



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**O PSICÓLOGO ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO:
ANALISANDO A IDENTIDADE, A AUTOEFICÁCIA E O ENGAJAMENTO NO
TRABALHO**

Solange Ester Koehler

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia Educacional

2020



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**O PSICÓLOGO ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO:
ANALISANDO A IDENTIDADE, A AUTOEFICÁCIA E O ENGAJAMENTO NO
TRABALHO**

Solange Ester Koehler

Tese orientada por Prof. Doutora Maria de Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade Psicologia Educacional

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização Psicologia Educacional, realizada sob a orientação da Prof. Doutora Maria de Lourdes Mata, apresentada no ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, no ano de 2020.

Esta tese representa um passo significativo em minha vida. Foi uma etapa repleta de desafios, de dúvidas e de emoções fortes. Ao longo destes vários anos, descobri várias coisas, entre elas o quanto a psicologia significa na minha vida. Fui investigadora, fui psicóloga, fui mãe, fui esposa, fui filha/irmã, fui amiga. E devido aos processos, esta não pode ser apenas uma tese, é uma jornada. Um caminho de perguntas, que construí lentamente, com avanços e solavancos, com mais e poucas reflexões. Um percurso movido pelo interesse de saber mais, de aprender mais, de descobrir mais. Horas de leituras diversas e diversificadas, momentos intermináveis de revisões, decisões difíceis e mudanças necessárias ao longo de todo o percurso. Para todos que lerem essas páginas que se seguem, deixo a mensagem de caminhada, de um percurso que pode ter retrocessos, mas que terá avanços. Estou agora preparada para continuar a aprender.

AGRADECIMENTOS

O mais sincero agradecimento à Professora Doutora Maria de Lourdes Mata. Este percurso longo, cheio de contratempos, só foi possível devido à sua enorme generosidade. Obrigada pelo tempo que eu tive. Pelo meu processo de construção. Por Acreditar em mim e impulsionar-me quando necessário, mas também, ir em busca do conhecimento e da informação.

Agradeço à todos os professores que fizeram parte deste caminho e o enriqueceram, mesmo que por vezes uma ajuda enviesada. Agradeço aos meus amigos que não me deixaram desistir e me fizeram acreditar que cada um tem seu tempo.

Agradeço à minha família que me apoiou incondicionalmente e com todo o amor. Agradeço ao Adriano, incentivador, sonhador dos meus sonhos, parceiro da vida e, por me sustentar a enfrentar esta batalha que tantas vezes trouxe alegria, mas também sofrimento e dias mais difíceis.

E aos meus filhos Leonardo e Manuela, a existência deles fez atingir um patamaer mais elevado. E, ajudou-me a querer chegar aqui para lhes mostrar que é possível ir até o fim, com respeito pelo nosso tempo e com muito desejo de vencer. Inclusive quando necessário pedir ajuda.

Esta página não estaria concluída se não incluísse palavras especiais para minha família, a quem quero agradecer por tudo o que fizeram e fazem por mim e para mim. À minha mãe Maria (ao meu pai Hugo, *in memorian*) que incentivaram sempre os estudos. Aos meus irmãos, agradeço os incentivos, as palavras de pavor que me ajudaram a conquistar esse grau na vida acadêmica.

Ao Instituto Federal Farroupilha, que permitiu construir os passos para a produção deste trabalho. Agradeço aos meus colegas de profissão por acreditarem na minha pesquisa. Somente quem vive/viveu esse percurso consegue compreender o quão difícil e delicado é atuar em um espaço novo, ainda mais com pouca prática da área. Vocês foram essenciais para a escrita deste trabalho.

Palavras-chave:

Psicólogo Escolar; Autoeficácia laboral; Engajamento no trabalho; Identidade Profissional.

Key words:

School Psychologist; Labor self-efficacy; Work Engagement; Professional Identity.

Categorias de Classificação da Tese

3500 Educational Psychology

3510 Educational Administration & Personnel

2200 Psychometrics & Statistics & Methodology

2220 Tests & Testing

3430 Professional Personnel Attitudes & Characteristics

RESUMO

Esta tese objetivou definir a identidade do psicólogo que atua em contexto escolar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), perpassando pelo estudo da autoeficácia laboral e do engajamento no trabalho. Estes Institutos formam uma rede de instituições escolares distribuída por todo o território brasileiro, criada em 2008, com a oferta de cursos que vão do ensino médio técnico à pós-graduação voltada para a educação profissional e tecnológica. Inicialmente, procedeu-se a construção e validação da Escala de Crenças de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar. Em seguida, elaborou-se um questionário com questões abertas e fechadas, para a caracterização da atuação dos psicólogos nos IFs, e incluiu-se a Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho e a escala de autoeficácia indicada. Participaram da investigação 205 psicólogos de todos os estados brasileiros. Os resultados obtidos, revelaram que os psicólogos escolares dos IFs eram majoritariamente mulheres, com idade média de 35 anos, sendo que a grande maioria realizou curso de pós-graduação. Quanto as ações mais frequentes e o público prioritário de intervenção, verificou-se que os psicólogos dirigiam as suas ações, preferencialmente, para os estudantes, mas também, para a comunidade escolar (pais, docentes, demais colegas técnicos), observando-se uma intervenção alargada baseada na psicologia escolar crítica. No que se refere à autoeficácia laboral, identificaram-se níveis positivos nas três dimensões (Profissional, Relacional, Familiar), embora os níveis mais baixos se relacionassem com a atuação com as famílias. Quanto ao engajamento no trabalho, os valores encontrados foram ajustados para as três dimensões: vigor, absorção, dedicação. Constatou-se que, a autoeficácia profissional e relacional foram preditores do engajamento no trabalho.

ABSTRACT

This thesis aimed to define the identity of the psychologist, who works in the school context of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (FIIs), going through the study of work self-efficacy and engagement at work. These Institutes form a network of school institutions distributed throughout the Brazilian territory, created in 2008, offering courses from technical high school to postgraduate courses focused on professional and technological education. Initially, the Self-efficacy Belief Scale for Psychologists in School Context was constructed and validated. Then, a questionnaire was prepared with open and closed questions, to characterize the performance of psychologists in FIIs, and the Utrecht Scale for Engagement at Work and the scale of self-efficacy indicated were included. 205 psychologists from all states of Brazil participated of this investigation. The results revealed that the school psychologists of the FIIs were mostly women, with an average age of 35 years, and the great majority took a postgraduate course. As for the most frequent actions and the priority intervention public, it was found that psychologists directed their actions preferentially towards students, but also to the school community (parents, teachers, other technical colleagues), observing an extended intervention based on critical school psychology. With regard to work self-efficacy, positive levels in the three dimensions were identified (Professional, Relational, Families) although the lowest levels were related to the work with families. As for engagement at work, the values found were adjusted for the three dimensions: Vigor, absorption and dedication. It was found that professional and relational self-efficacy were predictors of engagement at work.

LISTA DE FIGURAS**CAPÍTULO 10**

Figura 1

Modelo de regressão linear múltipla multivariada entre as variáveis autoeficácia e as dimensões do engajamento.....180

LISTA DE TABELAS**CAPÍTULO 7**

Tabela 1

Público prioritário da intervenção dos Psicólogos dos Institutos Federais 109

Tabela 2

Estatísticas descritivas das ações dos psicólogos e coeficientes de correlação de Pearson com as áreas de atuação..... 112

CAPÍTULO 9

Tabela 1

Itens da Escala de Autoeficácia para Psicólogos a trabalhar em contexto escolar EAPsi..... 146

Tabela 2

Cargas Fatoriais, Comunalidades e Estatísticas Descritivas da Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar (22 itens) 149

CAPÍTULO 10

Tabela 1

Análise descritiva das variáveis em estudo. 178

ÍNDICE

RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
 CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO GERAL	 1
Contexto da pesquisa	2
Conceitos fundantes.....	5
Objetivo do estudo.....	7
Organização da tese	7
Referências	11
 CAPÍTULO 2 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	 17
Um pouco da história da psicologia	18
Novos rumos da psicologia escolar no Brasil.....	22
O psicólogo escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	24
Referências	29
 CAPÍTULO 3 TEMÁTICA EM FOCO: A PSICOLOGIA ESCOLAR.....	 33
A psicologia escolar internacionalmente	34
Mapeando as práticas dos psicólogos escolares em contexto brasileiro	40
A atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ..	45
Novos rumos da psicologia escolar no Brasil: diretrizes da psicologia crítica	49
Sintetizando	51
Referências	53
 CAPÍTULO 4 CONHECENDO A AUTOEFICÁCIA.....	 63
Teoria social cognitiva do desenvolvimento e as crenças de autoeficácia	63
Algumas pesquisas	67
Autoeficácia em contexto laboral	68
A autoeficácia dos profissionais em contexto educação	68
Referências	71

CAPÍTULO 5 ENGAJAMENTO NO TRABALHO.....	75
Evolução histórica do constructo engajamento no trabalho	75
Conceito de engajamento: dimensões de engajamento no trabalho	77
Referências	81
 CAPÍTULO 6 PROBLEMÁTICA GERAL E MÉTODO.....	 85
Problemática	85
Objetivo geral	86
Objetivos específicos	86
Método.....	87
Participantes	89
Instrumentos	90
Referências	93
 CAPÍTULO 7 IDENTIDADE DO PSICÓLOGO ESCOLAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	 99
Resumo	100
Abstract.....	100
Introdução	101
Método.....	104
Conclusões.....	113
Referências	115
 CAPÍTULO 8 ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PSICÓLOGOS EM CONTEXTO ESCOLAR: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	 123
Resumo	124
Introdução	124
Método.....	128
Resultados.....	129
Discussão e conclusão	130
Referências	132

CAPÍTULO 9 ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PSICÓLOGOS EM CONTEXTO ESCOLAR.....137

Resumo	138
Abstract.....	138
Introdução	139
Método.....	144
Análise de dados	148
Resultados.....	148
Discussão	151
Considerações finais	154
Referências	156

CAPÍTULO 10 ANALISANDO A AUTOEFICÁCIA E O ENGAJAMENTO NO TRABALHO DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES163

Resumo	164
Abstract.....	164
Introdução	165
Método.....	173
Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos.....	175
Resultados e Discussões	175
Considerações finais	180
Referências	182

CAPÍTULO 11 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACHADOS.....193

Síntese dos principais resultados	193
Limitações e investigação futura	204
Considerações finais	205
Referências	208

APÊNDICE 1 APRENDIZAGEM E TENSÕES: O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO GESTOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....213

APÊNDICE 2 INSTITUTOS FEDERAIS E A GESTÃO ESCOLAR: A PARTICIPAÇÃO DOS PSICÓLOGOS229

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO GERAL

O tema central desta tese consistiu na busca da articulação da Psicologia com a Educação, com foco na figura do psicólogo escolar, e trouxe consigo uma diversidade de nomenclaturas: psicologia escolar, psicologia educacional e psicólogos da educação, entre outros. O conceito de Psicologia da Educação não é linear nem consensual no seio da Psicologia ou dos próprios psicólogos (Coll, Marchesi & Palacios, 2004). O fato é que a própria definição do que seja ou não Psicologia Educacional e Escolar passou por várias transformações conceituais que refletem sua própria designação, considerando que os termos citados e suas distinções carregam consigo todo um percurso histórico (Barbosa & Souza, 2012).

Segundo Antunes (2008; 2014), ao focar o estudo da Psicologia da Educação, tem-se o foco como uma subárea de conhecimento, onde ocorre a produção de saberes relacionados ao processo educativo. Ao passo que, para Barbosa e Souza (2012), há um emaranhado de nomes, que levam a uma indefinição identitária desse campo, porém as definições estão associadas às transformações conceituais que refletem no uso da nomenclatura de Psicologia Educacional e/ou Escolar. Há também uma confusão que ocorre em decorrência de concepções entre teoria e prática. Para Araújo e Almeida (2003), a confusão está centrada na ideia que atribuem à Psicologia Escolar o caráter prático, no qual o profissional atua no campo específico e à Psicologia da Educação ou Educacional basicamente desenvolveria atividade de construção de conhecimentos voltadas para o processo educacional. No caso da presente tese, partiu-se da premissa de que há uma intersecção entre Psicologia e Educação.

Conforme Antunes (2008), a Psicologia Escolar é um campo de atuação e prática do psicólogo em contexto educativo. Posicionamento reforçado pela American Psychological Association (APA), que entende ser a Psicologia Escolar uma especialidade aplicada à Psicologia e que tem como preocupação a prática psicológica junto a crianças e jovens, suas famílias e com o processo de escolarização. Somado ao Internacional School Psychology (ISPA), que compreende o psicólogo escolar como um profissional que possui formação e conhecimentos nos domínios da psicologia e da educação. Faz-se necessário pontuar, também, que, em contexto brasileiro, oficialmente utilizam-se os termos Psicologia Escolar e Educacional. Observa-se que o Conselho Federal de Psicologia (CFP-Brasil) concede o título de especialista em Psicologia Escolar e Educacional. Para a obtenção do título de especialista, o psicólogo deve ter, no mínimo, dois anos após a formatura e participar de um concurso com

três fases distintas: prova objetiva, de caráter eliminatório, prova discursiva, de caráter eliminatório; e prova de títulos, de caráter classificatório.

Esse assunto e suas especificidades são regulamentados pela Resolução nº 13/2007 (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2007). Assim sendo, optou-se, neste trabalho, por utilizar o termo psicólogo escolar ao referir-se ao trabalho do profissional em contexto da educação.

Contexto da pesquisa

Associada à figura do psicólogo escolar, percebeu-se a necessidade de refletir sobre a modalidade educacional focada nesta tese: a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois pressupõe-se que as especificidades do local de trabalho onde desempenha suas atividades profissionais demarcam sua identidade. Esse segmento da educação brasileira oferta desde a educação básica, com cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, por vezes em menor escala, passando pelo nível médio, com cursos de educação profissional técnica- preferencialmente na modalidade integrada, até o nível superior com a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Esse percurso da educação profissional começou a ser ofertada em 1909 (BRASIL, 1909), através da criação de 19 escolas localizadas em cada uma das capitais dos estados da República, voltadas especificamente para a parcela mais desfavorecida da sociedade (Kuenzer, 2001).

Durante as décadas iniciais do funcionamento das escolas técnicas federais, estas tiveram poucas reestruturações, entre elas, a mais significativa foi a mudança de nomenclatura. Iniciaram como Escolas de Aprendizes Artífices e passaram a ser denominadas Liceus Profissionais e mais tarde Escolas Industriais e Técnicas. Entre outras mudanças, em 1959, foram denominadas Escolas Técnicas Federais e assumidas como autarquias, desencadeando a oferta de cursos técnicos compostos de quatro ou mais séries para que fosse assegurada ao estudante a formação técnica e profissional. Com o passar dos anos foram também, instituídas as Escolas Agrícolas Federais — que somente em 1967 passaram a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Há nesse período um aumento no quantitativo de escolas, especialmente no interior dos estados brasileiros (Arcary, 2015).

Em 1978, três escolas federais, cituadas nos estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Os CEFETs, tem a equivalência aos Centros Universitários (Arcary, 2015). Mas

somente no final do primeiro centenário é que foi lançado um grande desafio: a ampliação da rede federal de escolas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na qual houve a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). A lei desencadeou um processo intenso de expansão da rede federal, promovendo a construção de centenas de novas unidades federais da EPT, com garantia de maior autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A rede federal conta com em torno de 644 *campi* em funcionamento (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2016), alcançando mais de 500 municípios, interiorizando a rede e fazendo a EPT chegar a municípios distantes de centro urbanos e com poucos investimento da iniciativa federal de educação profissional (Pacheco, 2011).

Em 2008, com a criação dos IFs, o ensino nesse contexto foi reorganizado e iniciou o processo de instauração de novas unidade de ensino em difrentes regiões do país, principalmente nas zonas com menor crescimento. Atualmente, existe, no mínimo, um Instituto Federal em cada estado brasileiro, com número variado de *campus*, além de unidades descentralizadas de ensino, e podendo ofertar, inclusive, Ensino a Distância (EAD). Nesse contexto de crescimento, foram muitos os servidores que iniciaram suas atividades. Entre eles, nesta tese, será destacada a figura do psicólogo.

Considerando a rede federal de ensino, partiu-se da ideia inicial de que haja ao menos um psicólogo em cada *campus*, considerando, um número aproximado de 500 psicólogos distribuídos pelas cinco regiões geográficas do Brasil. Também, levou-se em conta que esse psicólogo é um servidor público e integrante do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Para tanto, o ingresso na carreira ocorre por meio de concurso público, observada a obrigatoriedade de conclusão da graduação em psicologia. Sendo parte integrante dos servidores de um *campus*, somente poderá ocorrer movimentação com sua concordância (salvo casos excepcionais). A estabilidade é pressuposto inicial na sua atuação.

As atividades do psicólogo, em contexto escolar, há muito tempo não se restringem somente à prática clínica focada no aprendiz, mas em todos os personagens do universo escolar que contribuem tanto para o fracasso quanto para a possibilidade de sucesso (Souza *et al.*, 2014). Esse espaço escolar pode ser um local onde o profissional atua, visto que novos cenários educativos são hoje instâncias que se colocam como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania de todos (Antunes, 2008). Focando no contexto escolar, faz-se necessário nomear que o profissional da

psicologia foi inserido nas instituições de ensino em um período em que estas ainda estavam muito ligadas ao modelo clínico, sendo chamados para compreender as queixas escolares e encontrar soluções para os problemas que os alunos apresentavam (Barbosa, 2011; Patto, 1984; 1987).

Ao considerar os diversos estudos da psicologia escolar, percebe-se que existem modalidades que, atualmente, estão ganhando destaque. Entre os locais de atuação do psicólogo escolar, foi considerada a EPT, ofertada na rede federal de ensino brasileiro, especificamente nos 38 IFs, levando em conta que é nesse contexto que o aluno mais se aproxima do mundo do trabalho, com características específicas que necessitam ser estudadas. A partir dessa lacuna investigativa e da inexistência de documentos que norteiem a atuação desse profissional nesse sistema de ensino, fundamenta-se esta pesquisa.

Acrescentou-se à escolha do tema exposto acima a motivação pessoal e profissional da autora. Motivação pessoal, pois, como profissional psicóloga, percebeu-se de um trabalho solitário, mas imprescindível na relação alunos-professor-aprendizagem. Profissional, pois identificou a necessidade de investigar sua própria prática, especialmente as demandas contemporâneas com que se deparou nos últimos 10 anos, quando, em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e estando inserida nesse contexto.

O percurso profissional da autora sempre foi ligado à educação. Em 1989, obteve a diplomação de professora, em nível de ensino médio, então denominado Magistério. A partir de então, iniciou o percurso profissional. Foram inúmeras as turmas em que desenvolvia suas atividades concomitantes à formação em Letras - Licenciatura Plena. Depois de formada na primeira graduação, o desejo de conhecer o ser humano e interagir de maneira mais subjetiva desencadeou a formação em Psicologia. E, estando no contexto da educação, tornou-se mais fácil eclodir o desejo pela psicologia escolar.

Nos anos iniciais de atuação, enquanto psicóloga clínica, o público prioritário e as ações desenvolvidas focavam sempre na educação. O universo da escola esteve presente, inclusive, enquanto professora substituta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), fato esse que desencadeou a realização do Mestrado em Educação. Por meio da pesquisa, foi possível estudar a trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM (Koehler, 2006), averiguando os entraves, as conquistas e sentimentos. Entre os principais achados, a autora constatou que esses professores são fundamentais para o funcionamento da instituição, mas pelo caráter provisório são negligenciados.

No percurso profissional, após a conclusão do mestrado, a autora prestou concurso público para o então Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Vicente do Sul (CEFET-SVS), cidade interiorana do Rio Grande do Sul. Em 2008, iniciou as atividades de maneira “quase desbravadora”, pois até então só houvera uma psicóloga na instituição, que permaneceu menos de um ano. No transcurso de dois anos, mudanças significativas ocorreram: a criação da rede federal e a mudança para uma unidade de ensino que estava iniciando.

Nessa trajetória, foram surgindo alguns questionamentos acerca de como se constitui este cenário: quantos psicólogos trabalham na rede federal de educação profissional e tecnológica? Atuam direcionados ao ensino, ou desenvolvem atividades ligadas aos servidores (psicólogos escolares *versus* psicólogos organizacionais)? Como atuam os psicólogos escolares? Quais os indicadores das áreas de atuação e das ações dos psicólogos nesse contexto? E, nos casos em que a escola tenha moradia estudantil, o psicólogo também se envolve? Qual a carga horária para a qual são contratados para desenvolverem suas atividades? Desenvolvem outras atividades? Essas atividades seriam voluntárias ou com vínculo empregatício? Apresentam envolvimento no trabalho? É possível avaliar as crenças de autoeficácia desses profissionais? E como essas crenças refletem no envolvimento? E na própria identidade profissional? Espera-se que, a partir deste estudo, possa ser discutida a atuação dos psicólogos escolares nos Institutos Federais, de modo que se fortaleça o trabalho desses profissionais nesses espaços. Acrescenta-se a necessidade de esclarecimento aos discentes, docentes e demais técnicos acerca da especificidade do trabalho desse profissional nesses espaços. E não se poderia deixar de mencionar a equipe gestora para que esta possa compreender e apoiar-se nesse profissional.

O tema de interesse desta tese centra-se, portanto, em traçar a identidade do psicólogo escolar da EPT, perpassando pelo estudo de uma variável pessoal: a autoeficácia e o engajamento no mundo laboral.

Conceitos fundantes

Atualmente os psicólogos escolares estão atuando, preferencialmente, em equipes multidisciplinares de atendimento e apoio do processo de ensino-aprendizagem, mediando conflitos, dificuldades e realizando um trabalho nos bastidores da instituição (Feitosa, 2017; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016a). Os psicólogos são profissionais importantes no contexto escolar, mas não são os primeiros nem os mais importantes a intervir na educação (Almeida &

Peixoto, 2011), por isso, não podem ser considerados protagonistas da escola, mas promovem ações de facilitação do processo de ensino-aprendizagem como também em favor do desenvolvimento psicológico de todos aqueles que integram o espaço educativo. Nessa perspectiva, a intervenção do psicólogo favorecerá mudanças no cotidiano institucional, especificamente quando associa ações de democratização do acesso para os alunos, da permanência e da inclusão dos mesmos (Marinho-Araujo, 2014).

Outro conceito basilar nesta tese refere-se à autoeficácia (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008). Trata-se de um constructo criado por Bandura (1977) para descrever o julgamento que o indivíduo possui em suas próprias capacidades para completar uma determinada tarefa ou resolver um problema (Bandura, 1986). As crenças das pessoas em sua eficácia são desenvolvidas por quatro fontes principais de influência, incluindo as diversas situações de êxito, inclusive ao ver pessoas/profissionais semelhantes desenvolvendo tarefas com sucesso, a persuasão social onde o profissional tem as capacidades de alcançar o sucesso nas diversas atividades que realiza, e as influências dos estados somáticos e emocionais que são pessoais. Esse constructo é parte elementar da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986; 2001).

Embora sejam volumosas as pesquisas sobre esse assunto em outros países, no Brasil ainda são incipientes e mais escassas ainda quando se trata dessa temática no contexto organizacional (Cardoso & Baptista, 2018, 2019). Dadas as constatações apresentadas, entende-se ser necessário o incremento na investigação das crenças de autoeficácia do psicólogo em contexto de trabalho, uma vez que conhecer essa crença poderá fornecer subsídios para se refletir sobre a formação e a atuação do psicólogo escolar.

Além disso, foram incluídos estudos sobre o engajamento no trabalho. O engajamento é parte integrante dos estudos da Psicologia Positiva, que objetiva estudar a relação positiva à atividade laboral, que reflete na qualidade e produtividade no trabalho, beneficiando a organização e o profissional (Seligman, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Considerando o constante contato desse profissional com os sujeitos no contexto das instituições de ensino e o desgaste vivido durante o trabalho, percebe-se que alguns profissionais podem não apresentar sinais de exaustão, mas demonstram estado positivo de realização e prazer no trabalho. Investigar os aspectos positivos diz respeito a buscar indícios do quanto a pessoa está disposta a investir no trabalho e na instituição de ensino.

Assim, adota-se a concepção de que engajamento no trabalho pode ser definido como um estado mental positivo para o trabalhador, que dedica energia e esforço laboral para as atividades com as quais se identifica, se realiza profissionalmente e sente prazer ao executar (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002). A importância do tema do

engajamento para a prática profissional se evidencia na literatura contemporânea, em que pessoas engajadas são descritas como essenciais para o sucesso e a eficiência organizacional (Salanova & Schaufeli, 2009; Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz & Schaufeli, 2015).

Através da interlocução dessas duas temáticas (autoeficácia e engajamento), pretende-se traçar a identidade do psicólogo escolar nos IFs. A identidade que está sendo referendada está relacionada a um fenômeno social considerando uma síntese de múltiplas e distintas determinações (Mazer & Melo-Silva, 2010), sempre em constante construção. Ou, na opinião de Bock (1999), como metamorfose em permanente movimento de transformação.

Objetivo do estudo

Frente ao exposto, estabeleceu-se o objetivo geral desta tese: traçar a identidade dos psicólogos que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, perpassando pelo estudo de crenças pessoais (autoeficácia e engajamento).

Para atingir esses objetivos, optamos por adotar uma metodologia mista, através do modelo quantiquantitativo. Vale ressaltar que tanto os objetivos quanto a metodologia estão especificados no transcurso deste trabalho.

Organização da tese

A organização da tese foi estruturada em capítulos. São 11 capítulos que, mesmo fragmentados, estão intercalados.

Inicialmente, no Capítulo 1, consta a Introdução Geral, realizando uma rápida apresentação da literatura, especialmente dos conceitos utilizados e que sustentam a investigação realizada nesta tese. E, a partir da literatura exposta, pretende-se demonstrar a pertinência dos trabalhos executados. A realização de um estudo bibliográfico auxilia no mapeamento de informações, bem como na identificação de um tema, localizando o pesquisador no tempo e no espaço. Ao apresentar esses estudos, observaram-se preocupações e novas perspectivas teórico-metodológicas para fundamentar a prática dos psicólogos em contexto escolar. Constatou-se que os estudos com o foco na atuação desse profissional têm aumentado nos últimos tempos, de modo a facilitar a compreensão dessa nova atuação: desvinculando do modelo clínico-médico a fim de buscar compreender as relações escolares

em sua totalidade, atuando em uma perspectiva institucional, coletiva e contextualizada (Marinho-Araujo, 2014), acrescida de uma colaboração interprofissional.

O Capítulo 2, que leva o leitor à historicidade da inserção do psicólogo no contexto escolar e a um breve percurso da formação da rede federal de ensino brasileira. Esse capítulo foi denominado História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e remete à necessidade de contextualizar a psicologia no Brasil e no contexto dos Institutos Federais. Apesar de muitas características serem semelhantes em nível mundial (Antunes, 2008; Guzzo, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mendes, Laser, Abreu-Lima & Almeida, 2016; Oakland & Jimerson, 2007), verificou-se que o processo de inserção desse profissional no contexto educativo brasileiro passou por fases distintas. A fase de questionamento e reorganização da prática desses profissionais, influenciada pelo institucionalismo, marxismo e teorias de cunho interacionista, tem levado à adoção de uma postura mais crítica da atuação do psicólogo. Devido a isso, constata-se que todos os personagens envolvidos no processo de escolarização são chamados para desenvolver uma educação de qualidade. Esse capítulo foi inserido na coletânea de livros que versam sobre a prática dos psicólogos no ensino técnico ao superior e obedeceu às regras de publicação brasileira.

Para compreender melhor o universo do psicólogo escolar, o Capítulo 3 abrange alguns estudos mais relevantes da psicologia escolar em contexto internacional, seguidos de um estudo em contexto brasileiro com foco na atuação do psicólogo, acompanhado de pesquisas da atuação desse profissional nos Institutos Federais de Educação, com alguns posicionamentos a respeito da psicologia escolar. Nesse aspecto, destacam-se trabalhos em contexto norte-americano, muito influenciado pela American Psychological Association (APA) e pelo International School Psychology Association (ISPA). São apresentadas algumas pesquisas internacionais (Ding, Cho, Wang & Yu, 2019; Jimerson, 2016; Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone & Stewart, 2008; Jimerson, Stewart, Skokut, Cardenas & Malone, 2009; Mendes *et al.*, 2016; Oakland, 2003; Oakland & Cunningham, 1992; Trombetta, Alessandri & Coyne, 2008) que demonstram a diversidade da atuação desse profissional. Em seguida, são focadas pesquisas recentes em contexto brasileiro (Bisinoto, 2011; Feitosa, 2017; Lessa & Facci, 2011; Peretta *et al.*, 2014; Souza, 2010), seguidas de experiências exitosas dos psicólogos escolares nos IFs (Costa & Santos, 2018; Ferreira & Costa, 2017; Prediger, 2010; Torres, 2017), acompanhadas de uma breve explanação sobre os novos rumos da psicologia escolar no Brasil (Marinho-Araujo, 2014; Pereira, Sarrico, Oliveira & Parente, 2000; Souza *et al.*, 2014).

O Capítulo 4, denominado Conhecendo a Autoeficácia, traz informações a respeito da Teoria Social Cognitiva, proposta por Bandura (1977; 1986), o qual defende o papel ativo atribuído aos indivíduos no processo de aprendizagem e a interlocução que eles fazem com o ambiente. Entre os mecanismos, optou-se por focar nas crenças de autoeficácia. Essas crenças são definidas como a confiança na capacidade pessoal para organizar e executar certas ações. Essas crenças, no contexto do trabalho, são muito importantes, pois influenciam as escolhas de ação que poderão ser realizadas, o quanto de esforço colocarão para atingir os objetivos, além do tempo que irão perseverar quando surgirem os obstáculos e fracassos. Encontram-se, ainda, nesse capítulo algumas pesquisas realizadas, em especial sobre a autoeficácia profissional, como também pesquisas no campo educacional.

É apresentado no Capítulo 5 uma revisão bibliográfica a respeito do Engajamento no Trabalho. O engajamento está associado ao recente movimento da Psicologia Positiva, colocando em foco o estudo do componente positivo da experiência humana, com o objetivo do aumento da qualidade de vida das pessoas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O engajamento pode ser conceituado como a expressão física, cognitiva, emocional e mental, dos trabalhadores, no mundo laboral. Disso resultaria que trabalhadores engajados no trabalho investiriam e dedicar-se-iam profundamente a este, porque se identificam com ele (Maslach & Leiter, 2008).

Em seguida, faz-se necessário especificar a metodologia adotada, visto que, como afirma Tuckman (2000), a investigação é um processo estruturado, em que há regras para serem cumpridas. Para facilitar a compreensão, constam no Capítulo 6, denominado Problemática Geral e Método, as opções metodológicas adotadas nesta tese, especificando os objetivos (geral e específicos), além dos instrumentos utilizados.

Tendo apresentada a revisão, teoria, os capítulos a seguir compõem os estudos empíricos. Contando com a participação de psicólogos de todos os estados brasileiros na pesquisa, foi possível elaborar artigos científicos a fim de atingir os objetivos, estando, em cada um deles, uma parte específica desta investigação, com objetivo e metodologia distintas, de modo a atingir o objetivo geral.

No Capítulo 7, é apresentado um artigo denominado Identidade do Psicólogo Escolar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O objetivo desse artigo é contribuir para a construção da identidade do psicólogo escolar dos IFs, apresentando dados do perfil, acrescidos das áreas de atuação e ações prioritárias.

Nos Capítulos 8 e 9, apresentam-se dois textos que foram desenvolvidos na sequência do processo de construção de uma escala de autoeficácia para psicólogos. No Capítulo 8, é apresentado o artigo Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar: processo de construção (Koehler & Mata, 2019a), que teve por propósito descrever o processo inicial de construção da Escala de Autoeficácia de Psicólogos em Contexto Escolar (EAPsi), em que foi testada a primeira versão do instrumento, com psicólogos escolares brasileiros. O Capítulo 9 contém o artigo Estudos de validação da Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar (Koehler & Mata, 2019b), em que são apresentadas as características psicométricas do instrumento.

O Capítulo 10, denominado Engajamento no Trabalho e Autoeficácia entre Psicólogos que atuam em contexto escolar, teve como objetivo estabelecer a relação entre as variáveis engajamento no trabalho e autoeficácia com os psicólogos brasileiros que atuam em contexto escolar dos Institutos Federais de Educação.

Para encerrar, no Capítulo 11, está apresentada a Discussão e Conclusões Gerais, que retoma os dados empíricos e discute, à luz dos teóricos, os principais achados. Com isso, pretende-se compreender os significados dos dados e dar ao leitor uma visão geral, mas sintética, desta pesquisa. Estão incluídas, nesse capítulo, as limitações observadas, como também as perspectivas futuras, considerando, assim, a conclusão final da tese.

Encerra-se a presente tese com os apêndices. A inclusão de dois artigos demonstra mais um percurso que a autora realizou durante o doutoramento. Apesar dessa discussão não integrar o corpo da tese, esteve presente através da coleta de dados e da produção de artigos. O foco centra-se na possibilidade desse psicólogo escolar tornar-se gestor em uma instituição de ensino superior, no caso dos Institutos Federais de Educação. A atuação do gestor não docente, em unidades de ensino, foi possibilitada, na rede federal de ensino brasileira, através da lei nº 11.982 (Brasil, 2008) e permite uma ampla discussão em torno da temática.

Referências

- Almeida, L. S., & Peixoto, F. (2011). Psicologia da educação. In M. P. Lopes, P. J. Palma, R. B. Ribeiro, & M. E. Pina e Cunha (Eds.), *Psicologia aplicada* (pp. 47-68). Lisboa, Portugal: RH.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. doi:10.1590/S1413-85572008000200020
- Antunes, M. A. M. (2014). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição* (5 ed.). São Paulo, Brasil: EDUC.
- Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. d. O. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, Brasil: Alínea.
- Arcary, V. (2015). Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica. Recuperado de <http://sinasefepa.org/index.php/comunicacao/noticias/93-ultimas-noticias/1444-valerio-arcary-lanca-artigo-sobre-institutos-federais>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Nova Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. doi:10.1590/S1413-85572012000100018

- Bisinoto, C. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4, 315-329. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>
- Brasil. (1909). Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2018). Escala de autoeficácia no trabalho: evidências de validade e precisão. *Avaliação Psicológica*, 17(2), 188-198. doi:10.15689/ap.2018.1702.13946.04
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2019). Escala de autoeficácia no trabalho (EAE-T): construção e estudos psicométricos. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(1), 3-18. doi:10.36298/gerais2019120102
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação (vol. 2). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). Resolução n. 13. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro, Brasília, Brasil: CFP.
- Costa, S. G., & Santos, L. B. (2018). Acolhimento a estudantes em situação de sofrimento psíquico na escola: uma experiência com servidores do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas. In F. Negreiros, & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 7, pp. 100-117). Teresina, Brasil: EDUFPI. doi:978-85-509-0294-4
- Ding, Y., Cho, S.-J., Wang, J., & Yu, Q. (2019). Training of bilingual school psychologists in the United States: a culturally and linguistically responsive approach. *School Psychology International*, 25, 388-397. doi:10.1177/0143034319827347

- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016a). *Psicologia escolar na educação profissional e tecnológica: contribuições para a educação superior*. In M. V. Dazzani, & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 97-113). Campinas, Brasil: Alínea.
- Ferreira, C. C., & Costa, M. O. (2017). *psicologia escolar e o campo de estágio no Instituto Federal de Goiás: uma parceria em construção*. In F. Negreiros, & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 3, pp. 30-41). Teresina, Brasil: EDUFPI. doi:978-85-509-0120-6
- Guzzo, R. (2015). *Critical psychology & American continent: From colonization and domination to liberation and emancipation*. In I. O. Parker (Ed.), *Handbook of critical psychology* (pp. 406-414). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo da educação superior 2015*. Brasília, Brasil: INEP. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/superiorcensosuperior-sinopse>
- Jimerson, S. R. (2016). *Enhancing science, practice, and policy relevant to school psychology around the world*. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 1-7. doi:10.1037/spq0000153
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). *Where in the World is School Psychology? Examining Evidence of School Psychology Around the Globe*. *School Psychology International*, 29(2), 131-144. doi:10.1177/0143034308090056
- Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). *How Many School Psychologists are there in each country of the world? International Estimates of School Psychologists and School Psychologist-to-Student Ratios*. *School Psychology International*, 30(6), 555-567. doi:10.1177/0143034309107077
- Koehler, S. E. (2006). *A trajetória institucional-docente do professor substituto da UFSM*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

- Koehler, S. E., & Mata, L. (2019a). Escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar: processo de construção. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. C. Silva, & M. Gomes (Eds.), *Educar hoje: diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 261-275). Lisboa, Portugal: ISPA – Instituto Universitário.
- Koehler, S. E., & Mata, L. (2019b). Estudos de validação da escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(3), 264-275. doi:10.15689/ap.2019.1803.17297.06
- Kuenzer, A. Z. (2001). *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador* (5 ed). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 131-141. doi:10.1590/S1413-85572011000100014
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, Brasil: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. doi:10.1037/0021-9010.93.3.498
- Mazer, S. M., & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30, 276-295.
- Mendes, S., Lasser, J., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2016). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 39(9), 327-335. doi:10.1007/s10212-016-0297-6
- Oakland, T. (2003). International School Psychology: psychology's worldwide portal to children and youth. *American Psychologist*, 58(11), 985-992. doi:10.1037/0003-066X.58.11.985
- Oakland, T., & Cunningham, J. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, 13, 99-130. doi:10.1177/0143034392132001

- Oakland, T., & Jimerson, S. R. (2007). School psychology internationally: a retrospective view and influential conditions. In S. R. Jimerson, T. D. Okland, & P. T. E. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 453-463). London, Reino Unido: Sage Publications.
- Pacheco, E. O. (2011). *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, Brasil: Moderna.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, Brasil: T. A. Queroz.
- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Pereira, M. G., Sarrico, L., Oliveira, S., & Parente, S. (2000). Aprender a escolher: promoção da saúde em contexto escolar. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 147-158.
- Peretta, A. A. C. S., Silva, S. M. C., Souza, C. S., Oliveira, J. O., Barbosa, F. M., Sousa, L. R., & Rezende, P. C. (2014). O caminho se faz ao caminhar: Atuações em Psicologia Escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301. doi:10.1590/2175-3539/2014/0182747
- Prediger, J. (2010). *Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnologica: quereres e fazeres* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studie*, 3, 71-92. doi:10.1023/A:1015630930326
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. (Livre-Docente em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo. (LB1051)

- Souza, M. P. R., Ramos, C. J. M., Lima, C. P., Barbosa, D. R., Calado, V. A., & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*, (38), 123-138. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011
- Torres, C. (2017). O desenvolvimento de habilidades de estudo como possibilidade de ampliação da aprendizagem. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 1, pp. 144-128). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Trombetta, C., Alessandri, G., & Coyne, J. (2008). Italian School Psychology as perceived by italian school psychologists the results of a national survey. *School Psychology International*, 29(3), 267-285. doi:10.1177/0143034308093672bis
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vazquez, A. C. S., Magnan, E. S., Pacico, J. C., Hutz, C. S., & Schaufeli, W. B. (2015). Adaptation and validation of the brazilian version of the utrecht work engagement scale. *Psico-USF*, 20, 207-217. doi:10.1590/1413-82712015200202

CAPÍTULO 2
HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Artigo publicado no Livro de Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (Eds.). (2017). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior (p. 213). Teresina, Brasil: EDUFPI.

