona como complemento da interação ao vivo. Assim, em cursos parcialmente presenciais, podem-se organizar encontros ao vivo para facilitar o conhecimento mútuo de professores e alunos. Posteriormente, pode ser mais fácil explicar e organizar o processo de aprendizagem, esclarecer, tirar dúvidas, organizar grupos, discutir propostas. Sugere-se, ainda, que o foco do curso parcialmente à distância seja fazer do aluno um “parceiro-pesquisador”. Ou seja, estimular a curiosidade e audácia do aluno para investigar utilizando todas as mídias, fontes e formas de interação – individual ou em grupo, na Universidade ou em outro contexto. É também objetivo que o aluno seja capaz de comunicar os resultados de sua busca ativa para todos comparando temas, contextualizando, aprofundando, sintetizando. Depois de uma etapa de aprendizagem on-line, o encontro presencial adquire outra dimensão e significado. É um reencontro tanto intelectual como afetivo, no qual se fortalecem vínculos e se fazem novos ajustes. Cursos semipresenciais podem motivar os alunos para

que continuem numa busca ativa de seu processo de formação. O professor precisa adquirir a competência da gestão dos tempos à distância combinado com os presenciais. Os ambientes virtuais complementam a sala de aula. O professor e os alunos precisam aprender a gerenciar as classes virtuais, a organizar atividades que se adequem em cada momento do processo e que dialoguem e complementem o que se faz presencialmente.

No âmbito da formação de psicólogos, os professores podem marcar supervisões semanais, para tirar dúvidas on-line e acompanhar, por exemplo, o que está sendo feito pelos alunos nos estágios. Sempre que possível os docentes devem incentivar os alunos a criarem seus portfólios, ou seja, seu espaço virtual de aprendizagem próprio disponibilizando acesso aos colegas, como forma de aprender colaborativamente.

Segundo Berger (2004), os computadores não oferecem apenas possibilidades em termos de comunicação interpessoal, mas também em termos de entrega de informações. O conteúdo, como filmes, som, imagens ou texto, pode ser entregue via Internet, redes locais ou CD-ROMs. Este autor destaca que muitos psicólogos optarão por seguir a abordagem clínica terapêutica. Assim, torna-se necessário adequar tais tecnologias à formação do terapeuta, a fim de que o professor/supervisor possa utilizar-se desses meios como uma ferramenta pedagógica visando complementar e/ou facilitar os encontros com os terapeutas aprendizes. O adequado equilíbrio entre o número de horas virtuais e presenciais é igualmente fundamental neste processo.

Além disso, supervisores devem ser capazes de oferecer demonstrações on-line e discussões sobre tópicos como navegadores de Internet e serviços on-line, além de serem capazes de fornecer respostas rápidas às comunicações on-line. O imediatismo do feedback e do reforço podem ser cruciais para a motivação dos formandos e a qualidade da aprendizagem.

Pode-se, dizer, então que há, pelo menos, três campos importantes para as atividades virtuais: pesquisa, comunicação e produção. Pesquisa envolve a busca ativa de conhecimento e informações acerca de temas. A comunicação diz respeito a debates off e on-line e a produção envolve a divulgação dos resultados no formato multimídia, hipertextual, “linkada”, compartilhando com colegas e comunidade externa ao curso.

Janoff e Schoenholtz-Read (2015) também destacam algumas estratégias de combinação das duas modalidades de ensino a aprendizagem, tais como fóruns de discussão, apresentação de casos, discussão da teoria, integração dos membros do grupo, através de comentários e chats online. Nesse cenário, o supervisor age como um facilitador do processo grupal e mentor do aprendizado, fazendo assim com que a interação online seja uma extensão da interação do grupo de supervisão. Estes mesmos autores e ainda Berger (2004) apontam que as vantagens de Sistemas de Tutorização Baseados em Computador (CBTSs), em comparação com o ensino tradicional de sala de aula, consistem em: aprendizagem individualizada (os estudantes podem progredir em seu próprio ritmo), acessibilidade aumentada, custos reduzidos e qualidade constante.

