

# Complementação do Ensino de Psicologia Clínica Por Meio de Ensino a Distância

## Completion of Clinical Psychology Teaching Through Distance Learning

Fernanda Doretto Barbosa<sup>a</sup>; Miguel Antônio de Mello Silva<sup>b\*</sup>; Maria Aparecida Laurenti<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Faculdade Anhanguera de Campinas. SP, Brasil.

<sup>b</sup> Faculdade Anhanguera de Indaiatuba. SP, Brasil.

<sup>c</sup> Centro Universitário Anhanguera de Santo André. SP, Brasil.

\*E-mail: mmigmello@gmail.com

Recebido em: 29/06/15. Aprovado em: 03/11/15

---

### Resumo

Educação a distância - EAD é uma forma de ensino-aprendizagem, mediada por tecnologias digitais, complementar ao ensino presencial. É decisiva a seleção do conteúdo da matriz curricular e análise das expectativas quanto à aprendizagem. O objetivo geral foi identificar conteúdos relativos à psicologia clínica atualmente ofertados no modelo presencial e investigar a receptividade dos alunos em estudá-los, complementarmente, via EAD: 1) identificando, na matriz curricular do curso de Psicologia, conteúdos relacionados às disciplinas específicas de psicologia clínica e 2) investigando o grau de receptividade dos alunos da nona e décima séries em reforçar a aprendizagem desses conteúdos mediante instrumentos complementares desenvolvidos na modalidade de ensino a distância. O método foi quanti-qualitativo, com análise documental e questionário. Foram identificados 45 conteúdos da matriz curricular relacionados às disciplinas de psicologia clínica, que os sujeitos organizaram por graus de interesse em obter reforço indicando os motivos e a forma de estudá-los na EAD.

**Palavras-chave:** EAD. Psicologia Clínica. Matriz Curricular de Psicologia. Formação de Psicólogos.

### Abstract

*Distance Education is a teaching-learning method mediated by digital technologies and complementary to the presence teaching. In order to be successful it requires accurate selection of contents from the course main curriculum and the analysis of students' receptivity towards this type of learning. The aim of this study was identify contents related to clinical psychology taught traditionally and investigate students' receptivity in studying them by distance; that is 1) identify contents related specifically with the clinical psychology in the Psychology course curriculum and 2) investigate the receptivity level of students from ninth and tenth semesters by reinforcing this learning through complementary remote education. The method is quanti-qualitative, with document analysis and questionnaire. Forty-five contents related to clinical psychology were identified and ranked by interest, reason and form of study in distance education by the students.*

**Keyword:** Distance Education. Psychology Course Curriculum. Psychologists Training.

---

### 1 Introdução

A Educação à Distância – EAD foi legalmente implantada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que estabelece regras para a EAD na educação básica, superior e profissional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005). Posteriormente, a Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) regulamentou a possibilidade da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial.

Atualmente, o ensino a distância encontra-se difundido no ensino superior brasileiro, tanto por essa forma de oferta percentual vinculada aos cursos presenciais, como por uma variedade de cursos completos. Isso reflete, em parte, o contexto atual de inovações tecnológicas rápidas e contínuas, empregadas em novos modelos pedagógicos, pelas quais o aluno ocupa um novo papel em relação ao seu processo de aprendizagem (FRANÇA; MATTA; ALVES, 2012).

Para Alves e Nova (2003), a EAD se inscreve no cenário educacional como uma forma de ensino-aprendizagem,

facilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, podendo ocorrer complementarmente aos sistemas de ensinos presenciais, de maneira mista ou completamente realizada por meio da distância física. No complexo processo que ela impõe, torna-se distintivo o fato de o estudante ter maior autonomia para encontrar a mediação pedagógica mais adequada ao seu aprendizado, sendo que essa ocorre de maneira articulada com as mídias, os materiais impressos, as teleaulas, as videoconferências, as teleconferências, o CD-ROM ou a Internet (SANTOS JUNIOR; BATISTA, 2012).

As vantagens da EAD para os estudantes são a maior flexibilidade de horários e de lugares, o custo reduzido, o reforço da aprendizagem continuada, a introdução ao autodidatismo, a autonomia e a responsabilização pela própria aprendizagem que, conforme apontados por Maia e Mattar (2007), trazem novos papéis ao aluno, ao professor e à instituição de ensino.

No que tange à gestão educacional, a EAD constitui vantagem competitiva ao dispor de uma oferta de grande alcance gerando ampliação da base de clientes ao mesmo

tempo em que se utiliza de processos internos e recursos tecnológicos já existentes (RIZZATTI JUNIOR; DUTRA, 2010). Também é possível que a gestão multiplique os resultados obtidos por meio de esforços empregados pelos recursos humanos (professores/equipes multidisciplinares) pré-existentes, aproveitando a estratégia no desenvolvimento interno de pessoal.

As vantagens da EAD para os professores inclui poder incorporar muitas das funções do design instrucional, criando conteúdos, incrementando o processo tradicional de interação aluno-conteúdo (ANDERSON, 2003).

Do ponto de vista da sociedade, existe o benefício de incluir, no processo educacional, pessoas e grupos sociais que antes não tinham acesso a ele ou que, para acesso, encontravam barreiras geográficas, de deslocamento e orçamentárias.

Também existem desvantagens na EAD, sendo a mais evidente a exclusão digital, pois ela requer o uso de computadores para o aluno participar do processo. No mesmo sentido, algumas aulas presenciais podem inviabilizar o estudo para algumas pessoas. Outra desvantagem é a qualidade dos conteúdos programáticos, muitas vezes descontextualizados, desestimulantes, além da proporção inadequada entre tutores/alunos e ainda a desvalorização das certificações. Todos esses elementos contribuem para gerar a evasão alta dos cursos a distância, que ocorre na ordem de 60% a 90% (MALUF, 2012). O alto índice de evasão associado à eventual baixa qualidade dos conteúdos programáticos descontextualizados, apontam para a extrema necessidade de planejamento das competências inseridas nos conteúdos, a serem desenvolvidas pelo programa de educação a distância.

No que se refere à construção de competências dos alunos, o processo educacional da EAD deve permitir que valores educacionais sejam partilhados por estudantes e professores e que ambos os grupos possam crescer (JACOBSEN *et al.*, 2011) por meio de uma ação coletiva, dialógica e colaborativa de compartilhamento, em todos os níveis, de saberes de diferentes naturezas (pedagógico, tecnológico, comunicacional e de gestão), traduzida em competências do saber-conhecer, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver, dentro das dimensões da área do conhecimento e do processo de desenvolvimento do trabalho (LITTO, 2012; GILBERTO, 2013). Nesta pesquisa, enfocamos parte da dimensão do conhecimento.