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Solange Ester Koehler

Lordes Mata

A historicidade sobre a inserção do psicólogo no contexto escolar é o foco inicial deste capítulo. Segue-se com uma preleção acerca do percurso que a maioria das Instituições Federais de Ensino Profissional e Tecnológico realizou até se constituir como integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para compreender as práticas que a grande maioria dos psicólogos relata, é necessário descrever o cargo de psicólogo, explorando a diversidade de ações e possibilidades que lhe são permitidas executar em seu ambiente de trabalho institucional. Encerra-se com a proposta de estudo no doutorado em Psicologia da Educação.

Inicialmente, é preciso perceber que a inserção do psicólogo no sistema de ensino, no contexto brasileiro, foi marcada por práticas psicométricas e com objetivos adaptacionistas que foram se modificando, passando por um processo de revisão até a sua constituição atual, especificamente no âmbito do ensino médio técnico e superior ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É pertinente esclarecer que essa retomada histórica, com análise e interpretação de alguns dados conjunturais, visa embasar as influências e determinações históricas para a compreensão das práticas realizadas pelos profissionais da área de saúde mental, bem como explicar sobre o espaço para o qual esses servidores foram designados a atuar.

Um pouco da história da psicologia

O nascimento da Psicologia Científica data aproximadamente de 1879, e surge por meio da atuação de William Wundt, na Alemanha, por ocasião da criação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental (Schultz, D. P. e Schultz, S. E., 2002). A opinião de Araújo (2010) reforça essa afirmação, explicando que esse laboratório, localizado em Heidelberg, se transformou no primeiro Centro Internacional de Formação de Psicólogos, uma vez que serviu para orientação e capacitação de toda uma geração de psicólogos experimentais oriundos de diversos países. Esses profissionais, quando do retorno aos seus países de origem, fundavam laboratórios de psicologia e disseminavam as ideias dos seus mestres.

Segundo Correia e Campos (2004), os primeiros trabalhos da Psicologia relacionados à escola têm origem a partir da atuação de Francis Galton, na Inglaterra; Alfred Binet, na França e James Castell, nos Estados Unidos. Em 1886, Francis Galton (1822-1911) criou o primeiro Laboratório de Psicometria, onde mensurava a capacidade mental dos alunos estabelecendo diferenças. Galton entendia que as capacidades humanas eram herdadas, ou seja, de origem biológica, pois “[...] sua tese é que homens eminentes têm filhos eminentes” (Schultz, D. P. e Schultz, S. E., 2000, p. 133).

Os estudos do francês Alfred Binet (1857-1911) tinham como objetivo principal contribuir para a educação das crianças que não alcançavam patamares de aprendizagem iguais durante o processo de escolarização. A contribuição de Binet que marcou mais fortemente a história da Psicologia foi a elaboração da Escala Binet-Simon de Inteligência, publicada em 1905, junto do seu colega de pesquisas, Théodore Simon (1873-1961). Essa escala serviu como instrumento para classificar crianças em idade escolar na França, especialmente no período em que Binet foi designado pelo governo francês para pesquisar o problema da lentidão na aprendizagem, associado ao período em que houve a obrigatoriedade do ensino primário. A Escala Binet-Simon foi então posteriormente traduzida e aplicada em muitos países (Oakland e Stember, 1993).

O termo “testes mentais”, para Correia e Campos (2004), é usado com a finalidade de designar os instrumentos de medida que possibilitam comparar as capacidades das pessoas em diferentes domínios. Logo a difusão de testes adentrou também as escolas para seleção e classificação de alunos, conforme especificado por Oakland e Stember (1993). Esses autores afirmavam que na maioria dos países o trabalho do psicólogo era diagnosticar crianças excepcionais, com a finalidade de identificar e tratar as várias dificuldades educacionais. Com isso, ganhou reconhecimento e respaldo a ideia da separação entre bons e maus alunos, os aptos e os não aptos, os capazes e os incapazes, os normais e os considerados anormais. Para Barbosa (2011), com as ideias de Galton e Binet somadas ao crescimento do movimento de testagem em todo o mundo, a Psicometria passou a ser o principal instrumento no campo da relação entre a Psicologia e a Educação, tornando-se uma ferramenta essencial da Psicologia como um todo.

Devido à necessidade de organização e sistematização de dados, os pesquisadores propuseram dividir a história da Psicologia em períodos. Em se tratando do Brasil, Antunes (2007; 2008) identifica cinco períodos da história da Psicologia que podem ser sistematizados da seguinte forma: 1) pré-institucional (período colonial); 2) institucional (século XIX); 3) autonomização (1890 a 1930); 4) consolidação (1930 a 1962); e 5) profissionalização (1962

em diante), com a ampliação dos campos de atuação e explicitação de seu compromisso social.

De acordo com Alberti (2008), a história da Psicologia brasileira está interligada ao processo de inserção dos psicólogos nas escolas. Essa estreita relação entre o surgimento da Psicologia Escolar e a aplicação de testes psicológicos, voltados para a identificação de “dificuldades de aprendizagem”, marca a história da Psicologia na Educação. Conforme Barbosa (2011; 2012), a História da Psicologia Educacional e Escolar Brasileira pode ser compreendida por fases, assim denominadas: 1) a colonização, saberes psicológicos e educação (1500 a 1906); 2) a Psicologia em outros campos de conhecimento (1906 a 1930); 3) o desenvolvimentismo — a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930 a 1962); 4) a Psicologia Educacional e a Psicologia *do* Escolar (1962 a 1981); 5) o período da crítica (1981 a 1990); 6) a Psicologia Educacional e Escolar e a Reconstrução (1990 a 2000); e 7) a virada do século: novos rumos? (2000-).

Apesar de Antunes (2006) e Barbosa (2011) denominarem de maneiras diferentes cada período, observa-se que as características de seus estudos são semelhantes. Além disso, Antunes (2006) define os períodos para a Psicologia em Geral, e Barbosa (2011) para a Psicologia Educacional e Escolar. Assim, enquanto no período colonial, ou pré-institucional, a Psicologia aparece basicamente em textos com temas relacionados às questões do mundo interno, ela é tratada de modo muito filosófico. Barbosa (2011) menciona ainda que através dos relatos dos Jesuítas se pode definir o período colonial entre 1500 e 1906.

Segundo Antunes (2006), no segundo período ocorre a fase *institucional*, em que a Psicologia ainda se vincula a instituições como hospitais, escolas normais e faculdades — basicamente de Medicina, Filosofia e Direito —, e quando aparecem as primeiras publicações científicas. A Psicologia estava, então, atuando em outros campos do conhecimento. Somado a isso, Barbosa (2011) relata que no século XIX foram oferecidas as primeiras teorizações com foco nas práticas de higiene, visto que as cidades cresciam desenfreadamente. Houve inclusive, a entrada da Psicologia nos cursos de formação de professores, estabelecendo a cátedra denominada Pedagogia e Psicologia. Talvez seja por isso que Pfromm Netto (1996) define a primeira fase da Psicologia Educacional Brasileira como *fase normalista*. Em sua análise, a Psicologia Escolar passa por três fases: a primeira, entre 1830 e 1940, que denominou o *período normalista*; a segunda, entre 1940 e 1962, que corresponde à *fase universitária*; e a terceira fase, que se inicia com o ensino da Psicologia Escolar em cursos de Graduação em Psicologia, em 1962, a partir da criação da profissão de psicólogo.

Conforme Antunes (2006), a história da Psicologia passa pela terceira fase, denominada *automatização*, que compreende o intervalo entre os anos de 1890 a 1930. Durante esse período, ocorre o processo de reconhecimento da autonomia da Psicologia, em que Cruces (2010) constata o início das instalações dos primeiros laboratórios de Psicologia no Brasil, sob orientação de pesquisadores estrangeiros e com a utilização de equipamentos importados, nos quais se reproduziam experimentos e se adaptavam testes desenvolvidos em outros países. Assim, pode-se somente fazer referência a ideias psicológicas, já que não foram desenvolvidas pesquisas ou investigações que expressassem preocupação com a produção de conhecimento científico.

A quarta fase, *consolidação*, Antunes (2006) caracteriza como o período em que a Psicologia está se consolidando como ciência autônoma, além de iniciar, gradativamente, uma maior inserção no campo prático (profissionalização). Nessa fase foram criadas muitas instituições e associações de Psicologia, facilitando a consolidação das práticas e propiciando a criação da profissão de psicólogo no Brasil. Nesse período, os profissionais eram denominados *psicologistas* ou *psicotécnicos*, visto que não existia a formação específica em Psicologia. Talvez seja por isto que Barbosa (2011) tenha denominado o terceiro período de *desenvolvimentismo*, delimitando-o entre os anos de 1930 a 1962, tendo em vista que no Brasil se vivia um momento de crescimento da economia e da produção industrial.

Durante esse período da história, com a criação do Ministério da Educação, iniciavam-se as reformas educacionais, a organização do ensino em níveis, abria-se a possibilidade de criação de universidades, entre outras ações relacionadas à educação. Segundo Barbosa (2011), tais fatos conduziram à necessidade de convidar psicólogos para atender alunos diagnosticados com “problemas de aprendizagem”. Logo em seguida, a Psicologia Educacional se estabelece como campo do saber, a partir do momento em que define o objeto de estudo, as linhas de pesquisa e a atuação específica em relação às crianças que possuem dificuldades de aprendizagem. As atividades do psicólogo na escola se baseariam, então, em auxiliar na resolução de dificuldades escolares e propor métodos especiais de educação, de modo a inserir os alunos nos padrões de normalidade. Com isso, os problemas eram sempre encarados como fenômenos individuais e de origem orgânica, sobre os quais a atuação profissional se dava essencialmente por meios clínicos e psicométricos.

Antunes (2006) enfatiza que esse período de consolidação foi de grande importância para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão no Brasil. Com a regulamentação da Lei nº 4.119/62 (Brasil, 1962), ocorre uma estruturação e sistematização das associações e da atuação profissional dos psicólogos, momento que marca o início de um período de “*profissionalização*”, institucionalizando a profissão no Brasil. O autor, contudo,

considera essa ação precoce, uma vez que em outros países a institucionalização da profissão se deu apenas no século XXI.

Falar da *profissionalização*, conforme a quinta fase determinada por Antunes (2006), é fazer referência a dois fatos: 1) a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), fundada durante a XXXV Reunião Anual da Sociedade para o Progresso da Ciência realizada em Belém do Pará em 1983, e 2) a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), no ano de 1991, durante o Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar.

Patto (1987), pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo (USP), sugere que se utilize o termo Psicologia Escolar em vez de Psicologia *do* Escolar. A partir de então a denominação *Psicologia Escolar* começa a aparecer nos livros didáticos. Patto (1981), anos antes, por ocasião da apresentação de sua tese de doutorado, já avaliara o trabalho dos psicólogos escolares em São Paulo.

Assim, nos fins dos anos 1970 e início da década de 1980, instala-se no Brasil um movimento de crítica ao modelo de atuação em Psicologia Escolar. Constatou-se que o profissional inserido na escola era um aplicador de instrumentos de segregação. Verificou-se, também, que a atuação dos psicólogos nas escolas era focada nas incapacidades individuais dos sujeitos, encontrando, especialmente na história de vida, explicações para culpabilizar o aluno pelos problemas de aprendizagem, desconsiderando, na maioria das vezes, aspectos político-sociais e intraescolas, participantes na produção dessas dificuldades. Observou-se que, antes do final da década de 1970, o modelo de atuação do psicólogo escolar era o diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem, configurando o modelo médico de intervenção na escola e conduzindo a psicologização do espaço escolar, que atribui ao aluno a culpa por suas dificuldades de aprendizagem (Tanamachi *et al.*, 2000; Neves e Almeida, 2003).

Novos rumos da psicologia escolar no Brasil

Para Tanamachi e pesquisadores (2000), a prática da Psicologia até então adotada camuflava a verdadeira realidade dos problemas educacionais, de modo que a atuação dos psicólogos escolares precisava passar pela compreensão da origem do pensamento psicológico e pelas demandas sociais. Essa mudança na Psicologia Escolar desencadeou a ressignificação da atuação profissional e da formação que a sustentava, já que se fazia necessária uma apropriação de referenciais teórico-metodológicos que valorizassem a influência de múltiplos elementos na conformação dos problemas escolares. Somada a isso,

havia a necessidade de reconhecer a dimensão histórica da realidade sobre a qual se intervinha e o papel das interações sociais, além de privilegiar as ações coletivas que contassem com a participação dos diferentes atores que faziam parte do espaço educativo, assegurando assim, a especificidade de cada um.

Durante o século XX, ocorre a ampliação dos campos de atuação e o compromisso social da Psicologia. Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2014), a Psicologia passa a levar em conta os fatores sociopolíticos e intraescolares na produção do sucesso ou do fracasso escolar do aluno. Logo, a prática do psicólogo escolar acabou por receber críticas, pois sua atuação individualizante, adaptacionista e discriminatória escamoteava a multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos educativos e auxiliava na marginalização das classes oprimidas. Segundo Barbosa (2012), esse é o *período da crítica*, ou o quinto período, que ocorreu entre os anos de 1981 a 1990.

Torna-se necessário referendar fatos e movimentos que contribuíram para a crítica ao modelo de atuação clínica na escola, a partir dos quais o psicólogo teria um novo *locus* e um novo foco de trabalho na educação: deveria, também, atuar junto às questões institucionais, garantindo sua autonomia de trabalho, permitindo analisar a prática institucional e constituindo mecanismos de atuação (Marinho-Araújo e Almeida, 2014).

A partir da ineficiência da atuação do psicólogo nas escolas, somada aos ideários marxistas, as mudanças começaram a ocorrer, e o pensamento crítico sobre a atuação do profissional começa a tomar forma, questionando também a formação que é ofertada nos cursos de graduação. Logo, os modelos subjetivos perdem força e o fenômeno educativo passa a ser entendido a partir de dimensões sociais, históricas e culturais, associando-se à constituição de um sistema de pós-graduação que impulsiona estudos e amplia a compreensão das questões escolares (Yamamoto *et al.*, 2007).

Para Souza (2010), os novos rumos da Psicologia Escolar constituem determinadas concepções de homem e de mundo, que consideram a escolarização como um bem universal, um direito de todos e que, por isso, precisa ser efetivada com qualidade, mesmo no interior de uma sociedade de classes marcada pela desigualdade social, reproduzida no próprio ambiente escolar.

Patto (1987) questiona os pressupostos teóricos alicerçados em abordagens psicológicas e subjetivas a partir do psicólogo como adaptacionista, contrapondo aos movimentos da Psicologia Institucional defendida por Bleger e de PichonRivière, e também aos trabalhos de Franco Basaglia, além de outros teóricos. A partir daí, Patto inicia o Movimento Institucionalista da Psicologia, em que o foco do trabalho seria a instituição escolar, e o *locus* deveria centrar em uma atuação profissional, com a atuação do psicólogo

como assessor da escola e não mais como psicólogo da instituição onde trabalha, subordinando-se à direção escolar.

Para Guzzo (2001), levando em conta as práticas centradas no indivíduo com foco em procedimentos curativos e com utilização irrestrita de testes, que não atendiam às necessidades da escola, foi iniciado um movimento mais preventivo, para antecipar e evitar que ocorressem problemas na escola. A presença do psicólogo em instituições escolares e educativas há décadas vem sendo motivo de debates, tanto científicos quanto profissionais. Guzzo (2001) compreende essa como uma prática escolar preventiva, que implicaria em alterar a visão sobre a qual o desenvolvimento do ser humano tem sido compreendido, ou seja, é necessário conquistar a saúde e não atacar a doença. Em síntese: prevenir em vez de curar.

O psicólogo escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Ao apresentar a revisão teórica a respeito da educação no Brasil, com foco na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma das constatações mais óbvias a que se consegue chegar, segundo Kuenzer (2001), é que a educação brasileira tem sido marcada pela dualidade estrutural, ou seja, por diferentes tipos de escolas para classes sociais distintas. Se de um lado existe uma educação básica propedêutica e o ingresso aos cursos universitários, de outro existe a oportunidade de realizar cursos técnicos, e atualmente também cursos superiores de tecnologia. Convém ressaltar que entre 2003 e 2016 o Ministério da Educação construiu mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento, (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>) representando uma ampliação de 150% da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diante disso, é necessário responder às seguintes questões: de onde surgiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Quais foram as principais etapas que ocorreram na história da Educação Técnica no Brasil? Quais os avanços e os retrocessos que houve na legislação da Educação Profissional? Qual o papel do psicólogo ou, ao menos, quais os documentos que norteiam sua atuação profissional junto a essa modalidade de formação acadêmica?

Para melhor compreensão, segue uma revisão histórica. Optou-se por apresentar a história da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que completa 107 anos de existência neste ano (em 2017), em grandes fases. Para definir as cinco grandes fases, levou-se em conta o contexto histórico e as oscilações das etapas políticas que o país viveu.

Os primeiros movimentos da Educação no Brasil ocorreram no período em que houve a presença dos padres Jesuítas, seguido da vinda da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, até a Proclamação da República, em 1889. Segundo Batista e Müller (2013), a partir de 1549, o ensino formal no Brasil passa a ser realizado pelos Jesuítas, que proporcionam educação escolar a um número restrito de filhos de homens da aristocracia rural, além de catequese para a população indígena. Assim sendo, nessa fase inicial, é constatada a inexistência do ensino técnico, e por esse motivo ela não foi considerada uma fase. Opta-se por definir a *primeira fase* no início dos anos de 1900, pois em 23 de setembro de 1909 foi assinado o Decreto nº 7.566, criando as *Escolas de Aprendizizes Artífices* (Brasil, 1909). Já as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelas reformas na Educação e pela criação de um ministério específico para a Educação, durante o Governo de Getúlio Vargas. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias, e foram denominadas Escolas Técnicas Federais.

A *segunda fase* começa a partir da Ditadura Militar, que foi o regime instaurado em 1º de abril de 1964, e que durou mais de 20 anos. Para Arcary (2015), entre 1968 a 1988, as Escolas Técnicas Federais consolidaram-se como as instituições que ofereciam essencialmente (mas não exclusivamente) o melhor ensino público de segundo grau. Tal fato se deve à qualidade das escolas na época e à seleção criteriosa de seus estudantes através de processos seletivos, que favoreciam tanto a saída profissional promissora como o ingresso nas universidades.

O início da *terceira fase* é marcado pelo fim da ditadura militar e pela aprovação da Constituição Federal de 1988, em que ocorrem, inclusive, mudanças significativas na “vida funcional dos servidores”, que deixaram de ser celetistas (CLT — modo de contratação de trabalho) para serem regulados por um estatuto jurídico único. Na mesma época, foi assinada a Lei nº 8.948/94 (Brasil, 1994), que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, no qual as Escolas Agrotécnicas e Tecnológicas (EAFs e ETFs) poderiam se transformar em CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). Ocorre outro avanço significativo: os diretores passam a ser eleitos pela comunidade acadêmica e não mais por indicação do Ministério da Educação.

A *quarta fase* está associada ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), uma administração com claras tendências neoliberais e com várias ocorrências de privatizações de empresas estatais. Nessa fase se dá a primeira grande reforma da rede por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), quando os cursos Superiores de Tecnologia se diversificaram, iniciando ainda, a implantação dos cursos Superiores de Licenciatura, isso a partir do ano de 2000.

Na primeira década do século XXI, especificamente em 2003, com o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, ocorre a primeira fase do governo de coalizão quando, de acordo com Arcary (2015), consolida-se a “Cefetização”, que se dá fundamentalmente em virtude da ausência de outra política, mas também por pressão dos Diretores Gerais das Escolas Técnicas e/ou Agrotécnicas; assim é autorizada a retomada do ensino integrado, modalidade de destaque na rede.

Nesse período, houve a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), através da Lei n.º 11.091/05 (Brasil, 2005a). No segundo mandato do Governo Lula, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica viveu a maior transformação de sua história. Segundo Arcary (2015), não foram somente mudanças quantitativas, pois ocorreu também um investimento público nas instituições Federais de Ensino Profissionalizante, fazendo com que surgissem, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008), que instituía a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi criada no âmbito do Ministério da Educação, aproveitando o potencial dos CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e das escolas vinculadas às Universidades Federais (Pacheco, 2011). Esse período é considerado, por essa autora, como a *quinta fase* da história da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cobre atualmente todos os estados brasileiros e oferece cursos técnicos, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação (mestrados e doutorados). Além disso, há ainda os cursos de PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), os cursos do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e a modalidade EAD (Ensino a Distância), gerando um total de 38 Institutos Federais, além da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e dois CEFETs — um no estado do Rio de Janeiro e outro em Minas Gerais. Também estão incluídas na Rede as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Ainda com base na mesma lei (Brasil, 2008), especificamente no inciso I do artigo 6º, é explicitada uma das finalidades e características da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: “oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos, tendo em vista a sua atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

Nessa época, a partir da rápida mudança no contexto educacional brasileiro, muitas situações e atribuições totalmente novas com relação à formação acadêmica do alunado surgem como um grande desafio. O país estava, até então, habituado e focado quase exclusivamente na formação universitária, que tinha (e ainda tem) objetivos distintos daqueles propostos para os Institutos Federais de Educação. De início, vivenciou-se, principalmente pela classe docente, uma grande angústia e preocupação com relação à atuação na formação acadêmica de alunos de cursos que até então não existiam no país. Desse modo, seria necessária a atuação docente em todos os níveis de escolaridade propostos que em breve iniciariam as atividades.

Os servidores técnico-administrativos em educação, apesar de terem participação indireta em sala de aula, também se questionavam em relação à sua atuação profissional no novo meio acadêmico dos Institutos Federais de Educação. Uma reorganização de cargos e funções se iniciava, visando a um atendimento melhor e mais adequado das demandas educacionais que viriam a ocorrer. Novos concursos públicos seriam deflagrados, dando início à contratação de milhares de novos docentes e servidores técnico-administrativos das mais diversas áreas de formação para atuação nos Institutos Federais em todo o país.

Em relação aos servidores técnico-administrativos em educação, foi em 2005, através da Lei nº 11.091 (Brasil, 2005a), que houve a (re)estruturação do Plano de Carreira de seus cargos, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. O Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (Brasil, 2005b) descreve a função dos cargos técnico-administrativos em educação. Há, ainda, no documento, especificações que orientam as ações do psicólogo nos Institutos Federais, conferindo-lhe as seguintes atribuições:

- ✓ Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional;
- ✓ Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional;
- ✓ Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual;
- ✓ Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança;
- ✓ Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador;

- ✓ Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores;
- ✓ Realizar psicodiagnóstico e terapêutica com enfoque preventivo e/ou curativo, e técnicas psicológicas adequadas a cada caso a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade;
- ✓ Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar;
- ✓ Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo;
- ✓ Utilizar recursos de informática;
- ✓ Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Apesar da legislação reestruturar o plano de carreira dos servidores técnico-administrativos em educação, incluindo o psicólogo, observa-se que há necessidade de realizar pesquisas com foco nesse profissional, visto que a legislação estabelece diretrizes gerais, e a necessidade da implantação pode estar condicionada pelas características em contexto específico, pelas representações das equipes, das chefias e dos próprios psicólogos. É pertinente desenvolver investigação no Doutorado em Psicologia da Educação, de modo a elencar quem são esses profissionais, como concebem a sua função, como procuram implementar sua atuação e como são suas relações com a equipe gestora; e ainda de que modo essa equipe alicerça seu trabalho, que dificuldade sente e quais são suas áreas prioritárias de intervenção e que concepções tem sobre a sua intervenção. Essa pesquisa está na fase de elaboração do instrumento para coleta de dados junto aos profissionais envolvidos: psicólogos e equipe gestora.

Referências

- ALBERTI, S. (2008). História da Psicologia no Brasil- Origens Nacionais. In: JACÓVILELA, A. M.; JABUR, F. E., *et al* (Ed.). *Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais - www.centroedelstein.org.br 2008. chap. Parte IV, p.140-145. ISBN 978-85-99662-57-1.
- ANTUNES, M. A. M. (2006). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*. São Paulo.
- _____. (2007). *A Psicologia no Brasil: Leitura Histórica Sobre sua Constituição*. São Paulo: UNIMARCO e EDUC.
- _____. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*. 12 (2): p.469-475.
- ARAÚJO, S. F. (2010). O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: uma nova interpretação. Juiz de Fora- MG: Editora da UFJR.
- ARCARY, V. (2015). Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica. *Academia.edu*. Acesso em: 10 out.2016.
- BARBOSA, D. R. (2011). Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. spe, p. 104, ISSN 1414-9893. Available at: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1414.98932012000500008>>pt-br&site=eds-live&scope=site>.
- BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (2013). *A Educação Profissional no Brasil*. Campinas, SP:Alínea.
- BRASIL. (1909). Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as escolas de Aprendizes artífices de educação profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.
- _____. (1962). Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a formação de Psicólogos. Brasília. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos-leis> . Acesso em 11 out.2016.
- _____. (1994). Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 11 out. 2016.
- _____. (2005a). Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em 11 out. 2016.

_____. (2005b). Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em 11 out. 2016.

_____. (2008). Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 15 out. 2016.

CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. . In: YAMAMOTO, O. H. e NETO, A. C. O. (Ed.). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Natal: EDUFRN, p.137-185.

CRUCES, A. V. V. (2010). Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa realidade. In: ALMEIDA, S. F. C. C. (Ed.). Psicologia Escolar: Ética e Competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea.

GUZZO, R. S. L. (2001). Saúde Psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. . In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Ed.). Psicologia Escolar e Educacional. Saúde e qualidade de vida. Campinas: Alínea.

KUENZER, A. Z. (2001). Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar*: construção e consolidação da identidade profissional. 4º ed. Campinas:Alínea.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. O. (Ed.). Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, p.83-103.

OAKLAND, T.; STERNBERG, A. (1993). Psicologia Escolar: uma visão internacional. . In: GUZZO, R. S. L.; ALMEIDA, L. S., *et al* (Ed.). Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa. Campinas: Alínea, p.15-28.

PACHECO, E. O. (2011). Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Moderna.

PATTO, M. H. S. (1981). Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

_____. (1987). A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. ISBN 978-85-8499-021-4.

PFROMM NETTO, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: WECHSLER, S. M. O. (Ed.). Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea. p.22-38.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. (2002). História da Psicologia Moderna. São Paulo: Saraiva.

SOUZA, M. P. R. (2010). A Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação: concepções, práticas e desafios. Tese (Livre-Docente em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (2000) . Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo. ISBN 85-7396-066-3.

YAMAMOTO, O. H.; TOURINHO, E. Z.; MENANDRO, P. R. M. (2007). Pesquisa e pósgraduação em Psicologia no Brasil: linhas e entrelinhas de pesquisa. In: RIBEIRO, M. A. T.; BERNARDES, J. D. S., *et al* (Ed.). A produção na diversidade compromissos éticos e políticos em Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.15-33.

CAPÍTULO 3

TEMÁTICA EM FOCO: A PSICOLOGIA ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos um panorama de pesquisas sobre a Psicologia Escolar, abrangendo produções tanto a nível internacional quanto brasileira. Para tanto, partimos do entendimento de que esse campo de atuação do psicólogo concentra-se nos contextos educativos, sendo necessário perceber que as várias transformações ocorridas nessa profissão carregam consigo saberes relativos ao tempo e ao processo histórico vivido por esses profissionais. Dessa forma, os inúmeros estudos encontrados e aqui apresentados demonstram uma diversidade de atuação do psicólogo escolar e do contexto de atuação. Faz-se necessário afirmar, que serão apresentadas algumas pesquisas, considerando inclusive, a questão temporal, ou seja, pesquisas mais antigas e investigações recentes que se inter-relacionam.

Nosso objetivo é apresentar algumas produções acadêmicas sobre a atuação desses profissionais, evidenciando contribuições teóricas e práticas em diversos estudos. Ao delinear a situação atual, selecionamos pesquisas realizadas nas últimas décadas, tanto a nível internacional (Ding, Kuo & Dyke, 2008; Jimerson *et al.*, 2004; Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014; Oakland & Cunningham, 1992; Trombetta, Alessandri & Coyne, 2008) quanto a nível de Brasil (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011; Lessa & Facci, 2011; Nunes, 2016; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Peretta *et al.*, 2014; Souza, 2010; Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini & Souza, 2013), considerando, inclusive, o contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Bertollo-Nardi, 2014; Feitosa, 2017; Prediger, 2010), a partir de informações pertinentes ao tema da presente tese: o perfil profissional do psicólogo escolar.

Esse perfil diz respeito tanto à sua formação quanto à sua atuação, visto que há uma forte conexão entre essas áreas, as quais formam sua identidade profissional. Segundo Mazer e Melo-Silva (2010), a identidade é um fenômeno social e deve ser entendida como a síntese de múltiplas e distintas determinações, sempre em constante construção. Essa base de dados irá auxiliar na compreensão das características, do público e ações preferenciais, dos desafios, das facilidades e das dificuldades na atuação do psicólogo em contexto escolar.

A psicologia escolar internacionalmente

Considerando que a profissão de psicólogo escolar continua a se desenvolver em muitos países, faz-se necessário citar pesquisas a nível mundial, visto que a globalização está em ritmo acelerado e, o processo da internacionalização da Psicologia Escolar torna-se algo evidente (Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone & Stewart, 2008a). Por uma questão didática, apresentamos, primeiramente, as pesquisas do continente Norte Americano, cujos estudos periódicos lideram as investigações sobre o assunto, para, em seguida, evidenciar pesquisas realizadas em alguns países da Europa, da Ásia e da África. Os vários estudos selecionados remetem aos últimos vinte anos de produção (2018-1998) dos pesquisadores e das organizações, sendo relatados somente aqueles pertinentes ao presente trabalho.

Em termos históricos, em 1948, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convocou uma conferência internacional, com representantes de vários países, para discutir medidas que poderiam ser adotadas para promover a educação. Dentre elas, destacamos o fato de tornar obrigatório o ensino primário e recomendar a preparação e emprego dos psicólogos escolares. Segundo Fagan (1992), foram essas ações que levaram o psicólogo a entrar nas escolas, com ênfase no carácter psicométrico, trazendo da clínica um pouco de sua prática e centrando nos aspectos individuais dos alunos para tentar explicar os fenômenos educativos.

Apesar da entrada dos psicólogos nas escolas em meados de 1950, pesquisas relatam que, até os anos 1990, havia poucas publicações sobre os resultados das práticas de Psicologia Escolar em todo o mundo. A realização de estudos transculturais, coordenados pela equipe da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, sob a direção de Jimerson *et al.* (2004), contribuiu para uma visão geral dessa área de atuação em 43 países, modificando esse panorama. Para tanto, faz-se necessário considerar que a realização dessas pesquisas demandou vários anos, devendo o leitor considerar a questão temporal de cada pesquisa. Oakland e Jimerson (2007) consideraram, inclusive, uma variedade muito grande de títulos utilizados para designar o profissional que atua em contexto escolar: *psychologist, school psychologist, educational psychologist, counselor, or psychopedagogue*, que por vezes causa confusão na atuação do profissional da psicologia escolar (Jimerson *et al.*, 2008a).

Em termos de instituições que congregam psicólogos, constatou-se que a *American Psychological Association* (APA), fundada em 1882 é uma das maiores organizações científicas e profissionais que representa e congrega profissionais dos Estados Unidos e, atualmente, de outros países associados. Organizada em 54 divisões, esta instituição dedica

duas delas ao tema da Psicologia com relação à Educação. Segundo a American Psychological Association (APA, 2020), o psicólogo educacional desenha, desenvolve e avalia procedimentos para a instrução, dedicando-se à investigação, ao passo que o psicólogo escolar procura melhorar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, intervém em atividades de orientação e avaliação, e atua em níveis práticos.

Apesar das fronteiras não serem muito claras, entendemos essa área da Psicologia como uma especialidade que se preocupa com a ciência e com a prática psicológica junto a crianças e jovens, de suas famílias e do processo de escolarização. Nesse sentido, os psicólogos escolares estão preparados para fornecer um conjunto de serviços, contemplando avaliação psicológica, intervenção, promoção, prevenção, desenvolvimento de programas e avaliação de serviços (Mader, 2016).

A *International School Psychology Association* (ISPA, 2012-2020), por sua vez, é uma associação fundada em 1972, dentro da APA, da qual se desmembrou em 1982, durante o quinto colóquio realizado na Suécia. Seu surgimento teve como objetivo promover a cooperação mundial entre as escolas e os psicólogos educacionais:

The major aims of this Association are to:

Promote the use of sound psychological principles within the context of education all over the world;

Promote communication between professionals who are committed to the improvement of the mental health of children in the world's schools;

Encourage the use of School Psychologists in countries where they are not currently being used;

Promote the psychological rights of all children all over the world;

Initiate and promote cooperation with other organizations working for purposes similar to those of ISPA in order to help children and families. (p. 1)

Mesmo com a ampla denominação do psicólogo escolar, Oakland (2003) observou que tanto as publicações do boletim quanto as do jornal emitido pela ISPA marcaram profundamente a história desse campo de estudo, especialmente devido à veiculação dos relatos sobre as práticas e das pesquisas realizadas. Assim, ressaltamos que o autor verificou a existência dos serviços de Psicologia Escolar em 30% dos países ao redor do mundo.

Em paralelo, encontra-se a *National Association of School Psychologists* (NASP, 2020), associação profissional que possui mais de 25.000 psicólogos escolares, estudantes de graduação e profissionais cadastrados. A NASP tem como objetivo promover práticas eficazes para melhorar a aprendizagem, o comportamento e a saúde mental dos alunos, estabelecendo normas para a atuação do psicólogo escolar.

Nos anos 1990, essa instituição realizou uma pesquisa nacional nos Estados Unidos, sob a coordenação de Oakland e Cunningham (1992), e verificou discrepâncias nos papéis atribuídos aos psicólogos da escola. Oakland (2003), por sua vez, observou que internacionalmente, além da variedade do título, os profissionais da Psicologia Escolar dedicavam-se às áreas de avaliações e ao uso de testes. Da mesma forma, trabalhavam com crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE), a fim de fornecer um diagnóstico capaz de propor métodos adequados de ensino, oferecendo serviços de orientação aos alunos e de acompanhamentos aos estudantes.

A equipe de Oakland e Cunningham (1992) acompanhou psicólogos escolares em 54 países, com o propósito de adquirir informações sobre as características demográficas, a preparação acadêmica e profissional, e os papéis e funções desempenhados por eles. Observaram, que a maioria era do gênero feminino, com média de 30 anos, e concentrados na área urbana, sendo praticamente inexistentes psicólogos escolares em áreas rurais. Concluíram ser uma área promissora ainda em expansão no cenário internacional.

Quanto à atuação, constataram que a prática dos profissionais estava associada à oferta de diagnóstico e de psicoterapia aos alunos do ensino primário, secundário e técnico. Nesse sentido, Hu e Oakland (1991) sugeriram que todos os países elaborassem e aprovassem uma legislação específica para a atuação do psicólogo em contexto escolar, pois a falta desta poderia tornar os serviços de Psicologia Escolar suscetíveis à inexistência ou, na melhor das hipóteses, à marginalidade.

A partir de pesquisas realizadas, observou-se que dos 192 países membros das Nações Unidas, 57% não tinham evidências de psicólogos escolares, enquanto 43% possuíam alguma das condições elencadas para serem vistos como adeptos desse campo profissional, conforme verificado por Jimerson *et al.* (2008b). Esses pré-requisitos eram cinco, devendo haver: 1) profissionais empregados para cumprir com as funções características do psicólogo escolar; 2) legislação específica (regulamentações ou leis) que estabelecesse a formação, o registro e os credenciamentos necessários aos profissionais da área; 3) obrigatoriedade de associação profissional no campo de Psicologia Escolar; 4) programas na Universidade para preparar os psicólogos escolares; 5) oferta de programas de pós-graduação, como doutoramento, na área.

Salientamos que nos países em que atuavam os psicólogos (43%) existia uma grande diversidade quanto ao atendimento a esses critérios (Jimerson *et al.*, 2008a).

Considerando, inclusive esses 5 elementos, a equipe coordenada por Jimerson *et al.* (2004; 2006; 2008a) dirigiu a Pesquisa Internacional de Psicologia Escolar utilizando o instrumento *Internacional School Psychology Survey* (ISPS), testado inicialmente em cinco países (Albânia, Chipre, Estônia, Grécia e Norte de Inglaterra). Essas investigações tiveram como objetivo compor um quadro mais recente (mais atual) e mais amplo dessa área, fornecendo informações sobre o processo de formação e regulamentação da profissão, as características dos psicólogos escolares, os seus papéis e atuação, os desafios que encontraram ao longo da carreira e também seus interesses de estudos a nível mundial. É necessário explicarmos que esse instrumento sempre foi traduzido para a língua nativa do país em que foi aplicado.

Em termos de informações recolhidas, os pesquisadores puderam verificar que a maioria dos psicólogos escolares eram mulheres, não havendo uniformidade de tempo de serviço, pois havia países em que a profissão estava começando (Albânia), enquanto outros (Chipre e Inglaterra) desenvolviam essa atividade há mais tempo. Observou-se também que em certos países (Albânia, Cyprus, Estônia, Grécia e Inglaterra) a maioria das profissionais tinha pouca idade, o que, segundo os pesquisadores, podia estar relacionado ao fato de esses países só há pouco tempo terem instituído a profissão.

Outro fato unânime foi o de que os profissionais dedicavam muito tempo ao trabalho burocrático do ofício, normalmente relacionado à avaliação das Necessidades Educativas Especiais, o que foi considerado como negativo. Outra característica, observada na Estônia, chama a atenção: vários psicólogos escolares eram, na verdade, professores que davam aula, enquanto outros não haviam realizado a graduação, mas trabalhavam na área (Jimerson *et al.*, 2006; 2008a; 2009).

Em anos posteriores, utilizando o mesmo instrumento, os pesquisadores coletaram informações em outros 13 países (Albânia, Cyprus, Estônia, Grécia, Inglaterra, Austrália, China, Alemanha, Itália, Rússia, Geórgia, Suíça e Emirados Árabes) e verificaram várias similaridades e diferenças entre eles. O item mais convergente da pesquisa foi o gênero, majoritariamente feminino – com exceção da Alemanha, em que há igualdade, e da Suíça, onde prevalecem os psicólogos do gênero masculino (Jimerson *et al.*, 2004).

A pesquisa na Geórgia (Jimerson *et al.*, 2008b), por sua vez, centrou-se em três grandes cidades, sendo que o país não conseguiu determinar de maneira fácil quantos profissionais estão inseridos na escola pois não existiam dados no Ministério da Educação e Ciência. No entanto, observou-se que em Kutaisi essa função é realizada por professores, visto que não há psicólogos profissionais.

No que se refere à Suíça (Jimerson *et al.*, 2008b), uma associação auxiliou no envio dos questionários, os quais concluíram que, por esse país ser composto por cantões, cada um deles compreende diferentes condições de trabalho. Os pesquisadores observaram que os psicólogos possuem mais tempo de serviço, reforçando a ideia de que o trabalho do psicólogo na escola está sendo executado há mais tempo.

Como síntese dos diversos estudos conduzidos por Jimerson (Coelho, Marchante, Raimundo & Jimerson, 2016; Jimerson *et al.*, 2008a; 2009), foi revelado que o trabalho dos psicólogos escolares estava centrado nos alunos e suas famílias, em ações de aconselhamento, consulta aos professores e funcionários da escola, como também na avaliação educacional e social.