Apresentações multimídia podem ser particularmente vantajosas no treinamento em psicoterapia, pois proporcionam aos estagiários estímulos realistas em áudio, audiovisuais e modalidades de texto, que podem promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais de reconhecimento de padrões clínicos. Ambientes de Aprendizagem Baseados em Computador (Computer Based Learning Environments - CBLEs) ativamente contribuem ao envolver os alunos na interpretação de um problema e na reflexão sobre a sua interpretação para apoiar a construção de seus próprios conhecimentos (Berger, 2004). Entretanto, a comunicação *online* pode não proporcionar uma resposta imediata e possíveis mal-entendidos e sentimentos de mágoa podem ocorrer entre alunos e docentes, uma vez que não há o contato face-a-face. E, ainda, os alunos precisam de recursos financeiros para investir em equipamentos de informática e treinamento básico, o que pode ser um obstáculo para muitos (Janoff & Schoenholtz-Read, 2015).

A Internet favorece a construção colaborativa, ou seja, pode-se participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto multicêntrico. É fundamental pensar o currículo de cada curso como um todo e planejar um tempo de presença física em sala de aula e um tempo de aprendizagem virtual. A maior parte das disciplinas na formação em Psicologia pode utilizar parcialmente atividades a distância. A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço.

Os cursos de Psicologia precisam ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática desde o início do curso. Todo o currículo pode ser pensando para inserir os alunos em ambientes próximos da realidade vivida. Prado (2006) ao abordar os estudos no campo da psicologia brasileira, destaca que, embora vivenciamos uma revolução tecnológica em diversos âmbitos, ainda são escassos os produtos informatizados que possam contribuir com a prática e a pesquisa neste campo. Desta forma, os profissionais e as instituições da psicologia ainda têm certo distanciamento dos recursos técnicos, uma menor eficiência administrativa, que dificulta a avaliação de resultados das intervenções de modo sistemático e não favorece a produção de conhecimentos empírico-científicos nesta área do conhecimento.

Ressalta-se que a lei máxima da Educação Brasileira (LBD 9394/96) postula que o contexto de novas práticas educativas foi disposto há mais de quinze anos. Considerando o art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que descrevem: "Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, § 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com

a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota; 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso". Frente a tais legislações, repensar o modelo e didática da educação em Psicologia e formação de terapeutas é urgente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TICs já fazem parte do contexto de nossas vidas. Entretanto, ainda não está clara a extensão e qualidade de sua influência. Neste artigo, foram destacados os impactos das tecnologias para os cursos de Psicologia, psicólogos em formação, e psicólogos supervisores. A educação em Psicologia deve ser repensada, integrando-se neste processo diversos ambientes virtuais de aprendizagem conectados à Internet.

É fundamental atualmente planejar e flexibilizar, no currículo de cada curso, o tempo e o espaço das atividades de presença física em sala de aula e a distância. Só assim se poderá evidenciar qualidade na educação e o surgimento efetivo de uma nova didática. Os cursos de formação de psicólogos precisam prever espaços e tempos de contato com a realidade virtual, de experimentação e de inserção em ambientes profissionais e informais em todas as disciplinas e ao longo de todos os anos. As Universidades devem inovar e pensar no modelo de sala de aula do futuro. Este modelo ainda não está claro, mas certamente envolverá as TICs, integrará ambientes virtuais com os reais, desafiando alunos e terapeutas em formação a pensarem e se autoanalisarem, motivando a busca ativa do conhecimento. O ambiente virtual e as tecnologias vieram para ficar. Trouxeram rapidez e possibilidades de conexão. Não há limites para o alcance virtual, por esta razão, incluir as tecnologias na aprendizagem pode estimular alunos e futuros profissionais a buscarem incessantemente o conhecimento de forma contextualizada, integrada e, ao mesmo tempo, concreta e abstrata.

REFERÊNCIAS

- Abbass, A. (2004). Small-group videotape training for psychotherapy skills development. *Academic Psychiatry, 28* (2), 151-155.
- Abbass, A.; Arthey, S.; Elliott, J.; Fedak, T.; Nowowewski, D.; Markovski, J.; & Nowowewski, S. (2011). Web-Conference Supervision for Advanced Psychotherapy Training: A Practical Guide. *Psychotherapy, 48* (2), 109-118.
- Aboujaoude, E. (2011). Prefácio. In: Young, K. S., & Abreu, C. N. (Orgs.), *Dependência de Internet: Manual e guia de avaliação e tratamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Abreu, C. N. d., Eisenstein, E., & Estefanon, S. G. B. (2013). *Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Anastasiou, L.G.C. (2001). Educação superior e preparação pedagógica: elementos para um começo de conversa. *Revista Saberes, 2* (2).

