

Gláucia Inês Marques dos Santos  
Machado<sup>1</sup>  
Janaína Bianca Barletta<sup>2</sup>

## Supervisão clínica presencial e online: percepção de estudantes de especialização

### *Online and in classroom clinical supervision: post-graduation students perceptions*

#### RESUMO

A supervisão de estágio clínico é fundamental para a formação do aluno em especialização de terapia cognitivo-comportamental (TCC). Em alguns cursos, essa prática é oferecida nas modalidades presencial e ensino a distância (EaD). Este estudo objetivou explorar as percepções dos alunos de um curso de especialização em TCC a respeito da supervisão de estágio clínico vivenciado (presencial ou via Skype). O levantamento utilizou um questionário virtual, com oito questões abertas e fechadas, e uma ficha de dados demográficos. Participaram da pesquisa 19 ex-alunos que vivenciaram a supervisão em TCC. Dentre as principais respostas quanto ao motivo de escolha do tipo de supervisão, encontra-se a escolha pelo supervisor de preferência. A principal vantagem percebida da supervisão presencial foi o contato pessoal, e da modalidade via Skype, a comodidade em escolher o local e o horário. A questão da qualidade da internet foi percebida como a principal desvantagem da supervisão *online* por alunos de ambos os grupos de supervisão. Considera-se que ambas as modalidades de supervisão podem ter a mesma qualidade, mas sugere-se a divulgação e experimentação prévia do modelo de ensino em ambiente virtual.

**Palavras-chave:** Psicologia clínica; Educação de pós-graduação; Educação a distância.

#### ABSTRACT

Supervised internship is critical during specialized courses in cognitive behavioral therapy (CBT). In some courses, this practice is offered in the classroom environment and distance learning (DL). This study aimed to explore students' perceptions during a specialization course in CBT (in classroom or via Skype) concerning the supervision of clinical internship. The survey used an online questionnaire with eight essays and multiple choice questions, and a demographic data record. The participants were 19 former students who experienced supervision in CBT. Among the main answers concerning the type of supervision chosen, is that related to the preferred supervisor. The main perceived advantage of classroom supervision was personal contact, whereas for the via Skype mode it was the convenience to choose place and time. Internet quality was perceived as the main drawback of online supervision among both supervision groups. It is considered that both supervision formats can have the same quality, but a proper disclosure and a prior trial in virtual environment teaching model is suggested.

**Keywords:** Clinical psychology; postgraduate education; distance education.

<sup>1</sup> Psicóloga, Especialista em Gestão em Saúde Pública e da Família (FANESE); Especialista em Terapia Cognitivo-comportamental (IMEA/FELUMA).

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Saúde (UFS) - (Professora do curso de Psicologia – UNIP/DF) - Brasília - DF - Brasil.

#### Correspondência:

Av. Tancredo Neves, s/n. bairro: Capucho.  
CEP: 49.080-470. Aracaju-SE.

Este artigo foi submetido no SGP (Sistema de Gestão de Publicações) da RBTC em 31 de outubro de 2015. cod. 384.

Artigo aceito em 23 de novembro de 2016.

DOI: 10.5935/1808-5687.20150012

A educação a distância (EaD) surgiu oficialmente no Brasil em 1996 e foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394. Apesar disso, uma das primeiras citações a respeito de EaD no Brasil ocorreu em 1904, quando foi anunciada no *Jornal do Brasil* uma profissionalização para datilógrafo por correspondência. Além disso, outros meios de comunicação começaram a possibilitar a EaD nessa época, como o rádio e revistas (Alves, 2011), mas foi com o advento da *internet* que essa modalidade ganhou maior intensidade, uma vez que facilitou a velocidade das interações entre professor e aluno (Mill, 2011).

Dessa forma, foi a partir de 1990 que as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) foram incorporadas ao processo educacional, possibilitando a inclusão da EaD em universidades, em programas para formação de professores, cursos de graduação, pós-graduação e extensão (Mill, Abreu-e-Lima, Lima, & Tancredi, 2008). Também foi nessa mesma época que surgiram as primeiras ideias de realizar a prestação de serviços psicológicos via *internet* (Martins, Pergher, & Araújo, 2013).

A proposta da EaD desafia a compreensão de como ocorre o processo educacional, uma vez que essa modalidade de ensino gera uma mudança do espaço de aprendizagem, deixando de lado a sala de aula e aderindo tempos e espaços de encontros assíncronos (Mill et al., 2008). Essa questão do ensino em lugares e tempos diversificados é sentida tanto no uso das TIC quanto na inter-relação para fins pedagógicos entre professor e aluno (Alves, 2011). Essa mudança, somada à falta de conhecimento sobre as características da EaD, gera resistência, preconceitos negativos e desconfiança do público em geral.

Belloni (2002) reforça que as TIC são ferramentas importantes para favorecer a criatividade, a interdisciplinaridade e a crítica na inovação educacional. Nesse sentido, não há uma única forma de uso do ciberespaço para o ensino, mas a maior parte dos cursos utiliza uma plataforma específica para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que proporciona uma característica assíncrona com poucas ou sem ferramentas que possibilitem o encontro virtual face a face (Mill et al., 2008). Apesar disso, outras estratégias, além do AVA, podem ser utilizadas, como o Skype para o encontro virtual síncrono e *softwares* específicos, por exemplo, de realidade clínica virtual (Rousmanieri, 2014).

Além das estratégias e das TIC utilizadas para a EaD, um conceito importante é o de comunidade virtual de aprendizagem, fortalecendo a ideia de que a construção é colaborativa e de que o objetivo de realizar uma determinada tarefa deve ser contínuo. Por definição, as comunidades virtuais de aprendizagem são constituídas por um conjunto de pessoas que compartilham conhecimento, experiência e valores em função de metas e interesses comuns, utilizando uma série de instrumentos e ferramentas para manter a comunicação. Logo, as participações ativas do aluno e do tutor ganham destaque, no sentindo da construção conjunta e cooperativa do saber (Lima & Oliveira, 2011).