Em contexto italiano, Trombetta *et al.* (2008) verificaram que a Psicologia Escolar era fraca. Esse fato estaria associado ao sistema educativo, que se desenvolveu com nenhuma influência da Psicologia até os anos 1960. A reforma educacional transformou cada escola em sua própria instituição financeira, responsável pela tomada de decisão, com autonomia, gestão didática e financeira, e por isso muitas escolas não contratavam psicólogos escolares. Associado a essa questão, não existe formação específica em nível de graduação, além de as pós-graduações serem poucas e em instituições privadas.

É necessário mencionarmos também que, na Itália, a maior parte das atividades dos psicólogos era desenvolvida com os pais, sendo que o contato direto com os estudantes, por meio do aconselhamento ou da orientação, foi pouco mencionado por aqueles que trabalhavam nas escolas. Recentemente, Matteucci e Coyne (2017) reforçaram que a falta da identidade do psicólogo escolar italiano estava associada à dificuldade de obtenção do título de especialista, já que o país adota simplesmente o registro geral. Além disso, não existe uma regulamentação nacional para reger a prática dos profissionais nas escolas.

Na Grécia, num período mais antigo, por outro lado, os pesquisadores Theodore, Bray, Kehle e Dioguardi (2002) verificaram que a origem da profissão psicólogo escolar esteve associada à demanda que a Educação Especial fez para a Psicologia. Atualmente, entretanto, o que os profissionais vêm desenvolvendo são ações relativamente progressistas e

diversificadas: orientam as famílias e os professores ajudando-os a lidar com desordens comportamentais, coordenam programas de prevenção primária e oferecem treinamento profissional.

Em contexto asiático, a partir das informações coletadas em Hong Kong e Taiwan (Ding, Kuo & Dyke, 2008) constataram que, apesar das semelhanças em termos de língua, cultura, valores e tradição, esses países possuem características diferentes com relação à Psicologia Escolar: em Hong Kong, esse campo de atuação não era reconhecido como uma profissão independente, sendo normalmente exercido por pediatras ou psiquiatras, o que leva a pouco envolvimento; já em Taiwan, o reconhecimento da profissão havia ocorrido há mais tempo, sendo as funções desenvolvidas de intervenção, avaliação, consultas, administração e pesquisa, todas centradas no foco individual.

Voltando à Europa, em específico em Portugal, fazemos menção à pesquisa de Silva (2015a) e aos trabalhos de Mendes e colaboradores (Mendes, Abreu-Lima & Almeida, 2015; Mendes *et al.*, 2014; Mendes, Lima-Abreu & Almeida, 2013), que tiveram como objetivo caracterizar os psicólogos que trabalham no sistema educativo português, bem como sua situação e prática profissional. O trabalho destes pesquisadores averiguou que os profissionais se dedicavam à prática de avaliação e aconselhamento, mas com investimento maior em orientação profissional. Foi apontado também que 63% dos psicólogos possuíam o grau de licenciado, e 35% o mestrado. Faz-se necessário referendar que devido ao Tratado de Bolonha, houveram mudanças, visto que torna obrigatório o Mestrado para o Psicólogo Escolar. Os dados da pesquisa mostraram ainda que uma percentagem elevada de psicólogos possuía um vínculo laboral precário, deparando-se com o desafio de trabalhar com um rácio psicólogo-alunos desadequado. Segundo a NASP, a recomendação é que haja uma proporção de 1 psicólogo escolar para cada 500 a 700 estudantes, mas os profissionais trabalhavam com 1:1.000 no setor público e em escolas públicas dispersas geograficamente. Já no setor privado, foi constatado que os psicólogos tendiam a servir populações menos numerosas, com a média entre 303 e 516 alunos.

Já Bisinoto e Marinho-Araujo (2011) investigaram a atuação dos psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior tanto no Brasil quanto em Portugal. Os resultados indicaram que estes dois países apresentavam grande diversidade em termos de estrutura e funcionamento dos serviços de Psicologia Escolar, verificando nos discursos e nas práticas desses profissionais o foco em ações preventivas e institucionais, visto que a atuação era extensiva a outros segmentos da instituição, incluindo intervenções com alunos, professores, funcionários, coordenadores de curso, pró-reitores e diretores da instituição, abrangendo

também os pais de alunos e a comunidade externa. Quanto à prática dos psicólogos escolares em instituições de ensino superior, havia duas linhas de atuação: as tradicionais e as de emergentes.

A fim de sintetizar os aspectos apresentados até o momento, ressaltamos que o continente norte-americano consolidou as pesquisas com foco no psicólogo que atuam em contexto escolar. O esforço concentrado dos gestores da APA esboçou uma visão ampla da Psicologia Escolar, revelando padrões distintos de atividades profissionais e levando a concluir que os profissionais atuantes nas escolas não têm tido tempo para conduzir uma investigação com relação ao trabalho.

Em contexto português, ficou evidente o foco na prática da avaliação e do aconselhamento profissional dos estudantes. A pesquisa de Silva (2015a) demonstrou alguns aspectos: os psicólogos escolares ainda seguem um modelo de atuação na qual, prioritariamente, realizam a avaliação e intervenção psicológica, mas com muitos indícios da prática de orientação vocacional e, projetos diversificados que realizam. Na Itália, o trabalho com os pais foi notório, apesar das dificuldades, como pouca ou nenhuma regulamentação/lei, salientando que esse é um dos pré-requisitos para considerar a existência da Psicologia Escolar em um país, conforme defendido por Jimerson *et al.* (2008a).

Os estudos aqui expostos foram considerados devido à intervenção dos psicólogos e por abrangerem características da prática desenvolvida em diferentes países, sem considerar exaustivamente, a questão temporal. Não era a intenção expor profundamente todas as pesquisas, mas considerar e assinalar a situação nos sistemas educativos de alguns países e a complexidade das relações que se constroem nesses espaços, acompanhado da necessidade de verificar a atuação do psicólogo escolar. Essa atuação, até certo ponto, está pautada em uma concepção de naturalização e individualização dos processos de desenvolvimento dos estudantes, especialmente os alunos-problemas e o apoio psicológico aos pais, familiares e professores desses alunos. Compreendemos, assim, que há uma atuação remediativa por parte dos psicólogos escolares nos diversos estudos apresentados.

Mapeando as práticas dos psicólogos escolares em contexto brasileiro

Nesta seção, apresentaremos algumas produções acadêmicas brasileiras que fundamentam essa pesquisa, levando em consideração a atuação dos psicólogos em contexto escolar brasileiro. Com algumas ressalvas, a maioria dos autores aqui citados ao referirem-se

ao profissional utilizam-se da terminologia “psicólogos escolares” em suas produções científicas. Apesar das divergências e possibilidades, compreende-se que as diversas contribuições teóricas e empíricas apresentadas aqui estão relacionadas à temática dessa pesquisa.

A Psicologia brasileira está reconhecida enquanto profissão desde o ano de 1962, (Brasil, 1962) e a interlocução com a educação ocorreu de forma concomitante (Antunes, 2014). A entrada do profissional da psicologia nas escolas, durante muito tempo, carregou consigo o modelo médico-avaliativo (Patto, 1981), auxiliando na seleção de alunos aptos e inaptos para a escola.

Porém, a partir dos anos de 1980, a Psicologia brasileira passou por uma fase de questionamento quanto às escolhas teóricas e às formas de atuação no país. Para Guzzo (2008), os psicólogos não conheciam a fundo as políticas educacionais que constantemente eram impostas para as escolas de forma autoritária e que tinham impactos evidentes sobre professores, gestores e comunidade de pais e estudantes. Além disso, a atuação centrada na responsabilização do aluno diante do fracasso escolar desencadeou um período de questionamentos, iniciando um movimento de reflexões (Bock, 1999; Guzzo, 2008; Marinho-Araujo, 2005; Martín-Baró, 1997). Houve a necessidade de imprimir um caráter social diante das diferentes formas de intervenção, especialmente uma postura crítica e de compromisso com as demandas sociais (Martinez, 2009). Sob essa nova perspectiva, formou-se um volume representativo de produções acadêmicas brasileiras sobre os modos de atuação dos psicólogos escolares em diferentes contextos e níveis de ensino. A seguir serão relatadas pesquisas que estavam com foco no processo de reestruturação da psicologia escolar no Brasil.

Um dos estudos mais amplos foi coordenado por Souza (2010; Yamamoto *et al.*, 2013), e realizado em âmbito nacional entre os anos de 2006 e 2010, levantando informações em sete estados brasileiros (São Paulo, Acre, Rondônia, Minas Gerais, Bahia, Paraná e Santa Catarina), sendo publicados em diversos relatos distintos. A pesquisa, intitulada “a atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, ocorreu em três etapas: a) mapeamento dos serviços oferecidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação desses estados; b) elaboração das publicações científicas, onde o foco seria, exclusivamente, a Psicologia Escolar e Educacional. O objetivo desse processo seria verificar as tendências da prática do psicólogo; c) levantamento e análise da atuação profissional de psicólogos na área da Educação.

Abrangendo o estado de São Paulo, o foco foram 45 municípios visto que foi constatado não existência de psicólogos na rede estadual de ensino (Souza, 2010; Yamamoto *et al.*, 2013). Em termos de caracterização, os participantes eram mulheres (96,4%), na faixa etária de 40 anos, com a média de 8,7 anos no cargo. Além disso, 93% teve sua formação em universidades privadas, mantendo uma formação continuada através de cursos de atualização e supervisões, e da realização de mestrado, doutorado e especialização – sendo essa última a mais frequentemente realizada. Os dados apontaram ainda que 45,9% dos psicólogos contratados pertenciam ao quadro de funcionários. O público atendido era basicamente alunos do ensino fundamental e da educação infantil, sendo que 69,4% dos participantes desenvolviam ações com foco na formação de professores, 63,5% realizavam assessoria às escolas, 58% faziam avaliação psicológica e 40,2% realizavam atendimento clínico. Ademais, havia um desvio de função em 44,5% da amostra, ou seja, uma parcela significativa de profissionais era contratada para outros cargos (professor, supervisor, coordenador, psicopedagogo), mas atuava como psicólogos. Em síntese, esse estudo, em São Paulo demonstrou que ainda havia uma pequena parcela de profissionais trabalhando nas escolas públicas.

Foram identificadas ainda três tendências de atuação, a saber: a) tendência clínica; b) tendência institucional e c) as duas associadas: tendência clínica e institucional. A tendência clínica está baseada na atuação individualizada no aluno, na qual ocorre o diagnóstico e o tratamento de seus problemas de aprendizagem, excluindo muitas vezes, o processo da escolarização. A tendência institucional remete a atuação incluindo atores do contexto escolar, as relações de poder e as políticas educacionais, considerando, inclusive, o contexto de onde a escola está situada. A tendência clínica e institucional, ocorreria quando as duas ações fariam-se presentes. Quanto às modalidades, a pesquisa assinalou que 15% dos profissionais tinham atuação clínica, 30% tinham atuação institucional, e a maioria, 55%, tinha atuação clínica e institucional. Assim sendo, as pesquisadoras apontaram indícios para o exercício de práticas inovadoras (Yamamoto *et al.*, 2013).

No estado do Paraná, a pesquisa foi coordenada por Lessa e Facci (2011), e revelou que a formação dos psicólogos ocorreu em instituições privadas de ensino superior, sendo que a maioria dos contratados era mulheres (91,6%) com média de tempo no cargo de 5 anos e 4 meses, atuando em escolas de educação infantil e de ensino fundamental com alunos, professores e funcionários. Com relação aos projetos desenvolvidos pelos psicólogos, constataram que os mesmos realizavam acompanhamento de professores, grupos de adolescentes com temáticas variadas, orientação de pais e assuntos relacionados à inclusão de

Pessoas com Necessidades Específicas (PNE). A partir dos resultados, as autoras concluíram que existe um número expressivo de psicólogos na Educação no estado do Paraná.

Dando seguimento, no estado de Rondônia, a pesquisa foi organizada por Tada, Sépia e Lima (2010), que verificaram sobre o contrato de trabalho: 63% eram contratados como psicólogos, 26% como professores para níveis gerais e 8% como professores de Psicologia. A contratação como professor deve-se ao fato de que estes psicólogos, antes de realizarem o curso de Psicologia, atuavam como professores por terem formação em docência. Os dados mostraram que a maior parte dos participantes era do gênero feminino, com idade acima de 30 anos e formados, majoritariamente (79%), no ensino público (federal e estadual). Destaca-se que nesse estado, segundo as autoras, observou-se uma atuação clínica na escola ainda muito forte (89%), devido ao maior número de psicólogos ser formado na Universidade Federal de Rondônia, cujo curso estava ligado ao departamento de saúde e tinha enfoque na formação tradicional. Os profissionais faziam uso de testes de personalidade, de avaliação de nível intelectual e de aplicação das provas piagetianas nos alunos encaminhados. Para além, atuavam também com dinâmica de grupo com os professores e com a equipe de apoio, bem como anamnese com os pais. Em termos de formação continuada, as pesquisadoras observaram que 60% dos participantes não realizavam nenhum curso de formação continuada, e que a área de atuação era, significativamente, no ensino fundamental (70%), associada a outros níveis de ensino como educação infantil, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial. O público atendido consistia em alunos, pais, professores e demais funcionários.

Enquanto isso, a pesquisa no estado de Minas Gerais (Peretta *et al.*, 2014), concluiu que a jornada de trabalho era de 20 horas semanais. De acordo com os próprios profissionais, esse tempo era insuficiente para atender às demandas da escola. Outra característica percebida na pesquisa foi a necessidade de complementação de renda com outros empregos. No que se refere à prática, os pesquisadores perceberam elementos indicativos de uma psicologia escolar crítica, com ações de superação das concepções e fazeres tradicionais de cunho clínico, medicalizante e individualizado.

Frente ao exposto, os achados nessa pesquisa que foi realizada em vários estados, já davam indícios de uma prática mais alargada, excluindo o estado de Rondônia, ainda atuando, exclusivamente, de maneira clínica.

Merece destaque as produções, ligada à Universidade de Brasília (UnB), que está localizada no Distrito Federal, a que abrange a capital da nação brasileira. Esse destaque deve-se às políticas públicas locais voltadas para a inserção do psicólogo na rede oficial de ensino, iniciadas por volta de 1968. A partir da década de 90, constata-se que a psicologia escolar no sistema público de ensino no DF vai ampliando a atuação para um trabalho institucional, interventivo e preventivo, com a organização de equipes multidisciplinares (Bisinoto, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). No transcorrer do ano de 2008, houve a regulamentação do serviço de apoio técnico e educacional multidisciplinar denominado Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) (Nunes, 2016).

Considerando esse contexto, pode-se citar algumas pesquisas, como de Barbosa (2008), o qual investigou a atuação dos psicólogos escolares que compõem a equipe de atendimento verificando que a mesma estava relacionada a dois núcleos de significação, sendo eles a perspectiva institucional e a dimensão remediativa. Por sua vez, Silva (2015b), investigou a atuação do psicólogo escolar nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, verificando que a maioria dos profissionais eram do gênero feminino, com média de atuação de mais de 5 anos, sendo que um número elevado realizava formação continuada. O público-alvo dos psicólogos pesquisados eram alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, atendendo, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto à atuação dos entrevistados, muitos realizam a aplicação de testes psicométricos com foco no atendimento individualizado com alunos, com os pais, os professores e outros sujeitos no contexto escolar. Em contrapartida, outros já conseguiram romper essa atuação clínica, conforme constato por Silva (2015b).

Recentemente Nunes (2016) investigou o perfil profissional dos psicólogos, onde constatou uma apropriação da abordagem histórico cultural do desenvolvimento psicológico dos psicólogos atuantes no DF, de modo a desenvolver ações de trabalhos preventivamente com a escola inteira. Frente ao exposto, pode-se perceber que tanto a universidade (UnB) quanto as próprias políticas locais do Distrito Federal têm contribuído com práticas de uma atuação institucional em psicologia escolar.

Levando em conta o ensino privado brasileiro, Souza, Riberto e Silva (2011) realizaram uma pesquisa com 12 psicólogos escolares da cidade de Uberlândia (MG), concluindo que há uma realidade diferente nesse âmbito, no qual as contradições sociais se revelam na própria origem da escola particular no Brasil, normalmente ligada às classes mais favorecidas. Segundo a autora, os psicólogos realizavam atividades com estudantes e pais, sendo que a maioria trabalhava também com professores (75%) e com os demais funcionários

da escola (58%). Embora alguns entrevistados tenham optado por não revelar a remuneração, a média salarial daqueles que responderam era de 1.500 reais mensais, distribuídos em aproximadamente 30 horas de trabalho semanal.

Também considerando o contexto de escolas privadas, Barreto, Calafangel e Lima (2009), realizaram entrevistas com 15 psicólogos que atendiam alunos desde a educação infantil até o ensino médio. O foco foram as ações desenvolvidas pelos profissionais, as suas dificuldades, e a formação que tiveram para ocupar a função atual. Uma das análises mostrou que, mesmo no ensino particular, algumas escolas contratam o psicólogo com uma carga horária bastante reduzida, realidade que ocasiona sobrecarga de atribuições e limita a eficácia de suas ações. Os participantes dessa pesquisa atuavam em quatro eixos: com alunos, com pais, com professores e com a instituição.

Frente ao exposto até o momento, a atuação do psicólogo escolar, tanto na rede municipal ou estadual, como na rede privada, ocorre, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior. Nesse primeiro momento a preocupação foi apresentar algumas pesquisas realizadas em contexto brasileiro, que trazem particularidades. Nesse caso, observa-se o estado de Rondônia na qual ainda está centrado na atuação clínica junto aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem (Tada *et al.*, 2010). No extremo oposto encontra-se os profissionais que atuam no Distrito Federal, o qual, por força da lei, tem apresentado uma atuação institucional (Penna-Moreira, 2007), percebendo que, a atuação dos psicólogos mostrava indícios da superação da prática clínica, através de adoção de uma postura institucional, focando a escola como um todo. Nos vários agentes que estão envolvidos no contexto escolar.

A atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Considerando que até o momento, foram relatadas pesquisas nas quais os psicólogos possuíam vínculo empregatício com o ensino público, porém, somente a nível municipal e estadual. A partir de agora, optamos por elencar pesquisas realizadas no contexto do ensino público federal, exclusivamente nos Institutos Federais. Essa opção está alicerçada visto que esse contexto é específico e, recebeu, na última década, um incremento antes nunca visto na história da educação brasileira (Brasil, 2008). Além das pesquisas, foram incluídos relatos de ações que esse profissional tem desenvolvido durante sua trajetória profissional nestas instituições de ensino técnico-profissionalizante.

Uma discussão inicial do psicólogo escolar nos Institutos Federais, foi uma pesquisa-intervenção realizado por Prediger (2010), tendo como contexto o Instituto Federal Farroupilha, localizado no estado do Rio Grande do Sul (RS). A partir da sua prática, iniciou um momento de compreensão da situação na qual estava vivendo e contando com a participação, na pesquisa, de mais 20 profissionais, desenvolveu um “diálogo online” para discutir a inserção desse profissional nesse sistema de ensino. Verificou que a maioria possuía menos de 3 anos de atuação e dentre as análises observadas, constava que esses profissionais tiveram de inventar novas práticas, novos modos de atuar dentro da instituição, que fossem distantes daquele de avaliador e classificador dos alunos. Constatou através do “diálogo online”, as dificuldades que os psicólogos relataram frente às demandas de ajustamento feitas pela escola, bem como da persistência de um modelo de patologização das questões escolares que se expressavam pela expectativa de uma intervenção individualizada (Prediger & Silva, 2014), contrapondo-se ao diálogo com as políticas públicas. Essas novas práticas, estavam relacionadas à entrada recente dos psicólogos nessa rede de ensino.

Também considerando o contexto no qual o psicólogo foi inserido, Bertollo-Nardi (2014) analisou o seu processo de planejamento e execução da atuação da psicologia no Instituto Federal do Espírito Santo, localizado no estado brasileiro do Espírito Santo. Os resultados encontrados por essa pesquisadora/profissional mostraram a intervenção psicológica estava ligada ao tipo de escola que favorecia o desenvolvimento desses estudantes e do psicólogo.

A partir do seu contexto de trabalho enquanto psicólogo escolar no Instituto Federal de Goiás, em uma pesquisa mais recente, Feitosa (2017) investigou as inúmeras possibilidades de atuação dos psicólogos escolares nos IFs, considerando a ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis de ensino e da quantidade de profissionais nesses espaços. O objetivo principal era traçar um panorama das práticas dos psicólogos escolares atuando no Ensino Superior ofertado nos IFs, por considerar esse um nível de ensino ainda pouco explorado. Entre os resultados, o pesquisador constatou que a atuação tinha caráter individualizante, com foco no estudante e nas questões de rendimento ou de adaptação acadêmica. Especificamente sobre o ensino superior, verificou que muitos locais ainda não dispõem desse nível de ensino (por inúmeras razões), desencadeando um trabalho focado no ensino médio integrado ao técnico. O autor ressalta, inclusive, o apoio de outros atores educativos, ou seja, a mobilização de um coletivo institucional na prática dos profissionais dos IFs.

Esse coletivo institucional a que se refere Feitosa (2017), pode ser averiguado, inclusive, no projeto desenvolvido por Torres (2017), denominado “Desenvolvendo Habilidades de Estudos com Alunos do Ensino Médio”, através do qual instrumentalizaram o aluno para o aprendizado e a escolha de estratégia de estudos, tendo em vista, as enormes mudanças que esses alunos enfrentam ao iniciarem as atividades no Ensino Médio Técnico, na maioria das vezes integrado. Para o desenvolvimento do projeto, contaram com o apoio de mais servidores do campus, entre eles, a pedagoga e a bibliotecária. Entre os aspectos verificados, destaca-se a necessidade de os docentes considerarem o preparo emocional para lidar com situações de avaliação pelas quais os alunos passam.

Esse preparo emocional, está relacionado, também ao processo de chegada dos alunos nos IFs, visto que tem uma particularidade: são alunos advindos de várias e diversas instituições de ensino (já que não existem turmas do Ensino Fundamental nesses espaços), que ingressam através de exames classificatório, respeitando o sistema de cotas. Ao adentrarem na instituição, podem apresentar dificuldades com os conteúdos acadêmicos, mas também se deparam com uma nova realidade institucional, trazendo consigo vários desafios e mudanças. A nova realidade inclui o contato inicial com matérias que demandam metodologias diferenciadas, maior número de matérias (em torno de 18, no geral), acrescido de novos professores, novos colegas e nova rotina. Acrescenta-se, por vezes, mudança de domicílio familiar. O processo de adaptação e integração ao novo ambiente foi foco do projeto desenvolvido por Pereira, Sousa e Silva (2017), cujo objetivo foi oportunizar a reflexão, tanto para calouros quanto para veteranos sobre o que significa ser estudante e ser profissional, bem como os desafios e compromissos que isso gera.

Outro foco de atuação dos psicólogos que atuam nos IFs, são as ações que consideram a interlocução do ser estudante e ser profissional, ou seja, as atividades direcionadas para a Orientação Profissional. Em um Instituto Federal situado na região norte do Brasil, Lima, Alencar e Sousa (2017) executaram o projeto Programa de Orientação Profissional, com o objetivo de proporcionar aos jovens estudante reflexões sobre a escolha profissional, além de fortalecer a autoestima e promover a autonomia dos mesmos. Com encontros semanais, os estudantes puderam refletir sobre as condições econômicas e as influências no desempenho escolar e no sucesso profissional. De modo análogo, também Ferreira e Costa, (2017) realizaram o Projeto de Orientação Profissional, seguido do Projeto de Vida e Escolha Profissional, para os estudantes do Ensino Médio, os quais proporcionaram subsídios para a escolha profissional. Por sua vez, Costa (2017) considerou as discussões do contexto

sociopolítico e as complexas configurações sociais decorrentes da escolha pessoal e profissional, como necessárias no projeto de Orientação Profissional.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes que envolvam as discussões do autoconhecimento, dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes acerca da formação e das questões sobre o mundo do trabalho, o foco na Orientação Profissional parece ser uma ação constante nos Institutos Federais do Brasil, conforme relatado por Rosa e Luz (2017), Reis, Araújo e Sales (2019), além de Zatti e Luna (2018). Esse fato, desse-se, especialmente a trajetória acadêmica dos estudantes com diferentes níveis de ensino e áreas de formação, acrescido da heterogeneidade do perfil e da formação acadêmica.

Discutir a questão da sexualidade na escola, através da problematização de conceitos, pré-conceitos, estereótipos e paradigmas nos Institutos Federais, parece ser outra ação desenvolvida. Pereira (2017), desenvolveu o projeto de extensão: Diversidade sexual na escola, onde as atividades estavam relacionadas à necessidade de rever conceitos e práticas no intuito de construir e promover o diálogo, a defesa e a garantia de direito de homens e mulheres para exercer a cidadania em todos os espaços.

Outro foco da ação dos psicólogos no contexto escolar tem sido a saúde mental, tendo em vista a grande quantidade de pessoas com diagnóstico de transtornos mentais. Inclusive, as campanhas do Setembro Amarelo, tornou-se objeto da atuação do profissional da psicologia. Costa e Santos (2018) capacitaram a equipe da escola para realizar acolhimento, detecção e escuta humanizada a estudantes em situação de sofrimento psíquico e/ou possível ideação suicida. Com a mesma temática, foi proposto a implementação de um Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) (Muniz & Trovão, 2019), através de ações que abrangeram todos os campus desse instituto. Em contrapartida, na dimensão micro, no Instituto Federal do Piauí, foi realizado o projeto de extensão Saúde Mental e Qualidade de Vida (Souza, Araújo & Lima, 2019). Esse projeto conta com atividades de sensibilização e conscientização acerca dos transtornos mentais mais comuns e conceitos de saúde mental, através de atividades como mural interativo, exibição de vídeos, panfletagem e jogos educativos.

Considerando ações realizadas por psicólogos escolares dos Institutos Federais, faz-se necessário mencionar as atividades relacionadas à moradia estudantil, ou também denominada de alojamento, residência estudantil, casa do estudante, entre outros. Esse espaço é por si só, um lugar dotado de grande dinamicidade e, pode ser um espaço para orientação,

acompanhamento e assistência ao público adolescente. Nesse sentido, Wallau, Lorenzoni e Ortiz (2017) relataram organizar reuniões, constantemente, com os estudantes da moradia estudantil. Assim, como Morais e Benelli (2017), consideram que os alunos da moradia estudantil tem o direito de um olhar mais aprofundado da instituição escolar. Para os profissionais da psicologia escolar, a atuação deve perpassar para facilitação de construções de novos vínculos afetivos, considerando, inclusive, serem alunos adolescentes.

Novos rumos da psicologia escolar no Brasil: diretrizes da psicologia crítica

Até o momento, a revisão teórica sobre a atuação do psicólogo escolar mostrou uma mudança significativa na maneira como esse profissional vem atuando em contexto escolar. Para Tanamachi, Proença e Rocha (2000), a prática até então adotada camuflava a verdadeira realidade dos problemas educacionais, de modo que essa atuação precisava passar pela compreensão da origem do pensamento psicológico e das demandas sociais.

Essa mudança na Psicologia Escolar desencadeou questionamentos e inseriu novos focos de análise, em específico, os diversos problemas do contexto escolar, além do papel das interações sociais. O objetivo é reconhecer a dimensão histórica da realizada, focando em ações coletivas na qual os diversos atores participem com suas especificidades. Iniciou-se, então, um processo de olhar para o contexto sócio-político-cultural em que esse campo estaria atuando.

No transcurso do século XX para o século XXI, houve a ampliação dos campos de atuação e do compromisso social que a Psicologia foi assumindo. Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2014), essa área de estudos passou a considerar os fatores sociopolíticos e intraescolares na produção do sucesso e do fracasso escolar.

Torna-se necessário ainda fazermos referência a fatos e/ou movimentos que contribuíram para a crítica ao modelo de atuação clínica na escola, onde o psicólogo teria um novo foco de trabalho na educação: deveria, também, atuar junto às questões institucionais (Patto, 1981; 1984), analisando a instituição e construindo novos mecanismos de atuação. Para Pereira, Sarrico, Oliveira e Parente (2000) a multidisciplinariedade fez-se presente, com equipes que proporcionaram a participação de pais e professores ressaltando também a necessidade de incluir pessoal não docente e de profissionais de outras áreas. A escola, como um aglomerado de indivíduos em nossos dias, requer outros profissionais com formações técnicas específicas para alargar a multidisciplinariedade.

A graduação em Psicologia no Brasil foi marcada, nos anos iniciais, pelo foco no psicodiagnóstico, nas psicoterapias e nas técnicas de exame psicológico, priorizando o atendimento individual do aluno, nos moldes do profissional liberal semelhante ao médico. Inserido na escola, o psicólogo utilizava quase exclusivamente a prática psicodiagnóstica, segundo a qual a criança deveria se adaptar, e as causas estavam relacionadas ao desenvolvimento infantil e, muitas vezes, centrada nas relações familiares e na origem de classe social (Machado & Souza, 2010; Souza, 2000).

Para Souza (2010), ao focar exclusivamente a prática clínica dentro da escola, provoca a ineficiência da atuação do psicólogo nas escolas, desencadeando críticas a esse modelo. Além disso, questionava-se também a formação ofertada nos cursos de graduação e os modelos subjetivos começaram a perder força e o fenômeno educativo começou a ser entendido a partir de dimensões sociais, históricas e culturais, associado à constituição de um sistema de pós-graduação que impulsiona os estudos e amplia a compreensão das questões escolares.

Os novos rumos da Psicologia Escolar concebem um sujeito histórico que merece uma escolarização de qualidade, ainda que no interior de uma sociedade de classe marcada pela desigualdade social, universo reproduzido pela escola. Assim, Patto (1981) questiona os pressupostos teóricos alicerçados em abordagens psicológicas e subjetivas a partir do psicólogo como adaptacionista. Para Patto (1987), o foco do trabalho seria a instituição escolar, e o *locus* deveria concentrar-se em uma atuação profissional que permitisse ao psicólogo atuar como assessor da escola, não como psicólogo subordinado à direção escolar.

Considerando que, tendo foco nos procedimentos curativos e na utilização irrestrita de testes, as práticas individualistas não atendiam às necessidades da escola, iniciou-se um movimento mais preventivo, de modo a antecipar e a evitar a ocorrência de problemas na escola, o que é compreendido por Guzzo (2001) como uma prática de prevenção nas escolas. Isso implicaria alterar a visão sobre a qual o desenvolvimento do ser humano tem sido compreendido, fazendo-se necessário construir a saúde, não atacar a doença. Sinteticamente: prevenir em vez de curar.

Para Marinho-Araujo e Almeida (2014), a prevenção ocorre quando as ações têm como foco os profissionais da instituição. Para eles, priorizar um posicionamento de caráter preventivo e relacional supõe a criação de um espaço de interlocução com os autores escolares, tendo como foco os aspectos objetivos e subjetivos dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, sem abandonar o olhar e a atenção ao sujeito individual. Dessa forma, ambos se complementam e se reconstróem.

Com essas mudanças transcorridas nos últimos 20-30 anos, o perfil profissional do psicólogo escolar foi se modificando. Assim, é pertinente falar em “perfil profissional”? Ou seria “identidade profissional”? Para Bock (1999), esse perfil está relacionado tanto à formação quanto à atuação: aquele refere-se ao perfil construído no período do curso superior, realizando formações na área, enquanto este refere-se à caracterização do profissional que deseja atuar no mercado de trabalho, no espaço existente ou no que irá construir ao longo da carreira. Ambos formam um entrelaçamento dinâmico e complexo com a história pessoal do sujeito, com sua formação e atuação, e com o reconhecimento social da profissão.

Sintetizando

Em se tratando da identidade do psicólogo com relação a sua formação, ela deve estar embasada numa correlação entre Psicologia e Educação, associada às teorias do desenvolvimento humano e à necessidade de exercitar, ao longo da formação inicial, a relação entre a teoria e a prática. Logo, a identidade pode ser vista como um movimento de buscas, de descobertas e de transformações que o recém-formado vai definindo à medida em que percorre caminhos e constrói sua carreira ao longo da vida (Mazer & Melo-Silva, 2010). Sendo assim, ela nunca estará pronta, mas receberá influências constantes do trabalho e dos significados atribuídos a sua profissão. Dessa forma, o contexto do trabalho e o sentimento de pertença a um grupo específico tende a legitimar o exercício profissional, pois essa carreira, muito mais do que representar um conjunto de aptidões e funções, constitui uma forma de vida a ser assumida.

A partir da exposição das produções aqui sintetizadas, foi possível perceber que o marco da relação entre Psicologia e Educação foi a obrigatoriedade do ensino. A partir de então, ocorreu a preparação e o emprego dos psicólogos escolares. Esse fato foi alavancado pelas organizações científicas e profissionais (ISPA, APA, entre outras), que, inclusive, incentivam a pesquisa nesse contexto. Para tanto, definiram cinco critérios para a existência da psicologia escolar nos países. São eles: 1) profissionais empregados para realização as atividades; 2) legislação específica definindo o regimento da formação, o registro desses profissionais; 3) a obrigatoriedade de uma associação que congregue os psicólogos escolares, 4) os programas nas Universidades para formar esse profissional e 5) a necessidade de programas de pós-graduação com foco na área da psicologia escolar.

Tendo em mente esses aspectos, as pesquisas internacionais aqui apresentadas demonstram a presença feminina nessa profissão. Em termos de atuação, o foco principal centra-se na educação primária, no qual a maior demanda é pela avaliação das Necessidades Educacionais Especiais e, o processo de acompanhamento do educando.

Em contexto brasileiro, houve uma ampliação na atuação dos profissionais psicólogos junto às escolas, em especial devido à promulgação da lei de diretrizes e bases, em 1971 (Brasil, 1971), que tornou a escolaridade obrigatória e gratuita, fazendo com que os profissionais adotassem uma concepção clínica e classificatória no tratamento dos problemas de aprendizagem. Devido à ineficácia dessa postura e desenvolvendo a necessidade de rever concepções e procedimentos, houve, no final dos anos 90, um período de questionamento e de ressignificação de suas práticas (Bock, 1999; Patto, 1987). A partir de então, houve a adoção de uma postura crítica e comprometida com o desenvolvimento social e com a inclusão por parte do psicólogo escolar (Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2005; Neves & Almeida, 2003).

Essa ressignificação pode ser percebida claramente na atuação do psicólogo escolar nos IFs, através da demarcação de novos focos de intervenção na área, através de ações pontuais, mas também de projetos com foco na saúde mental dos alunos, acolhimento aos calouros, atividades direcionadas à moradia estudantil, orientação profissional e vocacional entre outros.

Através das sínteses apresentadas, podemos constatar que a Psicologia Escolar brasileira defende uma atuação ampliada, institucional e com a colaboração de vários serviços e profissionais da comunidade educativa, de modo a integrar todos os atores educativos, facilitando o processo de empoderamento dos diversos atores educacionais. Ressaltamos ainda que as redes de colaboração necessitam de esforços individuais, mas também de condições de ordem estrutural que deem suporte e direção ao trabalho (Eagle & Dowd-Eagle, 2014).

Referências

- American Psychological Association. (2020). School psychology. Washington, Estados Unidos: APA. Recuperado de <https://www.apa.org/about/division/div16>
- Antunes, M. A. M. (2014). A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição (5 ed.). São Paulo, Brasil: EDUC.
- Barbosa, R. J. (2008). Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barreto, M. A., Calafangel, P. A. F. R. D., & Lima, Z. P. (2009). Estudo com psicólogos escolares: ações e desafios. *Psicologia Argumento*, 27, 261-269.
- Bertollo-Nardi, M. (2014). O trabalho do psicólogo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo: possibilidade e desafios de uma prática. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. (B546t)
- Bisinoto, C. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Bisinoto, C. E. O., & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal *Psicologia em Estudo*, (1), 111. doi:10.1590/S1413-73722011000100013
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4, 315-329. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>
- Brasil. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.

- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Coelho, V. A., Marchante, M., Raimundo, R., & Jimerson, S. (2016). Educational psychology in Portugal: results of the 2013 International School Psychology Survey. *School Psychology International*, 37(1), 18-31. doi:10.1177/0143034315605422
- Costa, L. S. (2017). A orientação profissional na Rede Federal: relatos de uma experiência no Distrito Federal. In F. S. Negreiros, M. P. R. (Ed.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 3, pp. 147-162). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Costa, S. G., & Santos, L. B. (2018). Acolhimento a estudantes em situação de sofrimento psíquico na escola: uma experiência com servidores do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas. In F. Negreiros, & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 7, pp. 100-117). Teresina, Brasil: EDUFPI. doi:978-85-509-0294-4
- Ding, Y., Kuo, Y., & Dyke, D. C. V. (2008). Hong Kong and Taiwan: a cross-regional perspective. *School Psychology International*, 29(5), 529-548. doi:10.1177/0143034308099200
- Eagle, J. W., & Dowd-Eagle, S. E. (2014). Best practices in school-community partnerships. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V*. Norte do Paraná, Brasil: NASP.
- Fagan, T. (1992). Compulsory Schooling, Child Study, Clinical Psychology, and Special Education: origins of School Psychology. *American Psychologist*, 47, 236-243. doi:10.1037//0003-066x.47.2.236

- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Ferreira, C. C., & Costa, M. O. (2017). *psicologia escolar e o campo de estágio no Instituto Federal de Goiás: uma parceria em construção*. In F. Negreiros, & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 3, pp. 30-41). Teresina, Brasil: EDUFPI. doi:978-85-509-0120-6
- Guzzo, R. S. L. (2001). *Saúde Psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar*. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional. saúde e qualidade de vida*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). *Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate*. In *Ano da psicologia na educação: textos geradores* (pp. 53-61). Brasília, Brasil: Conselho Federal de Psicologia.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. (2011). *2008 - Ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos*. In C. M. Marinho-Araujo, & R. S. L. E. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas, Brasil: Alínea.
- Hu, S., & Oakland, T. (1991). *Global and perspectives on testing children and youth. Na empirical Study*. *International Journal of Psychology*, 263, 329-344. doi:10.1080/00207599108246857
- International School Psychology Association. (2012-2020). *About ISPA*. Holanda, Amsterdam: ISPA. Recuperado de <http://www.ispaweb.org/about-ispaweb/>

- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., & Bashi, G. (2004). The International School Psychology Survey: development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259-286. doi:10.1177/0143034304046901
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Foster, J., & Committee, I. R. (2008b). The International School Psychology survey: data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28. doi:10.1177/0143034307088501
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S., Thurm, J., & Klueva, N. (2006). The International School Psychology Survey Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27(1), 5-32. doi:10.1177/0143034306062813
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008a). Where in the World is School Psychology? Examining Evidence of School Psychology Around the Globe. *School Psychology International*, 29(2), 131-144. doi:10.1177/0143034308090056
- Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How Many School Psychologists are there in each country of the world? International Estimates of School Psychologists and School Psychologist-to-Student Ratios. *School Psychology International*, 30(6), 555-567. doi:10.1177/0143034309107077
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 131-141. doi:10.1590/S1413-85572011000100014

- Lima, T. B. C., Alencar, E. R. D., & Sousa, S. T. A. (2017). Orientação Profissional: escolhas possíveis. In F. Negreiros, Souza, M. P. R. (Ed.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. Piauí, Brasil: UFPI.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (2010). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Mader, B. J. (2016). *Psicologia escolar/educacional: ações e debates em psicologia escolar/educacional*. Curitiba, Brasil: CRP-PR.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia escolar: fio e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25, 88-98.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1997). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia* 2, 7-27.
doi:10.1590/S1413-294X1997000100002
- Matteucci, M. C., & Coyne, J. (2017). School Psychology in Italy: current status and challenges for future development. *ISPA World Go Round 4*, volume 45.
- Mazer, S. M., & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30, 276-295.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 405-416.
doi:10.1590/0103-166X2015000300006
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology* 2, 115-125.
doi:10.1080/21683603.2013.863171

- Mendes, S. A., Lima-Abreu, I., & Almeida, L. (2013). Psicólogos escolares em Portugal: contributos para a sua caracterização profissional. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 17, 190-208.
- Morais, A. X., & Benelli, S. J. (2017). Internato e subjetividade em um estabelecimento escolar agrícola: relato de experiência em torno dos impasses e possibilidades. In F. Negreiros, Souza, M. P. R. (Ed.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 2, pp. 32-47). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Muniz, M. A., & Trovão, R. C. (2019). Quando o cuidado se torna norteador: a implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio do IFMA. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 10, pp. 151-163). Teresina, Brasil: EDUFPI. doi:978-85-509-0468-9
- National Association of School Psychologists. (2020). Home. Bethesda, Reino Unido: NASP. Recuperado de <https://www.nasponline.org/>
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. O. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas, Brasil: Alínea.
- Nunes, L. V. (2016). Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF. (Master). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oakland, T. (2003). International School Psychology: psychology's worldwide portal to children and youth. *American Psychologist*, 58(11), 985-992. doi:10.1037/0003-066X.58.11.985

- Oakland, T., & Cunningham, J. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, 13, 99-130. doi:10.1177/0143034392132001
- Oakland, T., & Jimerson, S. R. (2007). School psychology internationally: a retrospective view and influential conditions. In S. R. Jimerson, T. D. Okland, & P. T. E. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 453-463). London, Reino Unido: Sage Publications.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. N. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as equipes de atendimento/apoio à aprendizagem do Plano Piloto*. (Master). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, C. G. C. (2017). *Trabalhando sexualidade na escola – relato de uma experiência no IFPI- Campus Piripiri*. In N. Fauston & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 1, pp. 171-182). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Pereira, L., Sousa, A. A., & Silva, V. F. (2017). *Semana da Acolhida: relato de experiência de uma construção coletiva do IFMG campus Ribeirão das Neves*. In N. S. Fauston, M. P. R. (Ed.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 2). Teresina, Brasil: EDUFPI.