A dimensão da área do conhecimento refere-se ao pedagógico, à estruturação do ensino e às expectativas que se tem em relação à aprendizagem, contemplando a análise do problema, do público, dos propósitos e das formas avaliativas dos resultados (LITTO, 2012). O conteúdo (tema) e as informações selecionadas que farão parte do processo e que devem propiciar o domínio, a aplicação das informações e a possibilidade de sua atualização, ampliação, aprofundamento e enriquecimento são concretizados por meio do texto, da aula por videoconferência, do vídeo temático ou pela interação do professor com o aluno ou dos alunos entre si (SIMONSON,

2011).

A etapa da seleção do conteúdo é crucial porque ela dá sentido às etapas seguintes da comunicação, ajustando-o aos recursos adequados ao público; e cuidando da transmissão por meios tecnológicos variados (inclusive de suporte adequado ao educando), de modo a garantir seu acesso e sua permanência no processo educativo (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006; LITTO, 2012; FOLEY, 2003; MALLMANN, 2010; SIMONSON, 2011).

Nesse sentido, é importante conhecer suficientemente os resultados educacionais pretendidos com as matrizes curriculares empregadas, pois são eles que dão base aos conteúdos e ao projeto educacional de EAD (FOLEY, 2003; PEREIRA, 2008). Da mesma forma, segundo os autores, identificar os interesses dos estudantes para garantir que eles percebam a relevância e a utilidade do projeto, se sentindo motivados a se comprometerem e a permanecerem no curso, diminuiria a evasão.

Em uma pesquisa que empreendemos sobre a experiência dos alunos em estágio de psicologia clínica na Anhanguera Educacional (BARBOSA; LAURENTI; SILVA, 2013), identificamos, com base em dados coletados, que o estágio tem a função de sintetizar a aprendizagem dos conteúdos das etapas anteriores e cuidar das pessoas por meio de comportamentos condizentes à boa prática clínica.

A partir disso, concluímos que, caso a aprendizagem clínica tivesse sido reforçada ao longo de todo o curso de Psicologia, com atividades análogas à prática clínica (por exemplo, simulações práticas), seria possível uma melhor aquisição das competências exigidas no estágio clínico e nas futuras situações do exercício profissional.

O formato convencional do curso de Psicologia poderia se adaptar aos moldes contemporâneos, incorporando no seu escopo pedagógico, a estratégia à distância que proporcionaria ao aluno fazer uso, por exemplo, de um banco de dados composto de questões, exemplos, casos clínicos, dentre outros recursos, complementando o seu espaço de interação e de fixação dos estudos presenciais.

A literatura enfocando esse problema da complementaridade de conteúdos das disciplinas de clínica psicológica, por meio de ensino a distância, ainda é escassa; demonstrando a relevância desta pesquisa.

Levantamos os seguintes questionamentos sobre os conteúdos da matriz curricular do curso de Psicologia: a) Quais conteúdos estariam relacionados à psicologia clínica, cujos domínios são requisitados pelos professores do estágio clínico?; b) Quais desses conteúdos os alunos perceberiam necessários serem trabalhados complementarmente na modalidade de ensino a distância, visando a qualidade formativa?

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral identificar conteúdos relativos à psicologia clínica atualmente ofertados no modelo presencial e investigar a receptividade dos alunos

em estudá-los, complementarmente, pelo modelo a distância. Os objetivos específicos são: a) identificar, na matriz curricular do curso de Psicologia, conteúdos relacionados à psicologia clínica e b) investigar o grau de receptividade dos alunos em reforçar a aprendizagem desses conteúdos através de instrumentos complementares desenvolvidos na modalidade de ensino a distância.

## 2 Material e Métodos

O método empregado foi quanti-qualitativo, com análise documental e pesquisa de campo, tipo *survey*, com uso de questionário padronizado. As *surveys* (ou enquete psicossocial para os franceses) fazem parte de uma estratégia empregada desde 1940 (MUCCHIELLI, 1978) para obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (FREITAS *et al.*, 2000). Goodwin (1995) enfatiza que a utilidade das *surveys* se evidencia no fato de elas servirem muito bem para identificar o que as pessoas pensam a respeito de um determinado assunto, sendo úteis para se compreender como os sujeitos interpretam um dado contexto no qual estão inseridos, podendo ter propósito descritivo quando busca identificar atitudes ou opiniões manifestas de uma população (FREITAS *et al.*, 2000).

Inicialmente foi empreendida uma análise dos componentes da matriz curricular contida no Plano Pedagógico de Curso - PPC do curso de Psicologia (ANHANGUERA EDUCACIONAL, 2011), para identificar, através das ementas, os conteúdos relativos à psicologia clínica e que constituirão os tópicos investigados no instrumento de pesquisa.

A partir do passo anterior, foi construído o instrumento (questionário) da pesquisa e realizado um estudo piloto para aferir a precisão e inteligibilidade do instrumento, com base no qual, foram feitos aprimoramentos do mesmo.

A forma final do instrumento foi composta de duas partes: um questionário sociodemográfico e uma escala do tipo *Likert* sobre um dos objetivos propostos: investigar o grau de receptividade dos alunos em reforçar a aprendizagem desses conteúdos mediante instrumentos complementares desenvolvidos na modalidade de ensino a distância. O instrumento obrigava os sujeitos a analisarem todos os conteúdos antes de indicarem a ordem de interesse em estudá-los via EAD, a forma do estudo e as razões para ela. Para maior validade das respostas, o instrumento trazia descritas três formas pertinentes aos conteúdos do instrumento: videoaula, instrução programada e fórum.

Após a autorização institucional para a entrada no campo de pesquisa e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, se iniciou a etapa de coleta, sincronizada nos dois campos de pesquisa, no segundo semestre de 2014.

A amostra de sujeitos foi não-representativa, composta de 100 alunos, de ambos os sexos, intencionalmente selecionados

no curso de Psicologia, matriculados na 9ª e 10ª séries, maduros para responder aos itens da pesquisa por terem visto a quase totalidade dos itens constantes no instrumento e que aceitaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Os sujeitos tinham experiência prévia com ensino a distância, em disciplinas não-vinculadas à formação clínica psicológica.

Os campos da pesquisa foram cursos de Psicologia de duas unidades da Anhanguera Educacional SA.

Após a coleta, foi feita a tabulação e a análise dos dados com base nos resultados oriundos da distribuição percentual das respostas na escala, seguidas da discussão sobre eles.

## 3 Resultados e Discussão

Os sujeitos da pesquisa foram 100 alunos, dos quais 81% eram do sexo feminino e 19% masculino, estando 77% deles compreendidos entre 18 e 35 anos. Em relação às escolhas teóricas, 28% se declararam humanistas, 23% freudianos, 21% cognitivistas, 9% jungianos, 6% behavioristas, 4% winnicottianos, 4% kleinianos, 3% lacanianos e 2% existencialistas.