Alguns cursos ou disciplinas optam por ser totalmente virtuais, sem nenhum encontro presencial, enquanto outros têm preferência por ser essencialmente virtuais, mas com encontros pontuais previamente marcados. Por exemplo, com o intuito de verificar o ensino da terapia cognitivo-comportamental (TCC) no formato EaD, foi realizada uma pesquisa-ação que ofereceu um curso *online* e outro presencial na graduação de psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse caso, a disciplina em EaD ocorreu inteiramente *online*, sem encontros presenciais. Foi utilizada a mesma ementa da disciplina presencial, mas todas as atividades ocorriam na plataforma interativa para *internet*, isto é, no AVA, sendo que, uma vez na semana, havia um *chat* coletivo para o momento síncrono. Outra mudança foi na forma de avaliação, que era formativa, ou seja, contínua e semanal, a partir das atividades realizadas, somadas a duas provas presenciais. Como resultado, a disciplina *online* foi considerada adequada e capaz de motivar os alunos, sem evasão. Além disso, foi frisada a importância da capacitação dos tutores para esse tipo de modalidade educacional e a ambientação dos alunos ao AVA. Como ponto negativo, foi percebido que esse é um formato interessante apenas para um grupo pequeno, em algumas áreas da psicologia (Borba, Rangé, & Elia, 2007). Acredita-se que tal conclusão tenha ocorrido em virtude do caráter experimental da modalidade.

Outra proposta inteiramente *online* foi um treinamento para 20 psicólogos de diferentes regiões do País em um protocolo específico para tratamento de pânico. Nesse treinamento foi utilizada uma plataforma específica na WEB com vídeos, guias de estudo e de atividades didáticas, *e-mail*, fórum de discussão e *chat* para supervisão. Ressalta-se a importância do caráter colaborativo durante o treinamento, que teve duração de 12 semanas. Os resultados sobre a efetividade do treinamento indicaram ganho significativo tanto no conhecimento quanto na aplicação prática (Borba, Rangé, & Elia, 2011).

Entende-se que a EaD consegue atingir públicos diversos, que, *a priori*, teriam maior dificuldade de acesso à educação. Outra vantagem que vem sendo associada a essa modalidade é a possibilidade de adaptação do processo de ensino-aprendizagem às condições individuais. Por exemplo, Alves (2011) aponta a possibilidade de ajustar horário, local de estudo e aula para os momentos mais convenientes para cada um. O autor reforça que essa prática já é realizada em mais de 80 países, em todos os níveis escolares, justamente por conta das vantagens mencionadas. Outras questões, como a intensidade da relação professor-aluno (Mill, 2011) e o fator econômico (Belloni, 2002) também podem ser apontadas como vantagens da EaD.

Em contramão às vantagens, algumas limitações da EaD têm sido elencadas, como a perplexidade e a desconfiança que esse processo gera no público leigo (Van der Linden, & Assis, 2008). Além disso, as autoras destacam algumas questões fundamentais para que haja sucesso na EaD: a)

o acesso ao equipamento adequado, como o computador, *modem* ou conexão de alta velocidade; b) o conhecimento mínimo para utilizar o equipamento e navegar *online*; c) não se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; d) dedicação aos estudos em quantidade significativa de tempo semanal; e e) ter a credibilidade de que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento. Dessa forma, entende-se que a tecnologia exerce papel importante na EaD, mas é a ação humana que determina seu desfecho, fortalecendo a importância da ampliação do repertório do aluno.

Partindo desse entendimento, espera-se que o aluno de EaD seja autônomo e disciplinado, isto é, responsável e sujeito do próprio processo de aprendizagem. Para tanto, precisa comprometer-se ao cumprimento de prazos, à organização de seu tempo, à participação ativa, ao estabelecimento das interações com os outros e a buscar novos conhecimentos. Dessa forma, ser colaborativo, motivado, ter iniciativa e habilidade de buscar novos conhecimentos devem ser características desse aluno. A falta desses aspectos favorece a descontinuidade da aprendizagem e a perda de interesse e envolvimento do aluno (Azevedo, 2007).

## SUPERVISÃO CLÍNICA

Um dos momentos mais importantes de aprendizagem da prática psicoterápica ocorre durante o estágio clínico supervisionado, que visa o desenvolvimento de competências profissionais na formação do aluno. Por ser um processo educativo, as supervisões devem promover o desenvolvimento de habilidades terapêuticas necessárias para a intervenção clínica, bem como os aspectos éticos e interpessoais do papel de terapeuta (Bitondi & Sétem, 2007; Honorato & Barletta, 2016; Prasko, Vyskocilova, Slepecky, & Novotny, 2012). Além de formativa, a supervisão deve apoiar os alunos, valorizando suas respostas cognitivas e emocionais, e suas opções técnicas e críticas às questões profissionais. Outro aspecto é a qualidade gerencial que garanta a qualidade do processo, minimizando as dificuldades (como falta de experiência clínica e teórica) e favorecendo os pontos fortes, a partir da definição das funções e responsabilidades de cada participante (Vec, Vec, & Zorga, 2014).