- Pereira, M. G., Sarrico, L., Oliveira, S., & Parente, S. (2000). Aprender a escolher: promoção da saúde em contexto escolar. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 147-158.
- Peretta, A. A. C. S., Silva, S. M. C., Souza, C. S., Oliveira, J. O., Barbosa, F. M., Sousa, L. R., & Rezende, P. C. (2014). O caminho se faz ao caminhar: Atuações em Psicologia Escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301. doi:10.1590/2175-3539/2014/0182747
- Prediger, J. (2010). Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnologica: quereres e fazeres (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Prediger, J., & Silva, R. A. N. (2014). Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 931-939. doi:10.1590/1982-370001082012
- Reis, J. T. C., Araújo, A. C., & Sales, A. C. M. (2019). Da escolha profissional ao planejamento de vida e carreira: uma proposta de oficina para estudantes de cursos técnicos em Tecnologia da Informação na UFRN. In F. Negreiros, Souza, M. P. R. (Ed.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 9, pp. 35-51). Teresina, Brasil: EDUFPI. doi:978-85-509-0470-2
- Rosa, C. L., & Luz, C. L. M. L. (2017). Orientação Profissional para adolescentes: uma experiência do IFC Campus Santa Rosa do Sul. In F. Negreiros, Souza, M. P. R. (Ed.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 3, pp. 163-181). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Silva, L. A. V. (2015b). História, Diretrizes, Avanços e Desafios na Psicologia Escolar no Distrito Federal: as vozes dos psicólogos Escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

- Silva, L. F. P. (2015a). A Psicologia Escolar Realidades Emergentes do Papel e Funções do(a) Psicólogo(a) Escolar. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Lisboa.
- Souza, C. S., Ribeiro, M. J., & Silva, S. M. C. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 53-61. doi:10.1590/S1413-85572011000100006
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In E. R. Tanamachi, R. M. L., & M. P. R. o. Proença (Eds.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. (Livre-Docente em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo. (LB1051)
- Souza, S. T. A., Araújo, A. C. L., & Lima, J. R. (2019). Saúde mental e qualidade de vida na escola: um projeto de extensão do IFPI Campus Teresina Zona Sul. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 10, pp. 164-179). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Tada, I. N. C., Sépia, I. P., & Lima, V. A. A. (2010). Psicologia escolar em Rondônia: formação e práticas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 333-340.
- Tanamachi, E., Proença, M., & Rocha, M. (2000). *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J., & Dioguardi, R. J. (2002). School Psychology in Greece: a system of change. *School Psychology International*, 23(2), 148-154. doi:10.1177/0143034302023002741

- Torres, C. (2017). O desenvolvimento de habilidades de estudo como possibilidade de ampliação da aprendizagem. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 1, pp. 144-128). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Trombetta, C., Alessandri, G., & Coyne, J. (2008). Italian School Psychology as perceived by italian school psychologists the results of a national survey. *School Psychology International*, 29(3), 267-285. doi:10.1177/0143034308093672bis
- Wallau, R., Lorenzoni, J. C., & Ortiz, N. (2017). O lugar da psicologia no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul e a participação na rede interna de atendimento/acompanhamento de estudantes. In Negreiros, F. & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. (vol. 3, pp. 42-57). Teresina, Brasil: EDUFPI. doi:978-85-509-0120-6
- Yamamoto, K., Santos, A. A. L., Galafassi, C., Pasqualini, M. G., & Souza, M. P. R. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 794-807. doi:10.1590/S1414-98932013000400003
- Zatti, F., & Luna, I. N. (2018). Desenvolvimento de carreira: percursos históricos e perspectivas atuais na Psicologia Vocacional. In F. Negreiros, Souza, M. P. R. (Ed.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 5, pp. 56-68). Teresina, Brasil: EDUFPI.

CAPÍTULO 4

CONHECENDO A AUTOEFICÁCIA

O objetivo deste capítulo é situar o leitor a respeito do constructo da autoeficácia, que está incluído na Teoria Social Cognitiva (TSC), estudada por Bandura (1977; 1986), psicólogo da modernidade, ainda vivo, e precursor dessa teoria. A TSC teve suas raízes no Behaviorismo, mas enfatiza a importância da cognição no comportamento humano, e adota a perspectiva da agência para o desenvolvimento, no qual estão inseridas a adaptação e a mudança. Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e, preferencialmente, de modo intencional (Bandura, 2001). Enquanto teoria, a TSC tem sido estudada em diferentes áreas do conhecimento, como saúde, esporte, em contexto das empresas e no sistema educacional.

Para atingir o objetivo deste capítulo, serão apresentados recortes acerca da TSC, tendo como foco a compreensão do que é autoeficácia e como são formadas as crenças da autoeficácia (experiências diretas, aprendizagem vicariante, persuasão verbal e indicadores fisiológicos). Há, inclusive, necessidade de apresentar informações sobre as consequências que o nível de autoeficácia pode trazer para a vida dos sujeitos.

A partir de então, serão apresentadas algumas pesquisas, as quais, para facilitar a leitura e compreensão, aparecem em dois tópicos: algumas pesquisas nas quais a autoeficácia foi avaliada, no campo da pesquisa educacional, tendo como público-alvo os docentes, diretores e alunos concluintes (orientação profissional), seguidas de pesquisas com foco na autoeficácia profissional.

Teoria social cognitiva do desenvolvimento e as crenças de autoeficácia

Albert Bandura, psicólogo canadense, apresentou seus primeiros estudos para explicar o comportamento humano na década de 1950, realizados na Stanford University, nos Estados Unidos. Sua teoria foi elaborada a partir de pesquisas realizadas por Neal Miller e John Dollard, que datam de 1941, e apresentada, inicialmente, como Teoria da Aprendizagem Social em decorrência de seu embasamento na aprendizagem social e na imitação, estando insatisfeito com as noções do behaviorismo, que eram tão fortemente marcadas naquela época. Para o behaviorismo, a Psicologia deveria se interessar em investigar os *inputs* e os *outputs* na sequência da expressão comportamental dos indivíduos, ao passo que a Teoria

Social Cognitiva (TSC) defende que o comportamento humano é moldado e controlado pelo meio (Bandura, 1977, 1997; Pajares & Olaz, 2008). Bandura (1986) rejeitou as perspectivas mecanicistas do ser humano ao considerar que existem capacidades superiores, que possibilitam utilizar símbolos (ou seja, a cognição) e prever a ocorrência de acontecimentos de modo a exercer controle direto sobre os fatos que afetam a vida cotidiana, interagindo com o meio ambiente em vez de simplesmente reagir aos estímulos advindos do meio em que vive.

Na TSC, as características humanas seriam a proatividade, a autorregulação e a auto-organização, que serão geradas a partir das relações dinâmicas entre o sujeito, o meio onde está inserido e seu comportamento (Bandura, 1997). Desse modo, tem-se a concepção do ser humano enquanto um sujeito ativo, que não vive passivamente recebendo os impulsos internos ou das forças do meio externo (Bandura, 1977, 1986, 1997). Esse sujeito ativo está na maneira como se organizam as relações entre o ambiente, o comportamento e o indivíduo, e como estão interconectados uns aos outros. Em consequência, qualquer mudança ocorrida em qualquer um dos três fatores tornará mais provável algum tipo de mudança nos outros dois fatores. Haveriam três influências nas ações dos sujeitos: os aspectos pessoais, os ambientais e os comportamentais. A relação dessas influências foi chamada por Bandura (1997) de relação triádica, que forma a base do determinismo recíproco.

Segundo o autor, existe uma inter-relação entre os estímulos do meio ambiente e os processos internos do indivíduo, visto que os sujeitos são afetados a partir da interação desses três fatores: ambientais, pessoais e comportamentais. Desse modo, os fatores ambientais influenciam e são influenciados pelos pessoais e pelo próprio comportamento, ou seja, todos influenciam e são influenciados uns pelos outros.

Para Bandura (1986), os sujeitos podem ser resultado do processo da interação entre os indivíduos e o comportamento pode ser imitado em que o homem tem capacidade de direcionar o curso de vida dentro do contexto social. Além disso, Bandura (1986) propõe em sua teoria que os aspectos ambientais influenciam o psiquismo humano, mostrando a interação entre os relacionamentos sociais e os aspectos intrapsíquicos para a construção do indivíduo, considerando como se organizam as relações entre o ambiente, o comportamento e o indivíduo. Logo, a história influencia o ser humano tanto quanto o ser humano influencia a história.

O constructo de autoeficácia foi introduzido, em 1977, no artigo *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, em que se encontra o delineamento geral da sua formulação. Vale ressaltar que, ao longo do percurso histórico do autor (Bandura, 1977), houve a evolução da formulação do constructo de autoeficácia: na primeira formulação, o

constructo foi identificado como “expectativa de eficácia”, sendo mais tarde substituído pelo termo “autoeficácia”. A expressão “crença de autoeficácia”, como utilizada atualmente, foi introduzida em 1995 e 1997, e está relacionada à avaliação da capacidade pessoal (Azzi & Polydoro, 2006; Bandura, 1977; Bandura, Azzi & Polydoro, 2008).

Para Azzi e Polydoro (2006), o movimento feito nas diferentes formulações foi na direção de reafirmar um fenômeno de caráter subjetivo sobre possibilidades de as pessoas serem agentes na produção da própria trajetória, destacando que a concepção de autoeficácia está relacionada a metas e objetivos. As crenças de autoeficácia são capazes de influenciar a maneira como as pessoas pensam, sentem, se motivam e se comportam. Pessoas autoeficazes mantêm a crença na capacidade de executar com êxito as tarefas. Mesmo sofrendo modificações no percurso dos estudos, a ideia principal defende que o sujeito possui capacidades de organizar as relações entre o ambiente, o comportamento e o indivíduo. Logo, a autoeficácia pode ser entendida como a crença sobre a capacidade do indivíduo de organizar e implementar atividades.

A definição, para Azzi e Polydoro (2006), é a de que a autoeficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações. Com isso, pesquisas têm demonstrado que indivíduos com grande senso de autoeficácia alcançam resultados mais significativos nas tarefas que acreditam serem capazes de cumprir em relação aos demais. A autoeficácia ocupa um lugar central na teoria de Bandura, pois ela determina quanto esforço as pessoas investem em uma atividade e também quão perseverantes serão frente aos obstáculos (Bandura, 1977, 1997). A importância das crenças de autoeficácia está nos seus efeitos. Para que um indivíduo se desenvolva, há necessidade de acreditar na própria eficácia, pois ela influenciará os comportamentos da pessoa, tanto de maneira direta como indireta.

A autoeficácia, para Bandura (1997), é definida como a crença que o sujeito faz a partir das suas capacidades e habilidades, que possui no momento para agir em um domínio específico. Nesse sentido, para Bandura (2008), a autoeficácia é a crença que as pessoas desenvolvem sobre as suas capacidades pessoais executar e ter sucesso em atividades específica, mesmo que surjam adversidades. Então, a autoeficácia está relacionada a determinada atividade realizada com sucesso, produzindo o resultado esperado, ao passo que a expectativa se refere à estimativa de que dado comportamento terá os resultados esperados. Logo, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais em dar conta de uma tarefa em um grau de qualidade definido (Bandura & Schunk, 1981), ou, em outras palavras, as escolhas que os indivíduos fazem em relação a abordar ou evitar atividades, acrescidas a quanto de

esforço será usado para atingir a meta e quanto tempo irão perseverar, como também demonstram a resiliência frente às adversidades.

Ainda, de acordo com Bandura (1986), a partir das informações e interpretações dos resultados de sua *performance*, o indivíduo altera seu ambiente e suas autocrenças. As autocrenças permitem que os seres exercitem o controle e avaliação de seus pensamentos, sentimentos e ações, afetando como elas se comportam. Em outras palavras, o indivíduo influencia a própria motivação, determinando as suas escolhas de ações, que influenciam o meio ambiente, que, por sua vez, influencia o indivíduo dentro de um sistema triádico de influências recíprocas: o que as pessoas pensam, creem e sentem afeta a forma como elas se comportam. Por sua vez, os efeitos naturais e externos interferem nos seus modelos de pensamentos e em suas relações afetivas.

Deve-se considerar que o nível de autoeficácia motiva as pessoas a definir as atitudes que tomarão em suas vidas, a agir de modo otimista ou pessimista, a empenhar-se em tarefas, a esperar resultados diferenciados, a superar obstáculos sem se abater e a experienciar níveis de estresse mais ou menos elevados (Pajares & Olaz, 2008).

A autoeficácia se desenvolve nos indivíduos a partir de quatro categorias de experiência, e somente a interação dessas experiências, no modelo cognitivo do indivíduo, determina a autoeficácia (Bandura, 1986, 2008). A seguir, será apresentada cada uma das fontes de autoeficácia, sendo relevante afirmar que as diferentes fontes de eficácia raramente operam de maneira independente.

- a) Experiência de êxito (*mastery experience*);
- b) Experiência vicariante ou por modelação (*vicarious experience*);
- c) Persuasão verbal (*verbal persuasion*);
- d) Estados fisiológicos (somáticos e emocionais) (*physiological and affective states*).

As experiências de êxito são as fontes de informações mais significativas para o incremento de crenças de autoeficácia, além de servirem como indicador de habilidades. Através da experiência pessoal, os indivíduos se engajam nas tarefas e desenvolvem planos de ações para atingir o sucesso na tarefa. Conforme o sucesso é atingido, aumenta-se a probabilidade das crenças de autoeficácia pessoal do sujeito se elevarem. A crença é construída a partir de experiências de sucessos ou fracassos da própria pessoa, ou da interpretação que ela dá às suas ações. Para o criador dessa teoria (Bandura, 1977, 1986,

2008), a experiência de êxito é a fonte considerada como a de maior influência, pois o sucesso em determinadas ações tende a aumentar ou a fortalecer as percepções sobre a eficácia pessoal. Por meio do sucesso repetido, há um fortalecimento do senso de autoeficácia e, por vezes, fracassos ocasionais surtirão pouco efeito no julgamento da sua capacidade.

No que se refere às experiências vicariantes ou por modelação (Bandura, 1986, 2001), elas compreendem um conjunto de experiências em que o sujeito fica atento e se posiciona como observador em determinadas situações. Ao observar as pessoas realizarem determinada tarefa e terem sucesso, isso pode interferir de maneira a querer imitar essas ações. A aprendizagem vicariante altera as crenças por meio de competências e da comparação com as conquistas dos outros. Mesmo que a experiência vicária seja mais fraca que as experiências pessoais, ela pode produzir mudanças significativas e duradouras.

Já a persuasão verbal, e demais tipos de influência social, ocorre com a interação de dois indivíduos através da fala, cujo principal meio de interação é o convencimento a partir do qual o sujeito se sente capaz de realizar determinada tarefa.

Por fim, os estados fisiológicos estão relacionados às reações fisiológicas e emocionais do indivíduo quando se depara com a tarefa a ser executada. Ansiedade, estresse e excitação são alguns tipos de humor que influenciam na sua capacidade de realizar certas tarefas, pois sinalizam vulnerabilidades (Bandura, 1986, 1989, 1997). Esses estados devem ser analisados cognitivamente, pois podem ser interpretados como positivos para uns e como negativos para outros, desencadeando diferenças na percepção da autoeficácia.

Frente ao exposto, verifica-se que as crenças de autoeficácia são formadas de maneira diferente para cada indivíduo. Experiências semelhantes em pessoas diferentes, levam a crenças diferentes (Bzuneck & Guimarães, 2003). Assim sendo, entende-se que a percepção da autoeficácia pode ser considerada específica da situação, visto que se relaciona com o julgamento de alguém para lidar com determinada situação (Bandura *et al.*, 2008).

Algumas pesquisas

Partindo da ideia de que a autoeficácia é a combinação de competência e confiança nas próprias habilidades para exercer determinada tarefa conforme o domínio, o estudo da autoeficácia mostra que não basta o indivíduo ser capaz, é necessário acreditar que é capaz. Em ambiente de trabalho, para Martinez e Salanova (2006), as crenças de autoeficácia atuam como um recurso diante das demandas do ambiente.

Autoeficácia em contexto laboral

Ao revisar a literatura a respeito da autoeficácia direcionada ao trabalho, constata-se pesquisas com os mais diversos públicos (Bandura *et al.*, 2008). Alguns estudos focam a elaboração e validação de escalas para a caracterização da autoeficácia em ambiente de trabalho específico (Cardoso & Baptista, 2018, 2019; Oliveira, Silva, Garcia, Melo-Silva & Teixeira, 2014; Pedrazza, Trifiletti, Berlanda & Bernardo, 2013), ao passo que poucos procuram caracterizar a autoeficácia e performance de maneira geral (Loeb, Stempel & Isaksson, 2016; Shoji *et al.*, 2016; Vieira & Theotonio, 2018; Yu, Wang, Zhai, Dai & Yang, 2015). Assim sendo, as diversas pesquisas contribuem para a compreensão do amplo e diversificado mundo do trabalho.

A autoeficácia ocupacional refere-se à competência que os funcionários sentem em relação à capacidade de concluir com êxito suas tarefas de trabalho, ou seja, as suas crenças nas aptidões, capacidades e habilidades para desempenhar com sucesso tarefas do seu trabalho e persistir frente aos obstáculos relacionados com o trabalho (Loeb *et al.*, 2016). Esta tem-se mostrado como um dos recursos pessoais mais importantes no contexto do trabalho. Aparece tanto como um preditor significativo do envolvimento e performance no trabalho (Consiglio, Borgogni, Tecco & Schaufeli, 2016; Mache *et al.*, 2014; Tian, Wang, Zhang & Wen, 2019) como do compromisso com a instituição (Liu & Huang, 2019) e até com um papel mediador entre o stress profissional e a situação de burnout profissional (Yu *et al.*, 2015). Numa meta-análise direcionada para a autoeficácia e a relação com o burnout profissional Shoji e pesquisadores (Shoji *et al.*, 2016) a partir de 57 estudos com diferentes profissionais (profissionais da saúde, professores, outros), concluíram sobre uma associação moderada entre autoeficácia e *burnout*, embora esta variasse em função da idade dos participantes e da sua profissão específica, sendo o efeito superior para os professores quando comparados com os profissionais da saúde.

A autoeficácia dos profissionais em contexto educação

Muitos trabalhos de investigação sobre a autoeficácia têm sido direcionados para os profissionais que atuam em contexto educativo, entre eles os diretores, professores, conselheiros (*counselors*) educativos, psicológicos e de orientação, além de psicólogos (Azzi & Vieira, 2014; Iaochite & Azzi, 2012).

A maioria dos trabalhos neste âmbito direcionam-se para o estudo da autoeficácia entre os docentes. Sabe-se que estes demonstram diferentes tipos de crenças: crenças sobre a natureza do conhecimento, sobre a conquista dos alunos e das suas percepções enquanto docente. Porém, segundo Navarro (2002), entre estas crenças as que são mais associadas ao ensino são as crenças de autoeficácia. Consideram-se as crenças de autoeficácia docente como o julgamento pessoal do professor acerca de suas capacidades e habilidades para alcançar resultados esperados de envolvimento, além de engajamento e aprendizagem dos alunos, em contextos diversos e contextos desafiadores (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Bzuneck e Guimarães (2003) consideram que as crenças de autoeficácia são um dos componentes presentes no processo de construção da identidade profissional. Os resultados do trabalho de Castelo e Luna (2012) com professores do ensino básico, indicaram uma relação recíproca entre a autoeficácia docente e identidade profissional.

Para além destes aspetos associados à identidade docente, muitas outras variáveis têm sido analisadas nas suas relações com a autoeficácia o que tem originado muitos estudos e na sequência várias meta-análises ou análises sistemáticas da investigação (Buric & Kim, 2020; Kim & Seo, 2018; Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016). Estas têm realçado a importância de se considerar o estudo da autoeficácia entre docentes pois ela aparece associada tanto ao desempenho escolar dos estudantes (Kim & Seo, 2018) como à qualidade da sua abordagem educativa (Buric & Kim, 2020; Klassen & Tze, 2014) e até mesmo à outras variáveis do professor como o bem-estar, satisfação com o trabalho, *burnout* e compromisso com a profissão (Chesnut & Burley, 2015; Zee & Koomen, 2016).

Diante do explanado, percebe-se a necessidade de se estudar a autoeficácia em contexto laboral, especialmente ao levar-se em conta que o contexto de trabalho se modifica em virtude da especificidade de cada profissão. Entende-se a necessidade de considerar, também, as características individuais dos trabalhadores, tais como as estratégias de enfrentamento e traços de personalidade.

A partir do conhecimento dos diferentes ambientes, conhecer e analisar os níveis de autoeficácia das pessoas para os grupos de atividades específicas permite auxiliar na compreensão sobre por que as pessoas optam por se envolver em atividades que acreditam serem capazes de realizar com sucesso (Ambiel & Noronha, 2012; Moreira, Ambiel & Nunes, 2018). As crenças de autoeficácia influenciam a maneira como as pessoas sentem, pensam e se motivam para colocar em prática determinados comportamentos. Os profissionais que apresentam níveis de autoeficácia ocupacional (ligada a aspetos laborais) elevados propendem

a se proteger de fatores estressantes e promover afetos positivos, como a realização profissional e a competência (Llorens-Gumbau & Salanova-Soria, 2014).

Referências

- Ambiel, R. A., & Noronha, A. P. P. (2012). Autoeficácia para escolha profissional: teoria, pesquisas e avaliação. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 171-178. doi:10.5327/Z1982-12472012000200010
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. p. 9-23). Campinas, Brasil: Alínea.
- Azzi, R. G., & Vieira, D. (2014). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Nova Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Estados Unidos: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598. doi:10.1037/0022-3514.41.3.586
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Buric, I., & Kim, L. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: an analysis using multilevel structural equation modelling. *Learning and Instruction*, 6, 101302. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101302

- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2003). Crenças de Eficácia de Professores: Validação da Escala de Woolfolk e Hoy. *Revista PsicoUSF*, 8, 137-142.
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2018). Escala de autoeficácia no trabalho: evidências de validade e precisão. *Avaliação Psicológica*, 17(2), 188-198. doi:10.15689/ap.2018.1702.13946.04
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2019). Escala de autoeficácia no trabalho (EAE-T): construção e estudos psicométricos. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(1), 3-18. doi:10.36298/gerais2019120102
- Castelo, L. B., & Luna, I. N. (2012). Crença de autoeficácia e identidade profissional: Estudo com professores do ensino médio. *Psicologia Argumento*, 30(68), 27-42. doi:10.7213/psicol.argum.5882
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. doi:10.1016/j.edurev.2015.02.001
- Consiglio, C., Borgogni, L., Tecco, C., & Schaufeli, W. (2016). What makes employees engaged with their work? The role of self-efficacy and employee's perceptions of social context over time. *Career Development International*, 21(2), 125-143. doi:10.1108/CDI-03-2015-0045
- Iaochite, R. T., & Azzi, R. G. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. *Psicologia Argumento*, 30(71), 659-669. doi:10.7213/psicol.argum.7472
- Kim, K., & Seo, E. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529-540. doi:10.2224/sbp.6554
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Liu, E., & Huang, J. (2019). Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality: an international Journal* 47(8), 1-7. doi:10.2224/sbp.8046

- Llorens-Gumbau, S., & Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research*, 1, 3-11. doi:10.1016/j.burn.2014.02.001
- Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 152-161. doi:10.1111/sjop.12274
- Mache, S., Vitzthum, K., Wanke, E., Groneberg, D. A., Klapp, B. F., & Danzer, G. (2014). Exploring the impact of resilience, self-efficacy, optimism and organizational resources on work engagement. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 47(4), 491-500. doi:10.3233/WOR-131617
- Martinez, I. M., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios financieros* 45, 175-202. Recuperado de <http://www.want.uji.es/download/autoeficacia-en-el-trabajo-el-poder-de-creer-que-tu-puedes/>
- Moreira, T. C., Ambiel, R. A. M., & Nunes, M. F. O. (2018). Escala de fontes de autoeficácia para escolha profissional: construção e estudos psicométricos iniciais. *Trends in Psychology*, 26(1), 47-60. doi:10.9788/tp2018.1-03pt
- Navarro, L. P. (2002). El análisis de las creencias de autoeficácia: um avance hacia el desarrollo profesional de docente. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 591-612. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=633330>
- Oliveira, M. C., Silva, B. R., Garcia, R. G., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. A. P. (2014). Escala de autoeficácia no aconselhamento de carreira: adaptação e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 13, 371-381. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000300009
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro, & col. (Eds.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Pedrazza, M., Trifiletti, E., Berlanda, S., & Bernardo, G. A. (2013). Self-Efficacy in Social Work: development and initial validation of the self-efficacy scale for social workers. *Social Science*, 2, 191-207. doi:10.3390/socsci2030191

- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. *Anxiety, Stress and Coping*, 29(4), 367-386. doi:10.1080/10615806.2015.1058369
- Tian, G., Wang, J., Zhang, Z., & Wen, Y. (2019). Self-efficacy and work performance: The role of work engagement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(12), 1-7. doi:10.2224/sbp.8528
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Vieira, D. A., & Theotonio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31-39. doi:10.26707/1984-7270/2019v19n1p31
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: the mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research* 122(3), 701-708. doi:10.1007/s11205-014-0716-5
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. doi:10.3102/0034654315626801

CAPÍTULO 5

ENGAJAMENTO NO TRABALHO

Este capítulo tem como propósito apresentar a revisão da literatura realizada a partir do tema engajamento, focando, em específico, o trabalho, ressaltando um pouco da sua evolução histórica, o conceito escolhido nesta tese e as dimensões que estão presentes nesse fenômeno. Serão citados alguns trabalhos que embasarão as discussões a respeito da temática.

Evolução histórica do constructo engajamento no trabalho

Os primeiros estudos empíricos remontam a menos de duas décadas, com Kahn (1990), a partir do artigo: *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work*, no qual apresenta essa temática que começa a tomar forma, considerando uma visão positiva do ser humano. Academicamente, essa produção intelectual marca o início de pesquisas nessa área, porém, sem que o autor propusesse qualquer operacionalização para o constructo. Kahn (1990) partiu da premissa de que as pessoas podem usar diferentes graus de si mesmas, tanto físico, cognitivo ou emocional, em seus trabalhos, gerando diferentes implicações para a empresa e para si próprias. Esse autor analisou duas amostras diferentes de trabalhadores: um grupo de funcionários que atuavam em um acampamento de verão e outro grupo formado por funcionários em um escritório de arquitetura. Como resultado, percebeu três condições psicológicas, de significação, de segurança e de disponibilidade, que influenciavam o engajamento. (Kahn, 1990)

Posteriormente, Maslach e Leiter (1997) e noutra perspectiva Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker (2002) iniciaram investigações sobre *burnout*. Essa síndrome é caracterizada pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela falta de realização profissional. Historicamente, se antes o foco de estudos da psicologia eram os problemas, sintomas e doenças que afetavam os sujeitos que estavam inseridos no mundo do trabalho, agora passa a ser a identificação dos esforços que os trabalhadores empregam para a realização das tarefas. Por longo tempo, importava analisar o nível de estresse e o desencadeamento que o *burnout* produzia nos trabalhadores. O termo *burnout* era utilizado na engenharia e designa forças que atuam contra determinada resistência. Depois, Hans Selye, endocrinologista, se utilizou desse termo para explicar como o organismo não responde a certas situações, enfraquecendo ou fazendo adoecer (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Os estudos mostram como os trabalhadores podem chegar ao esgotamento em virtude da tensão

emocional crônica no trabalho. *Burnout* é atingido quando o sujeito é exposto por um longo período de tempo a estresses emocionais e interpessoais crônicos, podendo estar envolvidas três dimensões: exaustão, cinismo e ineficácia (Maslach *et al.*, 2001).

Assim, nos anos 90, a ênfase recai sobre a prevenção e sobre os aspectos da saúde como bem-estar, não mais como ausência de doenças. O foco é estudar tudo o que faz o ser humano feliz, verificando o que faz esse sujeito estar engajado em suas atividades laborais. Com a introdução da Psicologia Positiva, nos Estados Unidos, em 1998, e a publicação do artigo *Positive Psychology: an introduction* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), ficou defendida a necessidade de focar os aspectos saudáveis dos sujeitos. Para Seligman (2004), após a Segunda Guerra Mundial, houve necessidade de focar os estudos e as pesquisas acadêmicas no tratamento de doenças mentais devido ao grande número de pessoas acometidas de problemas de saúde (física e mental), de modo que ele propôs mudar o foco da doença para a saúde. A partir de então, inicia-se o processo de enquadrar o ambiente com o olhar para os aspectos positivos do funcionamento da mente humana, resgatando a ênfase na prevenção nos aspectos salutogênicos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Ao introduzir a nova visão de saúde, o objeto da psicologia passa para a análise das qualidades positivas da vida, buscando formas de fortalecer as competências das pessoas, grupos ou instituições. Surgem discussões, incluindo os aspectos positivos: por exemplo, como a esperança e o otimismo afetam a vida das pessoas, introduzindo novos conceitos, entre eles os de bem-estar e engajamento (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). Nesse aspecto, as organizações buscam desenvolver em seus empregados a proatividade, a iniciativa e o comprometimento com a excelência (Bakker & Leiter, 2010), de modo a obter um ótimo funcionamento das pessoas.

Vale ressaltar que a Psicologia Positiva é baseada em três principais conceitos: 1) o estudo das emoções positivas; 2) o foco em traços positivos; e 3) o contexto das instituições positivas. E aspectos como satisfação no trabalho, comprometimento organizacional, bem-estar, além de engajamento no trabalho, passam a ser objetos de investigação (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

A partir da análise de Schaufeli e colaboradores (2002), percebe-se que inicialmente os trabalhos no âmbito do engajamento restringiam-se a um contexto muito particular, o profissional. Os estudos apontavam que o trabalho influencia tanto negativa quanto positivamente a vida do indivíduo. A prática cotidiana de atividades que não trazem realização pode impactar negativamente a qualidade de vida dos profissionais, gerando problemas e desajustando e afetando a saúde dos indivíduos. Além disso, não se consegue dissociar uma

pessoa do seu trabalho, pois a atividade laboral transforma o próprio trabalhador (Maslach & Leiter, 2008; Salanova & Schaufeli, 2009).

Conceito de engajamento: dimensões de engajamento no trabalho

Na literatura, é possível encontrar diversos termos para o engajamento no trabalho, como *organizational engagement* (Barrick, Thurgood, Smith & Courtright, 2014), *work engagement* (Schaufeli, 2012; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2009) e *employee engagement* (Saks, 2006), que na origem têm a mesma raiz teórica encontrada nos estudos de Kahn (1990). O engajamento, palavra de origem francesa, reflete um estado mental dos trabalhadores no presente imediato, podendo ser distinguido de um traço de personalidade, o qual tem uma disposição durável, e reflete uma reação típica da pessoa. O engajamento no trabalho é considerado como um estado mental positivo de realização, relacionado com o mundo laboral, caracterizado pelos altos níveis de energia e forte identificação com seu trabalho (Bakker & Demerouti, 2008; Schaufeli *et al.*, 2002).

Assim, o engajamento foi definido como um estado psicológico positivo e gratificante em relação ao trabalho, caracterizado por três dimensões: vigor, dedicação e absorção, conforme proposta de Schaufeli e colaboradores (2002).

Algumas das características da dimensão do vigor, que é formado por um componente comportamental-energético, são o alto nível de energia que as pessoas apresentam, associado a serem vibrantes no trabalho e apresentarem resiliência mental. Apresentam autoconfiança, persistência e poucas vezes se desencorajam frente às dificuldades. A dimensão dedicação, que é o componente emocional, é um estado de concentração integral ao trabalho, no qual as pessoas estão entusiasmadas na realização das tarefas, orgulham-se do que fazem e percebem que são importantes para a instituição. Na dimensão da absorção, que é o componente cognitivo, os indivíduos estão imersos e absorvidos em suas atividades; não percebem o tempo passar, tendo dificuldades de se desligar do trabalho (Schaufeli *et al.*, 2002, 2013).

A investigação sobre engajamento no trabalho, com profissionais tem sido desenvolvida em diferentes contextos como, por exemplo, em saúde, indústrias, escolas, empresas, existindo mesmo já várias meta-análises ou revisões sistemáticas de literatura (Bailey, Madden, Alfes & Fletcher, 2017; Keyko, Cummings, Yonge & Wong, 2016; Pollak, Chrupała-Pniak, Rudnicka & Paliga, 2017).

Esta investigação sobre o engajamento tem procurado não só caracterizar o construto e as dimensões, como também identificar variáveis associadas ao mesmo (bem-estar, traços de personalidade, demandas do trabalho, recursos pessoais) e também relacionar o engajamento com o desempenho profissional (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011; Bakker & Demerouti, 2008; Hu, Schaufeli & Taris, 2017; Keyko *et al.*, 2016; Mercali & Costa, 2019; Santos, Costa, Freitas & Salles, 2019; Young, Glerum, Wang & Joseph, 2018).

Estudos realizados por Demerouti e Cropanzano (2010) dão conta de que o engajamento no trabalho permite que o empregado passe do pensamento para a ação, ou seja, os funcionários engajados mostram níveis mais altos de desempenho, apresentando ações que vão além de suas próprias tarefas de trabalho, o que beneficia especialmente a organização. Nesta linha, Bakker e Demerouti (2008) apresentam várias razões para explicar esta relação entre engajamento e desempenho. Uma das razões é a experimentação de emoções positivas como felicidade, alegria e entusiasmo. Outro aspecto é a melhora da saúde psicológica e física, somado ao envolvimento no emprego e o compartilhamento do engajamento com os outros. Esses autores afirmam que trabalhadores com elevado nível de engajamento no trabalho apresentam mais vigor em suas tarefas, demonstrando entusiasmo no momento em que realizam, permanecendo focados no trabalho.

Para Bakker *et al.* (2011) existem, basicamente, quatro razões pelas quais os trabalhadores engajados desempenham melhores resultados, quando comparados aos trabalhadores não engajados. Inicialmente, os trabalhadores engajados apresentam emoções positivas, entre elas gratidão, alegria e entusiasmo. Essas emoções positivas parecem ampliar o repertório de ação e pensamento das pessoas, desenvolvendo recursos pessoais. Há que realçar que este também foi o maior preditor do engajamento na meta-análise conduzida por Young *et al.* (2018). Para Bakker, Demerouti e ten Brummelhuis (2012), em segundo lugar, os trabalhadores engajados apresentam melhor saúde física e psicológica, desenvolvendo assim possibilidade de concentrar-se e dedicar todas as habilidades e recursos energéticos para o trabalho. Em terceiro lugar, ao sentirem-se engajados, os trabalhadores criam seu próprio trabalho e recursos pessoais. Finalmente, os trabalhadores engajados transferem seu envolvimento para os demais funcionários, indiretamente, influenciando a equipe.

Há de considerar, inclusive, que o engajamento é benéfico tanto para o indivíduo quanto para a organização (Bakker *et al.*, 2011; Demerouti & Cropanzano, 2010). Segundo Bakker *et al.* (2012) normalmente, a instituição (organização/empresa) espera o melhor desempenho no cumprimento das tarefas. Para os autores, as pessoas felizes são mais sensíveis às oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, amplia-se a capacidade de serem

criativas e estarem abertas a novas experiências, acrescido ao fato dessas pessoas utilizarem melhor os recursos físicos, o que acaba relacionando-se positivamente no trabalho.

Nos estudos conduzidos por Vazquez e colaboradores (Magnan, Vazquez, Pacico & Hutz, 2016; Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz & Schaufeli, 2015), verificaram-se diferenças de engajamento entre grupos ocupacionais, sendo que os indivíduos em cargos cuja autonomia e poder de decisão são maiores tendem a demonstrar mais engajamento. Recentemente Calderon-Mafud e Pando-Moreno (2017) constataram que o engajamento é influenciado pela cultura em que o trabalhador está inserido. Culturas que mostram tendências para a flexibilidade, para a inovação e para o suporte social podem influenciar o engajamento dos funcionários. Os autores Calderon-Mafud & Pando-Moreno (2017) realizaram uma revisão da literatura e discutiram as relações entre a liderança autêntica e o modo de aprender a cultura, analisando o impacto no engajamento no trabalho, e verificaram que a influência recebida pelos colegas poderia causar um aumento na absorção da tarefa, e que a aceitação do papel e do *status* organizacional permitia aos trabalhadores decidir se envolver no desempenho das tarefas, ganhando produtividade e satisfação no trabalho.

Para além dos fatores determinantes do engajamento associados à organização e ao papel dos colegas Hu *et al.* (2017) realçam no seu trabalho o papel dos recursos pessoais. Num trabalho longitudinal, com diferentes profissionais os autores verificaram que os funcionários que são capazes de acumular recursos pessoais podem demonstrar níveis mais altos de engajamento.

Um outro enfoque na investigação sobre engajamento prende-se com intervenções específicas para o promover em contextos de trabalho. Nesta linha existem também meta-análises onde se procura fazer um levantamento deste tipo de estudos de intervenção e concluir sobre a sua eficácia (Knight, Patterson & Dawson, 2017, 2019). Os resultados evidenciaram que a maioria das intervenções apresentou benefícios do engajamento. Para além disso foi possível na meta-análise mais recente identificar um conjunto de variáveis mediadoras e moderadoras dos efeitos que podem estar subjacentes a uma intervenção eficaz. Como variáveis mediadoras os autores sugerem aspetos como os recursos do trabalho, recursos pessoais e bem estar. Como variáveis moderadoras os autores identificaram elementos como o foco, o método, a implementação e o nível da intervenção ou a participação, as necessidades sentidas e fatores organizacionais. Constatou-se assim que existem variáveis muito diversas que podem condicionar uma intervenção para promover o engajamento (Knight *et al.*, 2019). Para além disso foi evidente que a quase totalidade dos

estudos incluídos nestas meta-análises (Knight *et al.*, 2017, 2019) se situavam na perspectiva de Schaufeli *et al.* (2002).