- Barletta, J. B., Delabrida, Z. N. C., & da Fonsêca, A. L. B. (2011). Conhecimento, habilidades e atitude em TCC: percepção de terapeutas iniciantes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7 (1), 21-29.
- Barnett, J. E. (2011). Utilizing Technological Innovations To Enhance Psychotherapy Supervision, Training, and Outcomes. *Psychotherapy*, 48 (2), 103-108.
- Barreto, M. C., & Barletta, J. B. (2010). A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. *Cadernos de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde (ISSN 1980-1769)*, 12 (12-2010).
- Belloni, M. L.(1999). *Educação a Distância* (2ª ed.). São Paulo: Editora Autores Associados.
- Berger, T. (2004). Computer-based technological applications in psychotherapy training. *Journal of Clinical Psychology*, 60 (3), 301-315.
- Beutler, L. E.; & Harwood, T. M. (2004). Virtual Reality in Psychotherapy Training. *Journal of Clinical Psychology*, 60 (3), 317-330.
- Bitondi, F. R., & Setem, J. (2007). A importância das habilidades terapêuticas e da supervisão clínica: uma revisão de conceitos. *Revista Uniara*, 20, 203-212.
- Blondin, F. (2011). *A importância das redes sociais na educação*. Recuperado de <http://redes.moderna.com.br/?p=1448menezes.com/techist.pdf>
- Beagley, W. K. (2001). Why we need more psychology programmers/ El Knife, a data utility for transforming spreadsheets. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 33(2), 97-101.
- Castells, M. (2008). *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (11. ed. ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Castells, M. (2011). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Ceroni, R. M.; & Castanheira A. M. P. (2012). Docência universitária: algumas reflexões sobre o desenvolvimento profissional do professor. *Revista Pandora*, 49, 1-12.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2005). Resolução do Conselho Federal de Psicologia Nº010/2005 Aprovação do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Recuperado de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf
- Coll, C. (2004). Psicología de La educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de La información y La comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica, Jalisco*, (25), 1-24.
- Coll, C.; Monereo, C. (2010). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, R. (2002). *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha.
- Costa, C. E. & Banaco, R. A. (2002). ProgRef v3: sistema computadorizado para coleta de dados sobre programas de reforço com humanos — recursos básicos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4 (2), 173-192.
- Costa, C. E. & Banaco, R. A. (2003). ProgRef v3: sistema computadorizado para coleta de dados sobre programas de reforço com humanos — recursos adicionais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5 (2), 219-229.
- Crane, D. R., Griffin, W., & Hill, R. D. (1986). Influence of therapist skills on client perceptions of marriage and family therapy outcome: Implications for supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12 (1), 91-96.
- Damasceno, R. J. A. (2010). A Resistência do professor diante das Novas Tecnologias. Recuperado de: diante-das-novas-tecnologias.htm.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). Inventário de habilidades sociais: manual de aplicação, apuração e interpretação (IHS-Del-Prette). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, G., Del Prette, Z. A. P., & Meyer, S. B. (2007). Psicoterapia com crianças ou adultos: Expectativas e habilidades sociais de graduandos de psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24 (3), 305-314.
- Ferretti, C. J. (org). (2003). *Novas Tecnologias, trabalho e Educação: um debate multidisciplinar* (9ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Fishkin, R.; Fishkin, L.; Leli, U.; Katz, B.; & Snyder, E. (2011). Psychodynamic treatment, Training, and Supervision Using Internet-Based Technologies. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 39 (1), 155-168.
- Hallberg, S. C. M. (2015). *Percepção e uso de tecnologias da informação e comunicação por psicoterapeutas*(Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).
- Halberg, S. C. M., & Lisboa, C. S. M. (2016). Percepção e Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação por Psicoterapeutas. *Temas em Psicologia*, 24 (4), 1181-1193.
- Janoff, D. S., & Schoenholtz-Read, J. (1999). Group supervision meets technology: A model for computer-mediated group training at a distance. *International Journal of Group Psychotherapy*, 49 (2), 255-272.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papyrus Editora.
- Kenny, P., Parsons, T. D., Gratch, J., Leuski, A., & Rizzo, A. A. (2007). Virtual patients for clinical therapist skills training. In *International Workshop on Intelligent Virtual Agents* (pp. 197-210). Springer Berlin Heidelberg.
- Lambert, M. J., DeJulio, S. S., & Stein, D. M. (1978). Therapist interpersonal skills: process, outcome, methodological considerations, and recommendations for future research. *Psychological bulletin*, 85(3), 467.
- Leitão, C. F., & Nicolaci-da-Costa, A. M. (2005). Impactos da internet sobre pacientes: A visão de psicoterapeutas. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 441-450.
- Levisky, R. B., & Silva, M. C. R. d. (2010). A invasão das novas formas de comunicação no setting terapêutico. *Vínculo*, 7, 63-70.
- Livingstone, S. (2011). Internet literacy: A negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Matrizes*, 4 (2), 11-42.
- Manring, J.; Greenberg, R. P.; Gregory, R.; & Gallinger, L. (2011). Learning psychotherapy in the digital age. *Psychotherapy*, 48 (2), 119-126.
- Martins, L. B.; & Zerbini, T.(2014) Escala de estratégias de aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. *Psico-USF (Impresso)*, 19, 317-328.
- Masetto, M. T. (2003). Seleção de conteúdos significativos para uma disciplina. In: Masetto, M .T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Mauri, T.; Onrubia, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C. M. & C. Psicologia da Educação Virtual – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 5, p. 118-135.
- Mazzali, D. B. (2016). *Tecnologias da informação e comunicação, relação terapêutica e estilo terapêutico* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre.