### 3.1 Análise da matriz curricular

A partir da matriz curricular do curso de Psicologia, foram identificados 45 conteúdos relacionados às disciplinas específicas de psicologia clínica, que foram agrupados em 11 grupos:

1. Processos Psicológicos Básicos: sensação, percepção, atenção e consciência; motivação e emoção; memória, aprendizagem e inteligência; pensamento e linguagem;
2. Teorias Psicodinâmicas: teoria e técnica da clínica de Freud; Klein; Winnicott; Bion; Bowlby e Jung;
3. Psicologia do Desenvolvimento: gravidez; nascimento; desenvolvimento infantil; desenvolvimento do adolescente; desenvolvimento do adulto e envelhecimento;
4. Teorias Existenciais Humanistas: abordagem centrada na pessoa (Rogers); psicodrama; gestaltterapia; clínica existencialista e fenomenológica;
5. Avaliação Psicológica: instrumentos de avaliação da inteligência; da personalidade e laudo avaliativo;
6. Psicologia comportamental: clássica e cognitiva;
7. Psicopatologia: conceitos de normal e anormal; de saúde e doença mental; sofrimento psíquico e doença mental; semiologia dos transtornos psíquicos; evolução dos quadros psicopatológicos; avaliação e tratamento dos transtornos psicopatológicos; estruturas de personalidade e diagnósticos;
8. Psicologia clínica: intervenções individuais e grupais; modelos de intervenção; estrutura e a dinâmica do atendimento psicológico e equipe multidisciplinar;
9. Psicologia e pessoas com necessidades especiais: conceitos de deficiência; diagnóstico e tipos de necessidades especiais; atuação do psicólogo frente às necessidades especiais e educação inclusiva;
10. Processo psicodiagnóstico clínico;
11. Estágio básico clínico: psicoterapia; orientação e aconselhamento.

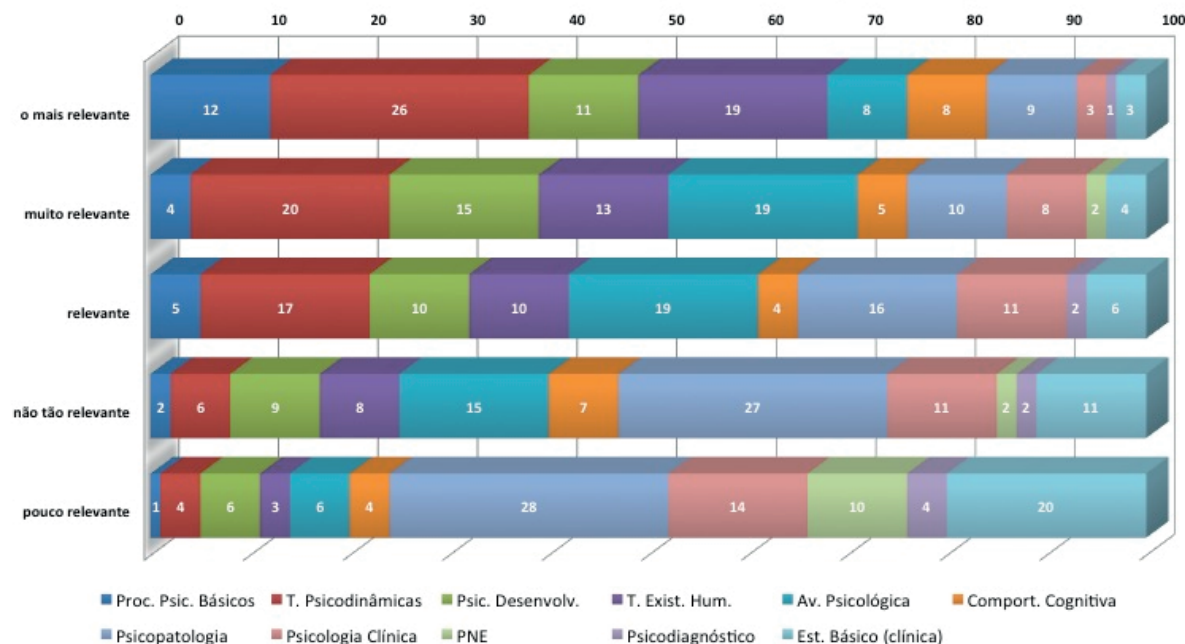
### 3.2 Interesse no reforço em EAD

Conforme explicado, os 11 grupos anteriores abarcavam 45 conteúdos programáticos e constavam do instrumento

preparado para investigar interesse/desinteresse dos alunos em receber reforço de conteúdos na modalidade de ensino a distância. Eles foram apresentados em uma escala do tipo *Likert* variando de total desinteresse a total interesse, a partir da qual, os sujeitos destacaram 5 conteúdos de

maior interesse que julgavam relevantes para o reforço, organizando-os nos seguintes graus: o mais relevante, muito relevante, relevante, não tão relevante e pouco relevante. Os resultados dessa distribuição podem ser vistos na Figura 1, abaixo.

**Figura 1:** Grau de interesse em reforço EAD por grupo de disciplina



Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os conteúdos foram, em algum momento, assinalados e aumentou a dispersão dos percentuais. Assim, na análise da relevância, utilizamos o critério quantitativo de incluir os grupos de conteúdos com os percentuais mais altos e cujas somas perfizessem aproximadamente 50%. Frequências muito diminutas foram desprezadas na discussão. Para maior clareza e lógica, empregamos o

seguinte critério qualitativo: quando um grupo de conteúdos aparecia associado a mais de uma relevância de reforço em EAD, consideramos o seu grau maior na discussão. A exceção ocorreu com 3 conteúdos considerados pouco relevantes para reforço, mas que já tinham aparecido antes, cujo sentido do aparecimento foi trazido dentro da discussão. O Quadro 1, a seguir, ilustra o disposto.

**Quadro 1:** Relevância do reforço

Grupo de Conteúdo	O mais relevante	Muito relevante	Relevante	Não tão relevante	Pouco relevante
Teorias psicodinâmicas	26%				
Teorias existenciais humanistas	19%				
Processos psicológicos básicos	12%				
Avaliação psicológica		19%			
Psicologia do desenvolvimento		15%			
Psicopatologia			16%		(*)
Psicologia Clínica				11%	(*)
Estágio Básico Clínico				11%	(*)

Fonte: Dados da pesquisa.

No caso de uma eventual implantação da complementação do ensino de psicologia clínica por EAD, esses dois critérios da organização dos resultados e o Quadro 1 permitirão uma execução em fases ou etapas.

### 3.3 Conteúdos considerados os mais relevantes

Os resultados expressivos dos conteúdos considerados os mais relevantes de serem reforçados em EAD foi da ordem de 26% para as teorias psicodinâmicas, seguidas das teorias

existenciais humanistas (19%) e dos processos psicológicos básicos (12%), conforme demonstra o Quadro 1.