Frente ao exposto, observa-se que o engajamento no trabalho não é apenas estar satisfeito com o trabalho, mas se sentir parte da organização, dar o melhor de si, enquanto a organização deverá retribuir tal colaboração, buscando sempre fazer com que seu colaborador se sinta parte dela, motivado com o trabalho de forma a alcançar os objetivos organizacionais. Com relação aos três aspectos observados no engajamento: vigor, dedicação e absorção, constata-se que quanto mais alto o escore do vigor, mais alto o nível de energia apresentado no trabalho (Schaufeli & Bakker, 2003).

Referências

- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2017). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: a narrative synthesis. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 31-53. doi:10.1111/ijmr.12077
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International* 13(3), 209-223. doi:10.1108/13620430810870476
- Bakker, A., & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: integration and future research on work engagement. In A. B. Bakker, & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research* (pp. 181-196). England, Reino Unido: Psychology Press.
- Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28. doi:10.1080/1359432X.2010.485352
- Bakker, A., Demerouti, E., & ten Brummelhuis, L. L. (2012). Work engagement, performance, and active learning: the role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 555-564. doi:10.1016/j.jvb.2011.08.008
- Bakker, A., Schaufeli, W., Leiter, M., & Taris, T. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress* [online], 22(3). doi:10.1080/02678370802393649
- Barrick, M. R., Thurgood, G. R., Smith, T. A., Courtright, S. H. (2014). Collective organizational engagement: linking motivational antecedents, strategic implementation, and firm performance. *Academy of Management Journal* [online], 58(1). doi:10.5465/amj.2013.0227
- Calderon-Mafud, J. L., & Pando-Moreno, M. (2017). Role of Authentic Leadership in Organizational Socialization and Work Engagement among Workers. *Psychology*, 09(01), 46-62. doi:10.4236/psych.2018.91004
- Demerouti, E., & Cropanzano, R. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. In B. Bakker, & M. P. E. Leiter (Eds.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. England, Reino Unido: Psychology Press.

- Hu, Q., Schaufeli, W., & Taris, T. (2017). How are changes in exposure to job demands and job resources related to burnout and engagement? A longitudinal study among Chinese nurses and police officers. *Stress and Health*, 33(5), 631-644. doi:10.1002.smi.2750
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Keyko, K., Cummings, G., Yonge, O., & Wong, C. (2016). Work engagement in professional nursing practice: a systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 61, 142-164. doi:10.1016/j.ijnurstu.2016.06.003
- Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2017). Building work engagement: a systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38, 792-812. doi:10.1002/job.2167
- Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2019). Work engagement interventions can be effective: a systematic review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 348-372. doi:10.1080/1359432X.2019.1588887
- Magnan, E. S., Vazquez, A. C., Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2016). Normatização da versão brasileira da Escala Utrecht de engajamento no trabalho. *Revista Avaliação Psicológica*, 15, 133-140. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000200002&lng=pt&tlng=pt
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. São Francisco, California: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. doi:10.1037/0021-9010.93.3.498
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422.
- Mercali, G. D., & Costa, S. G. (2019). Antecedents of work engagement of higher education professors in Brazil. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(1), 1-27. doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190081
- Pollak, A., Chrupała-Pniak, M., Rudnicka, P., & Paliga, M. (2017). Work engagement: a systematic review of polish. *Research Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 175-187. doi:10.1515/ppb-2017-0021

- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619. doi:10.1108/02683940610690169
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Santos, S., Costa, I., Freitas, J., & Salles, D. (2019). Percepções de engajamento no trabalho sob a ótica do modelo JD-R: estudo em um Centro Federal de Educação Tecnológica no Rio de Janeiro. *Organizações em Contexto*, 15(30), 121-158.
- Schaufeli, W. B. (2012). Work engagement: what do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1): 3-10. doi:10.1177/0011000002301006
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2003). Preliminary manual: Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Utrecht, Países Baixos: Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W. B., Dijkstra, P., & Vazquez, A. C. (2013). *O engajamento no trabalho*. São Paulo, Brasil: Caso do Psicólogo.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studie*, 3, 71-92. doi:10.1023/A:1015630930326
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Vazquez, A. C. S., Magnan, E. S., Pacico, J. C., Hutz, C. S., & Schaufeli, W. B. (2015). Adaptation and validation of the brazilian version of the utrecht work engagement scale. *Psico-USF*, 20, 207-217. doi:10.1590/1413-82712015200202
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235-244. doi:10.1016/j.jvb.2008.11.003
- Young, H., Glerum, D., Wang, W., & Joseph, D. (2018). Who are the most engaged at work? A meta-analysis of personality and employee engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 1330-1346. doi:10.1002/job.2303

CAPÍTULO 6

PROBLEMÁTICA GERAL E MÉTODO

Problemática

As mudanças desencadeadas, nos últimos 10 anos, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira trouxeram marcas muito profundas em sua estrutura e áreas de formação acadêmica. Iniciaram-se oficialmente em 2008 e continuam até o momento (Dutra, Dutra, Parente & Paulo, 2019; Pacheco, 2011). As modificações na política de expansão do ensino profissionalizante trouxeram consigo a integração do currículo escolar entre o ensino médio e o ensino técnico, além da criação de espaços educativos diferenciados cujo objetivo é qualificar tecnicamente os sujeitos, reconhecendo-os como cidadãos qualificados de direito, levando em conta o contexto local e regional (Brasil, 2008). Além da formação técnica de nível fundamental e médio, as quais que já vinham sendo trabalhadas anteriormente a 2008, foram inseridas as formações tecnológicas, formação de professores e níveis de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Nesses espaços educativos, exercem atividade diversos profissionais, e entre eles, os psicólogos, que podem fazer parte da equipe do ensino, dando apoio acadêmico e integrando a assistência estudantil (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016). Apesar dessas ações serem voltadas prioritariamente para os alunos do ensino médio, também abrangem o ensino superior e a pós-graduação (Sobrinho, Reginaldo & Riberto, 2019). Esse público com o qual o psicólogo está trabalhando nos IFs não se repete em outras instituições, tanto nacionais quanto internacionais (Galego, 2016). Assim, buscar dados para averiguar a identidade desse profissional é um desafio considerando não somente as diversas modalidades de ensino com que os IFs trabalham, como também o universo, em nível nacional, com relação ao quantitativo de *campi* e diversidade étnico-cultural e socioeconômica no Brasil, visto este como um país continental: exageradamente grande territorialmente e com uma ampla diversidade cultural.

Acrescenta-se que, para compreender qual a identidade do psicólogo escolar dos IFs, é preciso considerar que o psicólogo foi inserido (em maior escala) nessas instituições (Negreiros & Souza, 2017), e que realiza acolhimento aos educandos, participa de intervenção na formação dos professores e no processo pedagógico (Antunes, 2019), além de reconhecer as situações de envolvimento em cargos de gestão institucional (Koehler, 2018). Pode-se acrescentar que o profissional nesse contexto auxilia, inclusive, a refletir sobre as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica (Prediger, 2010), de modo que tem

auxiliado a desconstruir a imagem de um profissional diagnosticador dos problemas ou avaliador da inteligência dos alunos, tornando-se agente promotor do cuidado e do desenvolvimento humano e acadêmico do aluno durante seu período de formação acadêmica, bem como acompanhando-o, em sua trajetória pós-instituição como egresso (Bertollo-Nardi, 2014).

Contudo, apesar de algumas investigações já desenvolvidas (Feitosa, 2017), ainda se carece de estudos sobre algumas características (*e.g.*: o público prioritário e quais ações o psicólogo tem priorizado nesse contexto de ensino, além das percepções das dificuldades e facilidades), a forma como se sentem (*e.g.*: engajamento e autoeficácia) e as áreas prioritárias de atuação. Diante do exposto, para este estudo sobre a identidade do psicólogo em contexto escolar na educação profissional e tecnológica, definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Traçar a identidade do psicólogo escolar que atua nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, perpassando pelo estudo de crenças pessoais (autoeficácia e engajamento).

Face a esse objetivo geral, de modo a orientar e detalhar este trabalho, são apresentados os seguintes objetivos específicos:

Objetivos específicos

Define-se como **objetivo específico 1**: caracterizar os psicólogos escolares dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não só no que se refere às suas características pessoais (*e.g.*: formação, pós-graduação, trabalhos adicionais) como também quanto ao seu contexto de trabalho (*e.g.*: contrato, cargos na gestão) e formas de atuação (frente aos alunos, colegas de trabalho e comunidade escolar).

Ao discorrer sobre a literatura existente no âmbito da autoeficácia, tanto em contexto acadêmico como profissional — considerando que os estudos têm mostrado que julgamentos de autoeficácia mais positivos estão normalmente associados à maior persistência, aos melhores resultados — como também no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos (Cardoso & Bzuneck, 2004), pretende-se focar essa temática.

Não encontrando nenhum instrumento de autoeficácia direcionado para o psicólogo em contexto escolar, determina-se como **objetivo específico 2**: construir e validar uma Escala da Crença de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar.

Relacionado a essa validação, desenvolve-se o **objetivo específico 3**: caracterizar as crenças de autoeficácia dos psicólogos que trabalham nos Institutos Federais (IFs).

Considerando que a literatura tem, também, mostrado que o engajamento em contexto profissional consiste em um estado motivacional positivo manifesto em sentimentos de vigor e absorção, e se reflete no desejo de realmente contribuir para o sucesso organizacional (Schaufeli, 2014), optou-se por incluir essa temática na caracterização dos psicólogos dos IFs. Nesse sentido, estabeleceu-se como **objetivo específico 4**: caracterizar o engajamento no trabalho dos psicólogos em contexto escolar, nos Institutos Federais.

Acrescenta-se, ainda, como **objetivo específico 5**: analisar de que modo o engajamento poderá estar associado aos níveis de autoeficácia dos psicólogos em contexto escolar dos IFs.

Método

A importância de definir a metodologia está ligada à opinião de Cohen e Manion (1990), que remete à ideia de que o método escolhido deverá estar relacionado com o conceito de realidade e o modo de interpretá-la por parte de quem a investiga. Qualquer investigador precisa definir o método de pesquisa, com as fases e procedimentos (Almeida & Freire, 2003), e obviamente deve estar claro e justificado, tendo em conta os instrumentos de recolha de dados e a forma de tratamento desejado. Assim, uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender o fenómeno a estudar, como também para construir explicações ou teorias mais adequadas (Hill & Hill, 2012).

Para Tuckman (2005) a investigação é um processo estruturado, em que há regras para serem cumpridas as quais devem ser sistemáticas. A investigação é sempre lógica, empírica (pois tem como referência a própria realidade), redutível e permite, na medida em que dá origem a um documento, a generalização e replicabilidade dos resultados.

Para definir a metodologia a ser utilizada, foi necessário, portanto, ter em mente o problema que gerou a tese, considerando, inclusive, a formulação do problema e a relação entre as variáveis (Tuckman, 2005), optando-se pela **metodologia quantiquantitativa**, delineada através da recolha de informação (Carmo & Ferreira, 1998). Como *design*,

escolheu-se o modelo quantiquantitativo, visto que envolve a análise dos números para a obtenção de respostas às questões de estudo, assim como a análise da opinião dos sujeitos do estudo.

Tendo em conta os objetivos desta pesquisa, optou-se por realizar um **estudo descritivo** tendo em vista que se pretende relatar características de um determinado grupo muito específico, ou seja, os psicólogos que atuam em contexto escolar nas instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica do Brasil, confirmando a opinião de Almeida e Freire (2003), que afirmam que a investigação descritiva descreve um fenômeno, identifica as variáveis e inventaria os fatos. O estudo descritivo visa relatar características em um determinado grupo, centrado na quantificação do número de elementos que descrevem uma ou mais situações, possibilitando, assim, estimar eventuais diferenças entre si. Trata-se, igualmente, de um estudo correlacional, uma vez que tem como propósito conhecer a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis em um contexto particular.

Após se ter a certeza de que a metodologia quantiquantitativa é a mais indicada para esta pesquisa, percebeu-se que existem vários tipos de instrumentos para a recolha de dados neste tipo de pesquisa. Assim, optou-se pelo **questionário**, pois possui o objetivo de colocar, a um conjunto de pessoas, geralmente representativo de uma população-alvo que a pesquisa pretende atingir, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar. Pretende também saber as opiniões dessas pessoas, a sua atitude em relação a opções, as suas expectativas, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Segundo Tuckman (2005), o **questionário** permite aos investigadores transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito).

A recolha das informações para a presente pesquisa decorreu, portanto, em duas fases distintas: inicialmente, a construção e validação da escala da crença de autoeficácia dos psicólogos. Na segunda etapa, houve a recolha dos dados junto aos psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil, com um objetivo amplo de caracterização.

Participantes

Na primeira fase deste trabalho (adaptação do instrumento), responderam ao questionário 371 psicólogos, sendo 309 de Portugal e 62 do Brasil.

Na segunda fase, elencaram-se como participantes da pesquisa os psicólogos que trabalhavam, em contexto escolar, nos 38 Institutos Federais de Educação do Brasil. Na ocasião contabilizaram-se 583 unidades e/ou *campi* do IF, espalhados pelo Brasil. O procedimento seguinte foi realizar uma busca pelos *e-mails* da Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP), ou órgão afim, de cada unidade, para solicitar a autorização da realização da pesquisa esclarecendo os objetivos desta, como também os trâmites legais pertinentes (a aprovação pela Comissão de Ética do Centro de Gestão da Investigação do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida - ISPA, sob o número D/017/06/2019), juntamente com a carta de apresentação assinada pela professora orientadora da presente tese. Não havendo sucesso na resposta desse contato, buscaram-se outros contatos eletrônicos, como os endereços eletrônicos pessoais ou de grupos dos colegas psicólogos.

Assim, partiu-se de um quantitativo com mais de 460 endereços eletrônicos de psicólogos, ou grupo de psicólogos, que receberam inicialmente uma comunicação convidando-os a participar da pesquisa. Em seguida, foi enviado outro *e-mail*, já com o *link* do questionário. O mesmo esteve alojado em um *link* do Google Docs, disponível de 1.10.2017 a 30.3.2018.

Obteve-se a participação de 206 respostas ao questionário. Observou-se que houve participação de todos os estados brasileiros, sendo 25% o menor e 80% o maior percentual de participação, em relação ao total de *e-mails* enviados, em cada IF. É importante informar que era possível, ao psicólogo, participar apenas uma vez da pesquisa. Após averiguar os dados, foi necessário excluir um formulário considerado *outlier*, pois o sujeito respondeu de uma forma demasiadamente uniforme, contabilizando 205 respostas.

Quanto ao perfil dos participantes, 80% são mulheres, com idades entre 24 e 60 anos ($M = 35.44$, $DP = 6.79$) e experiência como psicólogo escolar no Instituto Federal de Educação desde 1 até mais de 10 anos (Mediana = 4 anos). Quanto a graduação, 44.9% dos psicólogos escolares realizaram em Instituição Pública Federal. Quanto a graduação, 45.4% realizaram especialização e 42.4% haviam concluído o mestrado ao final da pesquisa. Quanto a cargas horárias de trabalho, 98% relatam ter a carga horária de 40 horas semanais. Além de 79% não exercer outras atividades profissionais remuneradas.

Instrumentos

Estudo piloto — escala de autoeficácia

A parte inicial do processo de doutoramento focou-se na elaboração da escala da autoeficácia para psicólogos em contexto escolar, tendo em vista a inexistência dessa informação, e na validação da referida escala.

Para tanto, inicialmente, foi realizada uma revisão extensa da literatura (nacional e internacional) a fim de elencar a grande variedade de ações que o psicólogo desenvolve em contexto escolar. Ações essas de sua competência, e por vezes exclusiva desse profissional (como é o caso da avaliação psicológica). Em contexto brasileiro, há muitos argumentos de que a psicologia escolar não deve focar a avaliação dos alunos, mas compreender a influência de variáveis internas e externas que podem determinar e orientar o processo educativo, realizando, assim, ações de cunho institucional. Essas ações são diversas em virtude do processo de ensino-aprendizagem que o aluno vivencia em cada período do ano letivo, em virtude da dinamicidade do contexto escolar.

Foram considerados, também, itens de outras escalas (Damásio, Freitas & Koller, 2014; Guiney, Harris, Zusho & Cancelli, 2014; Pedrazza, Trifiletti, Berlanda & Bernardo, 2013; Sbicigo, Teixeira, Dias & Dell’aglio, 2012) para a elaboração da versão inicial da escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar. Em seguida, essas ações foram transformadas em afirmativas e a versão inicial da escala possuía 35 itens, em formato Likert de 5 pontos, sendo (1) para discordo totalmente e (5) para concordo totalmente.

Dando seguimento ao processo de validação de uma escala, foi solicitado aos psicólogos escolares, os considerados juízes, que respondessem ao questionário, com a finalidade de apontar inconsistências sobre as questões e sobre a concordância em relação aos itens da escala. A partir das sugestões elencadas, foi possível concluir a versão inicial da escala. Nesse período foram elaboradas duas versões, ou seja, uma para ser aplicada no Brasil e outra em Portugal, tendo em vista as diferenças linguísticas entre os países, embora possuam mesma língua materna.

No Brasil, a recolha foi feita através da técnica Respondent Driven Sampling (RDS) (Heckathorn, 1997), em que cada participante é estimulado a estender o convite da pesquisa para os próximos participantes que farão parte da amostra. Ao ser convidado para participar, o psicólogo era informado da natureza da pesquisa, dos objetivos e dos procedimentos éticos

adotados, como também da confidencialidade, visto que não precisava identificar-se. Foram obtidas, nesta etapa, 62 respostas de psicólogos escolares brasileiros. Em Portugal, o questionário foi divulgado para todos os Agrupamentos de Escolas Nacionais através da Direção Geral de Educação. Coletaram-se 309 respostas dos psicólogos portugueses que atuam em contexto escolar.

Após a análise das respostas às duas versões da escala de autoeficácia, procedeu-se a alterações na formulação dos itens e na sua apresentação, por sugestão dos respondentes e pela análise das características psicométricas (Mata, Santos & Koehler, 2018; Koehler & Mata, 2019).

A versão final ficou constituída, dessa forma, por 35 itens que passaram a ser respondidos em uma escala tipo Likert de 10 (dez) pontos. Essa escala foi integrada ao questionário mais geral, que foi passado aos psicólogos dos Institutos Federais do Brasil.

Na elaboração do questionário geral, optou-se por utilizar diferentes formatos de questões, usando tanto perguntas abertas quanto fechadas, consoante aos objetivos que se pretendiam para cada uma delas.

O questionário ficou, portanto, composto de sete seções:

Seção I – Caracterização

As questões desta seção objetivavam recolher dados gerais do respondente, a fim de destacar as particularidades, tais como: instituto onde está lotado, gênero, ano em que ingressou na Rede Federal como psicólogo e idade.

Seção II – Formação

A elaboração desta seção visou averiguar o processo de formação universitária, incluindo a graduação e cursos de pós-graduação dos participantes, inclusive sua área de formação.

Seção III – Instituição de Ensino

Nesta seção, buscou-se caracterizar a instituição onde o participante trabalhava, não só quanto à localização, mas quanto ao número de servidores e alunos, e à presença (ou não) de mais um psicólogo na equipe de trabalho.

Seção IV – Situação Contratual

Aqui foram elaboradas questões direcionadas à situação contratual dos profissionais, ou seja, o tempo de trabalho na unidade de ensino e cargos de direção ou funções gratificadas exercidas durante sua trajetória.

Seção V – Atuação Profissional

Nesta seção, as questões elaboradas estavam relacionadas à caracterização do público-alvo da atuação do psicólogo, além das ações principais que desenvolviam. Também foram incluídas questões para investigar as dificuldades e facilidades que sentiam em seu contexto de trabalho.

Seção VI – Engajamento no Trabalho

Nesta seção, apresentou-se a Escala Reduzida de Engajamento no Trabalho Utrecht (UWES - Utrecht Work Engagement Scale, 2003) elaborada por Schaufeli e Bakker (2003) e revalidada por Porto-Martins e Benevides-Pereira (2008) e $\alpha = 0.94$. Os participantes responderam em uma escala tipo Likert que variou de 1 (fortemente em desacordo) a 5 (fortemente de acordo).

Seção VII – Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar

Nesta seção, foi incluída a Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar, cujo processo de construção já foi descrito e que está apresentada como um dos elementos da parte empírica deste trabalho.

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). Metodologia da investigação em psicologia e educação. Braga, Portugal: Psiquilíbrios.
- Antunes, M. A. M. (2019) Psicologia e educação: diálogos constantes. *Diálogos - Revista do Conselho Federal de Psicologia*, 15(11), 7-17.
- Bertollo-Nardi, M. (2014). O trabalho do psicólogo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo: possibilidade e desafios de uma prática. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. (B546t)
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Cardoso, L. R., & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. 8, 145-155.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). Metodologia de investigação, guia para auto-aprendizagem. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Cohen, L., & Manion, I. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid, Espanha: Arco Libros.
- Damásio, B. F., Freitas, C. P. P., & Koller, S. H. (2014). Occupational Self-Efficacy Scale-Short Form (OSS-SF): adaptation and evidence of construct validity of the brazilian version. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* 15, 65-74.
- Dutra, R. S., Dutra, G. B. M., Parente, P. H. N., & Paulo, E. (2019). O que mudou no desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 27(104), 631-653. doi:10.1590/s0104-40362019002701777
- Feitosa, L. R. C. (2017). Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Brasília, Brasília.

- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: oportunidades para a atuação profissional. In M. N. Viana, & R. Francischini (Eds.), *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Brasília, Brasil: Conselho Federal de Psicologia.
- Galego, C. (2016). Políticas educativas e ensino superior análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão acadêmica em Portugal. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 10-31.
- Guiney, M. C., Harris, A., Zusho, A., & Cancelli, A. (2014). School Psychologists' Sense of Self-Efficacy for Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(1), 28-54. doi:10.1080/10474412.2014.870486
- Heckathorn, D. D. (1997). Respondent-driven sampling: a new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*, 44(2), 174-199. doi:10.2307/3096941
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa, Portugal: E. Sílabo.
- Koehler, S. E. (2018). Aprendizados e tensões: o psicólogo escolar como gestor na educação profissional. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 6). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Koehler, S. E., & Mata, L. (2019). Estudos de validação da escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(3), 264-275. doi:10.15689/ap.2019.1803.17297.06
- Mata, L., Santos, N., & Koehler, S. E. (2018). Perceção de autoeficácia de psicólogos a trabalhar em contexto escolar. Paper presented at the 4º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Altice Forum Braga, Braga-PT.
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. (2017). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Pacheco, E. O. (2011). *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, Brasil: Moderna.
- Pedrazza, M., Trifiletti, E., Berlanda, S., & Bernardo, G. A. (2013). Self-Efficacy in Social Work: development and initial validation of the self-efficacy scale for social workers. *Social Science*, 2, 191-207. doi:10.3390/socsci2030191

- Porto-Martins, P. C., & Benevides-Pereira, A. M. (2008). Tradução da versão reduzida (09 itens) do instrumento do UWES (UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE / Escala de Engajamento no Trabalho de Utrecht) para população brasileira, PT-B. doi:10.13140/RG.2.2.19564.05763
- Prediger, J. (2010). Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnologica: quereres e fazeres (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais gradiva. São Leopoldo, Brasil: Tranjectos.
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell’aglio, D. D. (2012). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). PSICO, 43(2), 139-146.
- Schaufeli, W. B. (2014). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), Employee engagement in theory and practice (pp. 15-35). Oxford, Inglaterra: Routledge.
- Sobrinho, S. C., Reginaldo, L. P., & Riberto, E. A. W. R. (2019). Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais Blumenau, Brasil: IFC.
- Tuckman, B. (2005). Manual de Investigação em Educação. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UWES - Utrecht Work Engagement Scale: preliminary manual. (2003). Utrecht, Valência: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.

NOTA INTRODUTÓRIA

Os quatro textos a seguir compõem o trabalho empírico.

O Capítulo 7 denominado Identidade do Psicólogo Escolar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia consiste na apresentação dados da caracterização dos psicólogos (*e.g.* sexo, idade, tempo de serviço, graduação/pós-graduação), associado com as análises da interlocução do público prioritário com as ações que o psicólogo escolar desenvolve nos IFs.

Em seguida, nos Capítulos 8 e 9 são apresentados dois textos sobre a autoeficácia em contexto laboral. O Capítulo 8 refere-se ao relato do processo de criação da Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar denominada EAPsi, o que foi considerado o estudo piloto que ocorreu entre os meses de maio de 2017 a março de 2018. A partir de formulários específicos, houve a participação de 62 psicólogos que atuavam em contexto escolar, no Brasil e de 309 participantes em Portugal. No Capítulo 9, com o título Estudos de Validação da Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar apresenta a validação da referida escala. A mesma ficou composta de 22 itens distribuídos em três dimensões: Autoeficácia Profissional, Autoeficácia Relacional e Autoeficácia na articulação com as famílias.

Encerrando os estudos empíricos, encontra-se o texto Analisando a Autoeficácia e o Engajamento no Trabalho dos Psicólogos Escolares, que, procura demonstrar de que forma a percepção da autoeficácia prediz os níveis de engajamento dos psicólogos.

CAPÍTULO 7
IDENTIDADE DO PSICÓLOGO ESCOLAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Artigo submetido para Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, publicação da
Universidade Federal de São João del-Rei, Univerisidade Federal de Uberlândia.

IDENTIDADE DO PSICÓLOGO ESCOLAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Solange Ester Koehler

Lourdes Mata

Resumo

A atuação do psicólogo parece, a cada dia mais, indispensável nas escolas. Logo, propõe-se caracterizar o psicólogo que atua em contexto escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, focando no público prioritário da intervenção e relacionado com as ações desenvolvidas, através da realização de uma pesquisa quantitativa. Com a participação de 205 psicólogos escolares, este estudo constatou que a maioria é mulher, realizou cursos de pós-graduação (95,6%), com jornada de trabalho de 40 horas semanais. Através da Análise Fatorial Exploratória (AFE) obtiveram-se quatro dimensões das ações dos psicólogos escolares, sendo: a) dirigidas aos estudantes, b) a comunidade escolar, c) ações na dinâmica da instituição e d) as ações de prevenção. Comprovou-se, assim, uma ampliação da atuação do psicólogo escolar, envolvendo os diferentes atores que fazem parte do espaço educativo, estabelecendo, rotineiramente, parceria para planejar e propor ações que evidenciem as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos nesse contexto.

Palavras-chave: Atuação Profissional; Educação Profissional e Tecnológica; Identidade Profissional; Psicólogo Escolar.

Abstract

The role of the psychologist seems, more and more, indispensable in schools. Therefore, it is proposed to characterize the psychologist who works in the school context at the Federal Institutes of Education, Science and Technology, focusing on the priority audience of the intervention and related to the actions developed, through the performance of a quantitative research. With the participation of 205 school psychologists, this study found that the majority are women, took postgraduate courses (95.6%), with a workload of 40 hours weekly. Through the Exploratory Factor Analysis (AFE), four dimensions of the actions of school psychologists were obtained: a) addressed to students, b) the school community, c) the dynamics of the institution and d) prevention actions. Thus, an expansion of the school psychologist's performance was proven, involving the different actors that are part of the educational space, establishing, routinely, a partnership to plan and propose actions that

highlight the contradictions between educational practices and the demands of the subjects in this context.

Keywords: Professional Practice; Professional and Technological Education; Professional Identity; School Psychologist.

Introdução

Esta pesquisa nasce pela necessidade de preencher uma lacuna no que se refere aos indicadores do perfil do psicólogo que atua em contexto da educação profissional e tecnológica. O perfil profissional está vinculado tanto à formação quanto à atuação, que, apesar de terem funções distintas, compartilham de uma base comum que garante identidade ao profissional, e que, segundo Bock (1999), está em constante metamorfose, articulando subjetividade e objetividade. Nesse sentido, busca-se, também, identificar o público prioritário de intervenção e quais as ações mais frequentes que os profissionais desenvolvem, através de um estudo quantitativo.

A pertinência desta caracterização torna-se ainda maior com a recente promulgação da Lei brasileira nº 13.935/2019, que determina que as redes públicas de educação básica deverão contar com serviços de psicologia e de serviço social, ficando evidenciada a necessidade do amadurecimento quanto ao perfil do psicólogo escolar. Frente ao exposto, são urgentes uma reflexão e discussão acerca do tema.

Para tanto, é importante realizar um breve recuo histórico-analítico sobre a concepção do ensino profissional e sua oferta, seguido das discussões da adoção da psicologia escolar crítica (Dazzani & Souza, 2016; Souza, 2009). É necessário considerar que esse profissional, em contexto escolar, desenvolve ações nos bastidores da instituição e objetiva a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em ações conjuntas com toda a comunidade escolar, através de práticas discursivas promotoras de diálogo, incentivando a promoção da saúde mental, do bem-estar psicológico de todos os integrantes da comunidade educativa.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é de contribuir com investigações mais recentes, para a caracterização do perfil dos psicólogos que atuam em contexto escolar (*e.g.*: idade, sexo, formação e pós-graduação), identificando e analisando o público prioritário da intervenção e as ações mais frequentes. E realizando uma discussão – a partir da psicologia crítica – que leva em conta uma modalidade de ensino específica: a educação profissional e tecnológica do sistema público federal de ensino, em desenvolvimento nos Institutos Federais

do Brasil, que têm como foco a qualificação de mão de obra e do conhecimento acerca de determinada profissão.

A atuação do psicólogo escolar no Brasil

A entrada do psicólogo no contexto escolar ocorreu pela necessidade que as escolas tinham de avaliar alunos, remetendo aos aspectos orgânicos-maturacionais ou emocionais-psicológicos do estudante e/ou de sua família, e realizar os encaminhamentos necessários (Bahr *et al.*, 2017; Patto, 2015; Petroni & Souza, 2017). A atuação situava-se numa perspectiva clínica e remediativa do psicólogo em contexto escolar (Barbosa, 2011; Patto, 1984). O objetivo maior era a seleção e a classificação de alunos, o que contribuía para a segregação de crianças em salas especiais e a categorização de aptos e não aptos para o desenvolvimento nos espaços educativos (Coelho, Marchante, Raimundo & Jimerson, 2016; Jimerson, 2016; Marinho-Araujo, 2014).

Por volta de 1980, com a emergência do fortalecimento da Psicologia Escolar Crítica, houve, no Brasil, duras críticas direcionadas à atuação dos psicólogos com relação às suas escolhas e formas de desenvolver o trabalho em contexto escolar. Associado a mudanças sociais importantes no cenário nacional, desencadeou-se um movimento de questionamento das posturas e das teorias adotadas pelos psicólogos escolares, fazendo nascer novos modos de produção de práticas. As profundas reflexões críticas sobre aspectos teórico-metodológicos da Psicologia auxiliaram os profissionais na busca por novas formas de atuação, tendo sustentação teórica pela lógica institucionalista e pelo fortalecimento da oferta de cursos de pós-graduação, associados à formação de órgãos representativos (Feitosa, 2017; Marinho-Araujo, 2014; Patto, 2015). Logo, a permanência dos psicólogos nas escolas brasileiras e suas práticas profissionais têm sido influenciadas por políticas e reformas educativas, por fatores econômicos e culturais e por circunstâncias relacionadas à evolução do campo da Psicologia e da Educação (Antunes, 2014). A partir de então, o profissional que pautasse sua prática nos pressupostos da Psicologia Crítica deveria propor ações preferencialmente coletivas e com todos os atores educacionais, de modo a ampliar as responsabilidades e as competências (Marinho-Araujo & Guzzo, 2011).

Pesquisas internacionais têm sido desenvolvidas com o objetivo de reunir informações sobre a situação do psicólogo que atua em contexto escolar na atualidade, contribuindo para a construção dessa profissão (Cochrane, Sanetti & Minster, 2019; Ding, Cho, Wang & Yu, 2019; Ding, Kuo & Dyke, 2008; Helgoth & Sobansky, 2008; Matteucci & Coyne, 2017; Oakland & Jimerson, 2007; Sanetti & Collier-Meek, 2019). Os diversos estudos transculturais

contribuíram para a construção da visão das práticas desenvolvidas pelos psicólogos em contexto escolar em vários países. O cerne desses estudos é a investigação de como acontecem a atuação (papéis, responsabilidades e desafios) e a formação dos profissionais nessa área (Ding *et al.*, 2019; Oakland & Jimerson, 2007), percebendo, assim, prioritariamente a atuação do psicólogo escolar em avaliar os alunos e realizar os devidos encaminhamentos, quando necessário.

Em contexto brasileiro, pesquisas têm sido intensificadas, com o objetivo de averiguar as práticas profissionais e o público prioritário de atuação dos psicólogos escolares, a fim de compreender como a atuação pode superar o modelo médico-clínico, levando em conta as multideterminações presentes nas instituições escolares, indício de uma atuação diversificada (Antunes, 2019; Bock, Gonçalves & Furtado, 2007; Meira & Antunes, 2003). Percebe-se, inclusive, que, em contexto internacional, os profissionais buscam intervir tomando como foco do seu trabalho a instituição educativa como um todo, isto é, pretendem incluir todos os sujeitos que, de algum modo, estão envolvidos com o contexto escolar. (Mendes, Lasser, Abreu-Lima & Almeida, 2016; Mendes, Pinto, Abreu-Lima & Almeida, 2018)

De acordo com Marinho-Araújo (2014), o profissional da psicologia escolar deve atuar como mediador da construção de diversas estratégias formativas e das possibilidades de aprendizagem dos indivíduos. Nesse aspecto, e considerando o *locus* da educação profissional e tecnológica, Prediger e Silva (2014) investigaram os fazeres dos psicólogos nos IFs, através de um ambiente virtual, verificando que a prática desses profissionais estava em processo inicial, visto que a rede de ensino havia sido criada recentemente. Argumentaram, inclusive, que havia necessidade de o psicólogo dialogar com as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica para a efetivação de uma prática crítica em psicologia escolar. Deve-se acrescentar, ainda, que Feitosa (2017) realizou uma pesquisa com o objetivo de mapear os indicadores da atuação de psicólogos escolares na educação superior dos IFs, através da análise qualitativa, tendo como base a etnografia virtual. Constatou que os psicólogos têm o foco prioritário de atuação no Ensino Médio, participado nas ações de seleção e concessão de benefícios, como também nas ações em prol da inclusão social.

Face a essa revisão, percebe-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre a atuação do psicólogo nos Institutos Federais. Para tanto, através do uso de metodologia quantitativa, tendo participação significativa dos psicólogos de todos os IFs, investigou-se o perfil desse profissional, analisando a relação entre o público prioritário e as ações mais frequentes.

Método

Participantes

A pesquisa teve como *locus* os 38 Institutos Federais, distribuídos pelas cinco regiões geográficas brasileiras, contando com a participação voluntária dos Psicólogos. Foram enviados 460 *e-mails*, obtendo-se a participação efetiva de 205 psicólogos escolares, tendo representação, no mínimo, de 25%, de todos os IFs. Os objetivos da pesquisa estavam expressos na folha inicial do questionário, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética do Centro de Investigação do ISPA – Instituto Universitário (nº D/017/06/2019).

Instrumento

Optou-se por recorrer a um questionário para a recolha de dados, pois este é um instrumento que permite chegar a um número alargado de participantes (Cohen & Manion, 1990). O questionário utilizado foi elaborado no âmbito de uma pesquisa mais geral, sendo, neste estudo, somente apresentados os dados referentes a cinco seções do mesmo, a saber: a) caracterização dos participantes; b) formação inicial e pós-graduação; c) caracterização da instituição de ensino onde atuavam; d) situação contratual; e) atuação profissional – público prioritário da intervenção e ações prioritárias desenvolvidas.

Para as quatro primeiras seções foram apresentadas nas questões várias opções de respostas, onde os sujeitos assinalavam a que mais se adequava à sua situação. Na última, relativa à atuação profissional, o tipo de questões e opções de resposta foram diferentes, solicitando que indicassem a frequência com que interagiam com eles com estudantes, docentes, famílias, técnicos-administrativos, equipes, e a instituição.

Para a categorização das ações (e) foram apresentadas 32 ações, as mais frequentes, que identificavam as atividades de atuação do psicólogo em contexto escolar, com todos os interlocutores que estão envolvidos na prática. Os participantes eram convidados a se posicionar face a cada um desses itens, numa escala tipo *Likert* de cinco pontos que variava entre 1- nunca e 5- muito frequente.

Procedimentos de tratamento de dados

Uma vez terminada a recolha dos dados (que ocorreu intensamente no segundo semestre de 2017), as bases de dados foram organizadas e as análises necessárias desenvolvidas com o auxílio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, vs. 25), e do programa FACTOR 10.9.01.

No que se refere às respostas aos 32 itens de ações realizadas pelos psicólogos escolares, foi feita a Análise Fatorial Exploratória (AFE), através do programa FACTOR 10.9.01 (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2019), e utilizado o método *Robust Unweighted Least Squares* (RULS) com uma matriz de correlações policóricas e método de rotação oblíqua Promin, como recomendado para a análise de itens ordinais de tipo *Likert* de dimensões correlacionadas (Asún, Rdz-Navarro & Alvarado, 2015; Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019). Para determinar o número de dimensões a reter, empregou-se o método das Análises Paralelas (Damásio, 2012). Finalmente, para determinar se o modelo fatorial sugerido representava corretamente os dados, foram calculados os índices de ajustamento.

Com relação às ações realizadas pelos psicólogos escolares participantes, a AFE sugeriu uma estrutura fatorial com quatro dimensões, que integravam 22 itens e que explicam 52,3% da variância. A dimensão 1 - **Ações dirigidas aos estudantes** - integrava cinco itens (*Alpha de Cronbach*=0.75) que explicitavam ações dirigidas aos estudantes (*e.g.* Participação nas ações de acesso, permanência e êxito dos estudantes na instituição de ensino; Acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e problemas socioemocionais). Na dimensão 2 - **Ações dirigidas à comunidade escolar e aos pais** - apareceram com maior nível de saturação cinco itens (*Alpha de Cronbach*=0.87) que explicitavam ações direcionadas à comunidade escolar (*e.g.* Acompanhamento a pais, familiares e comunidade; Apoio às atividades pedagógicas). A dimensão 3 - **Ações direcionadas à instituição e estrutura da instituição** – integrava oito itens (*Alpha de Cronbach*=0.77) onde a atuação do psicólogo se direcionava para a colaboração com estruturas da instituição (*e.g.* Apoio aos coordenadores e gestores; Participação em comissões). A dimensão 4 - **Ações de prevenção e exclusivas do psicólogo** – ficou constituído por seis itens (*Alpha de Cronbach*= 0.66) que explicitavam intervenções que se dirigiam aos demais colegas da instituição, como também à comunidade educativa em geral (*e.g.* Atendimento a servidores/funcionários em geral; Elaboração e desenvolvimento de ações informativas e sensibilização para toda a comunidade escolar).

Esta solução de quatro dimensões apresentou valores de ajustamento excelentes ($X^2(249) = 261,55$, $p = 0,798$; TLI = 0,983; GFI = 0,971; CFI = 0,988; RMSEA = 0,033, IC90 [0,010; 0,050]), tendo em conta os valores de corte apresentados na literatura (CFI $\geq 0,95$; TLI $\geq 0,96$; RMSEA $< 0,06$ a $0,08$) (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006).