Alguns aspectos que interferem no processo de supervisão são: a relação supervisor-supervisionado, a quantidade de alunos por grupo e a abordagem teórica do profissional (Barreto & Barletta, 2010). Nesse sentido, a escolha do supervisor faz parte do processo educativo. Essa escolha é importante, pois a relação estabelecida entre supervisor e aluno é semelhante a que acontece no *setting* terapêutico entre terapeuta e paciente e, da mesma forma, pode promover mudanças e desenvolvimento (Prasko et al., 2012). Outro fator importante é a estratégia de ensino. Segundo Bitondi e Sétem (2007), a forma mais utilizada para as supervisões é o relato

verbal do aluno sobre seu atendimento, sob o qual o supervisor faz suas orientações, porém várias outras estratégias podem ser utilizadas (Department of Health, 2011). Por exemplo, o uso de técnicas de TCC de forma autoexperencial, com o objetivo de auxiliar os alunos a refletirem sobre suas habilidades, limitações, senso de autoeficácia e crescimento pessoal. A leitura e a reflexão também são pontos importantes no desenvolvimento de competências clínicas (Bennett-Levy, McManus, Westling, & Fennell, 2009; Honorato & Barletta, 2016). Além disso, o supervisor e o grupo de alunos devem ser cuidadosos e proporcionar um ambiente acolhedor e amistoso na supervisão, para não prevalecerem contingências de aprovação ou punição.

Por sua importância na formação profissional, este tema tem chamado a atenção de diversos pesquisadores que elaboraram estudos sobre as competências a serem desenvolvidas até as estratégias de ensino para desenvolver tais competências durante a supervisão clínica em TCC, incluindo o formato da supervisão e aspectos sobre o papel do aluno e do supervisor (Barletta, Fonsêca, & Delabrida, 2012; Bennett-Levy et al., 2009; Padesky, 2004; Prasko et al., 2012). Porém, observa-se que as publicações sobre o assunto têm sido realizadas com supervisões na modalidade presencial e pouco foi encontrado sobre a supervisão de estágio clínico *online*. Um exemplo é o estudo de Velasquez, Thomé e Oliveira (2015) que buscou compreender a oferta da prática clínica supervisionada nos cursos de especialização em TCC no Brasil e encontrou 15 cursos, todos com supervisão na modalidade presencial.

Apesar disso, sabe-se que a prática de supervisão *online* tem sido utilizada por cursos de TCC, em especial fora do Brasil, e por psicólogos especializados que oferecem esse serviço virtual para profissionais que buscam o aperfeiçoamento (Rousmanieri, 2014). Por exemplo, instituições como o *Beck Institute* (<http://www.beckinstitute.org/>) e a *National Association of Cognitive-Behavioral Therapists* ([http://nacbt.org/cbt\\_supervision.htm](http://nacbt.org/cbt_supervision.htm)) oferecem supervisão *online* ou via telefone. O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2012), por meio da Resolução nº 011/2012, regulamenta os serviços psicológicos realizados por TIC a distância. Tal resolução pressupõe que o sigilo profissional deve ser preservado e que o psicólogo deve atuar com responsabilidade. São reconhecidos os seguintes serviços psicológicos realizados a distância: orientações psicológicas em até 20 encontros virtuais, processos de seleção de pessoal, aplicação de testes, supervisão profissional e, de maneira eventual, atendimento terapêutico. A supervisão profissional pode ocorrer desde que seja eventual ou quando é um complemento ao processo de formação profissional presencial. O CFP sugere o uso do *Skype* e do *Messenger* para a prestação de serviços psicológicos *online*, porém deixa em aberto o uso de outras ferramentas eletrônicas desde que não firam a ética e a resolução supracitada.

Partindo do exposto, este trabalho tem por objetivo analisar a supervisão de estágio clínico em TCC nas

modalidades presencial e *online*, a partir da percepção dos ex-alunos de um curso de especialização presencial em TCC do Nordeste do Brasil. Nos dois últimos cursos foram oferecidas as duas modalidades de supervisão. As supervisões presenciais aconteceram em grupo, na instituição e em dias específicos previamente agendados com seus respectivos supervisores. As supervisões via *Skype* aconteceram de duas formas: no primeiro ano em que foram ofertadas, os alunos se encontravam em uma sala da instituição, em horário previamente estipulado, e se conectavam ao *Skype* com a supervisora por meio de um único computador. No segundo ano, foi feito um grupo *online* em que cada aluno se conectava ao *Skype*, em horário previamente marcado, diretamente de seu aparelho pessoal e no lugar de sua escolha. Inicialmente, foram estabelecidas regras para os alunos, visando a preservar o sigilo do paciente, tais como utilização de fones de ouvido durante as supervisões e ambiente privativo, sem outras pessoas ao redor. Ambas as modalidades supervisionadas tiveram 10 encontros cada, sendo que, na modalidade *online*, um dos encontros foi presencial, totalizando 80 horas. Outra característica comum foi o formato grupal, com cinco alunos por supervisor em cada grupo. Vale ressaltar que cada supervisor poderia supervisionar mais de um grupo de alunos.

## MÉTODO

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 48755415.0.0000.5134), foi realizado um contato via *e-mail* com 34 ex-alunos de um curso de especialização em TCC (17 participantes de cada modalidade de supervisão), apresentando os objetivos do estudo. O critério de inclusão para realizar o convite foi que os ex-alunos deveriam ter finalizado a supervisão via *Skype* ou presencial nos últimos dois cursos e foram excluídos aqueles que não completaram todo o período de supervisão (seja presencial ou via *Skype*). Os 19 respondentes que aceitaram participar eram majoritariamente (n=17) do sexo feminino, com idade média de 35 anos, variando entre 24 e 47 anos. O tempo de formação variou de 24 a 180 meses ( $\bar{x}$  = 87 meses,  $dp$  = 50,32), e o tempo de experiência como psicoterapeuta variou entre 3 e 180 meses ( $\bar{x}$  = 56 meses,  $dp$  = 48,22). Destes, 10 participaram de supervisão clínica via *Skype* e 9 a fizeram presencialmente.