É notória a expressividade do interesse dos alunos em reforçar a aprendizagem das teorias psicodinâmicas, principalmente Freud, vindo depois Jung, Klein, Bowlby e Winnicott.

O problema da relação da universidade com as teorias psicanalíticas já era, desde 1919, uma preocupação de Freud (2010), que apontou ser a universidade um *locus* para o saber psicanalítico, sem ter a função de formar analistas.

A psicanálise é um campo complexo de conhecimento, cujo pensamento se diferencia do usual cartesianismo encontrado no contexto universitário (COUTINHO *et al.*, 2013) que inclui pressupostos e conceitos (inconsciente, associação livre, repressão, defesas, teoria das neuroses, fenômenos transferenciais e oníricos) e parâmetros conceituais vinculados às evidências indiretas da existência de determinados fenômenos vistos interdisciplinarmente ou mesmo em correntes psicanalíticas rivais, evidências diretas da existência de determinados fenômenos encontráveis em relatos e experimentos da mesma abordagem, inferências de determinadas relações, utilização de certas hipóteses como organizadores conceituais de natureza sistêmica, certas hipóteses como organizadores conceituais e certos conceitos vagos ou ficcionais que servem como modelo-guia devido à eficácia terapêutica como linguagem clínica para mobilizar pacientes (HANNIS, 2000). No curso de Psicologia o espaço para acomodar no seu treino tal grau de complexidade apresentado por Hannis é bem diminuto para abarcar a mescla de valores sociais, plausibilidades, evidências, dados observacionais, lógica interna, capacidade de previsão, de explicação *a posteriori*, e de correlações entre a intervenção e a efetividade do resultado e de críticas técnicas aos procedimentos empíricos presentes na psicanálise. Os alunos percebem que conhecem a teoria psicanalítica apenas superficial e insuficientemente para o bom embasamento dos atendimentos clínicos psicodinâmicos que farão.

A apropriação de saberes teóricos psicanalíticos é erigida sobre três níveis (THOMA; KACHELE, 1992): 1) o saber descritivo, que responde à pergunta de que é algo, porém não à pergunta por que algo o é; 2) o saber causal, que responde à pergunta por que algo é o que é, como ocorrem as relações de dependência entre os fatos dados e de que maneira eles se condicionam e o 3) saber prático, relativo à ação que tomará com o paciente no decurso do tratamento. Para a prática clínica, o saber causal é importante porque representa o segundo momento da exploração desse conhecimento: aquele da apropriação da dinâmica psíquica, da inter-relação das partes compondo uma compreensão dinâmica da personalidade que fundamentará as ações que decorrerão no saber prático.

Em segunda posição nos conteúdos considerados os mais relevantes, encontramos as teorias existenciais humanistas, particularmente a abordagem centrada na pessoa, que inclui

os conceitos de tendência atualizante e não-diretividade, aceitação positiva incondicional e congruência (ROGERS, 1985, 1989). O mesmo pode-se afirmar dos conceitos teóricos psicodramáticos de espontaneidade/criatividade, teoria dos papéis, tele, empatia, co-inconsciente e matriz de identidade (MORENO, 2010).

Dos processos psicológicos básicos participam os aspectos fisiológicos da memória, atenção, sensação, percepção, estados da consciência, motivação, emoção, aprendizagem, pensamento e linguagem, inteligência que, na normalidade são funções vistas como temas da psicologia geral (MYERS, 2006; DAVIDOFF, 2010) e que, sob o viés das alterações, são apresentadas dentro de psicopatologia. Talvez, por isso, pareçam-lhes relevantes.

### 3.4 Conteúdos considerados muito relevantes

Os resultados expressivos dos conteúdos considerados muito relevantes foram avaliação psicológica (19%) e psicologia do desenvolvimento (15%), conforme o Quadro 1.

Em relação ao interesse pela avaliação psicológica, cujo reforço foi considerado muito relevante, inclui os conteúdos: laudo avaliativo, instrumentos de avaliação da personalidade e instrumentos de avaliação da inteligência.

O laudo avaliativo resulta da capacidade de desenvolver o raciocínio em Psicologia (NUNES *et al.*, 2012) e é resultado do processo da avaliação psicológica, que é um corpo organizado de princípios teóricos, métodos e técnicas de investigação (ARAUJO, 2007) e que articula teoria e prática, integrando resultados de técnicas e testes de avaliação, cujos pressupostos estão presentes em diversas disciplinas. Ainda segundo Araújo, as práticas de diagnóstico e avaliação psicológica tem um papel fundamental na formação e constituição da identidade profissional do psicólogo.

No tocante aos instrumentos de avaliação psicológica, privativos dos psicólogos, conforme Lei nº 4.119, de 1962 (BRASIL, 1962), que regulamenta a profissão, Noronha (2002) e Azevedo *et al.* (1996) identificaram problemas graves em relação à formação e afirmam que eles não existiriam se o psicólogo fosse mais bem preparado para atuar, sem preconceito em relação aos testes psicológicos e mais objetividade nas avaliações. Isto é, melhor formado no uso de instrumentos de avaliação, com carga horária maior e docentes mais qualificados.

A psicologia do desenvolvimento também foi alvo do interesse de reforço dos nossos respondentes, especialmente desenvolvimento infantil, vindo depois desenvolvimento do adolescente, do adulto e o tema do nascimento.

Refletindo a história dessa área do conhecimento da Psicologia que, na primeira metade do século XX se restringia à infância por meio de teorias de maior envergadura propostas por Freud, Gesell e Piaget (STRATTON; HAYES, 1994), a distribuição das respostas por estes temas, indica que os sujeitos, dentre todas as fases da vida, identificam a

infância como sendo a primordial à construção do indivíduo, abrangendo o processo maturacional do organismo e as influências ambientais (GESELL, 1989), bem como valorizam as mudanças quantitativas e qualitativas dos estágios do desenvolvimento (BEE, 1996) nas etapas em que o ambiente mais influencia a formação dos indivíduos.

### 3.5 Conteúdos considerados relevantes

Na graduação de grupo de conteúdos considerados relevantes para reforço em EAD, apareceram aqueles vinculados à psicopatologia (16%) (Quadro 1): avaliação e tratamento dos transtornos psicopatológicos e diagnósticos (de natureza mais prática) e conceitos de saúde e doença mental, semiologia dos transtornos psíquicos, estruturas de personalidade e evolução dos quadros psicopatológicos (de natureza mais conceitual-teórico).