Resultados e discussão

Considerando a variedade de dados e, de modo a facilitar a sua compreensão e discussão, optou-se, para cada tópico, por apresentar os resultados correspondentes e a respetiva discussão em paralelo.

Caracterização dos psicólogos

A partir dos dados coletados, constatou-se que na maioria os profissionais eram mulheres (80%), conforme tendência nacional e internacional já apontada por outros autores (Feitosa, 2017; Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone & Stewart, 2008; Medeiros & Aquino, 2011), e possuíam idade média de 35 anos, acompanhando a tendência nacional de profissionais jovens no mundo do trabalho (Ferreira, Kuhn, Kaiber & Alves, 2019).

Um total de 54.4% apresentava menos de quatro anos de experiência, fato que pode estar relacionado ao aumento expressivo da população jovem com formação superior nos últimos 15 anos (Corbucci, 2016), ou, ainda, à abertura de vagas para esse profissional na educação profissional do sistema público federal de ensino (Rocha, 2014).

No que se refere à formação, pudemos também constatar que a quase totalidade dos entrevistados possuía pós-graduação (95.6%), distribuída entre especialização (45.4%), mestrado (42.4%) e doutorado (7.3%). Esta grande procura de formação pós-graduada através de cursos de especialização, mestrado e doutorado, o que também se compreende, pois ela é incentivada na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica pelo artigo 96 da Lei nº 8.112 (Brasil, 1990), que permite ao servidor uma licença remunerada, em tempo integral, para a realização do curso pretendido. O tempo destinado para mestrado é estipulado em, no máximo, dois anos, e para doutorado, em até quatro anos.

Locus de atuação dos psicólogos

Um percentual de 67.4% dos psicólogos participantes da pesquisa trabalhava em instituições relativamente novas (fundadas nos últimos 20 anos), localizadas em zonas

urbanas (76.6%), confirmando a tendência, devido à criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que aconteceu em 2008. Vale salientar que são instituições novas que podem, em certa medida, apresentar problemas estruturais, sofrendo carência de professores e de servidores técnicos-administrativos em educação para o cumprimento das tarefas (Ferreira, Andrade & Souza, 2018). Esses profissionais trabalham, em geral, como único profissional psicólogo na sua instituição de ensino (80.0%), atendendo alunos do ensino fundamental, do ensino médio integrado ao técnico, da graduação e da pós-graduação, distribuídos nos três turnos de aula (manhã, tarde ou noite), porém, compondo, normalmente, uma equipe de trabalho ligada à Assistência Estudantil. Esses dados vão ao encontro que foi identificado por Silva *et al.* (2018), que constatarem existir uma equipe de trabalho interdisciplinar de profissionais de saúde e educação no âmbito da assistência estudantil. Somente 19.4% dos psicólogos que trabalhavam com outros psicólogos, na instituição, indicaram que os colegas atuavam na área escolar (12.7%), na área organizacional, em gestão de recursos humanos (5.4%) ou na área da saúde (2.0%). Tais resultados demonstram as outras possíveis áreas de atuação, visto que não é obrigatório, a partir do ingresso na carreira por meio do concurso público, atuar somente em uma área, conforme indicado em legislação específica (Brasil, 2005). Por vezes, o psicólogo pode atuar na área da saúde do servidor, normalmente integrando o Núcleo de Atenção à Saúde do Servidor (NASS) como parte do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIAS), ou junto à Gestão de Pessoas, direcionando o trabalho para a área organizacional, ficando ao seu encargo as relações de trabalho, a remuneração, o dimensionamento da força de trabalho, entre outras ações (Campos, 2016; Shimabuku, Godoy & Mendonça, 2018).

Um quantitativo de 21.0% de psicólogos participantes exercia outras atividades remuneradas externamente ao Instituto Federal em que atuava. Apesar da jornada semanal de 40 horas de trabalho, alguns optaram por possuir mais um vínculo empregatício, entre eles a docência no ensino superior (8.8%), o atendimento em consultório particular (5.4%) ou ambos (2.9%), entre outras atividades. Esse fato pode estar relacionado à necessidade de complementação de renda, conforme verificado por Silva (2015) e Mendes, Abreu-Lima e Almeida (2015).

Público prioritário de intervenção e ações frequentes

Considerando pesquisas no contexto brasileiro (Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2014), as quais sugerem atuações coletivas para romper com as concepções conservadoras, procurou-se identificar o tipo de atuação dos psicólogos dos Institutos

Federais através de dois eixos de análise: a) o público prioritário da intervenção; e b) as ações mais frequentes que os psicólogos desenvolviam. Para determinar o público-alvo e as ações mais frequentes, foi solicitado aos participantes que indicassem a frequência com que atuavam com os interlocutores e através de quais ações.

Conforme se verifica na Tabela 1, constatou-se que os interlocutores prioritários dos psicólogos eram os estudantes ($M=4.80$), mas seguindo-se muito próximo da equipe pedagógica ($M=3.85$) e, até mesmo com alguma frequência, os pais/famílias ($M=3.58$). Surgem ainda, acima do ponto médio da escala, a interlocução constante com os docentes ($M=3.35$), com a comunidade escolar ($M=3.31$) e, também, com a instituição em geral ($M=3.10$).

Como se pode observar, quase todos os psicólogos atuavam muito frequentemente com estudantes. Levando em conta o contexto escolar, entende-se que são os discentes que desencadeiam a necessidade de uma escuta psicológica que pode estar relacionada a problemas de aprendizagem, como também a indícios de adoecimento psíquico. A escuta individual, que é o instrumento principal do psicólogo (Braga, Daltro & Danon, 2012), poderá ser utilizada pelo profissional para focar nos aspectos intraescolares, e não nas incapacidades individuais dos sujeitos. Através dessa escuta, é possível proporcionar um espaço para que o sujeito consiga expressar suas opiniões e sentimentos, compreender até onde os demais atores educativos estão envolvidos, considerando a rede de elementos que materializam o processo de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, identificar as contradições e promover as reflexões acerca das práticas educativas (Marinho-Araujo, 2005).

A equipe pedagógica foi a segunda área de atuação mais frequente que os psicólogos mencionaram. A equipe pedagógica nos IFs pode ser composta por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, cujo objetivo é o atendimento a uma diversidade de demandas e desafios alusivos ao cargo. É importante salientar que os membros da equipe pedagógica não integram a carreira do Magistério, ou seja, não são professores atuantes em sala de aula (Pontes, 2016), mas possuem o papel de assessoria e podem mediar as relações professor-aluno. O trabalho com a equipe pedagógica torna-se necessário quando o psicólogo busca uma atuação em que todos os agentes educativos podem participar do processo escolar. De notar a frequência relativamente elevada em que foram indicadas as famílias como alvo de intervenção dos psicólogos dos IFs, que, sendo um interlocutor prioritário na educação das crianças e jovens, podem ter um papel muito particular e complementar, enquanto parceiros (Almeida & Peixoto, 2011; Cox-Peterson, 2011).

Tabela 1
Público prioritário da intervenção dos Psicólogos dos Institutos Federais

Interlocutores	Resposta (%)					M	DP
	1	2	3	4	5		
Estudantes	0.5	0.5	3.5	10.0	85.6	4.80	0.57
Docentes	1.0	18.0	40.0	27.0	14.0	3.35	0.97
Pais (família)	2.0	8.5	31.2	46.3	11.9	3.58	0.88
Técnicos adm	9.6	36.4	38.4	10.1	5.6	2.66	0.98
Equipe pedagógica	2.0	9.5	20.5	37.5	30.5	3.85	1.03
Equipe gestora	6.5	24.6	36.7	24.1	8.0	3.03	1.04
Comunidade escolar	5.6	12.2	38.1	33.5	10.7	3.31	1.01
Instituição	6.3	20.8	36.5	29.2	7.3	3.10	1.02
Outros	18.5	25.9	41.7	9.3	4.6	2.56	1.04

Nota: 1 = nunca; 2 = quase nunca; 3 = algumas vezes; 4 = frequentemente; 5 = muito frequentemente; M = Média; DP = Desvio Padrão

A grande maioria dos psicólogos referiu que, frequentemente ou muito frequentemente, tinha como interlocutores, também, os pais ou as famílias, e os docentes, podendo indiciar que a intervenção está se desligando de uma abordagem mais clínica e remediativa, e direcionando-se para uma atuação mais abrangente e preventiva, focando-se na promoção de competência. A intervenção, neste caso, para além de recair sobre os alunos, tem necessariamente que ter como alvos e interlocutores os professores e outros agentes educativos, visando à sua capacitação e a uma abordagem coerente e consistente (Almeida & Peixoto, 2011).

De modo a compreender melhor a atuação dos psicólogos, para além do público prioritário da intervenção investigaram-se as ações mais frequentes que estes praticavam em contexto escolar. Para estudá-las, foi construída uma escala específica, que partiu do conhecimento da realidade dos IFs e do que a literatura identifica como ações que o psicólogo pode desenvolver em contexto escolar (Cavalcante & Aquino, 2019; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Negreiros & Souza, 2017). Como referido anteriormente, este instrumento, após a análise das suas características psicométricas, ficou organizado em quatro dimensões que se diferenciavam pelo tipo de ações que as integravam: **Dimensão 1** – Ações dirigidas a estudantes; **Dimensão 2** – Ações dirigidas à comunidade escolar e aos pais; **Dimensão 3** – Ações dirigidas à participação na dinâmica e estrutura da instituição; **Dimensão 4** – Ações dirigidas à prevenção e exclusivas do psicólogo.

As médias obtidas para cada uma das dimensões estão apresentadas na Tabela 2. Pela sua análise, podemos constatar que a dimensão das ações direcionadas aos estudantes aparece com média de frequência superior ($M=4.11$), seguida da dimensão 2, que aglutina as ações de apoio à comunidade escolar e à família ($M=3.86$), e também com valores acima do ponto

médio da escala, e da dimensão 3, que engloba as ações dirigidas à dinâmica e estrutura da instituição ($M=3.35$).

No que se refere à primeira dimensão, mais direcionada para ações com os estudantes, e que surgiram como as mais frequentes, estas focavam atuações ligadas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes, seguidas de atividades para averiguar as dificuldades de aprendizagem e/ou problemas socioemocionais. Cabe ressaltar que focar as ações nos estudantes parece ser a forma mais adequada para iniciar o processo de compreensão de alguma queixa escolar, o que permitirá uma análise mais completa da situação. Pode ser por meio do estudante em que será possível a identificação das contradições dos sujeitos na instituição (Araujo & Almeida, 2003), possibilitando o direcionamento das práticas que envolvam os diversos atores educacionais. Composto as ações dirigidas aos estudantes, houve a participação nas Ações Afirmativas e no processo de inclusão. No contexto dos IFs, existem políticas públicas de ações afirmativas para inclusão social de grupos sociais historicamente marginalizados (Brasil, 2008; Pacheco, 2011). Para tanto, os IFs são orientados a formar uma Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), que pode estar vinculada ao Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais (ou específicas) (NAPNE) e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), além de um núcleo de estudos e pesquisa sobre a temática de gênero e diversidade sexual (ou sexualidade). Esses núcleos são os responsáveis pelo processo de direcionamento de estudos, de pesquisa e ações de extensão, além de ações institucionais e locais e atendimento para quem precisar (Brancher, Medeiros & Machado, 2018). Nessas situações a ação do psicólogo faz-se necessária, haja vista que sua atuação deve promover a cultura da educação para a convivência, a defesa dos direitos humanos e o respeito às diferenças. Através dessas ações, o psicólogo escolar contribuirá com a compreensão das características desse sujeito, dando-lhe voz e desencadeando uma atuação crítica, ou seja, para além da queixa e do diagnóstico do aluno. Para tanto, poderá realizar ações com os demais interlocutores da comunidade escolar, entre eles, as famílias.

As intervenções dirigidas à comunidade escolar e às famílias (Dimensão 2, Tabela 2) contemplavam ações de apoio às atividades pedagógicas, através da participação e organização em reuniões de curso e/ou conselhos de classe e com os pais/familiares. Para o psicólogo escolar, a relação família-escola parece interferir na dinâmica institucional e é considerada por muitos autores como um elemento importante para o sucesso educativo (Castro *et al.*, 2015; Epstein, 2011). Os dados apresentados parecem indicar que os psicólogos dos IFs procuravam promover a participação das famílias e da comunidade educativa, consequentemente, o psicólogo escolar pode tornar-se um agente central, promotor da participação das famílias, apoiando a construção gradual de parcerias onde as famílias são

consideradas como elementos indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens (Albuquerque, 2018).

Complementando a ideia de uma procura de descentralização da atuação nos discentes, aparecem também com elevada frequência ações transversais em relação à dinâmica e estrutura da instituição (Dimensão 3, Tabela 2), entre elas, ações de apoio aos coordenadores e gestores, podendo ser através da participação nas capacitações de docentes, de coordenadores e de servidores em geral. No que se refere à vida institucional, o psicólogo escolar tem participado de atividades diversas, tais como membro integrante de comissões diversas da existência na instituição (as quais são próprias ou específicas dos IFs), no processo de avaliação institucional, como também em órgãos de direção da escola e de gestão das políticas públicas. Somando, inclusive, as ações nas quais o psicólogo focava a análise do contexto institucional de forma ampla e contínua, como também a realização da análise da conjuntura local. Esses resultados apontam no sentido de intervenções alargadas (Dougherty, 2013), em que é possível observar o papel de assessoria que o psicólogo pode desenvolver nas instituições, com ações e estratégias junto aos diferentes atores educacionais.

Apesar destas ações (participação na dinâmica e na estrutura da instituição) serem importantes, ainda são pouco habituais (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Guzzo, 2016). O processo de participar da vida institucional da unidade de ensino requer um comprometimento por parte de todos os atores educativos, necessitando, por vezes, desenvolver a capacidade de trabalhar em parceria (Petroni & Souza, 2017), a fim de ampliar a diversidade da atuação.

As ações relatadas como menos frequentes (Dimensão 4, Tabela 2) foram as dirigidas à prevenção e as atividades exclusivas do psicólogo, tais como elaboração de documentos psicológicos, entre eles os pareceres, relatórios, atestados e laudos. O trabalho de prevenção referente à saúde mental e outras questões que envolvem a saúde dos estudantes parece auxiliar no processo de conscientização dos diversos agentes educativos. Somada a essas ações, a elaboração de documentos psicológicos, que decorrem da especificidade da formação em psicologia, mas podem ser instrumento para potencializar as relações sociais, o desenvolvimento dos participantes na instituição e a reflexão aprofundada acerca das queixas desses sujeitos (Marinho-Araujo, 2014).

Relações entre público prioritário de intervenção e ações dos psicólogos

Procurando relacionar os dados anteriormente apresentados (público prioritário *versus* ações mais frequentes), realizou-se uma análise de correlações (Tabela 2). Observou-se uma grande coerência nas correlações mais fortes encontradas. Assim, as ações dirigidas aos

estudantes, que integram a dimensão 1 (*e.g.* participação nas ações de acesso, permanência e êxito dos estudantes e acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas socioemocionais), mostram correlações mais fortes com os estudantes como público-alvo de atuação prioritário. Também a dimensão 2, que integrava as ações dirigidas à comunidade escolar e aos pais (*e.g.* acompanhamento a pais, familiares e à comunidade), apresenta as correlações mais fortes para os públicos-alvo pais (famílias) e estudantes. No que se refere às ações de participação na dinâmica e estrutura da instituição (dimensão 3, *e.g.* apoio aos coordenadores e gestores, e participação em comissões), esta apresenta relações mais fortes com públicos que envolvem a equipe gestora, a instituição e até os docentes/servidores. Finalmente, observa-se que as ações da dimensão 4, que abrangem ações de prevenção e exclusivas do psicólogo, aparecem relacionadas com os diferentes públicos-alvo de intervenção, sem se destacar nenhum em particular.

Tabela 2

Estatísticas descritivas das ações dos psicólogos e coeficientes de correlação de Pearson com as áreas de atuação

Público prioritário da intervenção	Dimensão 1: Ações dirigidas aos estudantes	Dimensão 2: Ações dirigidas à comunidade escolar	Dimensão 3: Ações de participação na dinâmica e estrutura da instituição	Dimensão 4: Ações de prevenção e exclusivas do psicólogo
Estudantes	0.57**	0.48**	0.03	0.12
Docentes	0.22**	0.27**	0.52**	0.33**
Pais (família)	0.32**	0.60**	0.15*	0.27**
Técnicos administrativos	0.02	0.12 ^{ns}	0.40**	0.36**
Equipe Pedagógica	0.26**	0.37**	0.32**	0.17*
Equipe Gestora	0.13	0.19**	0.61**	0.22**
Comunidade Escolar	0.39**	0.26**	0.38**	0.22**
Instituição	0.21**	0.11	0.48**	0.24**
Mínimo	1.20	1.00	1.27	1.67
Máximo	5.00	5.00	4.91	5.00
Média	4.11	3.86	2.76	3.35
Desvio Padrão	0.64	0.77	0.67	0.57
Alfa de Cronbach	0.75	0.77	0.84	0.66

* $p < .050$, ** $p < .010$

É certo que o público prioritário ainda são os alunos, com ações individualizadas, o que não significa uma abordagem estritamente clínica e de diagnóstico, típica das atuações mais tradicionais (Almeida & Peixoto, 2011; Patto, 2015; Souza, 2000), mas uma maneira de envolver os demais integrantes da instituição. Confirma essa diferente perspectiva o fato de serem, no dia a dia, contemplados vários outros interlocutores, tanto institucionais, como as

famílias, e desenvolvidas ações mais integradas e até preventivas (*e.g.* formação, sensibilização com toda a comunidade escolar).

A diversidade de ações que realizam, assim como os públicos prioritários diversificados, parecem indiciar que os psicólogos nos IFs estão em franca adaptação às perspectivas atuais no que tange à atuação dos psicólogos em contexto escolar, que são hoje incentivados a privilegiar um trabalho com impacto institucional (Marinho-Araujo, 2014). Pode-se ainda interpretar essas ocorrências como um percurso para o abandono de um modelo médico-clínico, levando em conta os diferentes atores, pedidos e necessidade da instituição escolar, considerando-a como um todo, incluindo todos os sujeitos nela presentes, dialogando, fortalecendo e construindo em conjunto uma resposta educativa com mais qualidade (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014).

Conclusões

O presente estudo objetivou descrever o perfil do psicólogo escolar nos IFs e analisar o público prioritário da intervenção e as ações mais frequentes, através de uma análise quantitativa, a fim de encontrar indícios de uma atuação crítica em psicologia escolar, refutando a “prática clínica-médica” para intervir nos processos de desenvolvimento humano dos estudantes em contexto educativo. Desse modo, na presente pesquisa, averiguou-se que os psicólogos escolares dos IFs eram mulheres, com média de idade remetendo ao início da carreira profissional e, com pouca experiência profissional. Destacou-se a intensa participação em programas de pós-graduação, podendo ser associada ao incentivo que é proporcionado a todos os técnicos administrativos em educação, da rede federal de ensino. Outro destaque é que os profissionais trabalhavam em tempo integral, e muito poucos possuíam outras atividades remuneradas.

Através da presente análise, verificou-se que as ações majoritárias do psicólogo escolar eram direcionadas para os estudantes, porém muito enquadradas em uma perspectiva crítica, procurando acompanhar as perspectivas atuais, nas quais todos os atores educacionais podem estar envolvidos no sucesso escolar. Percebe-se que ter o aluno no centro da atuação é o que torna possível desenvolver as ações necessárias, pois tem-se a compreensão de que o aluno permanece na instituição por longo tempo e diariamente, por várias horas e durante anos, desencadeando a necessidade de mediar as ações conforme elas forem surgindo, envolvendo os demais atores da instituição. Através dessas ações, o psicólogo evidencia as contradições entre as práticas dos sujeitos e os desejos da instituição, e reconhece o compromisso social da escola e das políticas educacionais (Guzzo, 2015).

Observou-se que o psicólogo atuante nos Institutos Federais parece demonstrar disponibilidade para implementar ações preventivas e de intervenção junto aos alunos, aos servidores e às equipes (pedagógica, multidisciplinar e, inclusive, a gestora), mostrando indícios de um trabalho colaborativo. A centralidade da atuação nos alunos, está associada à prática com os demais integrantes. Percebe-se que há pouca distância entre focar os alunos, e focar a equipe pedagógica/docentes e os pais. Ainda faltam ações mais abrangentes que envolvem toda a instituição escolar, mas constatou-se que o psicólogo escolar está participando de todos os movimento da escola, proporcionado uma atenção diferenciada (Marinho-Araujo & Almeida, 2014). Entende-se que apresentar os dados censitários deu forma ao rosto dos psicólogos dos IFs, o que, somado à integração das informações a respeito do público prioritário e das ações mais frequentes que os psicólogos têm desenvolvido nas instituições públicas federais de ensino, contribui para averiguar uma atuação crítica em psicologia escolar, apresentando sinais de uma atuação institucional.

Assim sendo, observou-se que o contexto social e as demandas institucionais exigem do psicólogo escolar uma formação mais ampla e uma atuação mais consciente de seu papel, contemplando diversas competências profissionais em seu exercício (Zucolotto & Mendes, 2020). O contexto escolar tem sido o espaço que permite o desenvolvimento de ações profissionais, levando em conta a complexidade do cenário no qual está inserido e a oportunidade de consolidação da atuação profissional (Bock, 1999; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

O estudo da identidade profissional do psicólogo escolar mostra-se importante para aprofundar os conhecimentos relativos às características profissionais nesse contexto (incluindo dados censitários na caracterização, e análise através do público prioritário de intervenção e das ações), de modo a compreender como esse sujeito mobiliza os saberes da ciência, da experiência e do seu enquadramento profissional, desencadeando, possivelmente, uma atuação ampliada com o coletivo profissional.

Referências

- Albuquerque, J. A., & Aquino, F. S. B. (2018). Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. *Psico-USF*, 23(2), 307-318. doi: 10.1590/1413-82712018230210
- Almeida, L. S., & Peixoto, F. (2011). Psicologia da educação. In M. P. Lopes, P. J. Palma, R. B. Ribeiro, & M. E. Pina e Cunha (Eds.), *Psicologia aplicada* (pp. 47-68). Lisboa, Portugal: RH.
- Antunes, M. A. M. (2014). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição* (5 ed.). São Paulo, Brasil: EDUC.
- Antunes, M. A. M. (2019). Psicologia e educação: diálogos constantes. *Diálogos - Revista do Conselho Federal de Psicologia*, 1(11), 6-17. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/publicacao/revista-dialogos-no10/>
- Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. O. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, Brasil: Alínea.
- Asún, R. A., Rdz-Navarro, K., & Alvarado, J. M. (2015). Developing multidimensional likert scales using item factor analysis: the case of four-point items. *Sociological Methods & Research*, 45(1), 109-133. doi:10.1177/0049124114566716
- Bahr, M. W., Leduc, J. D., Hild, M. A., Davis, S. E., Summers, J. K., & McNeal, B. (2017). Evidence for the expanding role of consultation in the practice of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 54(6), 581-595. doi:10.1002/pits.22020
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4, 315-329. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>
- Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. O. (2007). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo, Brasil: Cortez.

- Braga, A. A. N. M., Daltro, M. R., & Danon, C. A. F. (2012). A escuta clínica: um instrumento de intervenção do psicólogo em diferentes contextos. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 1(1), 87-100. doi:10.17267/2317-3394rps.v1i1
- Brancher, V. R., Medeiros, B. A., & Machado, F. C. (2018). Caminhos possíveis à inclusão I: educação, gênero e ações afirmativas - dilemas do nosso tempo (Vol. 1). Curitiba, Brasil: Appris.
- Brasil. (1990). Lei nº 8112, de 12 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm
- Brasil. (2005). Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Campos, N. M. (2016). Qualidade de vida no trabalho dos servidores técnico-administrativos do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense lotados em Pelotas. (Mestrado). Universidade Católica de Pelotas - UCPel, Pelotas, Brasil.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119-130. doi:10.1590/1413-82712019240110

- Cochrane, W., Sanetti, L. M. H., & Minster, M. C. (2019). School psychologists' beliefs and practices about treatment integrity in 2008 and 2017. *Psychology Schools*, 56(3), 295-305. doi:<https://doi.org/10.1002/pits.22177>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Raimundo, R., & Jimerson, S. (2016). Educational psychology in Portugal: results of the 2013 International School Psychology Survey. *School Psychology International*, 37(1), 18-31. doi:10.1177/0143034315605422
- Cohen, L. & Manion, I. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Espanha: Arco Libros - La Muralla, S.L.
- Corbucci, P. R. (2016). Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. In E. R. A. Silva & R. U. B. Enid (Eds.), *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas* (pp. 153-176). Brasília, Brasil: INEP.
- Cox-Peterson, A. (2011). *Educational partnerships. Connecting schools, families, and the community*. California, Estados Unidos: SAGE.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (2016). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Ding, Y., Cho, S-J., Wang, J., & Yu, Q. (2019). Training of bilingual school psychologists in the United States: a culturally and linguistically responsive approach. *School Psychology International*. doi:10.1177/0143034319827347
- Ding, Y., Kuo, Y., & Dyke, D. C. V. (2008). School Psychology in China (PRC), Hong Kong and Taiwan: a cross-regional perspective. *School Psychology International*, 29(5), 529-548. doi:10.1177/0143034308099200
- Dougherty, A. M. (2013). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. Belmont, Estados Unidos: Brooks/Cole.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Estados Unidos: Westview Press.

- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior*. (Doutorado). Universidade Federal de Brasília, Brasília, Brasil.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: oportunidades para a atuação profissional*. In M. N. Viana & R. Francischini (Eds.), *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Brasília, Brasil: Conselho Federal de Psicologia.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2019). On the added value of multiple factor score estimates in essentially unidimensional models. *Educational and Psychological Measurement*, 79(2), 249-271. doi:10.1177/0013164418773851
- Ferreira, J. D., Kuhn, N., Kaiber, N. P., & Alves, F. L. (2019). Inserção profissional no mundo do trabalho: perspectivas de egressos e formandos do curso de administração. *Revista FOCO*, 12(1), 158-179.
- Ferreira, S. L., Andrade, A., & Souza, F. E. C. (2018). Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. *Jornal de Políticas Educacionais*, 12(12), 1-17.
- Guzzo, R. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In M. V. Viana & R. Francischini (Eds.), *Psicologia escolar: que fazer é esse?* (pp. 9-37). Brasília, Brasil: CFP.
- Guzzo, R. (2015). Critical psychology & american continent: from colonization and domination to liberation and emancipation. In I. O. Parker (Ed.), *Handbook of critical psychology* (pp. 406-414). New York, Estados Unidos: Routledge.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008: ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. E. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas, Brasil: Alínea.
- Helgoth, S. & Sobansky, R. (2008). The roles and functions of school psychologists: a global perspective. *International Journal of Psychology: a Biopsychosocial Approach*, 1, 85-98. doi:10.500.12259/32375

- Jimerson, S. R. (2016). Enhancing science, practice, and policy relevant to school psychology around the world. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 1-7. doi:10.1037/spq0000153
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). Where in the World is School Psychology?: examining evidence of School Psychology Around the Globe. *School Psychology International*, 29(2), 131-144. doi:10.1177/0143034308090056
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). Factor 9.2: a comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. doi:10.1177/0146621613487794
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia escolar: fio e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXV, 88-98. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/946/94625313.pdf>
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, Brasil: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Guzzo, R. S. L. (2011). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Matteucci, M. C. & Coyne, J. (2017). School Psychology in Italy: current status and challenges for future development. *ISPA World Go Round 4*, 45, 1-5. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/318245238>
- Medeiros, L. G. & Aquino, F. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65), 227-236. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20377>
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. O. (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

- Mendes, S., Lasser, J., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2016). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-016-0297-6
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 405-416. doi:10.1590/0103-166X2015000300006
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 115-125. doi:10.1080/21683603.2013.863171
- Mendes, S. A., Pinto, A. I., Abreu-Lima, I. M. P., & Almeida, L. (2018). Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: uma análise de tipologias e contextos. *Análise Psicológica*, 4(36), 485-500. doi:10.14417/ap.1373
- Negreiros, F. & Souza, M. P. R. (2017). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Oakland, T. & Jimerson, S. R. (2007). School psychology internationally: a retrospective view and influential conditions. In S. R. Jimerson, T. D. Okland, & P. T. E. Farrell (Eds.), *The Handbook of international school psychology* (pp. 453-463). London, Reino Unido: Sage Publications.
- Pacheco, E. O. (2011). *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, Brasil: Moderna.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, Brasil: T. A. Queroz.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Brasil: Intermeios.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2017). Psicologia escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 13-20. doi:10.1590/2175-353920170211950

- Pontes, A. P. F. S. (2016). O trabalho da equipe pedagógica em Institutos Federais: dificuldades, desafios e proposições. *Revista Educação & Tecnologia*, 14, 23-35. Recuperado de <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2035>
- Prediger, J. & Silva, R. A. N. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 931-939. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1982-370001082012>
- Rocha, A. S. (2014). A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e as estratégias para realocação de servidores no Instituto Federal da Bahia entre 2009 e 2013. (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Sanetti, L. M. H. & Collier-Meek, M. A. (2019). Supporting successful interventions in schools: tools to plan, evaluate, and sustain effective implementation. New York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Schreiber, J., Nora, A., Stage, F., Barlow, L., & King, J. (2006). Confirmatory factor analyses and structural equations modeling: an introduction and review. *Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. doi:279291866
- Shimabuku, R. H., Godoy, M. T. T., & Mendonça, H. (2018). Presenteísmo e a saúde do servidor no Instituto Federal de Goiás-IFG: um novo fenômeno da contemporaneidade. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 9, pp. 219). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Silva, J. V., Machado, F. C. A., Filgueira, A. C. G., Araújo, G. M. S., Medeiros, I. B., Oliveira, J. M. M., Nascimento, T. A. R. (2018). Missão e valores organizacionais da Assistência à Saúde dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *Revista Ciência Plural*, 4(3), 3-16. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/17285>
- Silva, L. F. P. (2015). A psicologia escolar realidades emergentes do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar. (Doutorado), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In E. R. Tanamachi, R. M. L. & M. P. R. O. Proença (Eds.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. Recuperado em 02 de julho de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=pt&tlng=pt.
- Zucolotto, M. P. R. & Mendes, L. B. (2020). O papel da psicologia escolar na perspectiva da análise institucional. *Diálogo*, 43, 89-98. Doi:10.18316/dialogo.v0i43.5103

CAPÍTULO 8
ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PSICÓLOGOS EM CONTEXTO ESCOLAR:
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Artigo publicado no Livro: Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A. C., & Gomes, M. (Eds.). (2019). Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo (pp. 261-275). Lisboa, Portugal: ISPA – Instituto Universitário.

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PSICÓLOGOS EM CONTEXTO ESCOLAR: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Solange Ester Koehler

Lourdes Mata

Resumo

A atuação profissional dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar é marcada por desafios diversos como também por inúmeras possibilidades de atuação e do engajamento em múltiplas atividades. As fontes de eficácia são as responsáveis pela formação das crenças de autoeficácia, e ainda são pouco exploradas no domínio das profissões. Assim, o presente estudo teve por propósito descrever o processo de construção da Escala de Autoeficácia de Psicólogos em Contexto Escolar (EAPsi), instrumento de uso quantitativo, específico para esses profissionais. Esse estudo tem como referência a Teoria Social Cognitiva de Bandura, onde a autoeficácia (AE) é a confiança na capacidade pessoal para organizar e executar certos cursos de ação de modo a estimar a probabilidade de alcançar um determinado objetivo. O processo de construção foi iniciado pela revisão teórica, construção dos itens para após passar por análise de especialistas e verificação da estrutura. A escala foi construída de raiz com 35 itens distribuídos disformemente em seis dimensões. A amostra, do estudo piloto, foi composta por 25 psicólogos sendo 88% do gênero feminino, 52% trabalham em instituições públicas, sendo que 40% atuam na educação infantil e no ensino fundamental. Observou-se que a escala apresenta problemas de distribuição das respostas para alguns itens apesar de revelar valor de alfa de .92. Constata-se a necessidade de alargamento das possibilidades de respostas como também o aprimoramento na semântica das afirmações dos itens. Conclui-se que a EAPsi demonstrou ser um instrumento promissor, necessitando ser administrada a uma amostra alargada para confirmação das dimensões que conceitualmente sustentaram a elaboração dos itens.

Palavras-chave: Escala, autoeficácia, Psicólogo em contexto escolar.

Introdução

A atuação do psicólogo, em colaboração com os demais profissionais da área da educação, está integrada de forma perceptível no sistema escolar brasileiro. Pesquisas e relatos demonstram a sua inserção no ensino fundamental, médio, como também na educação superior (Bisinoto, 2011; Feitosa, 2017; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Tanamachi,

Proença & Rocha, 2000). Essa atuação nas instituições de ensino intensificou-se a partir da década de 30, quando a psicologia se consolidou no Brasil, com a atuação clínica. Essa prática decorria principalmente no contexto das dificuldades de aprendizagem e orientação profissional, devendo contribuir de forma significativa para a otimização dos processos de ensino-aprendizagem, para o empenho na promoção da saúde mental, para a melhoria do bem-estar psicológico, assim como para ações direcionadas ao desenvolvimento de todos os elementos da comunidade educativa.

Revisitando o percurso de inserção do psicólogo em contextos escolares, conclui-se que, no final do século XVIII, esses profissionais começaram a ocupar um espaço dentro das instituições educacionais, especialmente através do uso de testes psicológicos. A Escala Binet-Simon (Correia & Campos, 2004) foi a primeira escala métrica de inteligência infantil utilizada nesse contexto. Testes dessa natureza foram usados para comparar as capacidades das pessoas em diferentes domínios, e isso, conseqüentemente, serviu para a seleção e classificação dos alunos. Esse foco na psicometria foi reforçado a partir do movimento de obrigatoriedade do ensino e do processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais (Fagan, 1992) no sistema escolar. No transcorrer do final dos anos 70, observou-se no Brasil um movimento de crítica a esse modelo de profissional como aplicador de instrumentos de segregação (Patto, 1981, 1987). Diversas pesquisas constataram que os psicólogos nas escolas compreendiam os sintomas e transtornos dos estudantes com ênfase nas incapacidades individuais, encontrando, especialmente na história de vida, uma forma de sinalizar apenas as dificuldades do aluno, desconsiderando aspectos políticos, sociais, genéticos e intraescolares, participantes no contexto de produção das dificuldades (Neves & Almeida, 2003).

Percebendo que esse movimento de seleção e classificação dos alunos não surtia o efeito desejado, iniciou-se um período de mudanças. Constatou-se que a prática desses profissionais não deveria estar alicerçada em modelos clínicos ou médicos, mas, sim, na perspectiva de atingir diversos públicos (alunos, professores, comunidade escolar e famílias) em diferentes níveis de intervenção. Somado a isso, construíram-se estratégias de intervenção psicológicas predominantemente preventivas, visando à promoção do desenvolvimento integral de sujeitos, com ações em grupos e suas relações (Almeida & Peixoto, 2011; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Neves & Almeida, 2003).

Oakland e Jimerson (2007) destacam que a inserção dos psicólogos nas escolas e as suas práticas profissionais foram influenciadas tanto por políticas e reformas educativas, por fatores econômicos e culturais, em nível nacional e internacional, como também por circunstâncias relacionadas à evolução da psicologia em geral. Nessa direção, Oakland e Cunningham (1992) afirmam que a construção (do futuro) da psicologia escolar partirá da

premissa de delimitar a área de atuação e também da elaboração de um retrato claro do estado atual da profissão.

Frente a essa natureza multifacetada do papel do psicólogo escolar, e da necessidade de reunir informações sistematizadas sobre esses profissionais e o exercício da profissão (Jimerson *et al.*, 2004), surgem interrogações importantes que podem auxiliar na elaboração de uma imagem clara do estado atual da profissão (Oakland & Cunningham, 1992), no que se refere às percepções de autoeficácia desse profissional, levando em conta que ele diariamente enfrenta eventos que afetam a sua vida e o seu trabalho, devido às múltiplas funções que exerce, considerando a natureza diversificada do papel do psicólogo escolar (Marinho-Araújo, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

Nesse aspecto, pesquisar a autoeficácia foi o caminho encontrado para auxiliar na definição da atuação profissional. Para tanto, faz-se necessário contextualizar a teoria que referenda esse constructo: Teoria Social Cognitiva, para, em seguida, apresentar o conceito de autoeficácia, e de como as crenças de autoeficácia se formam. A opção adotada de elaborar uma escala específica para esses profissionais está associada às orientações de Bandura (2001), o qual entende que uma das maneiras mais adequadas para se mensurar o constructo da autoeficácia é com a utilização de escalas. Sendo a crença de autoeficácia medida em diferentes domínios, é necessário atentar para que cada escala seja direcionada ao domínio particular de interesse, somado às características das tarefas que desenvolve.

A Teoria Social Cognitiva (TSC), postulada por Albert Bandura, possui ênfase no comportamento humano em que as características (humanas) resultam de relações dinâmicas entre o sujeito, o meio onde está inserido e o seu comportamento, ou seja, uma concepção de ser humano como um sujeito ativo que não vive passivamente à mercê de forças de seu meio externo. Ele é agente de sua história: ele avalia suas ações e atua sobre a realidade (Azzi & Vieira, 2014; Bandura, 1977, 1986, 1989; Bandura, Azzi & Polydoro, 2008).

Quando a pessoa produz uma avaliação da realidade, ela se torna capaz de construir um conjunto de crenças em torno de sua capacidade de organizar e executar ações que são fonte de motivação (Bandura, 1977, 1986, 1997), produzindo certas realizações que lhe tragam motivação. Logo, a probabilidade de realizar determinada tarefa, obter sucesso e alcançar os resultados desejados forma as expectativas da autoeficácia.

Para Bandura (1977), a autoeficácia afeta as escolhas que são feitas, os esforços que são despendidos nas atividades, o grau de persistência que é mostrado em face das dificuldades e como os sujeitos se sentem ao realizá-la. Assim, ela afeta o comportamento de modo indireto e influencia o modo de pensar das pessoas, os cursos de ações e as metas que pretende seguir. A autoeficácia não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas

refere-se ao seu desempenho, a partir das habilidades que possui, levando em conta todas as variedades.

A ênfase dessa teoria está no interacionismo, que caracteriza a relação de causalidade recíproca triádica entre os determinantes ambientais, pessoais e comportamentais. Logo, a crença de autoeficácia será formada a partir das informações recebidas por meio de quatro fontes, conforme Bandura (1997), sendo elas: (1) a experiência pessoal e direta (*enactive mastery experience*), a qual se baseia em resultados das próprias experiências que o sujeito vivencia; (2) a experiência vicariante (*vicarious experience*), que é a capacidade do ser humano em aprender com as experiências vividas por outras pessoas; (3) a persuasão social (*verbal persuasion*), quando o ambiente social promove a percepção de que a pessoa possui as capacidades para resolver diversas situações; e (4) o estado fisiológico (*physiological and affective states*), pois, dependendo das circunstâncias, a ansiedade e o estresse, bem como o acúmulo de atividades, influenciam a percepção da própria capacidade e da competência frente à resolução de determinada situação. Durante a realização de uma atividade, as pessoas podem obter alguma informação sobre sua capacidade por meio de avaliação do seu estado emocional. Logo, essas reações, físicas e/ou emocionais atuam como indicativos de sucessos ou fracassos na atividade.