Após a confirmação de aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes foram direcionados a uma plataforma *online* conhecida como *Google Docs* para acessar o instrumento e preenchê-lo (<http://goo.gl/forms/oL8CoqNKK1>). O uso dessa plataforma evita a identificação do respondente, garantindo o sigilo e permitindo a livre expressão. Um questionário virtual com oito questões abertas e fechadas focando a motivação de escolha da supervisão, vantagens e desvantagens, satisfação e escolhas futuras, foi elaborado e utilizado para coletar os dados. Uma ficha de dados demográficos também foi utilizada. Os dados obtidos

nas perguntas abertas foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temático categorial (Oliveira, 2008). Assim, após a fase de análise, leitura fluente e exploração do material, foram construídas categorias e feita a organização das respostas. Para as perguntas fechadas, foi utilizada frequência simples das opções.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA DA MODALIDADE DE SUPERVISÃO

Um dos pontos importantes encontrados nesta pesquisa diz respeito à motivação de escolha da supervisão. Os resultados apontaram que o motivo mais citado (por 11 alunos) para escolher o tipo de supervisão (via *Skype* ou presencial) foi a preferência pelo supervisor, sendo a modalidade de supervisão uma consequência. Esse resultado reforça o entendimento de que a afinidade e a relação do supervisor e do supervisionando é importante para o processo de aprendizagem profissional. Entende-se que as práticas e os processos de ensino-aprendizagem no âmbito da supervisão proporcionam relações mais próximas e intensas, que devem potencializar o desenvolvimento profissional (Barreto & Barletta, 2010; Bitondi & Sétém, 2007; Prasko et al., 2012).

Assim, geralmente o aluno faz sua escolha a partir de identificações, seja pelo perfil do supervisor, seja pela abordagem teórica utilizada, e isso contribui para manter sua motivação e para que alcance um resultado satisfatório. Uma vez que a abordagem teórica era única, algumas respostas que exemplificam a escolha por identificação com o supervisor, especialmente dos participantes que escolheram a supervisão via *Skype*, foram: "A opção pela supervisão via *Skype* foi consequência da escolha da orientadora..." (P2), "A escolha da professora, a disponibilidade era supervisão via *Skype*. Não achei que seria problema, pois, para mim, era mais importante a professora do que o fato de ser presencial" (P5). Os outros motivos que levaram à escolha do tipo de supervisão foram: melhor rendimento (P7, P13, P15), comodidade (P10 e P16), dinâmica relacional (P11), não ter interrupção por problemas técnicos e de internet (P12), a influência dos amigos (P3) e residência em outro estado (P17).

Do total de participantes, 10 tinham experiência prévia em supervisão clínica em TCC antes de iniciar o processo supervisionado no curso de especialização, porém apenas duas (P6 e P18) tinham experiência prévia em supervisão clínica via *Skype*. A experiência prévia bem-sucedida pode ser um fator motivador para a escolha da mesma modalidade, mas também é um aspecto importante para conhecer os limites. Por exemplo, P6, que optou pela supervisão presencial no curso de especialização, apontou que no ambiente de sua casa é facilmente interrompido por outras pessoas, o que compromete o sigilo, bem como há outros estímulos que atrapalham a concentração, conforme sua experiência anterior.

Outro dado que reforça a experiência, bem ou malsucedida, como aspecto relevante na escolha das modalidades de supervisão foi a fala de duas participantes (P3, P10) que vivenciaram a supervisão via *Skype* durante o curso de especialização. Elas não escolheriam essa modalidade novamente, por não se sentir à vontade e segura (P3) e por ficar “inquieta e impaciente quando a *internet* estava ruim” (P10). Por sua vez, todos os demais participantes que vivenciaram a supervisão *online* escolheriam esse formato outra vez, em função da qualidade da supervisão que vivenciaram (P1, P2, P4, P18) e da possibilidade de escolha do supervisor (P1, P5, P17, P19).

As respostas sobre a escolha do tipo de supervisão em nova ocasião dos alunos que participaram da modalidade presencial, portanto, sem experiência na modalidade *online*, mostraram que apenas dois (P12, P16) também escolheriam a supervisão via *Skype*. Esses participantes apontaram a oportunidade de aprendizado, a flexibilidade e a facilidade de conversar com o supervisor como aspectos interessantes desse tipo de supervisão. Porém, o entendimento de que a tecnologia dificulta a interação foi o problema percebido mais citado (P6, P9, P11 e P13) para a rejeição de uma escolha futura da modalidade *online* pelos participantes que vivenciaram a supervisão presencial, seguido pela dificuldade de conexão (P7, P9), a necessidade de adaptação a esse canal de comunicação (P7, P9) e a baixa qualidade da tecnologia (P13). Esses resultados estão de acordo com a literatura que indica a importância da tecnologia na EaD, ainda que não seja o fator único, bem como a confusão e a desconfiança que esse processo de ensino-aprendizagem gera nas pessoas em geral (Alves, 2011; Mill et al., 2008; Van der Linden & Assis, 2008).

## VANTAGENS DAS MODALIDADES DE SUPERVISÃO

Outro dado levantado foi sobre as vantagens de cada tipo de supervisão, conforme o Quadro 1. Sobre as vantagens, foram emitidas 19 menções a respeito da supervisão presencial e 12 a respeito da supervisão via *Skype*.

Partindo do pressuposto de que a supervisão clínica tem como objetivo promover crescimento profissional, facilitando o desenvolvimento de habilidades terapêuticas relevantes (Barletta et al., 2012; Bitondi & Sétém, 2007; Honorato & Barletta, 2016; Prasko et al., 2012), qualquer modalidade de supervisão (presencial ou via *Skype*) deve ser capaz de proporcionar tais aspectos. Porém, uma vantagem percebida na supervisão presencial foi o contato pessoal e direto pela maior parte dos alunos que vivenciaram tal modalidade, conforme exemplificado na fala de P6: “As vantagens são o contato pessoal com o supervisor e os demais colegas. Acredito que a supervisão presencial facilita a interação entre todos durante a supervisão”. As respostas indicaram que esse aspecto foi entendido como uma maneira importante de potencializar o desenvolvimento profissional do aluno, em detrimento de como ocorre na EaD,

o que sugere que os participantes mantêm o preconceito de que o encontro virtual desfavorece a troca conjunta ou mesmo a interação do grupo, tornando difícil de participar “no grupo e com o grupo” (P7), bem como prejudicando o aprendizado.