A prática da avaliação e do tratamento dos transtornos psicopatológicos, assim como a elaboração de diagnósticos, envolve operações complexas de análise e de integração dos dados levantados que, segundo Arzeno (2003), compreende o estudo do conjunto do material das entrevistas, testes e da coleta da história clínica do caso, buscando a compreensão global do mesmo. Isso exige do profissional um considerável domínio teórico-metodológico e capacidade analítica na identificação de recorrências e convergências dos dados e aspectos mais relevantes do material.

O interesse pelos diagnósticos e pela evolução dos quadros psicopatológicos reflete o desejo dos sujeitos desenvolverem competências que os capacitem a descreverem sinais/sintomas do paciente que surgem na história da doença e na entrevista de exame psíquico, sendo capazes de conectá-los com protocolos mundiais tais como CID-10 (OMS, 1993) e DSM-V (APA, 2014), tendo noção da evolução, prognóstico e possíveis fatores etiológicos envolvidos no caso (DALGALARRONDO, 2008) que, associados à compreensão do sujeito e de sua história de vida, possibilitam-lhes desempenhar o papel clínico.

### 3.6 Conteúdos considerados não tão relevantes

Os resultados expressivos dos conteúdos considerados não tão relevantes de serem reforçados em EAD foram psicologia clínica (11%) e estágio básico-clínico (11%) (Quadro 1).

Em psicologia clínica, foram apontadas as intervenções individuais e grupais, os seus modelos e a relação com a equipe multidisciplinar. Isso reflete a percepção de que a prática clínica se constrói sobre embasamentos teóricos (teorias de personalidade e psicopatologia). Nesse sentido, Kuhn (2000) afirma que a ciência normal e cotidiana é uma atividade voltada para as soluções concretas de problemas que os estudantes encontram desde o início de sua educação científica, organizada em paradigmas que representam compromissos conceituais, teóricos, instrumentais e metodológicos norteadores da prática. Esta estreita relação entre a teoria e a prática está refletida em Fiorini (2013), quando ele engloba,

na psicologia clínica, três etapas: observar, analisar (avaliar, levantar hipóteses diagnósticas) e intervir.

Esta relação se reproduz no estágio básico clínico – psicoterapia, orientação e aconselhamento –, momento de atuação prática. O apontamento sobre a evolução do caso é uma das atividades centrais do papel do supervisor durante o estágio básico clínico. Nessa atividade existe uma tensão que perpassa a complexidade do caso, a capacidade terapêutica do aluno e a limitação do tempo de supervisão. Por parte do aluno, existe a forte expectativa de obter atenção pessoal do supervisor enquanto que o supervisor, paulatinamente, delega maior autonomia e protagonismo ao aluno que, por sua vez, persiste em obter do supervisor a sua atenção. Esta dinâmica cria um contexto cercado de extrema complexidade (LERNER, 2008) e que exige do supervisor uma postura cuidadosa na busca do equilíbrio entre o ensino de técnicas psicoterapêuticas, teorias de tratamento, raciocínio clínico, valores e atitudes conversíveis nas capacidades de o aluno ouvir, observar, acolher e tolerar os pacientes.

Provavelmente em razão do forte desejo do aluno da presença do supervisor, o estágio básico clínico foi arrolado no grau menor de relevância para reforço em EAD. Isto é, o aluno percebe a complexidade da prática clínica do estágio mas anseia que ela seja vivenciada presencialmente, junto à pessoa do supervisor, ao invés do computador.

### 3.7 Conteúdos considerados pouco relevantes

Os conteúdos considerados pouco relevantes de serem reforçados em EAD são aqueles que apareceram no grau de menor relevância. Eles podem servir para apontar quais conteúdos que, embora associados com a ideia de importância, eram quase preteridos pelos sujeitos como objeto de reforço em EAD. Nessa condição, ocorreu o aumento da frequência de conteúdos que já apareceram nas anteriores graduações de relevância: psicopatologia, estágio básico clínico e psicologia clínica, assuntos de natureza prática (Quadro 1).

É possível discutir que o crescimento dos valores acompanhando a diminuição da sua relevância para EAD, indica que os sujeitos veem as práticas como apropriadas para serem desenvolvidas presencialmente; isto é, quanto mais prático era o conteúdo, menor o interesse dos alunos de ele ser desenvolvido em EAD, ainda que complementarmente talvez por sentirem necessidade da intermediação presencial do professor.

### 3.8 Motivos para o reforço em EAD

Nesta parte de investigação qualitativa, os sujeitos indicaram os motivos da escolha de determinados conteúdos a serem reforçados em EAD. Os motivos foram agrupados em categorias, considerando as suas frequências. São elas: aprofundar conhecimento, interesse e conteúdo insuficiente, conforme a Figura 2.

Figura 2: Motivos para reforço em EAD

TABELA 2 - MOTIVOS PARA O REFORÇO EM EAD									
	Aprofundar Conhecimento			Interesse Pessoal			Conteúdo Insuficiente		
	T	%	Grupos de Conteúdos	T	%	Grupos de Conteúdos	T	%	Grupos de Conteúdos
<b>os mais relevantes</b>	34	11	teorias psicodinâmicas	20	8	teorias psicodinâmicas	13	6	teorias psicodinâmicas
		8	teorias existenciais humanistas		6	teorias existenciais humanistas		3	comportamental-cognitiva
		5	psicologia do desenvolvimento		6	psicologia do desenvolvimento		2	teorias existenciais humanistas
		5	psicopatologia		-	-		2	avaliação psicológica
		4	processos psicológicos básicos		-	-		-	-
<b>muito relevantes</b>	17	10	avaliação psicológica	-	-	-	3	1	psicopatologia
		7	psicologia clínica		-	-		1	psicologia clínica
		-	-		-	-		1	estágio básico clínico
<b>relevantes</b>	7	3	estágio básico clínico	-	-	-	-	-	-
		2	comportamental-cognitiva		-	-	-	-	
		2	psicodiagnóstico		-	-	-	-	
<b>não tão relevantes</b>	2	2	pessoas necessidades especiais	-	-	-	-	-	-
<b>pouco relevantes</b>	-	-	-	-	-	-	4	3	pessoas necessidades especiais
		-	-		-	-		1	psicologia do desenvolvimento

Fonte: Dados da Pesquisa

Para o aprofundamento do conhecimento em EAD, os conteúdos considerados os mais relevantes foram: teorias psicodinâmicas (11%), teorias existenciais humanistas (8%), psicologia do desenvolvimento (5%), psicopatologia (5%) e processos psicológicos básicos (4%), perfazendo 34% (Figura 2), sendo que os três primeiros também foram escolhidos por interesse pessoal dos sujeitos pelo assunto (identificação com o tema).