Assim, o sucesso em uma tarefa não depende somente do fato de o indivíduo possuir as capacidades requeridas, mas dependerá da capacidade para exercer controle sobre os acontecimentos necessários para atingir os objetivos desejados (Pajares & Olaz, 2008). As fontes de eficácia fornecem informações relevantes para a formação dos julgamentos de autoeficácia, ou seja, é a partir das interpretações que as pessoas realizam das situações vivenciadas que as informações são levantadas apoiando os julgamentos de competência e contribuindo ou não para as crenças de autoeficácia.

Outro aspecto relevante apontado por Bandura (2012) é que muitas escalas não conseguem captar as crenças de autoeficácia. A autoeficácia não pode ser considerada como um traço generalizado, mas como um constructo dinâmico que pode ser aprimorado com aprendizagem e por meio de experiências. Sabe-se que o conceito de autoeficácia é específico, porém relativo a diversos domínios, sendo que em contexto ocupacional há alguns estudos (Damásio, Freitas & Koller, 2014; Pedrazza, Trifiletti, Berlanda & Bernardo, 2013; Rigotti, 2008), mas são desconhecidas as pesquisas com psicólogos que trabalham em contexto escolar.

Método

Participantes

Participaram no estudo-piloto 25 psicólogos educacionais com idade mínima de 26 anos e máxima de 55 anos ($M=36.50$, $DP=9.46$), sendo 88% do sexo feminino. Aproximadamente metade dos participantes trabalham em instituições públicas municipais (12%), estaduais (28%) ou federais (12%), enquanto 48% trabalham em instituições particulares (32%) ou filantrópicas (16%). No que se refere ao nível de escolaridade em que atua, a maioria trabalha na educação infantil e no ensino fundamental (40%), 35% trabalham tanto na educação infantil como no ensino fundamental e médio, e 25% trabalham no ensino médio e superior.

Instrumento

Utilizando-se do autorrelato, a escala em estudo é um instrumento que objetiva identificar a autoeficácia dos psicólogos em contexto escolar para organizar e executar ações requeridas para produzir certas realizações referentes aos aspectos necessários da profissão. O instrumento foi construído para avaliar as crenças de autoeficácia dos psicólogos em contexto escolar a partir de uma revisão extensa da literatura (nacional e internacional) focando-se nas ações possíveis que o profissional psicólogo desenvolve/já desenvolveu em trabalhos no contexto das escolas. Ações essas de sua competência e, por vezes, exclusiva desse profissional como o seguimento de casos individuais, intervenção na comunidade educativa, cooperação com colegas e chefias e a utilização de instrumentos de avaliações com uso de testes psicológicos.

Acrescido da análise dos itens de outras escalas, tanto genéricas quanto específicas de autoeficácia, tais como a Escala de Autoeficácia Geral Percebida (Sbicigo, Teixeira, Dias & Dell'aglio, 2012), Occupational Self-Efficacy Scale — Short Form (OSS-SF): Adaptation and evidence of construct validity of the Brazilian version (Damásio *et al.*, 2014), e Development and Initial Validation of the Self-Efficacy Scale for Social Workers (Pedrazza *et al.*, 2013), foi elaborada uma versão inicial da escala de autoeficácia para psicólogos.

O objetivo ao elaborar essa escala foi criar um instrumento para mensurar a autoeficácia dos psicólogos, focando a capacidade para exercer as atividades de sua competência no âmbito da educação, em atividades relacionadas ao ensino.

Na versão inicial da escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar, esta apresentava um enunciado em que estava especificado que o profissional iria encontrar descritas condutas individuais que podiam ser desenvolvidas por um psicólogo em contexto

escolar e analisar como o profissional sentia-se em relação ao possível desenvolvimento. Essa versão possuía 35 itens em formato Likert de 5 pontos, sendo (1) para total desacordo e (5) para total acordo. Antes, dessa aplicação-piloto, foi solicitado que psicólogos (considerados juízes), que atuam em contexto escolar, respondessem ao questionário, mas, acima de tudo, que apontassem inconsistências sobre as questões, especialmente aquelas referentes à clareza e à pertinência dos itens, assim como a respeito da concordância das questões (redação), com a intenção de aprimorá-las. O conhecimento específico acerca do constructo por parte dos profissionais da área da psicologia foi fundamental para a construção do instrumento e melhoria da investigação.

Ressalta-se, também, que, durante a elaboração dos itens, houve a definição das dimensões do teste em termos constitutivos e operacionais, em um total de seis dimensões.

Procedimentos

Para a realização desse estudo-piloto, os psicólogos foram convidados a participar da pesquisa por endereço eletrônico com utilização da técnica do Respondent Driven Sampling (RDS), que combina a amostragem em bola de neve (*snowballsampling*) (Goodman, 1961). Também foram recrutados participantes por meio de redes sociais, como uma forma de compensar a amostragem não aleatória (Heckathorn, 1997). Faz-se necessário salientar que no Brasil não existe um órgão oficial que sintetize dados sobre os profissionais que atuam em contexto escolar. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e/ou os Conselhos Estaduais de Psicologia (CRPs) possuem os cadastros dos profissionais, porém, não por área de atuação. Além disso, normalmente não disponibilizam os endereços eletrônicos dos psicólogos, como também não encaminham as pesquisas para os profissionais cadastrados.

Convém ressaltar que, ao ser convidado para participar, o psicólogo era informado da natureza da pesquisa, dos objetivos e dos procedimentos éticos adotados, como também da confidencialidade, de modo que não precisavam identificar-se.

Resultados

Foi realizada uma análise descritiva de cada um dos itens do instrumento (Tabela 1). Observou-se que apenas 31.43% dos itens abrange o intervalo possível da escala (1-5), sendo utilizadas todas as alternativas de resposta. Os itens 16 e 33 são os mais problemáticos, sendo que apenas foram utilizadas as alternativas de resposta 4 e 5, pelo que apresentaram pouca capacidade de discriminação entre sujeitos com alta e baixa autoeficácia. Ainda, em 28.57%,

as alternativas de resposta 1 e 2 não foram utilizadas. O valor mínimo obtido pelos participantes na escala total é mais elevado que o valor médio do intervalo de resposta (3), refletindo a distribuição pouco adequada dos itens que compõem a escala.

Os valores de assimetria (Sk) assumem para todos os itens, à exceção do 16, um valor negativo, que significa que a média dos itens tende a afastar-se dos valores mínimos da escala, aproximando-se antes do seu extremo máximo (Marôco, 2018). Os valores de curtose (Ku) variaram bastante com poucos itens que apontem para uma distribuição normal das respostas (entre -0.5 e 0.5). A escala total apresenta valores de assimetria e curtose adequados, mas apenas dentro dos valores superiores da escala (3.06-4.80), o que, possivelmente, indica um efeito de teto (isto é, todos os participantes apresentam os valores mais elevados da escala, sendo difícil diferenciar participantes com altos níveis de autoeficácia dos participantes com baixos níveis, diminuindo a capacidade do instrumento de medir adequadamente o construto (Salkind, 2010).

Obteve-se uma elevada correlação de quase todas as variáveis com o total da escala, que resultou em um elevado valor de alfa (.92), demonstrando a consistência interna da escala. No entanto, observam-se alguns itens (6, 9, 14, 20 e 30) que apresentam níveis inferiores aos adequados (<.30) de correlação item-total (Souza, Alexandre & Guirardello, 2017). Esses valores indicam que os itens poderão medir outro constructo que não a autoeficácia e sugerem a reformulação desses itens, mas os níveis adequados de consistência interna indicam que poucas alterações serão necessárias na redação dos itens em si.

Discussão e conclusão

Nesta pesquisa, procurou-se realizar um estudo-piloto utilizando os itens de uma possível escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar, seguindo as orientações de Bandura (2001), identificando os elementos pertinentes e levando em conta que as pesquisas que visem à construção de instrumentos são escassas, e, nesse sentido, há necessidade de preencher essa lacuna. Para tanto, os itens foram elaborados a partir das atividades elencadas na literatura nacional e internacional que o psicólogo desenvolve em contexto escolar. Essas ações não se focavam exclusivamente na avaliação dos alunos, mas em ações de cunho institucional, com propostas de trabalho que objetivam intervenções voltadas para a comunidade escolar como um todo, atuando no processo ensino-aprendizagem, somado à atuação na mediação de conflitos (Machado & Souza, 2010; Patto, 1984; Tanamachi *et al.*, 2000). Essa diversidade de ações levou à elaboração de itens sobre dimensões distintas de intervenção como o seguimento de casos individuais, intervenção na

comunidade educativa, relacionamento com colegas e chefias, e a utilização de instrumentos de avaliações com uso de testes psicológicos.

A análise revelou que a escala apresenta bons indícios na temática da autoeficácia, visto ter apresentado (gerado) um elevado valor de alfa (.92), constatando que os itens semelhantes sejam relacionados.

No que se refere aos aspectos a melhorar, observou-se que a escala atual apresenta problemas de distribuição de itens, já que é composta por uma grande quantidade de partes com respostas centradas nos extremos máximos da escala, dificultando a discriminação dos participantes com elevada autoeficácia dos participantes com baixa autoeficácia. De acordo com Ribeiro (2010), um bom item deve garantir que os participantes utilizem todas as alternativas de resposta que cada item oferece e que a distribuição de respostas apresente uma distribuição normal (isto é, a maioria das respostas deveriam estar nas alternativas intermediárias).

Na continuidade deste trabalho, e tendo em conta os resultados obtidos, será alterada a escala de resposta aos itens para melhorar a validade dos itens, no que se refere à distribuição das respostas, ou seja, à necessidade de expandir as opções de respostas, partindo da possibilidade de respostas de um (discordo totalmente) a dez (concordo totalmente), conforme salienta Bandura (2001) e reafirmado por Polydoro e pesquisadores (Polydoro, Azzi & Vieira, 2010). Para além disso, existe a necessidade de administrar o instrumento a um grupo de participantes mais alargado de modo a verificar a estrutura fatorial da escala e a sua eventual organização em dimensões distintas tal como foi considerado na elaboração dos itens considerados nesta versão. Um instrumento com essas características facilitará a elaboração do perfil profissional do psicólogo em contexto escolar.

A autoeficácia é um constructo psicológico que diz respeito à confiança na capacidade pessoal para realizar certas ações com sucesso. Ela deve ser estudada considerando a especificidade de cada profissão e de cada contexto em que é exercida, pois espera-se que as pessoas possuam confiança para desempenhar bem suas atividades inerentes à profissão.

Referências

- Almeida, L. S., & Peixoto, F. (2011). Psicologia da educação. In M. P. Lopes, P. J. Palma, R. B. Ribeiro, & M. E. Pina e Cunha (Eds.), *Psicologia aplicada* (pp. 4768). Lisboa: RH.
- Azzi, R., & Vieira, D. (2014). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. doi: 10.1177/0149206311410606
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas/School psychology in Brazil: Appreciation and historical reflections. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>.
- Bisinoto, C. (2011). *A Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Proposta para os serviços de Psicologia*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Correia, M., & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: Histórias, tendências e possibilidades. In O. H. Yamamoto & A. C. O. Neto (Eds.), *Psicologia Escolar: Histórias, tendências e possibilidades* (pp. 137-185). Natal-RN: EDUFRN.

Damásio, B., F., Freitas, C. P. P., & Koller, S. H. (2014). Occupational Self-Efficacy Scale – Short Form (OSS-SF): Adaptation and evidence of construct validity of the Brazilian version. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15, 65-74. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203035764008>

Fagan, T. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of School Psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236-243. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1567089>

Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na educação superior*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Brasília, Brasília.

Goodman, L. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 1481-170. Retrieved from <https://projecteuclid.org/euclid.aoms/1177705148>

Heckathorn, D. D. (1997). Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*, 44(2), 174-199. Retrieved from <http://doi.org/10.2307/3096941>

Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., & Bashi, G. (2004). The international school psychology survey: Development and data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259-286. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/014303430404046901>

Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (2010). *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho-Araújo, C. M. (2005). Psicologia escolar: Fio e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXV, 88-98. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94625313>

Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (4ª ed.). Campinas: Alínea.

Marôco, J. (2018). *Análise estatística com SPSS statistics*. Pêro Prineiro: ReportNumber.

Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. O. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Alínea.

Oakland, T., & Cunningham, J. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, 13, 99-130. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0143034392132001>

Oakland, T., D., & Jimerson, S., R. (2007). School psychology internationally: A retrospective view and influential conditions. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. E. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 453-463). London: Sage Publications. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976138.n45>

Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. N. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 9(3), 648-663. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812009000300007&lng=pt&nrm=iso

Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro e col. (Eds.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.

Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: Reflexões sobre a psicologia escolar*, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queroz.

Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pedrazza, M., Trifiletti, E., Berlanda, S., & Bernardo, G. A. (2013). Self-efficacy in social work: Development and initial validation of the self-efficacy scale for social workers. *Social Science*, 2, 191-207. Retrieved from <http://doi.org/10.3390/socsci2030191>

Polydoro, S. A. J., Azzi, R. G., & Vieira, D. (2010). Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de auto-eficácia. In A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & E. Nascimento (Eds.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (p. 22). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Livpsic.

Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the Occupational SelfEfficacy Scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/1069072707305763>

Salkind, N. J. (2010). Ceiling effect. *Encyclopedia of Research Design*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n44>

Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell'aglio, D. D. (2012). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *PSICO*, 43(2), 139-146. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>

Souza, A. C., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: Avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviço de Saúde*, 26(3), 649-659. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>.

Tanamachi, E., Proença, M., & Rocha, M. (2000). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

CAPÍTULO 9
ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PSICÓLOGOS
EM CONTEXTO ESCOLAR

Artigo publicado em 2019 na Revista Avaliação Psicológica, 18(3), 264-275.
doi:10.15689/ap.2019.1803.17297.06.

ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PSICÓLOGOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Solange Ester Koehler

Lourdes Mata

Resumo

Considerando a inexistência de instrumentos de autoeficácia ocupacional direcionada aos psicólogos em contexto escolar, este estudo pretende descrever a construção e a validação de uma escala, além de apresentar as qualidades psicométricas da Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar – EAPsi. Utilizou-se como embasamento a Teoria Social Cognitiva, que explica o comportamento humano por meio da proatividade, da autorregulação e da auto-organização. Esta pesquisa contou com a participação de 205 psicólogos atuantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que está presente em todos os estados do território nacional. Constatou-se que 80% eram do gênero feminino, com idade média de 35 anos. Os resultados da análise fatorial exploratória indicaram que a estrutura com 22 itens e três dimensões foi a mais ajustada, com alfas de Cronbach indicando boa consistência interna. As dimensões foram: autoeficácia profissional, autoeficácia relacional e autoeficácia na articulação com as famílias. Assim sendo, a validação da EAPsi contribui para preencher uma carência de instrumentos voltados aos profissionais, podendo colaborar com estudos e intervenções na área.

Palavras-chave: psicólogos escolares; autoeficácia; escala; validação.

Abstract

Validation of the School Psychologists Self-Efficacy Scale Considering the lack of instruments related to occupational self-efficacy directed toward psychologists in a school context, this study aimed to describe the construction and validation of a scale and to present the psychometric qualities of the Self-efficacy Scale for Psychologists in the School Context – EAPsi. Social Cognitive Theory was used to explain human behavior through proactivity, selfregulation and self-organization. This study had the participation of 205 psychologists working in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. These institutions make up the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education that is present in all the states of the country. It was found that 80% of the participants were female, with an mean age of 35 years. The results of the exploratory factor analysis indicated that the

structure with 22 items and 3 dimensions presented the best fit, with Cronbach's alphas indicating good internal consistency. The dimensions were: professional self-efficacy, relational self-efficacy and self-efficacy in articulation with families. Accordingly, the validation of the EAPsi contributes to fill a gap in instruments aimed at professionals and presents the possibility for use in studies and interventions in the area.

Keywords: school psychologists; self-efficacy; scale; validation.

Introdução

Sabe-se que hoje em dia os psicólogos atuantes em contexto escolar são profissionais muito requeridos por educadores, pela equipe escolar e pelas famílias, levando a grandes desafios e diversidade na sua atuação (Fagan, 1992; Jimerson, 2016; Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone & Stewart, 2008; Lopes & Almeida, 2015; Oakland & Jimerson, 2007). Assim, esta pesquisa procurou desenvolver um instrumento que permita compreender quão confiantes esses psicólogos se sentem no desenvolvimento das diferentes facetas de sua atividade profissional.

Pode-se constatar que a atuação dos psicólogos em contexto escolar vem se afirmando como campo de atuação, pesquisa e produção de conhecimento (Jimerson *et al.*, 2008; Jimerson, Stewart, Skokut, Cardenas & Malone, 2009). Ademais, a forma como se concebe a atuação dos psicólogos em contexto escolar pode ser muito diferenciada. Determinadas perspectivas concebem o papel do psicólogo de maneira direcionada, atuando sobre casos e indivíduos específicos com enfoque essencialmente na avaliação psicológica e no seu acompanhamento ou encaminhamento. Por outro lado, existem perspectivas que defendem a atuação do psicólogo para além da seleção e classificação de alunos com problemas, demonstrando uma visão mais ampla da Psicologia que a enquadra em um compromisso social mais geral (Bahr *et al.*, 2017; Guzzo, 2015; Helgoth & Sobansky, 2008; Petroni & Souza, 2014).

Essa última abordagem, considerada mais abrangente, ou institucional, procura focar em ações preventivas para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, dos grupos e das relações existentes no espaço escolar. Essa forma de atuação considera como dimensões centrais, as ações associadas ao acompanhamento psicológico e acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, à assessoria do trabalho de profissionais e ao conhecimento e intervenção em nível institucional (Bahr *et al.*, 2017; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

A atuação preventiva da Psicologia em contexto escolar visa à construção de estratégias diversificadas, desenvolvendo ações em conjunto com os professores e demais membros da equipe escolar, a fim de promover uma tomada de consciência sobre as funções, papéis e responsabilidades dos diferentes intervenientes que atuam em conjunto. Percebe-se a necessidade de analisar as relações existentes no espaço escolar e como isso influencia o sucesso dos alunos. Acrescido à necessidade de priorizar a valorização das relações interpessoais que são essenciais e que enquadram toda a intervenção do psicólogo. Essa perspectiva é uma alternativa para práticas que entendem os fenômenos educativos com um foco individual, nos problemas e dificuldades do aluno (Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

Tal forma de conceber a intervenção dos psicólogos — mais multifacetada e generalizada em relação ao público-alvo, aos objetivos e estratégias implementadas — tem sido refletida e ilustrada em alguns estudos de caracterização em diferentes contextos e realidades culturais (Almeida & Peixoto, 2011; Bertollo-Nardi, 2014; Jimerson, 2016). Podem ser citados exemplos dos desafios enfrentados pelo profissional de Psicologia no atual contexto, como o aumento do número de alunos nas escolas; as novas configurações de família; as opções sexuais diferenciadas; o número elevado de transtornos mentais; o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, entre outros.

Assim, partindo dessas ações e conforme surgem novas problemáticas na sociedade, são exigidas novas competências e abordagens desse profissional. Um dos fatores associados à escolha de estratégias e persistência na procura de alternativas são os julgamentos de autoeficácia. Autoeficácia entendida como o quanto o indivíduo se percebe competente diante das atividades específicas (Bandura, 1977, 2012). Devido à centralidade desse conceito, nos últimos anos, foram desenvolvidos estudos com o intuito de analisar a relação existente entre os julgamentos e a atuação, priorizando o bem-estar e a satisfação de profissionais em diferentes áreas (Consiglio, Borgogni, Tecco & Schaufeli, 2016; Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; Shoji *et al.*, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Autoeficácia na perspectiva da Teoria Social Cognitiva

A autoeficácia é um constructo atribuído ao pesquisador Albert Bandura como parte da Teoria Social Cognitiva (TSC), a qual é continuamente aprimorada por seu idealizador e demais pesquisadores (Bandura, 2008; Pajares & Olaz, 2008). Essa teoria vem sendo pesquisada em diferentes contextos, levando a um aprofundamento dos constructos e à compreensão da sua abrangência, tais como saúde, educação, organizacional/profissional, esporte, entre outros.

Segundo os pressupostos da TSC, o pensamento humano e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre várias influências, como pessoais, comportamentais e ambientais (Bandura, 2008). Desse modo, destaca-se o papel ativo atribuído aos indivíduos no processo de aprendizagem e a sua interlocução com o ambiente, que se torna o principal mediador desse processo. Um dos fundamentos da TSC se refere à maneira como as relações com o ambiente são organizadas, considerando o comportamento e o indivíduo. Esses três fatores — ambiente, comportamento e indivíduo — operam de maneira conjunta, ou seja, são determinantes interconectados uns aos outros e, portanto, conceituados como determinismo recíproco (Bandura, 1986; Pajares & Olaz, 2008).

No que concerne à autoeficácia, Bandura (1977, 1986, 2012) caracteriza como um elemento necessário, que faltava para a explicação dos processos de mudança psicológica. Trata-se de crenças que o indivíduo possui em relação à sua capacidade de organização e execução de ações requeridas para lidar com situações futuras; em outras palavras, as crenças referem-se à forma como o indivíduo avalia sua capacidade de desempenhar determinadas ações com sucesso. Dessa maneira, os julgamentos de autoeficácia de uma pessoa podem determinar seu nível de motivação, já que é em função desses julgamentos que o indivíduo tem incentivo para agir e pode antecipar mentalmente suas ações para obter resultados.

A partir das crenças de autoeficácia, torna-se possível compreender o estabelecimento de metas, a quantidade de esforço que o profissional despende e a perseverança para atingir os objetivos. Contudo, isso não garante o sucesso das ações, mas pode determinar a quantidade de energia empreendida na tarefa (Bandura, 1977, 2012).

Para Bandura e colaboradores (Bandura, 1977, 1997, 2012; Pajares & Olaz, 2008), a construção dos julgamentos de autoeficácia ocorre por meio de quatro fontes de informações: a experiência direta (de domínio ou de êxito); a experiência vicária (ou indireta); a persuasão social; e os estados físicos e emocionais. A experiência direta se baseia em resultados das próprias experiências, pois o êxito obtido na realização de alguma atividade é avaliado como positivo e derivado do esforço da superação de problemas presentes nas ações realizadas. Assim, aumentam as chances de o indivíduo persistir, expandindo também a crença na sua própria capacidade de executar suas ações. O foco nas experiências diretas considera: (a) as ações anteriores; (b) o esforço necessário para obter sucesso; (c) a abrangência e as dificuldades da própria tarefa a ser desenvolvida; (d) a quantidade de apoio externo existente; (e) as demandas da situação na qual a tarefa será realizada, que também apontam que essa fonte teórica é considerada a de maior influência, uma vez que se baseia em uma experiência de sucesso autêntica. O autor destaca ainda que o sucesso em dadas ações tende a aumentar as apreciações sobre a eficácia pessoal, enquanto o fracasso repetido tende a diminuir a crença

de autoeficácia, especialmente quando ocorre cedo no curso dos eventos e quando não há circunstâncias externas adversas.

A experiência vicária é considerada outra via para auxiliar na construção das crenças de autoeficácia, uma vez que abrange o conjunto de experiências nas quais o sujeito não é participante ativo da tarefa-alvo, mas o observador. Essas experiências se relacionam com os modelos sociais analisados e seguidos, considerando que, ao observar outras pessoas realizarem determinada tarefa, o sujeito pode perceber-se também capaz de fazê-lo (Bandura, 2008). Para Pajares e Olaz (2008), as pessoas buscam modelos que possuem as competências almeçadas por elas; essa similaridade funciona positivamente e influencia a autoeficácia.

A persuasão social refere-se a outro tipo de influências, que funcionam pelo convencimento de uma pessoa sobre suas capacidades. Normalmente, busca-se persuadir verbalmente o sujeito para aumentar o esforço e a superação dos desafios presentes na atividade. A persuasão verbal ocorre por meio dos *feedbacks* sobre o desempenho na tarefa em questão, dependendo da credibilidade, do conhecimento e da experiência que possui a fonte persuasiva na atividade em questão (Bandura, 2012).

Por fim, os estados fisiológicos e emocionais se referem aos indicadores (ou seja, aos sinais físicos) usados como um meio de avaliar a capacidade ou a disfunção em uma atividade, como o humor e a ansiedade (Bandura, 1986, 1995, 1997, 2012). Podem-se citar também manifestações como a fadiga, o estresse, a ansiedade, a tensão, a dor e os estados de humor, por exemplo, o que pode afetar no julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade de realizar determinada tarefa. Bandura (2001) alerta ainda para a forma como se lida com as manifestações fisiológicas que influenciam a autoeficácia. As pessoas podem avaliar o grau de confiança pelo seu estado fisiológico — enquanto se pensa em uma ação para aumentar as crenças de autoeficácia, é preciso promover o bem-estar emocional e reduzir os estados emocionais negativos.

As diferentes fontes de autoeficácia raramente operam de maneira independente, já que as pessoas não apenas vivenciam o resultado de seus esforços, mas também observam outros indivíduos em situações similares. Além disso, as avaliações sociais sobre a adequação da *performance* são realizadas periodicamente (Azzi & Vieira, 2014). Para Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia ajudam o indivíduo a decidir sobre a seleção de tarefas, o que deve contribuir para que ele se sinta mais competente e confiante para executá-las. Conforme Bandura (1977, 1997), o sujeito que possui uma autoeficácia elevada em determinada tarefa não apresenta necessariamente o mesmo resultado em uma tarefa distinta. Ademais, a autoeficácia não apresenta uma estabilidade temporal, por vezes o sucesso ou o

fracasso podem alterar a percepção do indivíduo em relação às crenças em uma tarefa específica.

Autoeficácia em contexto educativo

A autoeficácia se relaciona com a capacidade do profissional em executar determinadas ações, que podem gerar e unificar pensamentos, sentimentos e habilidades requeridas para sua execução. Sabe-se que o constructo de autoeficácia é específico e relativo a diversos domínios (Ambiel & Noronha, 2012; Bandura, 2008; Moreira, Ambiel & Nunes, 2018; Nunes, 2008). Em contexto educativo, são muitos os estudos desenvolvidos com alunos e professores, porém, especificamente no Brasil, ainda há poucos. É importante salientar que autoeficácia em contexto escolar (Guerreiro-Casanova, 2015; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) é o conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais em realizar atividades e trocas, concretizar objetivos e alcançar resultados especificamente na realização escolar.

Tais trabalhos têm evidenciado a importância da autoeficácia para a compreensão de muitos aspectos, como os processos motivacionais, o desempenho, a qualidade da ação educativa e o bem-estar (Fonsêca, Couto, Silva, Coelho & Carvalho, 2018; Hölte, Ehm, Hartmann & Hasselhorn, 2017; Kim & Seo, 2018; Poulou, Reddy & Dudek, 2018; Talsma, Schütz, Schwarzer & Norris, 2018; Zee & Koomen, 2016). Ainda são poucas as pesquisas direcionadas ao estudo da autoeficácia de outros profissionais que atuam em contexto escolar, e a escassez de trabalhos pode estar relacionada com aspectos muito específicos da atuação dos psicólogos, como o aconselhamento de carreira e a consultoria (Guiney, Harris, Zusho & Cancelli, 2014; Watt *et al.*, 2019).

Assim, compreendendo a autoeficácia como uma ferramenta específica para determinadas atividades e contextos, e considerando que não há instrumentos para os profissionais da Psicologia que atuam em contexto escolar em diferentes vertentes de atuação, optou-se por elaborar uma escala para avaliar a autoeficácia de psicólogos em contexto escolar, contemplando não só suas diferentes tarefas, mas também os contextos de atuação.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 205 psicólogos escolares, servidores dos 38 Institutos Federais (45% do total de profissionais na rede federal de ensino), representando todos os estados do Brasil. Os IFs atendem prioritariamente alunos do ensino médio, com ênfase no ensino técnico, além de discentes de cursos tecnológicos, bacharelados, graduações e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Essas instituições tiveram sua origem no Brasil em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas ao ensino profissional primário gratuito para os menos favorecidos economicamente (Frigotto, 2018). A partir de 2008, as instituições foram reordenadas e multiplicadas e, atualmente, os 38 IFs estão presentes em todos os estados, com mais de 644 unidades de ensino, compreendendo espaços pluricurriculares e multicampi especializados na oferta da educação profissional e tecnológica em níveis da educação básica, profissional e superior (Pacheco, 2011), totalizando 90% da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Os psicólogos inseridos na equipe multi ou interdisciplinar (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2009; Cavalcante, Siqueira & Kuniyoshi, 2014; Feitosa, 2017) dos IFs, no Brasil, respondem de maneira diversificada às oportunidades e às demandas de atuação em contextos educativos. A idade dos participantes variou entre 24 e 60 anos, com idade média de 35,44 (DP=6,79). As mulheres representaram 80% da amostra, sendo a maioria (54.4%) composta por psicólogos com menos de cinco anos de atividades na rede federal de ensino. A maioria dos sujeitos (70%) concluíram algum curso de pós-graduação (*stricto sensu* ou *lato sensu*) entre os anos de 2000 e 2009 e um total de 12.2% realizou outra graduação além do curso de Psicologia. O total de 78.5% dos psicólogos atua em *campi* situados na zona urbana, e na maioria dos casos o psicólogo é o único profissional da área nessa instituição (79%), com nomeação de 40 horas semanais de trabalho (97.6%). Observou-se um percentual acima de 20% dos profissionais que exercem outras atividades remuneradas, tais como docência e atividades de psicologia clínica.

Instrumento

Inicialmente foi desenvolvido um questionário sobre a Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar, contendo 35 questões, com enfoque na capacidade do psicólogo em exercer suas atividades nas diferentes áreas possíveis de intervenção (áreas que podem ser agrupadas). As áreas foram identificadas com base na literatura, nomeadas em algumas

pesquisas e estudos de caracterização dos perfis desses profissionais (Jimerson, 2016; Matteucci & Coyne, 2017; Peretta *et al.*, 2014; Walcott & Hyson, 2018). Assim, foram elaboradas questões que considerassem aspectos gerais da atuação do psicólogo em contexto escolar; intervenção individual, tanto em nível de avaliação (com utilização dos instrumentos) quanto de escuta psicológica; intervenção no contexto escolar, relação com as famílias, relações com outros profissionais, tanto docentes quanto outros técnicos, e colaboração e comunicação com chefias.

Para além de um levantamento das ações do psicólogo, para a elaboração dos itens, consultou-se um conjunto de escalas de autoeficácia geral e específica, dirigidas a profissionais de outros contextos (Pedrazza, Trifiletti, Berlanda & Bernardo, 2013; Polydoro & Guerreiro Casanova, 2010; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002). Além disso, a redação dos itens e a estrutura geral buscaram respeitar o referencial teórico de base da TSC e as indicações subjacentes para a construção de instrumentos de autoeficácia.

Após elaborar e revisar o questionário, surgiu a primeira versão do que foi denominado como Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar: a EAPsi. Essa versão foi enviada para que especialistas analisassem a pertinência e a abrangência das áreas e ações contempladas, assim como a clareza na formulação dos itens. Foram escolhidos cinco especialistas/psicólogos atuantes no contexto educacional para realizar essa análise, e a escolha desses profissionais embasou-se nos seguintes critérios: 1. estar atuando como psicólogo em contexto escolar (exceto docentes da graduação); 2. ter realizado pós-graduação na área da psicologia escolar/educacional (no mínimo mestrado, mas preferencialmente doutorado). Os especialistas fizeram poucas sugestões de alterações, especificamente na formulação dos itens e na clareza na redação.

Essa 1ª versão da EAPsi foi aplicada, concomitantemente, no Brasil e em Portugal. Para tanto, foi realizado um convite via *e-mail* aos profissionais e órgãos de gestão, fornecendo o *link* de acesso ao questionário.

Ele continha 35 itens, e foi aplicado a 62 psicólogos atuantes em contexto escolar no Brasil (Koehler & Mata, 2019) e a 296 dos profissionais em Portugal (Mata, Santos & Koehler, 2018). Na ocasião, acrescentou-se um campo específico para comentários que os respondentes considerassem pertinentes, diante do instrumento ou de suas respostas. O objetivo era coletar informações que pudessem subsidiar modificações, caso necessário. Com base no tratamento estatístico exploratório e na análise de comentários, algumas alterações foram realizadas, em nível tanto da escala de resposta quanto de formulação dos itens. Em relação à escala de resposta, foi utilizada inicialmente a de tipo Likert, de 4 pontos, mas a possibilidade de respostas foi ampliada de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente).

Na formulação dos itens, não apenas a formulação específica de alguns foi alterada, como também a expressão “sou capaz”, que foi substituída pelo termo “consigo”, pois a concepção semântica, e consequentemente sua interpretação, levantou muitas dúvidas. Também foi alterada a indicação geral dada no início do questionário, onde se lia “[...] são apresentadas algumas afirmações relacionadas com a forma como se podem sentir psicólogos em contexto escolar[...]”, após a modificação passou a ler-se: “[...] você encontra algumas tarefas que podem ser desenvolvidas por um psicólogo em contexto escolar. Indique até que ponto na sua atividade profissional, no contexto e situação atuais, sente que as consegue desenvolver”. Os itens dessa versão são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Itens da Escala de Autoeficácia para Psicólogos a trabalhar em contexto escolar EAPsi

Itens

1. Consigo comunicar-me de maneira eficaz com a equipe gestora.
 2. Consigo arranjar canais de comunicação eficazes quando necessito comunicar-me com as famílias.
 3. Consigo atingir meus objetivos de psicólogo na instituição onde trabalho.
 4. Quando necessário, consigo avaliar a eficácia das minhas intervenções.
 5. Consigo colaborar com a equipe gestora.
 6. No percurso do ano letivo, é fácil para mim contribuir na formação da equipe pedagógica.
 7. Consigo comunicar-me adequadamente com meus colegas de trabalho.
 8. Consigo gerenciar os compromissos relacionados à minha atividade profissional.
 9. Consigo responder as necessidades individuais dos alunos da instituição.
 10. Consigo desenvolver minhas obrigações, sem ser cobrado pela equipe gestora.
 11. Consigo elaborar pareceres e laudos psicológicos, e realizo registros dos atendimentos.
 12. Consigo encaminhar casos para outros profissionais, quando necessário.
 13. Consigo estabelecer relações positivas com colegas do meu trabalho de modo a ter um bom relacionamento na instituição.
 14. Consigo realizar avaliações psicológicas quando necessárias no contexto da escola.
 15. Consigo executar ações de intervenção junto às turmas.
 16. Graças ao meu desempenho eu consigo manter-me atualizado para melhor executar as minhas funções no trabalho.
 17. Consigo ofertar atendimento a pais e demais familiares dos alunos.
 18. Consigo investir o esforço necessário para identificar as principais necessidades de intervenções individuais no contexto onde trabalho.
 19. Consigo opinar a respeito do que deve ser feito no trabalho da equipe onde atuo.
 20. Consigo colaborar na organização de ações socioeducativas (ações de sensibilização, palestras, oficinas, cursos) para a comunidade escolar.
 21. Consigo pensar em alternativas para resolver problemas que surgem no meu trabalho.
 22. Consigo participar do planejamento da política educacional da instituição.
 23. Consigo pensar e executar ações relacionadas ao desenvolvimento dos alunos.
 24. Consigo enfrentar adversidades do meu trabalho.
 25. Consigo procurar apoio da equipe gestora quando necessário.
 26. Consigo planejar a curto, médio e longos prazos o que deve ser feito no meu trabalho.
 27. Consigo promover o envolvimento das famílias no processo educativo.
 28. Consigo propor atividades em grupo para responder a problemáticas identificadas.
 29. Consigo realizar diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional.
-

-
30. Consigo resolver problemas difíceis no meu trabalho.
 31. Consigo responder aos pedidos de trabalho feitos pela equipe gestora.
 32. Consigo definir o (s) instrumento (s) de avaliação/caracterização mais adequado (s) para cada caso.
 33. Consigo trabalhar em equipe.
 34. Consigo promover uma boa relação escola família maximizando o potencial de colaboração de cada família.
 35. Consigo utilizar os instrumentos/provas necessários para a avaliação e caracterização dos casos e situações com que me deparo.
-

Procedimentos de Coleta de Dados

Tendo realizado o estudo-piloto da EAPsi, procedeu-se à aplicação do questionário alongado. Inicialmente, realizou-se a busca do público-alvo. É necessário ressaltar que o questionário aplicado nessa ocasião continha sete seções, por tratar-se da pesquisa do doutoramento em Psicologia. Neste artigo, somente as questões relativas à autoeficácia serão analisadas.

Inicialmente foi realizada a coleta dos *e-mails* dos psicólogos atuantes nos IFs, com a colaboração dos servidores da área de recursos humanos e dos profissionais ligados ao ensino dessas instituições. Por se tratar de uma participação anônima e voluntária, os psicólogos autorizaram a utilização do *e-mail* institucional, que serviu como veículo de comunicação para apresentar e fomentar a participação desses profissionais. Em seguida, foi enviado um segundo *e-mail* contendo a pesquisa: “A Identidade dos Psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, que ficou armazenada no Google Docs. Nesse instrumento foram explicitados os objetivos da pesquisa e os seus critérios éticos: garantia de sigilo; participação voluntária, mas específica dos psicólogos dos Institutos Federais de Educação; ausência de ônus e bônus; e a utilização dos dados para análises e publicações. Somente quem concordasse com esses critérios teria acesso ao questionário. A primeira anuência foi o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), já que somente após aceitá-lo o participante poderia responder ao questionário.

A pesquisa ficou disponível para respostas durante seis meses, entre outubro de 2017 a março de 2018. Nesse período foram realizadas várias ações para atrair a participação dos psicólogos, como o reenvio dos *e-mails* (Regmi, Waithaka, Paudyal, Simkhada & van Teijlingen, 2016) e a divulgação da pesquisa na página do Facebook (psicolog@s — institutos federais), criada em 2013 pelos profissionais atuantes nos Institutos Federais de Educação.

Os procedimentos de recolha foram validados pela Comissão de Ética do Centro de Gestão da Investigação, do ISPA-Instituto Universitário.

Análise de dados

Depois de finalizada a coleta dos dados, foi realizada a análise fatorial exploratória (AFE) com o uso do programa FACTOR 10.9.01 (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2006, 2019), a fim de definir a estrutura fatorial método Robust Unweighted Least Squares (RULS), utilizando uma matriz de correlações policóricas como recomendado para a análise fatorial de escalas de itens ordinais de tipo Likert (Asún, Rdz-Navarro & Alvarado, 2015; Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García & Vila-Abad, 2010). Uma vez que se esperava que as dimensões avaliadas estivessem correlacionadas, foi utilizado o método de rotação oblíqua promin Lorenzo.

Assim, a estrutura fatorial da Escala de Autoeficácia para Psicólogos foi analisada por meio de uma AFE. Para reter apenas o número mínimo de fatores para explicar convenientemente a autoeficácia dos psicólogos em contexto escolar, foi utilizado o critério Kaiser-Guttman como ponto de partida. No entanto, uma vez que esse critério de Kaiser-Guttman tende a superestimar o número de fatores retidos, recorreu-se ao método das análises paralelas (APs) para confirmar esses resultados. Nesse método os eigenvalues obtidos pelo critério Kaiser-Guttman são comparados (pareados) com o percentil 95 dos eigenvalues determinados aleatoriamente em um conjunto hipotético de 500 matrizes de correlação de variáveis. Assim, os fatores com eigenvalues superior a 1, mas com eigenvalues menores que os calculados nas APs são descartados (Damásio, 2012). Finalmente, para determinar se os modelos fatoriais sugeridos representam corretamente os dados, foram calculados os seguintes índices de ajustamento (utilizando Bootstrap para análises mais robustas), cujos valores de corte sugeridos (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006) também são apresentados: rácio do qui-quadrado pelos graus de liberdade ($\chi^2 / df \leq 2$ ou 3); Comparative Fit Index ($CFI \geq .95$); Tucker-Lewis Index ($TLI \geq .96$) e Root Mean Square Error Of Approximation ($RMSEA < .06$ a $.08$ com intervalo de confiança).