Acredita-se que esse raciocínio explica o motivo pelo qual o contato pessoal fora identificado como a principal vantagem da supervisão presencial. Sugere também que o contato pessoal permite maior acesso ao supervisor, ao material do supervisor, controle de sigilo e aprendizado. Portanto, infere-se que os alunos que optaram pela modalidade presencial consideram mais fácil o estabelecimento do vínculo com o supervisor e com o grupo, o que, por sua vez, favoreceria o alcance dos resultados almejados. Reforça-se que a falta de conhecimento sobre a EaD é considerada como fator de resistência, preconceitos e desqualificação dessa modalidade (Mill et al., 2008).

Em contrapartida, a literatura indica que as diversas ferramentas e recursos da TIC facilitam a interação no ciberespaço, incluindo encontros síncronos e assíncronos (Lima & Oliveira, 2011). Esses autores reforçam que as comunidades virtuais de aprendizado fortalecem a construção conjunta, o compartilhamento de conhecimentos e experiências, bem como o alcance de metas comuns. Nesse sentido, pode-se entender um grupo de supervisão *online* como uma comunidade virtual de aprendizado, com um objetivo comum claramente estabelecido e com uso de várias ferramentas que permitem manter a comunicação.

Entre as diversas ferramentas utilizadas no processo de supervisão na modalidade *online* vivenciada pelos participantes deste estudo, pode-se citar o *Skype*, o *e-mail* e o grupo de *WhatsApp*, que permitiram o acesso e a interação em qualquer momento. Reforçando essa ideia, não foi verificada nenhuma queixa quanto a esse aspecto no que se refere aos alunos que vivenciaram a modalidade via *Skype*, mas o contrário. Segundo P5: “O grupo teve que se unir mais, a orientação era tão boa quanto a presencial, a qualidade e disponibilidade da professora era a mesma”. Essa resposta sugere que a modalidade *online* favoreceu a união do grupo. Sabe-se que a coesão grupal é um fator primordial no processo de grupo, sendo comparada à aliança terapêutica estabelecida no acompanhamento individual. Os sentimentos de conforto, de segurança na exposição, de pertencimento e de aceitação estão relacionados à coesão (Bieling, McCabe, & Antony, 2008).

Nesse sentido, acredita-se que os meios de comunicação virtuais existentes suprimiram a necessidade de acesso e aproximação ao supervisor. Mill (2011) sustenta que toda a diversidade da EaD favorece a intensidade da relação entre professor/supervisor e aluno. Esse entendimento é fortalecido pelas duas vantagens indicadas da supervisão via *Skype* nesta pesquisa: mantém as mesmas qualidade e regras que a supervisão presencial, bem como exige o aumento da união grupal para alcançar bons resultados. Essas respostas sugerem que, na supervisão clínica via *Skype*, há um ambiente de

**Quadro 1.** Vantagens percebidas em cada modalidade de supervisão

Skype	Participantes
Acesso a bons profissionais independentemente da distância	P1, P17
Participar da supervisão em qualquer local	P2, P4, P10, P19
Comodidade quanto ao horário	P14, P18
Ter a mesma qualidade e regras que a supervisão presencial	P2, P3, P5
Necessidade de aumentar a união do grupo	P5
Facilidade de remarcar a supervisão	P14, P18
Presencial	Participantes
O contato pessoal	P6, P7, P8, P9, P11, P15, P6
Não haver riscos de problemas técnicos	P6, P7, P8, P9, P11, P15, P6, P9, P12, 13
Maior acesso ao supervisor	P9, P11, P13, P15
Maior acesso ao material do supervisor	P7, P11
Maior controle do sigilo	P12
Maior aprendizado	P13

aprendizagem colaborativa em que a construção de significados é feita pelo conjunto dos participantes e que o envolvimento do grupo contribui para que os objetivos sejam alcançados.

Outro aspecto que merece destaque e que foi mencionado pelos participantes da pesquisa como vantagem da supervisão na modalidade *online* é a adequabilidade às condições individuais e grupais (Alves, 2011; Belloni, 2002; Mill, 2011). Por exemplo, foi visto que essa modalidade de supervisão permitiu a participação de alunos de diferentes localidades (P17) e com dificuldade de horários em função do trabalho, exemplificada na fala de P14: “Vantagens é que poderíamos remarcar com mais facilidade e fazer fora do horário comercial, pois muitos trabalham nesse horário.” Assim, entende-se que as possibilidades de ajuste, seja de horário e de locomoção por questões econômicas e geográficas, potencializam o acesso a diversos públicos.

Uma vez que a supervisão aqui discutida faz parte de um curso de especialização, portanto, de um processo educacional aprofundado, acredita-se que o uso do AVA em conjunto às ferramentas já utilizadas poderia potencializar o ensino, fortalecer a interação e a execução de atividades. Entende-se que o uso de vários recursos e estratégias permite alcançar as necessidades para o desenvolvimento clínico, aproximando supervisor, supervisionando e o grupo em si (Barreto & Barletta, 2010), mantendo o relato verbal (Bitondi & Sétem, 2007), auxiliando a reflexão das habilidades e limites de cada um, a leitura e a construção do conhecimento e da competência (Bennett-Levy et al., 2009). Dessa forma, poderiam ser mantidos os encontros síncronos via *Skype*, bem como os demais recursos eletrônicos já utilizados, e ser adicionadas outras ferramentas que permitam momentos assíncronos como fóruns de discussão para o estudo de técnicas, de intervenções, de protocolos e os diários de processos (Mill et al., 2008; Rousmanieri, 2014). Acredita-se que o uso de uma plataforma específica, com atividades programadas, possa aumentar a

sensação de responsabilidade e a participação do aluno no seu próprio desenvolvimento.