No que tange às teorias psicodinâmicas, por características, elas são instigantes, complexas e provocadoras de reflexão, despertando vontade de maior aprofundamento (ROSA, 2001). A atitude dos sujeitos coincide com o exposto de que, na Psicanálise, há uma proximidade entre teoria e prática, e que os conceitos nunca acabam de se formar pois, uma vez fixados, despotencializam-se. A Psicanálise, portanto, é uma prática de trabalho que enseja uma teoria, cujo aprofundamento se faz necessário, para que haja condições de descobrir os fenômenos sem se ater à mera experiência.

As teorias existenciais humanistas abrem uma nova perspectiva para o estudante ao apresentar-lhes fundamentos filosóficos profícuos tais como a fenomenologia, o existencialismo, o humanismo, o gestaltismo e o psicodrama (ANGERAMI-CAMON, 2005), que lhes suscitam razão para aprofundamento, inclusive pelas variadas aplicações na clínica, escola, organizações e na saúde.

O anseio de aprofundar o conhecimento em psicologia do desenvolvimento se justifica pela possibilidade de ser capaz de identificar os estágios evolutivos da criança e compreender o interjogo entre ambiente e os processos maturacionais (BEE, 1996).

A psicopatologia como alvo de aprofundamento revela não apenas o interesse classificatório da patologia mas também a abrangência dos conteúdos que ela enseja abarcando o aluno, o paciente, a instituição e o próprio trabalho do psicólogo, que deve ir ao encontro da compreensão do sofrimento humano e das condicionantes sociais dele (COCIUFFO, 2012).

Os processos psicológicos básicos, conforme discutido anteriormente, são de interesse da psicopatologia, principalmente quando se mostram alterados. Isto faz com que os alunos desejem aprofundar seu conhecimento.

No que tange à abordagem insuficiente como motivação para a escolha do conteúdo, vemos que a complexidade das teorias psicodinâmicas (teoria e técnica freudiana, kleiniana e jungiana), da psicologia comportamental cognitiva e das teorias existenciais humanistas (psicodrama e gestaltterapia), linhas-dorsais estrutural das escolhas teóricas dos sujeitos, fez com que os sujeitos vissem-nas como as mais relevantes para reforço em EAD. Este grupo de assuntos demonstra que a formação do psicólogo clínico apenas se inicia na graduação, que a inserção teórica do aluno e o seu aperfeiçoamento se estende para além do tempo da graduação. O mesmo foi observado com relação à avaliação psicológica, discutida a seguir.

Da mesma maneira, no tocante ao aprofundamento do conhecimento os conteúdos considerados muito relevantes, 17% dos sujeitos distribuíram as suas respostas em duas disciplinas: avaliação psicológica (10%) e psicologia clínica (7%) (Figura 2).

Conhecer mais sobre avaliação psicológica dominando, principalmente, os instrumentos de avaliação da personalidade (testes) evidencia o reconhecimento do notório lugar do psicólogo como aquele profissional com autoridade para desvendar as características psicológicas das pessoas (ALCHIERI, 2007; CEP, 2012).

Para um iniciante, o campo da psicologia clínica possibilita aprofundamentos que perpassam as formas e os modelos de intervenções individuais e grupais, as relações e o trabalho dentro das equipes multidisciplinares, a estrutura e as nuances presentes na dinâmica do atendimento psicológico. Estes elementos funcionam tanto como motivadores para o aprofundamento como suscitadores de sensação de insuficiência formativa, conforme discutimos a seguir.

Conforme observamos na Figura 2, os sujeitos achavam

que seria muito relevante o reforço de temas como psicopatologia (estruturas de personalidade), psicologia clínica (equipe multidisciplinar) e estágio básico clínico (psicoterapia) motivados pela percepção de terem recebido uma abordagem insuficiente delas nas aulas presenciais. Acreditamos que essa percepção reflete a insuficiência real da capacidade dos alunos frente a conteúdos cujas aquisições se consolidam apenas tardiamente, mediante o exercício profissional, supervisão clínica, grupos de estudos e cursos de pós-graduação (BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012; ETCHEGOYEN, 2004).

Dos conteúdos considerados relevantes, 7% dos sujeitos que buscavam o aprofundamento do conhecimento elegeram 3 disciplinas: estágio básico clínico (3%), comportamental cognitiva (2%), psicodiagnóstico (2%) (Figura 2).

Em estágio básico clínico, os sujeitos querem aprofundamento no tema da psicoterapia por se depararem com a exigência de ter de realizar psicoterapia em um contexto que apresenta a difícil condição de uma forma de contato com o paciente diferente da análise clássica e que lhes exige aprender a pensar analiticamente e dominar o manejo técnico que se constrói por meio do estudo frequente, com leituras e discussões de textos que, inclusive, precisam englobar autores e pensamentos variados, bem como estratégias diversas como, por exemplo, o tratamento de psicóticos e de pacientes difíceis (MEZAN, 1998; GERMANO, 2010).

Em terapia comportamental-cognitiva, é essencial o conhecimento de termos e conceitos que fundamentam a terapia, que incluem os processos cognitivos mal adaptativos ou disfuncionais envolvidos em determinada psicopatologia ativados em contextos específicos. Assim, o objetivo da terapia cognitiva seria fornecer estratégias capazes de corrigir estes conceitos idiossincráticos (BAHLS, 1999; BIGGS; RUSH, 1999; BECK; ALFORD, 2000), testados com relação à suas consequências e funcionalidade para a vida do paciente (LIMA; WIELENSKA, 1993). Para tanto, o terapeuta deve possuir um embasamento teórico sólido, domínio das técnicas e ser capaz de desenvolver uma boa parceria terapeuta-paciente (RANGÉ, 1998; BECK; ALFORD, 2000). O interesse pelo reforço em EAD se vincula a todos esses aspectos.

Os sujeitos tinham interesse em aprofundar o conhecimento em psicodiagnóstico, atividade que tem por objetivo obter uma compreensão profunda e completa da personalidade do paciente (elementos constitutivos, patológicos e adaptativos) e que decorre nas seguintes etapas: contato inicial, primeira entrevista com o paciente, fase de aplicação dos testes e técnicas projetivas, encerramento do processo, devolução oral e informe escrito (OCAMPO, 2005; ARZENO, 2003).

Finalmente, 2% dos sujeitos apontaram os temas relacionados às pessoas com necessidades especiais como alvo não tão relevante de aprofundamento do conhecimento (Figura 2). Nesse grupo, estão incluídos diagnóstico, classificação e tipos de deficiência e superdotação e a atuação do psicólogo frente a essas necessidades especiais, estendendo-se para o

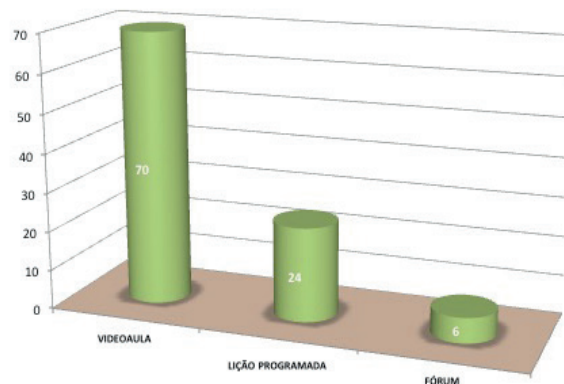
campo educacional, institucional e comunitário.