- Menegotto, D. B.; Becker, F. (2013). Práticas pedagógicas e procedimentos didáticos no AVA Moodle: um estudo a partir de um curso técnico. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, 2* (2), 113-136.
- McCullough, L.; Bhatia, M.; Ulvenes, P.; Berggraf, L.; & Osborn, K. (2011). Learning how to rate video recorded therapy sessions: a practical guide for trainees and advanced clinicians. *Psychotherapy, 48* (2), 127-137.
- Moleiro, C., & Pinto, N. (2009). Diversidade e psicoterapia: Expectativas e experiências de pessoas LGBT acerca das competências multiculturais de psicoterapeutas. *ex aequo*, (20), 159-172.
- Moran, J. M.; Masetto, M.T.; & Behrens, M. A. (2010). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica* (17ª. Ed.). São Paulo: Editora Papirus.
- Neufeld, C. B., & Cavenage, C. C. (2010). Conceitualização cognitiva de caso: uma proposta de sistematização a partir da prática clínica e da formação de terapeutas cognitivo-comportamentais. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 6* (2), 3-36.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2005). Internet e subjetividade: a emergência de uma nova “configuração psíquica”. In: *Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, Psicologia e Informática: Desenvolvimentos e progressos* (pp. 11-29). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñaren entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia, 2*).
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio: Revista Pedagógica, 31*), 8-11.
- Pimenta, S. G.; & Anastasiou, L. G. C. (2006). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pieta, M. A. M., & Gomes, W. B. (2014). Psicoterapia pela internet: Viável ou inviável? *Psicologia: Ciência E Profissão, 34* (1), 18–31. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100003>.
- Prado, O.Z (2006). Processo de desenvolvimento de um sistema de gestão para serviços de Psicologia. In: *Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, Psicologia e Informática: Desenvolvimentos e progressos* (pp. 294-303). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rousmaniere, T.; Abbass, A.; & Frederickson, J. (2014). New Developments in technology-Assisted Supervision and Training: A Practical Overview. *Journal of Clinical Psychology: In Session, 70* (11), 1082-1093.
- Rousmaniere, T.; Abbass, A.; Frederickson, J.; Henning, I.; & Taubner, S. (2014). Videoconference for Psychotherapy Training and Supervision: Two Case Examples. *American Journal of Psychotherapy, 68* (2), 231-250.
- Siegmund, G., Lisboa, C. (2015) Orientação Psicológica On-Line: Percepção dos Profissionais sobre a relação com os Clientes. *Psicologia: Ciência e Profissão, 35* (1), 168-181.
- Torres, P. L., Siqueira, L. M. M., & Matos, E. L (2013). As redes sociais como forma de compartilhamento de recursos educacionais abertos no Ensino Superior. *Revista Diálogo Educacional, 13*, 183-201.
- Vasconcelos, C. S. (2007). Estrutura do projeto de ensino-aprendizagem. In: Vasconcelos, C. S. *Planejamento. Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização* (17ª ed) (p.95 a 115). São Paulo: Libertad.
- Veloso, R. (2011). *Tecnologia da informação e comunicação: desafios e perspectivas*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Weck, F., Jakob, M., Neng, J., Höfling, V., Grikscheit, F., & Bohus, M. (2015). The Effects of Bug-in-the-Eye Supervision on Therapeutic Alliance and Therapist Competence in Cognitive-Behavioural Therapy: A Randomized Controlled Trial. *Clinical psychology & psychotherapy*.