## DESvantagens das modalidades de supervisão

Uma desvantagem identificada por participantes de ambos os tipos de supervisão foi o número de alunos no grupo de supervisão (P1, P7). Mas queixas específicas dos tipos de supervisão que os alunos vivenciaram também apareceram. Na supervisão via *Skype*, as desvantagens percebidas pelos alunos que participaram da modalidade *online* foram: a supervisão depender da qualidade da internet (P1, P2, P3, P4, P5, P10, P14, P17, P18, P19), a necessidade de equipamento específico (P3), a dificuldade apresentada pelo aluno poder ser facilmente disfarçada (P5) e a falta de contato presencial aumentar a percepção de falta de cobrança (P19). Sobre esta última desvantagem, o próprio participante questionou se poderia ser uma questão particular. Outra desvantagem apontada que também foi entendida como uma questão individual diz respeito à falta de motivação, que favoreceu o uso da internet como desculpa para não participar da supervisão (P5).

Um ponto importante dos resultados, que converge com a literatura, diz respeito à qualidade do instrumental tecnológico para permitir que a EaD ocorra de maneira satisfatória. Entende-se que a internet, o computador, o som e a versão atualizada do *Skype* são aspectos fundamentais para que a supervisão no formato *online* proposto aconteça com qualidade. Uma das respostas exemplifica essa preocupação: “O que atrapalha um pouco a supervisão é a conexão da internet. Os serviços de banda larga no nosso país são precários, então muitas vezes a conexão falha e dificulta manter um bom contato” (P19). É interessante notar que os participantes da pesquisa indicaram as questões técnicas tanto como vantagem da supervisão presencial (não ter risco de ficar sem supervisão por conta de problemas técnicos) quanto como desvantagem da supervisão

*online* (depende da qualidade da internet). Porém, Van der Linden e Assis (2008) ressaltam que o aluno de EaD deveria estar preparado para lidar com as dificuldades tecnológicas e não se sentir prejudicado ou desmotivado com problemas de TIC.

A adaptação à tecnologia também é um fator que foi citado pelos participantes desta pesquisa. Isso implica repensar, não apenas as habilidades para manusear a tecnologia, mas também o perfil do aluno de EaD. Ainda que o ensino a distância se utilize de uma série de ferramentas que potencializam a troca, a dinâmica virtual requer maior envolvimento de todos os que participam do processo de ensino-aprendizagem. Ter autodisciplina, motivação e determinação permite que o aluno estabeleça um ambiente propício ao aprendizado, esteja disponível nos horários dos encontros preestabelecidos, tenha providenciado equipamento e condições viáveis para a atividade, bem como ter garantido uma conexão de internet de qualidade. Segundo Azevedo (2007) e Van der Linden e Assis (2008), o aluno de EaD deve ter um comportamento autônomo e assumir para si a responsabilidade da sua formação. Pode-se dizer que essa nova exigência de um repertório específico do aluno é um desafio de superação das limitações pessoais. Isso porque se trata de uma modalidade na qual o aluno pode facilmente se autossabotar, fazendo uso de desculpas e desses pré-requisitos para se esquivar das responsabilidades, o que acaba comprometendo o aprendizado.

Essa autossabotagem foi percebida por alguns alunos, os quais relataram: “Percebi falta de sinceridade de alguns participantes, que usavam a desculpa da internet para não participar da supervisão” (P3) e “a supervisão via *Skype* não tem o mesmo nível de cobrança de uma supervisão presencial. Talvez essa comodidade deixe os participantes mais relaxados quanto ao cumprimento dos prazos. Mas isso pode ser algo particular” (P19). Logo, o uso inadequado da tecnologia como forma de disfarçar as dificuldades, como desculpa para não participar da supervisão ou mesmo para justificar a falta de implicação na própria aprendizagem, sugerindo que a cobrança deve vir do outro e não de si mesmo, pode ser um complicador para o desenvolvimento de habilidades clínicas.

Tais posturas apontam para a falta de comprometimento pessoal com o próprio desenvolvimento profissional, talvez por que tais participantes da pesquisa não têm o perfil para um treinamento a distância (Azevedo, 2007; Van der Linden & Assis, 2008) ou talvez por imaturidade do aluno (Barletta et al., 2012; Barreto & Barletta, 2010), o que gera prejuízo para o processo de aprendizagem. No entanto, ressalta-se que a supervisão, independentemente da modalidade, deveria ser capaz de incentivar e motivar o aluno a ser sujeito do próprio desenvolvimento (Prasko et al., 2012) e que, neste caso, houve falha nesse processo. Esses autores reforçam que a relação estabelecida na supervisão é similar à que ocorre no processo terapêutico. Dessa forma, outro fator que pode ter tido influência negativa foi que talvez a relação supervisor-

aluno não tenha sido adequada para formar a aliança necessária para mudança e desenvolvimento, favorecendo a desmotivação e até o abandono do processo (Martins et al., 2013).

Em relação à supervisão presencial, as desvantagens percebidas pelos alunos que participaram dessa modalidade foram: pouco tempo (P7, P12, P16), necessidade de um ambiente adequado para supervisão (P16), deslocamento (P12, P16) e impossibilidade de estender o horário preestabelecido por questões de segurança (P7, P12, P16). Nota-se que cinco pessoas que participaram da supervisão presencial não apontaram dificuldades ou limitações (P6, P8, P9, P11, P13). Uma das falas que exemplifica algumas desvantagens é a de P16: “O deslocamento é complicado. Acaba exigindo mais tempo de todos e de um local adequado, e assim os horários da supervisão são mais limitados. O uso do *Skype* torna (o tempo) mais flexível”.