Na graduação pouco relevante para reforço em EAD, os sujeitos sentiram que a psicologia do desenvolvimento, especialmente envelhecimento, recebeu abordagem insuficiente em aula presencial.

### 3.9 Forma

Tendo em vista que os percentuais de respostas das formas pelas quais os sujeitos pretendiam receber o reforço em EAD são equivalentes para todos os graus de relevância, calculamos-lhes as médias: 70% por videoaula, 24% por lição programada e 6% por meio de fórum (Figura 3).

**Figura 3:** Forma de Reforço (médias)



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Como podemos observar, parte muito expressiva dos alunos (72%) percebia o tipo de exposição de conteúdo da videoaula como proporcionadora de uma aprendizagem mais fácil.

O fato de os alunos já terem experimentado a EAD em outras disciplinas e, indubitavelmente, preferirem a videoaula em detrimento de maior interatividade encontrada em outras estratégias, coincide com o que foi encontrado por Katz (2002), sobre a maior satisfação e motivação com o recurso de videoaula síncrona ou até mesmo gravada, visto que ambas as formas têm aspectos muito próximos das aulas tradicionais, em que um instrutor está fisicamente presente nas exposições do conteúdo. Também encontramos resultados semelhantes aos da pesquisa feita pela Confederação Nacional da Indústria e o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (CNI; IBOPE, 2014), que aferiu a predileção dos brasileiros por videoaulas em EAD. Em suma, apesar da abertura dos sujeitos à EAD e da múltipla interatividade das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, a satisfação e a motivação deles ainda se vinculam à necessidade da interação professor-aluno análoga ao encontrado na sala de aula habitual.

### 4 Conclusão

Esta pesquisa identificou, na matriz curricular do curso de Psicologia, conteúdos relacionados à psicologia clínica e investigou, junto a 100 alunos dos 9º e 10º semestres de duas clínicas-escola, o grau de receptividade deles em reforçar



a aprendizagem de tais conteúdos por meio de estratégias complementares na modalidade de ensino a distância.

Na análise da matriz curricular do curso de Psicologia, foram identificados 45 conteúdos relacionados às disciplinas específicas de psicologia clínica e que foram agrupados em 11 grupos: processos psicológicos básicos; teorias psicodinâmicas; psicologia do desenvolvimento; teorias existenciais humanistas; avaliação psicológica; psicologia comportamental clássica e cognitiva; psicopatologia; psicologia clínica; psicologia e pessoas com necessidades especiais; processo psicodiagnóstico clínico e estágio básico clínico.

As relevâncias quanto ao interesse de alunos receberem esses conteúdos, como reforço, na modalidade de ensino a distância foram as seguintes: os mais relevantes: teorias psicodinâmicas, teorias existenciais humanistas e processos psicológicos básicos; muito relevantes: avaliação psicológica e psicologia do desenvolvimento; relevantes: psicopatologia; não tão relevantes: psicologia clínica e estágio básico-clínico; e pouco relevantes: aspectos mais práticos – psicopatologia, estágio básico clínico e psicologia clínica.

Os motivos para a escolha dos conteúdos a serem reforçados em EAD foram aprofundar conhecimento, interesse e conteúdo insuficiente. O motivo de desejar o aprofundamento do conhecimento se vinculava à complexidade dos conteúdos. O interesse era devido a uma identificação pessoal com o tema. Já o conteúdo insuficiente indicava a percepção de uma deficiência teórica formativa que lhes prejudica a qualidade da prática clínica.

A forma predominante pela qual os sujeitos pretendiam receber o reforço em ead era videoaula, seguida de lição programada e fórum de discussão. Os sujeitos justificaram a predileção por videoaula por perceberem que a forma oferece um tipo de exposição que lhes facilita a aprendizagem, e entendemos isto se dever à proximidade da videoaula com o formato das aulas tradicionais, em que há um instrutor fisicamente presente durante a exposição do conteúdo.

Pudemos verificar claramente que, na perspectiva dos sujeitos, a aquisição das competências deve se fundamentar primeiramente no domínio das teorias psicológicas (trabalhável em EAD), seguida da prática (percebida como não-trabalhável em EAD) e fortemente associada à presença do supervisor como propiciador do treinamento clínico que desejam obter.

Os resultados da pesquisa conforme foram organizados permitem o embasamento para uma eventual implantação da prática de complementação do ensino de psicologia clínica por EAD, possibilitando ser executada em fases ou etapas.

## Referências

ABBAD, G.; CARVALHO, R.S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE Eletrônica*, v.5 n.2, 2006.

ALCHIERI, J.C.; CRUZ, R.M. *Avaliação psicológica: conceito,*

métodos e instrumentos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

ANDERSON, T. *Modes of interaction in Distance Education: recent developments and research questions*. In: MOORE, M.G.; ANDERSON, W.G. (Ed.). *Handbook of distance education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003.

ANGERAMI-CAMON, V.A. *Várias facetas da psicologia: fenomenológico existencial*. Stamford: Thomson Pioneira, 2005.

ANHANGUERA EDUCACIONAL. *Plano pedagógico do curso de Psicologia (PPC)*. São Paulo: ANHANGUERA, 2011.

APA – American Psychiatric Association: DSM–V-TR. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, M.F. Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. *Psicologia Teoria e Prática*, v.9, n.2, p.126-141, 2007.

ARZENO, M.E.G. *Psicodiagnóstico clínico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

AZEVEDO, M.M. *et al.* Utilização dos testes psicológicos no Brasil: dados de estudo preliminar em Brasília. In: ALMEIDA, L.S. *Avaliação psicológica: formas e contextos*. Braga: Portugal, 1996, p.213-219.

BAHLS, S.C. Depressão: uma breve revisão dos fundamentos biológicos e cognitivos. *Interação Rev. Ensino, Pesquisa e Extensão*, v.3, p.49-60, 1999.

BARBOSA, F.D.; LAURENTI, M.A.; SILVA, M.A.M. Significados do estágio em psicologia clínica- percepções do aluno. *Encontro*, v.16, n.25, p.31-53, 2013.

BARLETTA, J.B.; FONSECA, A.L.B.; DELABRIDA, Z.N.C. A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia Teoria e Prática*, v.14, n.3, p.153-167, 2012.