A indicação de que o ambiente adequado é um requisito e uma necessidade para a supervisão presencial, a fim de não se tornar uma desvantagem desse tipo de supervisão, foi uma resposta considerada inesperada. No entanto, como já foi descrito anteriormente, o ambiente foi considerado um motivo para não escolher esse tipo de supervisão na modalidade *online*, sendo identificado como um aspecto que pode facilitar a interrupção e, por conseguinte, ter alguma falha no sigilo. Na prática das autoras, a interrupção é um fator presente, bem como a falta de critérios para escolher ambiente privativo por parte do supervisionando. A partir desses achados e reflexões, entende-se que, independentemente da modalidade de supervisão, a adequação do local em que a supervisão ocorre merece maior atenção, tanto do supervisor (no caso da supervisão presencial) quanto do aluno (no caso da modalidade *online*).

## SUGESTÕES PARA MELHORAR AS SUPERVISÕES

Ainda que os participantes indicassem uma série de vantagens e desvantagens das modalidades de supervisão, seja *online* ou presencial, grande parte dos alunos (18) apontou estar satisfeita com o treinamento que recebeu. Apenas um não considerou o processo satisfatório (P3), talvez porque sua escolha estivesse ligada à influência dos amigos ou mesmo por não ter se adaptado à EaD.

Algumas sugestões para melhorar a supervisão foram relacionadas a ambos os tipos (via *Skype* e presencial), quais sejam: menor número de alunos (P1, P12), maior número de encontros (P12, P17, P19) ou de horas de supervisão (P7, P9). Ainda que o menor número de alunos ou maior número de encontros ou de horas pudessem melhorar a qualidade das supervisões (Barreto & Barletta, 2010), verifica-se que as supervisões em ambas as modalidades estão de acordo com o encontrado em outros cursos (Velasquez et al., 2015). Esses autores identificaram que os cursos de especialização de TCC no Brasil oferecem a supervisão da prática clínica no formato

grupal, com 5 a 10 alunos por supervisor e uma carga horária que varia de 50 a mais de 100 horas.

As sugestões específicas para o aprimoramento da modalidade presencial foram: usar vivência de técnicas ao longo das supervisões (P8); ter um modelo de supervisão que proporcione um conhecimento mais homogêneo aos alunos (P12); ter mais detalhamento e explicação sobre o que é exigido (P15); ter maior contato com o supervisor em espaços além da supervisão, incluindo ferramentas *online* (P16); e tornar as supervisões mais informais (P16). Bitondi e Sétém (2007) sugerem que a dramatização e a modelação são estratégias educacionais importantes no ensino da prática clínica, bem como a leitura e reflexão da prática (Bennett-Levy et al., 2009). Outras estratégias encontradas na revisão de literatura de Honorato e Barletta (2016) foram a autoaplicação de técnicas e o desenvolvimento de conceitualização de casos de qualidade. Por sua vez, a literatura aponta a falta de sistematização do processo supervisionado, o que leva a uma falta de modelo específico para essa atividade (Barletta et al., 2012; Barreto & Barletta, 2010; Padesky, 2004).

Acredita-se ser utópico que as supervisões com diferentes professores, cada um com suas experiências e características peculiares, construam um conhecimento homogêneo entre os alunos que, por sua vez, também têm uma história de aprendizagem individual, além de outros aspectos idiossincráticos. Entretanto, a sugestão de promover outros espaços de encontro para o grupo de supervisão presencial pode contribuir para a integração do grupo e favorecer um melhor rendimento do processo de supervisão. Entre as sugestões, foi indicado o uso dos espaços virtuais para essa finalidade, fortalecendo a ideia de que as TIC podem intensificar a proximidade entre supervisor e aluno (Alves, 2011; Mill, 2011).

Para a supervisão via *Skype*, especificamente, foram recomendadas: internet de qualidade (P2, P5, P14, P17 e P18), melhor escolha do aluno sobre o ambiente para supervisão (P1), maior cobrança do supervisor (P3) e proporcionar um trabalho para aumentar a interação grupal antes da supervisão (P5). Entre as sugestões, foram vistos alguns aspectos já discutidos ao longo do texto e que estão ligados a fatores de responsabilidade do próprio aluno, do supervisor ou mesmo da instituição de ensino. O aspecto gerencial do processo supervisionado, que apareceu nas sugestões, pode ser fortalecido, com o intuito de aumentar a qualidade da supervisão nessa modalidade (Vec et al., 2014).

A sugestão de uma atividade inicial a fim de aumentar a interação grupal na modalidade *online* pode ser interessante, mesmo que não seja possível em todos os contextos de EaD. De acordo com a percepção de P5, esse tipo de atividade pode facilitar a segurança do aluno no início do processo supervisionado: "Fazer algum trabalho com o grupo antes de começar a supervisão, presencial ou não, para ficarmos mais relaxadas em falar sobre nossas dificuldades [...]. Eu senti dificuldade no início em me sentir à vontade no grupo". Essa proposta sugere que possa haver uma mescla de ferramentas

e atividades virtuais e presenciais. Uma proposta de uso dos diversos recursos também foi feita por participantes da supervisão presencial: "Para aprimorar a supervisão presencial, acho que é sempre bom ter mais contatos com o supervisor, o que pode ser feito por *e-mail*, mas também por *Skype*" (P16). Essas falas sugerem que usos da tecnologia e de atividades presenciais são bem-vindos, benéficos e podem fazer parte tanto da supervisão na modalidade presencial quanto na *online*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão da prática psicoterápica é um processo educacional que visa o desenvolvimento da competência profissional, independentemente da modalidade escolhida (seja presencial, seja *online*). Entre alguns fatores que influenciam esse processo estão, em qualquer modalidade, a relação entre supervisor e aluno, a inserção do aluno no próprio aprendizado e o ambiente. Dessa forma, considera-se que ambas as modalidades de supervisão podem ter a mesma qualidade, mas sugere-se a divulgação e experimentação prévia do modelo de ensino em ambiente virtual para habituação do uso da TIC.

Sabe-se que ainda há necessidade de pesquisas que meçam e indiquem a influência de cada um desses aspectos, incluindo pesquisas que tragam dados consistentes sobre a eficácia dos processos educativos para o desenvolvimento da prática clínica psicológica. Uma vez que a EaD é uma realidade, são necessários estudos que favoreçam o uso da TIC no desenvolvimento profissional, em especial de práticas clínicas supervisionadas. Partindo dessas observações, a presente pesquisa é de grande relevância (ainda que tenha sido exploratória), uma vez que este é um dos trabalhos pioneiros sobre a supervisão da prática psicoterápica com a modalidade *online* no cenário nacional.

## REFERÊNCIAS

- Alves, L. (2011). *Educação à distância: Conceitos e história no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação a Distância. Recuperado de: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)
- Azevedo, D. R. (2007). *O aluno virtual: Perfil e motivação*. Monografia (Especialização em Metodologia da Educação a Distância). Universidade Sul de Santa Catarina, Florianópolis.
- Barletta, J. B., Fonsêca, A. L. B., & Delabrida, Z. N. C. (2012). A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia: Teoria e Prática*, 14(3), 153-167.
- 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*, 12(12), 155-171.
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23(78), 117-142.
- Bieling, P. J., McCabe, R. E., & Antony, M. M. (2008). *Terapia cognitivo-comportamental em grupos*. Porto Alegre: Artmed.



- Bitondi, F. R., & Sétem, J. (2007). A importância das habilidades terapêuticas e da supervisão clínica: Uma revisão de conceitos. *Revista Uniara*, 20, 203-212.
- Bennett-Levy, J., McManus, F., Westling, B. E., & Fennell, M. (2009). Acquiring and refining CBT skills and competencies: which training methods are perceived to be most effective? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37, 571-583.
- Borba, A. G., Rangé, B. P., & Elia, M. F. (2007). Disciplina de psicoterapia baseada na WEB: Uma estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação. *Anais do XXVIII Congresso da SBC: WIE – Workshop de Informática na Escola*, 1, 396-404.
- Borba, A. G., Rangé, B. P., & Elia, M. F. (2011). Treinamento via web de psicólogos do Brasil no protocolo de terapia cognitivo-comportamental vencendo o pânico. In B. Rangé (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: Um diálogo com a psiquiatria* (2. ed., pp. 760-781). Porto Alegre: Artmed.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2012). *Resolução CFP nº 011/2012*. Recuperado de: [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Resolucao\\_CFP\\_nx\\_011-12.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Resolucao_CFP_nx_011-12.pdf)
- Department of Health. (2011). *IAPT Supervision guidance: Revised*. Recuperado de: <http://www.iapt.nhs.uk/silo/files/iapt-supervision-guidance-revised-march-2011.pdf>
- Honorato, A. R. R., & Barletta, J. B. (2016). Estratégias de ensino e competências desenvolvidas na supervisão clínica em terapia cognitivo-comportamental: Uma revisão integrativa da produção nacional. In A. L. B. Fonsêca, M. S.S. Mariano, & J. B. Barletta (Orgs.), *Comportamento, desenvolvimento e cultura: Análise de contexto* (pp. 125-147). São Paulo: Novas Edições Acadêmicas.
- Lima, V. S., & Oliveira, M. R. G. (2011). A importância da comunidade virtual de aprendizagem para o aluno da EaD. In J. Otsuka, M. R. G. Oliveira, V. S. Lima, D. Mill, & C. Magri (Orgs.), *Educação à distância: Formação do estudante virtual* (pp. 75-93). São Carlos: EdUFSCar.
- Martins, C. A. S., Pergher, G. K., & Araújo, R. B. (2013). Aplicações da terapia cognitivo-comportamental nas modalidades de psicoterapia a distância. In: R. B. Araújo, N. M. Piccoloto, & R. Wainer (Orgs.). *Desafios clínicos em terapia cognitivo-comportamental* (pp. 77-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mill, D. (2011). Educação à distância contemporânea: Noções introdutórias. In J. Otsuka, M. R. G. Oliveira, V. S. Lima, D. Mill, & C. Magri (Orgs.). *Educação à distância: Formação do estudante virtual* (pp. 15-30). São Carlos: EdUFSCar.
- Mill, D., Abreu-e-Lima, D., Lima, V. S., & Tancredi, R. M. S. P. (2008). O desafio de uma interação de qualidade na educação à distância: O tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, 2(4), 112-127.
- Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 16(4), 569-576.
- Padesky, C. A. (2004). Desenvolvendo competências do terapeuta cognitivo: Modelos de ensino e supervisão. In P. M. Salkovskis (Org.), *Fronteiras da terapia cognitiva* (pp. 235-255). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Prasko, J., Vyskocilova, J., Slepecky, M., & Novotny, M. (2012). Principles of supervision in cognitive behavioural therapy. *Biomedical Papers*, 156(1), 70-79.
- Rousmanieri, T. (2014). Using technology to enhance clinical supervision and training. In C. E. Watkins Jr., & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 203-237). Oxford: Wiley Blackwell.
- Van der Linden, M. M. G., & Assis, C. F. C. (2008). Introdução à educação à distância. In A. C. S. Aldrigue, & E. M. B. Faria (Orgs.), *Linguagens, usos e reflexões* (pp. 275-339). João Pessoa: Universitária. Recuperado de: [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/pub\\_1291082475.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/pub_1291082475.pdf).
- Vec, T., Vec, T. R., Zorga, S. (2014). Understanding how supervision works and what it can achieve. In C. E. Watkins Jr., & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 103-127). Oxford: Wiley Blackwell.
- Velasquez, M. L., Thomé, C. R., & Oliveira, I. R. (2015). Reflexões sobre a prática clínica supervisionada em cursos de especialização em terapia cognitivo-comportamental no Brasil. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, 14(3), 331-337.