BECK, A.T.; ALFORD, B.A. *O poder integrador da terapia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

BIGGS, M.M.; RUSH A.J. Cognitive and Behavioral Therapies alone and combined with antidepressant medication in the treatment of depression. In: JANOWSKY, D.S. *Psychotherapy, indications and outcomes*. Washington: American Psychiatric, 1999, p.121-171.

BRASIL. *Lei nº 4.119*, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 9 jan. 2015.

BRASIL. *Ministério da Educação Decreto nº 5.622*, de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta a EAD no Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 9 jan. 2015.

BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura. Portaria, nº 4.059*,

- de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>>. Acesso em: 9 jan. 2015.
- CEP – Conselho Federal de Psicologia. Resolução nº 5, 08 de março de 2012. Altera a Resolução CEP nº 002/2003, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.
- CNI – Confederação Nacional da Indústria; IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. *Retratos da sociedade brasileira: educação a distância*. 2014. Disponível em: <[http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo\\_18/2014/06/09/6289/RetratosdaSociedadeBrasileira-Educaoadistncia.pdf](http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2014/06/09/6289/RetratosdaSociedadeBrasileira-Educaoadistncia.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- COCIUFFO, T. *Encontro marcado com a loucura: ensinando e aprendendo psicopatologia*. São Paulo: Luc, 2012.
- COUTINHO, D.M.B. et al. Ensino da psicanálise na universidade brasileira: retorno à proposta freudiana. *Arquivos Bras. Psicol.*, v.65, n.1, p.103-120, 2013.
- DALGALARRONDO, P. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DAVIDOFF, L.L. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Makron Books, 2010.
- ETCHEGOYEN, R.H. *Fundamentos da técnica psicanalítica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FIORINI, H.J. *Teoria e técnica de psicoterapias*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- FOLEY, M. The global development-learning network: a World Bank initiative in distance learning for development. In: MOORE, M.G.; ANDERSON, W.G. *Handbook of distance education*. Mahwah: Erlbaum, 2003.
- FRANÇA, C.L.; MATTA, K.W.; ALVES, E.D. Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. *Psicol. Ciênc. Profis.*, v.32, n.1, p.4-15, 2012.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa Survey. *Rev. Adm. USP.*, v.35, p.105-112, 2000.
- FREUD, S. *Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades?* Freud – Obras Completas. v.14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GERMANO, Z. Reflexões sobre uma experiência de supervisão em psicoterapia de orientação analítica. *Psicologia: Ensino & Formação*, v.1, n.2, p.9-21, 2010.
- GESELL, A. *A criança do zero aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GILBERTO, I.J.L. A educação a distância no ensino superior e a lógica das competências. *Rev. Gestão Universitária Am. Latina*, v.6, n.1, p.273-286, 2013.
- GOODWIN, C.J. *Research in psychology: methods and design*. Toronto: John Wiley & Sons, 1995.
- HANNS, L.A. Psicoterapias sob suspeita: a psicanálise no século XXI. In: PACHECO FILHO, A.; COELHO JUNIOR, N.; ROSA, M.D. (Org.). *Ciência, pesquisa, representação e realidade em psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- JACOBSEN, A.L. et al. Autonomia do aluno na educação a distância: o caso do curso de Administração a distância da UFSC. *Rev. Gestão Universitária América Latina*, v.4, n.2, p.53-73, 2011.
- SANTOS JUNIOR, A.F.S.; BATISTA, H.S. Opinião de estudantes universitários sobre a educação a distância (EAD), no contexto das ciências farmacêuticas. *Educ. Temat. Digit.*, v.14, n.2, p.258-274, 2012.
- KATZ, Y.J. Attitudes affecting college students' preferences for distance learning. *J. Computer Assisted Learning*, v.18, p.2-9, 2002.
- KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LERNER, P.M. The dynamics of change and outcome in psychotherapy supervision: a note on professional identity. In: HESS, A. et al. *Psychotherapy supervision: theory, research and practice*. Hoboken: John Wiley and Sons, 2008.
- LIMA, M.V.O.; WIELENSKA, R.C. Terapia comportamental-cognitiva. In: CORDIOLI, A.V. *Psicoterapias: abordagens atuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.192-209.
- LITTO, F.M. Associação Brasileira de Ensino a Distância. Projetos competências para educação a distância: referenciais teóricos e instrumentos para validação. 2012. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos\\_ead/728/2011/05/competencias\\_para\\_educacao\\_a\\_distancia\\_referenciais\\_teoricos\\_e\\_instrumentos\\_para\\_validacao](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/728/2011/05/competencias_para_educacao_a_distancia_referenciais_teoricos_e_instrumentos_para_validacao). Acesso em: 9 jan. 2015.
- MAIA, C.; MATTAR, J.A. *ABC da EAD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MALLMANN, E.M. Mediação pedagógica em educação a distância: inovação na docência universitária no processo de elaboração de materiais didáticos. *RIED*, v.13, n.1, p.157-189, 2010. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.1.13.893>
- MALUF, R. A evasão escolar e o ensino a distância. Observatório do trabalho de Minas Gerais. In: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/media/textoevasao.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2015.
- MEZAN, R. *Tempos de muda: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 2010.
- MUCCHIELLI, R. *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- MYERS, D. *Psicologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- NORONHA, A.P.P. Os problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. *Psicol. Reflexão Crítica*, v.15, n.1, p.135-142, 2002.
- NUNES, M.F.O. et al. Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. *Aval. Psicol.*, v.11, n.2, p.309-316, 2012.
- OCAMPO, M.L.S. et al. *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- OMS – Organização Mundial de Saúde. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PEREIRA, J.D.R. Processos avaliativos da aprendizagem em EAD: desafio a formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE. Curitiba, 2008. *Anais...* 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/177\\_830.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/177_830.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- RANGÉ, B. Bases filosóficas, históricas e teóricas da psicoterapia

comportamental e cognitiva. In: RANGÉ, B. (Org.) *Psicoterapia comportamental e cognitiva de transtornos psiquiátricos* Campinas: Psy, 1998, p.13-25.

RIZZATTI JUNIOR, G.; DUTRA, A. Proposta para avaliar a gestão da educação a distância de uma instituição de ensino superior a partir do balanced scorecard (BSC). *Rev. Gestão Universitária América Latina*, v.3, n.1, 2010. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2010v3n1p85>

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores, 1985.

ROGERS, C. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ROSA, M.D. Psicanálise na universidade: considerações sobre o ensino de psicanálise nos cursos de Psicologia. *Psicol.*, v.12, n.2, 2001.

STRATTON, P.; HAYES, N. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Pioneira, 1994.

SIMONSON, M. Organização de cursos para Educação a Distância – Abordagem UMT. *Cibertextualidades*, v.4, p.71-82, 2011.

THOMA, H.; KACHELE, H. *Teoria e prática da Psicanálise: fundamentos teóricos*. São Paulo: Artes Médicas, 1992.