Resultados

De acordo com o critério de Kaiser-Guttman, os resultados da AFE, realizados com os 35 itens da Escala de Autoeficácia para Psicólogos, sugeriram a extração dos oito fatores que explicam 69.14% da variância. No entanto, apenas três fatores apresentaram autovalores superiores ao percentil 95 dos autovalores obtidos em uma análise paralela com 500 matrizes correlacionais aleatórias, sugerindo a retenção de três fatores, que explicam 51.1% da variância.

Contudo, observou-se que vários itens (3, 6, 7, 9, 13, 18, 23, 28, 31, 33, e 35) apresentavam cargas fatoriais superiores a 0,32 em mais de um fator, com uma diferença menor a 0,2 entre as cargas de ambos os fatores. Após a remoção desses itens, tal como recomendado por Howard (2016), foi definido um novo modelo fatorial com 24 itens para os quais a AP sugeriu a retenção de três fatores que explicavam 53.72% da variância. Nesse modelo, o item 10 apresentou cargas fatoriais inferiores a 0,32. Além disso, o fator 2 incluiu um item que, conceitualmente, não estava relacionado aos itens restantes (a afirmativa 15 não se relaciona com a intervenção com a família como o restante dos itens). Assim, esses dois itens foram também retirados da análise.

O novo modelo fatorial, com 22 itens, apresentou autovalores que sugeriram a retenção de cinco fatores que explicavam 65.1% da variância. A AP sugere reter novamente três fatores, uma vez que só os autovalores dos três primeiros fatores foram superiores ao percentil 95 dos autovalores aleatórios calculados (Tabela 2).

Assim, adotou-se uma estrutura fatorial com três fatores que explicam 55.1% da variância. Na Tabela 2, resumem-se as cargas fatoriais de cada item para cada um dos fatores e para consistência interna, avaliada pelo alfa de Cronbach. O modelo é considerado adequado em virtude de apresentar índices de ajustamento excelentes (χ^2 (168)=122,92; $p=0,996$; CFI=0,997; TLI=0,996; RMSEA=0,024, IC95% [0,015; 0,021]).

Tabela 2

Cargas Fatoriais, Comunalidades e Estatísticas Descritivas da Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar (22 itens)

Itens	Fator			Comunalidades
	1	2	3	
4	,909	-,112	-,110	,596
26	,804	,115	-,205	,582
32	,701	-,284	,189	,539
12	,659	-,162	,123	,422
21	,637	,134	-,013	,502
16	,590	-,197	,104	,421
29	,585	,094	-,064	,363
30	,577	,221	-,025	,496
14	,553	-,259	,040	,256
11	,535	,067	,113	,301
8	,514	,723	,086	,371
24	,459	,209	-,101	,297
20	,352	,298	,041	,348
1	-,172	,901	,107	,713
25	-,031	,862	,034	,730
5	,037	,723	,090	,596
19	,256	,516	,032	,490
22	,152	,477	,057	,354
34	-,157	,027	,937	,727
27	-,016	,031	,832	,688
17	-,040	-,025	,777	,618

Itens	Fator			Comunalidades
	1	2	3	
2	,089	,215	,446	,369
Autovalor empírico	8,181	2,393	1,544	
Autovalor aleatório ^a	1,760	1,608	1,506	
% Variância	37,19	10,88	7,02	
Alfa	,86	,84	,84	
Média	7,12	7,02	6,64	
DP	1,30	1,81	1,95	
<i>Sk</i>	-0,51	-0,86	-0,94	
<i>Ku</i>	0,07	0,52	0,50	
Correlações (<i>r</i>)				
Factor 2	.51			
Factor 3	.52	.35		

Nota. Método de Extração: Robust Unweighted Least Squares (RULS); Método de Rotação: Promin; a = O Percentil 95 dos eigenvalues aleatórios foram calculados com base em uma matriz hipotética aleatória faturada 500 vezes, para 22 itens e n = 205.

No fator 1, que explica 37.2% da variância, saturaram treze itens (4, 26, 32, 12, 21, 16, 29, 30, 14, 11, 8, 24 e 20) relacionados com a Autoeficácia Profissional como psicólogo, tanto no nível de intervenção individual (*e.g.*, item 4 — “Quando necessário, consigo avaliar a eficácia das minhas intervenções”), em nível tanto de avaliação com utilização dos instrumentos (*e.g.*, item 32 — “Consigo definir o(s) instrumento (s) de avaliação/caracterização mais adequado(s) para cada caso”) quanto de intervenção escolar (*e.g.*, item 20 — “Consigo colaborar na organização de ações socioeducativas para a comunidade escolar”). O segundo fator, que explica 10.88% da variância, está composto por 5 itens (1, 25, 5, 19 e 22) relacionados com a Autoeficácia Relacional, por exemplo: “Consigo procurar apoio da equipe gestora quando necessário”; “Consigo opinar a respeito do que deve ser feito no trabalho da equipe onde atuo”. Finalmente, no fator 3, saturaram quatro itens (34, 27, 17 e 2) relacionados com a Autoeficácia na articulação com as famílias, os quais explicam 7.02% de variância (*e.g.*, “Consigo promover uma boa relação escola-família maximizando o potencial de colaboração de cada família”; “Consigo promover o envolvimento das famílias no processo educativo”). Esses três fatores apresentaram bons níveis de consistência interna (ver Tabela 2).

Foram calculados os escores de cada fator por meio da média dos itens que o conformam, e as suas respectivas estatísticas descritivas são apresentadas na Tabela 2. As correlações entre os fatores são moderadas. Para identificar se os psicólogos apresentam diferentes níveis de autoeficácia, dependendo das áreas e ações de atuação, calculou-se o escore de cada subescala/fator (as médias) e realizou-se a comparação através de uma Análise de Variância (ANOVA) de medidas repetidas. Os resultados indicam que existem diferenças significativas entre os fatores avaliados pela Escala de Autoeficácia para Psicólogos em

Contexto Escolar: $(F(1,74; 354,43)=7,88, p=0,001, \eta^2 =0,04, \pi=0,93)$, indicando que os psicólogos apresentam diferentes níveis de autoeficácia dependendo do tipo de ação ou intervenção à qual se refere. Foram utilizadas comparações Pairwise com correção de Bonferroni para identificar entre quais escalas existem diferenças significativas. De acordo com essas comparações, foram observados valores significativamente mais baixos na Autoeficácia na articulação com a família quando comparada aos outros dois fatores ($p<0,001$ quando comparado com a Autoeficácia Profissional e $p=0,037$ com a Autoeficácia Relacional).

Discussão

Pretendeu-se com este estudo apresentar o desenvolvimento da validação de uma Escala de Autoeficácia para psicólogos que atuam em contexto escolar. Devido especialmente ao aumento de profissionais que atuam nesse contexto, associado às alterações sofridas em vários níveis, a atuação desses psicólogos tem-se tornado mais multifacetada, não só sobre os públicos-alvo de intervenção (*e.g.*, famílias, colegas de trabalho, equipe gestora) como no tipo e estratégias de intervenção necessárias para responder às necessidades dos contextos (Bell & McKenzie, 2013; Graves, Proctor & Aston, 2014). Desse modo a escala poderá ser utilizada na investigação, como também na prática dos profissionais em contexto escolar. Uma vez que constructo de autoeficácia é específico e relativo a diversos domínios (Bandura, 1977; Bandura Azzi & Polydoro, 2008; Nunes & Noronha, 2008), e a autoeficácia é importante para compreender processos motivacionais, o desempenho, a qualidade da ação educativa e o bem-estar (Fonsêca *et al.*, 2018; Holzberger *et al.*, 2013; Huang, 2016; Hölte *et al.*, 2017; Kim & Seo, 2018; Poulou *et al.*, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Street, Malmberg & Stylianides, 2017; Talsma *et al.*, 2018), o desenvolvimento dessa escala apresenta-se como necessário e útil, tanto na investigação, como também na prática dos profissionais em contexto escolar.

O processo de construção da escala, que foi designada EAPsi, sustentou-se, inicialmente, na revisão da literatura e análise de alguns instrumentos para públicos específicos. Já nesse momento, percebia-se a dificuldade de encontrar produções direcionadas para os psicólogos em contexto escolar. Posteriormente, a participação dos especialistas assegurou a validação do conteúdo.

Os profissionais que participaram deste estudo foram psicólogos dos Institutos Federais, tanto pela facilidade de acesso, associada ao foco de estudos de um trabalho mais amplo, como pelo fato do seu contexto de trabalho contemplar as diferentes áreas de intervenção e exigências estratégicas e de competências que se colocam aos psicólogos a

trabalhar em contexto escolar atualmente (Brown, 2016; Feitosa, 2017; Graves *et al.*, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Van Overschelde & Lasser, 2019). Esses locais são espaços privilegiados, pois contam com diversos profissionais e inúmeros docentes que facilitam o desenvolvimento de ações acrescido à baixa rotatividade de pessoal. Assim sendo, entende-se como um importante espaço para a concretização do papel do psicólogo em contexto escolar.

A formação desses locais de trabalho está relacionada à expansão da Educação Profissional na Rede Federal de Ensino, que construiu, desde 2003, mais de 500 novas unidades de ensino, levando à nomeação de psicólogos para comporem a equipe multidisciplinar dos *campi*. Apesar de se tratar de uma atuação recente nesses locais e em número significativo nessa modalidade de ensino, é possível afirmar que as ações desses profissionais auxiliaram para o bom funcionamento das instituições, alcançando espaços antes negligenciados. No entanto, compor o quadro de servidores federais ligados ao ensino não é sinônimo de “formar” novos espaços e, sim, o compromisso que os profissionais assumem de desenvolver ações para o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem, da transformação social, da conscientização e do empoderamento da sua comunidade acadêmica e dos diversos autores desse contexto (Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

A validade do constructo estudou-se pela análise fatorial exploratória, com o método de estimação Robust Unweighted Least Squares (RULS), com rotação promin, sendo eliminados 13 itens, ficando a versão final da EAPsi composta por 22 afirmações. A solução final de três fatores explica 55.1% do total da variância da escala e apresenta um ajustamento excelente aos dados. A versão final revelou também bons valores de consistência interna para todas as escalas.

O instrumento que foi elaborado partiu então dessas diferentes áreas e competências de atuação profissional dos psicólogos que têm vindo a ser apresentadas na literatura. Desses diferentes focos de intervenção contemplados nos itens elaborados, após a AFE, extraíram-se três fatores. Em um primeiro fator surgiram os itens relativos à autoeficácia profissional, que se refere às ações que o psicólogo demonstra nas atitudes diárias. Estão relacionadas às ações individuais que o psicólogo demonstra na instituição, tais como busca de soluções para problemas diversos, enfrentamento de adversidades, colaboração com os colegas de trabalho, escolha e uso de testes psicológicos, entre outros. Sinteticamente, são ações individuais nas quais o profissional avalia sua intervenção como a atualização de conhecimentos e até resolução de problemas e os desafios que são colocados na prática, além do manuseio de instrumentos de avaliação, levando em conta que os profissionais relatam gastar até 50% do seu tempo na avaliação psicoeducacional (Bowles, Scull, Clinton & Larkins, 2016).

No segundo fator, destacou-se a autoeficácia nas relações com a direção e gestão da instituição, sendo que os diferentes itens contemplavam não só aspectos relacionais com a equipe gestora como também intervenções no âmbito da política institucional. Essa dimensão é central para se compreender a atuação institucional do psicólogo, uma vez que a equipe gestora parece ter influência sobre as capacidades em realizar atividades e alcançar resultados específicos, associado ao papel de assessoria que o psicólogo deve desenvolver na instituição escolar. O estar inserido, como membro integrante e participante da equipe gestora, parece ser um novo aspecto a ser considerado na atuação do psicólogo escolar (Chiocchio, Kelloway & Hobbs, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Petroni & Souza, 2014).

A terceira dimensão identificada foi a relativa à intervenção junto às famílias. Sabe-se da necessidade de se envolverem as famílias como parceiros no processo educativo dos filhos e dos benefícios daí decorrentes podendo os psicólogos serem elementos centrais na articulação e no apoio à construção dessas parcerias (Bahr *et al.*, 2017; Epstein, Sanders, Sheldon & Simon, 2018; Vega, Lasser & Fernandez, 2017). Os itens que integram essa dimensão contemplam dois aspectos centrais identificados na literatura: a comunicação e as estratégias para promover uma participação efetiva de famílias com características e necessidades diversificadas. As famílias devem partilhar objetivos e responsabilidades de modo a promover o seu envolvimento, e uma parceria implica arranjos cooperativos nos quais a informação e os recursos fluem nos dois sentidos, em contraste com a tradição de comunicação unidirecional da escola para a casa (Filter, Ebsen & Dibos, 2013; Reschly & Christenson 2019; Vega *et al.*, 2017). Assim sendo, os resultados deste estudo fornecem evidências iniciais de que as propriedades psicométricas do EAPsi são adequadas, sugerindo que a escala é um instrumento aceitável para avaliar a autoeficácia dos psicólogos que atuam em contexto escolar.

É preciso levar em conta que os resultados deste estudo bem como a utilização da escala e o planejamento de novas pesquisas devem ser considerados à luz de algumas limitações. Um dos aspectos a ser considerado neste estudo é o público-alvo, limitado aos psicólogos escolares dos Institutos Federais de Educação. Apesar de a participação ter sido próximo a 50%, o número de sujeitos, para validação dessa escala, esse valor não é ideal. Faz-se necessário conhecer com maior profundidade os psicólogos que atuam nos demais contextos escolares (escolas de ensino fundamental, escolas de ensino médio, instituições públicas municipais e estaduais, como também as instituições privadas e organizações não governamentais) de forma a diversificar e ampliar o público da amostra. Somente assim será possível melhorar o conhecimento sobre autoeficácia profissional dos psicólogos em contexto escolar, pois tal constructo relaciona-se com a escolha de estratégias, a persistência perante

dificuldades, a forma de lidar com situações estressantes, processos motivacionais, desempenho e qualidade da ação (Bandura, 2008; Bandura *et al.*, 2008; Cardoso & Baptista, 2018; Fonsêca *et al.*, 2018; Huang, 2016; Shoji *et al.*, 2016). Perante essa centralidade, tem surgido a necessidade de intensificar pesquisas que visem à construção de instrumentos específicos para profissionais que se enquadrem nas suas atividades e contextos particulares. Assim, ampliar o público de participação tornará a pesquisa mais fidedigna em futuros trabalhos.

Todavia, esses primeiros dados demonstram que a escala avalia a autoeficácia dos psicólogos em contexto escolar, parecendo reveladores da utilidade da mesma. A construção dessa escala pode responder a lacunas existentes, uma vez que a sua utilização, isolada ou associada a outros instrumentos, pode ser útil para a investigação do papel dos psicólogos atuantes em contexto escolar.

A autoeficácia é um constructo com grande apoio teórico e empírico. Para criar essa escala, teve de ser explorado o domínio do funcionamento e as ações que os psicólogos realizam rotineiramente em suas atividades. Ressalta-se ainda a intenção de se prosseguir com estudos de validação dessa escala, estendendo a diversidade da amostra, que nesse caso, também, esteve voltada principalmente para a brasileira, e promovendo a comparação com critérios externos de validade. Assim, parece oportuno o investimento em estudos que busquem conhecer a realidade nacional e, especificamente, o comportamento da AEPSi. Além disso, pode-se ampliar o estudo para verificar a relação entre os diversos contextos escolares: público, privado, ensino fundamental e médio, de modo a abranger o conjunto de informações sobre a relação entre a percepção da autoeficácia, ambiente e comportamento, como proposto no modelo de reciprocidade triádica da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 2012).

Considerações finais

Focar os estudos nos papéis que o psicólogo escolar assume nas instituições de ensino apresenta-se como uma necessidade urgente, tendo em vista as mudanças que estão ocorrendo nesse contexto. Com base nesses fundamentos, procedeu-se à construção e validação de uma Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar (EAPsi) que apresentou as dimensões de diferentes áreas de atuação que o profissional tem desenvolvido. Embora possam existir outros instrumentos específicos (Guiney *et al.*, 2014), orientavam-se para avaliar aspectos recentemente incluídos nas atividades do psicólogo escolar, em especial sua participação na gestão da instituição e no engajamento em intervenções em nível de sistema (Bahr *et al.*, 2017), razões que sustentaram o desenvolvimento deste estudo. A versão final da

AEPsi ficou constituída por 22 afirmações, organizadas em três subescalas que se ajustam ao significado dos itens que as constituem e ao constructo a medir, o que representa uma mais-valia do ponto de vista da validade da escala. Apesar das boas indicações da EAPsi, quanto às suas propriedades psicométricas, futuras aplicações são necessárias. Assim, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos e possam contribuir para a melhoria da robustez dessa escala, que pode ser uma ferramenta útil na prática dos profissionais psicólogos em contexto escolar.

Referências

- Almeida, L. S., & Peixoto, F. (2011). Psicologia da Educação. Em M. P. Lopes, P. J. Palma, R. B. Ribeiro, & M. E. Pina e Cunha (Eds.), *Psicologia Aplicada* (pp. 47-68). Lisboa: RH.
- Ambiel, R. A., & Noronha, A. P. P. (2012). Autoeficácia para escolha profissional: Teoria, pesquisas e avaliação. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 171-178. doi:10.5327/Z1982-12472012000200010
- Asún, R. A., Rdz-Navarro, K., & Alvarado, J. M. (2015). Developing multidimensional likert scales using item factor analysis: The case of four-point items. *Sociological Methods & Research*, 45(1), 109-133. doi:10.1177/0049124114566716
- Azzi, R. G., & Vieira, D. (2014). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bahr, M. W., Leduc, J. D., Hild, M. A., Davis, S. E., Summers, J. K., & McNeal, B. (2017). Evidence for the expanding role of consultation in the practice of school psychologists. *Psychology in the School*, 54(6), 581-595. doi:10.1002/pits.22020
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037/0033295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ:Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. Em A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro (Eds.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.

- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. doi:10.1177/0149206311410606
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, H., & McKenzie, V. (2013). Perceptions and realities: The role of school psychologists in Melbourne, Australia. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 30, 54-73. doi:10.1017/edp.2013.1
- Bertollo-Nardi, M. (2014). *O trabalho do psicólogo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo: possibilidade e desafios de uma prática*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES. (B546t)
- Bisinoto, C. E. O., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663. Recuperado de [http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1808.42812009000300007\(<=ptbr&site=eds-live&scope=site](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1808.42812009000300007(<=ptbr&site=eds-live&scope=site)
- Bowles, T., Scull, J., Clinton, J., & Larkins, G. (2016). Conducting psychological assessments in schools: Adapting for converging skills and expanding knowledge. *Issues in Educational Research*, 26(1), 10-28. doi:020531978552133
- Brown, J. A., Watanabe, Y., Lee, D. H., McIntosh, K. (2016). School psychology research and practice in East Asia: Perspectives on the past, present, and future directions of the field. *School Psychology International*, 37(6), 557-582. doi:10.1177/0143034316671354
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2018). Escala de autoeficácia no trabalho: Evidências de validade e precisão. *Avaliação Psicológica*, 17(2), 188-198. doi:10.15689/ap.2018.1702.13946.04
- Cavalcante, M. M., Siqueira, M. M. M., & Kuniyoshi, M. S. (2014). Engajamento, bem-estar no trabalho e capital psicológico: Um estudo com profissionais da área de gestão de pessoas. *Revista Pensamento e Realidade*, pp. 42-63.

- Chiocchio, F., Kelloway, K., & Hobbs, B. (2015). *The psychology and management of project teams*. Oxford University Press.
- Consiglio, C., Borgogni, L., Tecco, C., & Schaufeli, W. (2016). What makes employees engaged with their work? The role of self-efficacy and employee's perceptions of social context over time. *Career Development International*, 21(2), 125-143. doi:10.1108/ CDI-03-2015-0045
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Epstein, J., Sanders, M., Sheldon, S., & Simon, B. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Washington, DC.: A Sage Publications Company.
- Fagan, T. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47, 236-243. doi: 10.1037//0003-066x.47.2.236
- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na educação superior (Tese de Doutorado)*. Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91. doi:10.3758/BF03192753
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2019). On the added value of multiple factor score estimates in essentially unidimensional models. *Educational and Psychological Measurement*, 79(2), 249-271. doi:10.1177/0013164418773851
- Filter, K. J., Ebsen, S., & Dibos, R. (2013). School psychology crossroads in America: Discrepancies between actual and preferred discrete practices and barriers to preferred practice. *International Journal of Special Education*, 28(1), 88-100.
- Fonsêca, P., Couto, R., Silva, M. I. F., Coelho, G. L. H., & Carvalho, T. A. (2018). Adaptação brasileira do Inventário de Autoeficácia para el Estudio. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 20, 60-71. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p60-71

- Frigotto, G. o. (2018). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Em L. UERJ (Ed.), (pp. 320).
- Graves, S., Proctor, S., & Aston, C. (2014). Professional roles and practices of school psychologists in urban schools. *Psychology in the Schools*, 51(4), 384-394. doi:10.1002/pits
- Guerreiro-Casanova, D. C. F., L. C. M. & Azzi, R. G. (2015). Autoeficácia acadêmica de estudantes de Ensino Médio: Especificidades das séries e turnos. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(1), 95-120. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100007
- Guiney, M. C., Harris, A., Zusho, A., & Cancelli, A. (2014). School psychologists' sense of self-efficacy for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(1), 28-54. doi:10.1080/10474412.2014.870486
- Guzzo, R. (2015). Critical psychology & american continent: From colonization and domination to liberation and emancipation. Em I. O. Parker (Ed.), *Handbook of critical psychology* (pp. 406-414).
- Helgoth, S., & Sobansky, R. (2008). The roles and functions of school psychologists: A global perspective. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 1, 85-98. doi:20.500.12259/32375
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44, 153. doi:10.1007/s11135-008-9190-y
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. doi:10.1037/a0032198
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. doi:10.1080/10447318.2015.1087664

- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137. doi:10.1016/j.edurev.2016.07.002
- Höltge, L., Ehm, J., Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2017). Teachers' self-efficacy beliefs regarding assessment and promotion of schoolrelevant skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, 189(2), 339-351. doi:10.1080/03004430.2017.1323888
- Jimerson, S. R. (2016). Enhancing science, practice, and policy relevant to school psychology around the world. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 1-7. doi:10.1037/spq0000153
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). Where in the world is school psychology?: Examining evidence of school psychology around the globe. *School Psychology International* V. 29(2), 131-144. doi:10.1177/0143034308090056
- Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How many school psychologists are there in each country of the world? International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios. *School Psychology International*, 30(6), 555-567. doi:10.1177/0143034309107077
- Kim, K., & Seo, E. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529-540. doi:10.2224/sbp.6554
- Koehler, S. E., & Mata, L. (2019). Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar: Processo de construção. Em V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. C. Silva, & M. Gomes (Eds.), *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 261-275). Lisboa - Portugal: ISPA – Instituto Universitário.
- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(1). doi:10.1590/0103-166X2015000100007
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional*. (4ª ed.). Campinas: Alínea.

- Mata, L., Santos, N., & Koehler, S. E. (2018). Percepção de Autoeficácia de Psicólogos a trabalhar em contexto escolar. Paper presented at the 4º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Altice Forum Braga, Braga-PT.
- Matteucci, M. C., & Coyne, J. (2017). School psychology in Italy: Current status and challenges for future development. ISPA World Go Round 4, volume 45.
- Moreira, T. C., Ambiel, R. A. M., & Nunes, M. F. O. (2018). Escala de Fontes de Autoeficácia para Escolha Profissional: Construção e estudos psicométricos iniciais. *Trends in Psychology*, 26(1), 47-60. doi:10.9788/tp2018.1-03pt
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, V.9, 29-42
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2008). Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais: Construção e estudos exploratórios. *Paidéia*, 18, 111-124. doi:1677-0471
- Oakland, T. D., & Jimerson, S. R. (2007). School psychology internationally: A retrospective view and influential conditions. Em S. R. Jimerson, T. D. Okland, & P. T. E. Farrell (Eds.), *The Handbook of international school psychology* (pp. 453-463). London: Sage Publications.
- Pacheco, E. O. (2011). *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Editora Moderna.

CAPÍTULO 10
ANALISANDO A AUTOEFICÁCIA E O ENGAJAMENTO NO TRABALHO DOS
PSICÓLOGOS ESCOLARES

Artigo submetido para a Revista rPOT: Revista Psicologia: Organização & Trabalho,
da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT).

ANALISANDO A AUTOEFICÁCIA E O ENGAJAMENTO NO TRABALHO DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES

Solange Ester Koehler

Lourdes Mata

Resumo

Este artigo tem como objetivo estabelecer a relação entre a autoeficácia e o engajamento dos psicólogos escolares. A autoeficácia laboral refere-se à competência que os funcionários sentem em relação à capacidade de concluir com êxito as tarefas e persistir frente aos obstáculos, enquanto o engajamento é um fenômeno físico, cognitivo e emocional durante a execução do trabalho. Os participantes foram 205 psicólogos com representação dos estados brasileiros. Utilizou-se uma escala de autoeficácia para psicólogos escolares (AEPsi) e a escala UWES-09 (Utrecht Work Engagement Scale). Por meio deste estudo, foi possível reunir evidências de que a autoeficácia permite prever os níveis de engajamento dos psicólogos escolares constatando que a autoeficácia relacional é a que influencia com mais força as três dimensões do engajamento: vigor, dedicação e absorção. Esses achados corroboram com a literatura, considerando autoeficácia e o engajamento no trabalho como variáveis que contribuem para o sucesso da organização.

Palavras-chave: autoeficácia laboral, engajamento no trabalho, psicólogo escolar.

Abstract

This article aims to establish the relationship between the self-efficacy and the engagement of Brazilian school psychologists. Work self-efficacy refers to the competence that employees feel in relation to the ability to successfully complete their tasks and persist in the face of obstacles, while the engagement is a physical, cognitive and emotional phenomenon during the work. The participants were 205 psychologists with representation from all Brazilian states. A self-efficacy scale for school psychologists (AEPsi) and the UWES-09 scale (Utrecht

Work Engagement Scale) were used. Through this study, it was possible to gather evidence that the self-efficacy allows to predict the levels of the engagement of school psychologists, noting that the relational self-efficacy is the one that most strongly influences the three dimensions of the engagement: vigor, dedication and absorption. These findings corroborate with the literature considering the self-efficacy and the engagement at the work as variables that contribute to the organization's success.

Keywords: work self-efficacy, work engagement, school psychologist.

Introdução

Ao revisar estudos relativos à atuação do psicólogo em contexto escolar brasileiro, identificou-se que houve mudanças na forma de compreender o trabalho desse profissional. Abandonou-se o modelo de seleção dos alunos em apto/inaptos, com a aplicação de testes psicológicos (Barbosa & Souza, 2012), para uma atuação crítica. Nesta, o papel desse profissional deve ser o de envolver os vários segmentos da escola, agindo de forma preventiva e transformadora, especialmente por meio da criação de espaços que promovam a saúde e o bem-estar de todos. Também se sabe que assumir essa nova postura requer, além de conhecimento teórico, a capacidade para acreditar em si mesmo e nas próprias capacidades. No estudo da psicologia, a força desse acreditar que viabiliza a concretização de ações positivas nas vidas das pessoas denomina-se autoeficácia (Bandura, 1977, 1986). Além disso, para se compreender a atuação do psicólogo escolar e desempenho em contexto profissional, alguns estudos apresentam o engajamento no trabalho como uma variável com alguma centralidade (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011; Salanova & Schaufeli, 2009; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000). Este é definido como um estado psicológico positivo e gratificante em relação ao trabalho, caracterizado por vigor, dedicação e absorção (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).

Face às novas abordagens defendidas para a atuação dos psicólogos em contexto escolar e as suas exigências (Barbosa & Souza, 2012; Jimerson, 2016; Marinho-Araujo, 2014; Mendes, Pinto, Abreu-Lima & Almeida, 2018; Tanamachi, Proença & Rocha, 2000), os aspectos das relações do local de trabalho e da resposta às novas demandas acabam por determinar (em maior ou menor grau) a qualidade da sua atuação. Antecipa-se assim que os julgamentos de autoeficácia e o engajamento no trabalho do psicólogo que atua em contexto escolar poderão ser variáveis importantes para a compreensão da realidade desses profissionais.

O objetivo deste artigo é então o de compreender as relações entre a autoeficácia laboral e o engajamento no trabalho dos psicólogos escolares, mais especificamente de que forma a percepção de autoeficácia permite predizer os níveis de engajamento desses profissionais.

Autoeficácia laboral

O estudo da autoeficácia está associado à Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1977, 1986), que afirma que as características humanas são resultado de relações dinâmicas entre o sujeito, o meio onde está inserido e o seu comportamento. Ou seja, trata-se de uma concepção de ser humano como um sujeito ativo que não vive à mercê de forças de seu meio externo, mas que é agente de sua história (Bandura, 2012).

A crença de autoeficácia será formada a partir das informações recebidas por meio de quatro fontes, sendo elas: 1) a experiência direta, que se baseia em resultados das próprias experiências vivenciadas pelo sujeito; 2) a experiência vicariante, que é a capacidade do ser humano em aprender com as experiências vividas por outras pessoas; 3) a persuasão social, em que o ambiente social promove a percepção de que a pessoa possui as capacidades para resolver diversas situações; e 4) o estado físico e emocional, em que, dependendo das circunstâncias — como a ansiedade, o estresse e o acúmulo de atividades —, pode haver

influência na percepção da própria capacidade e da competência frente à resolução de determinada situação (Bandura, 1986, 1997).

As diferentes fontes de autoeficácia raramente operam de maneira independente, já que as pessoas, por exemplo, não apenas vivenciam o resultado de seus esforços, mas também observam outros indivíduos em situações similares. O sucesso em uma tarefa não depende somente de possuir as capacidades requeridas, mas dependerá da capacidade do indivíduo para exercer controle sobre os acontecimentos necessários a fim de atingir os objetivos desejados. Consequentemente, as pessoas com capacidades iguais apresentam desempenhos diferentes conforme as crenças de autoeficácia. A partir dessas crenças, torna-se possível compreender o estabelecimento de metas, a quantidade de esforço que o profissional depreende e a perseverança para atingir os objetivos. Contudo, isso não garante o sucesso das ações, mas pode determinar a quantidade de energia empreendida na tarefa (Bandura, 1977, 2012). Para Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia ajudam o indivíduo a decidir sobre a seleção de tarefas, o que deve contribuir para que ele se sinta mais competente e confiante para executá-las.

Sabe-se que o constructo de autoeficácia é próprio do contexto onde o sujeito se encontra e possui domínios específicos (Bandura, 1997). Esse constructo de autoeficácia tem sido muito estudado em diferentes contextos e sujeitos tais como: com famílias face à sua ação (*e.g.*: Cruz, Ângelo & Santos, 2017), face a atividades desportivas (*e.g.*: Sivrikaya, 2018), no mundo escolar, tanto com professores (*e.g.*: Azzi & Vieira, 2014, Castelo & Luna, 2012; Fernandes, Costa Filho & Iaochite, 2019; Iaochite, Costa Filho, Matos & Sachimbombo, 2016; Navarro, 2002) como com estudantes (*e.g.*: Fonsêca, Couto, Silva, Coelho & Carvalho, 2018; Nunes & Noronha, 2011; Oliveira, Silva, Garcia, Melo-Silva & Teixeira, 2014; Vieira, Maia & Coimbra, 2007; Vieira & Theotonio, 2018).

Para além disso, o estudo de autoeficácia tem tido um desenvolvimento significativo em contexto laboral (Cardoso & Baptista, 2019; Loeb, Stempel & Isaksson, 2016; Martinez & Salanova, 2006; Pedrazza, Trifiletti, Berlanda & Bernardo, 2013; Rigotti, Schyns & Mohr, 2008; Tian, Wang, Zhang & Wen, 2019). A autoeficácia para o trabalho refere-se à competência que os funcionários sentem em relação à capacidade de concluir com êxito as suas tarefas e persistir frente aos obstáculos relacionados com o trabalho (Loeb *et al.*, 2016). Na investigação a autoeficácia dos trabalhadores tem-se mostrado um preditor significativo do envolvimento destes e da sua *performance* no trabalho (Consiglio, Borgogni, Tecco & Schaufeli, 2016; Mache *et al.*, 2014; Tian *et al.*, 2019).

Verificou-se, inclusive, que a autoeficácia também está relacionada com o compromisso do trabalhador com a instituição (Chesnut & Burley, 2015; Liu & Huang, 2019) e até aparece como variável mediadora entre o estresse e o *burnout* profissionais (Yu, Wang, Zhai, Dai & Yang, 2015). Além disso, os níveis mais elevados de autoeficácia ocupacional (ligada a aspectos laborais) são um elemento promotor de afetos positivos, associando-se a realização profissional e competência, podendo assim atuar como um elemento protetor de fatores de estresse (Llorens-Gumbau & Salanova-Soria, 2014).

A autoeficácia apresenta-se como um elemento importante para compreender o desempenho profissional, tal como foi apresentado anteriormente. Contudo, alguns estudos têm evidenciado que, para uma compreensão dos fatores que condicionam o desempenho em contexto organizacional, é importante também, entre outras variáveis, estudar o engajamento no trabalho (Federici & Skaalvik, 2011; Luthans & Youssef, 2007; Tian *et al.*, 2019).

Engajamento no trabalho

Os estudos do engajamento no trabalho iniciaram com a introdução da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), a qual pretendia focar os aspectos positivos do comportamento humano. O engajamento é caracterizado pelos altos níveis de energia e pela forte identificação com o trabalho; sua atuação parece estar relacionada a um conjunto de

sentimentos positivos e ações que contribuem para que o indivíduo se dedique à organização, observando-se que o profissional vai além do que é esperado, compromete-se com a instituição e age de forma entusiasmada (Salanova & Schaufeli, 2009), o que demonstra satisfação com o trabalho (Salanova *et al.*, 2000).

Para Maslach, Jackson e Leiter (2016), o engajamento é caracterizado por envolvimento, energia e eficácia, dimensões opostas ao cinismo, exaustão e diminuição do senso de eficácia profissional que caracterizam o estado de *burnout* laboral. O engajamento no trabalho é caracterizado como sendo composto por três subdomínios: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli *et al.*, 2002). O vigor caracteriza-se pela presença de altos níveis de energia e resiliência mental enquanto se trabalha, de forma que o sujeito sente vontade de investir no trabalho e demonstra persistência em situações de dificuldade. A dedicação refere-se a estar fortemente envolvido no trabalho, experienciando uma sensação de significância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. A absorção é caracterizada pela elevada concentração e envolvimento no trabalho, com a percepção pelo indivíduo da rápida passagem do tempo, tendo dificuldade em abdicar do trabalho. A experiência e as emoções positivas do engajamento no trabalho devem facilitar comportamentos vantajosos, como o aumento da ligação à organização e o desempenho profissional (Bakker *et al.*, 2011; Salanova & Schaufeli, 2009; Salanova *et al.*, 2000).

O engajamento no trabalho está relacionado a um equilíbrio dinâmico entre os recursos da organização e dos trabalhadores com as demandas das atividades que deve realizar, no qual são priorizados os aspectos positivos e edificantes da personalidade (Bakker *et al.*, 2011; Hu, Schaufeli & Taris, 2017).

Nesse sentido, Salanova e Schaufeli (2009) observaram que os trabalhadores engajados têm uma relação positiva com seus superiores e com colegas de trabalho e tendem a apresentar menor frequência de absenteísmo, e menor rotatividade das pessoas. Tais pesquisadores reforçam e afirmam que trabalhadores engajados influenciam no engajamento

de outros trabalhadores com os quais convivem, assumindo o engajamento um caráter essencialmente coletivo. De forma análoga, Hansen, Fabricio, Rotili e Lopes (2018) defendem que, se o trabalhador estiver diretamente ligado ao desenvolvimento da organização, estará estimulando o alcance dos resultados de forma positiva e reduzindo os resultados negativos.

Ao estudar o engajamento, muitos estudos apresentam uma perspectiva de observar o quanto os trabalhadores estão buscando cada vez mais autodesenvolvimento, ação cooperativa e envolvimento em atividades prazerosas e de realização pessoal de modo equilibrado, mantendo sua saúde física e psicológica. As emoções positivas são valorizadas e repercutem na capacidade de soluções de problemas, com bem-estar e bom humor. Os indivíduos engajados sentem cansaço no percurso dos dias, porém descrevem essa sensação associando-a a um estado agradável, de realização, já que foram realizadas atividades significativas, prazerosas e valiosas (Schaufeli, Dijkstra & Vazquez, 2013).

Partindo do entendimento de que o engajamento é preditor de alto desempenho, ele pode ser entendido como um processo dinâmico que, embora estável ao longo do tempo, é alterado pelas condições. Estudos recentes sobre engajamento têm sido desenvolvidos, procurando aprofundar esse conceito e as suas relações com outras variáveis. Calderon-Mafud e Pando-Moreno (2017) constataram que o engajamento é influenciado pela cultura onde o trabalhador está inserido. Culturas que mostram tendências para a flexibilidade, para a inovação e o suporte social podem influenciar o engajamento dos funcionários. Consideram-se, também, os resultados do trabalho de Paiva, Silva, Menezes, Silva e Ferraz (2017), que verificaram que o engajamento no trabalho estava diretamente relacionado com a comunicação efetiva. Servidores que receberam as informações necessárias para a realização do trabalho, que conheciam os objetivos da instituição e possuíam líderes que conseguiam influenciá-los positivamente contribuía com os objetivos institucionais.

Numa meta-análise conduzida por Young, Glerum, Wang e Joseph (2018), ficou evidente que um dos preditores mais fortes do engajamento era a afetividade positiva dos trabalhadores. De resto, esse foi um dos aspectos indicados por Bakker *et al.* (2011) para justificar os melhores resultados dos trabalhadores engajados quando comparados com trabalhadores não engajados. Consideram que, para além da saúde (física e psicológica), de influenciarem indiretamente os outros funcionários, desenvolvem emoções positivas (*e.g.*: gratidão, alegria, entusiasmo) que parecem ampliar o seu repertório de ação, ampliando também o pensamento e desenvolvendo os seus recursos pessoais. Vale acrescentar que existem estudos que analisam o engajamento nos servidores públicos (*e.g.*: nos docentes: Machado, Porto-Martins & Amorim, 2012; Pereira & Lopes, 2019; Mercali & Costa, 2019 e nos demais servidores: Freitas & Charão-Brito, 2016; Kobernovicz & Stefano, 2020; Rodrigues, 2019). Os estudos indicam que, na maioria dos casos, os servidores apresentam níveis de engajamento elevados e que estão associados à boa comunicação (Paiva *et al.*, 2017) e à articulação entre os valores pessoais e os valores organizacionais (Andrade, 2020).

Existem muitos fatores que podem condicionar o engajamento dos sujeitos, tendo impacto no seu desempenho. Bailey, Madden, Alfes e Fletcher (2017) fazem uma sistematização desses fatores num levantamento de 214 estudos sobre engajamento no trabalho. Os autores identificam cinco tipos de fatores antecedentes: aspetos psicológicos (*e.g.*: autoeficácia, resiliência, otimismo), liderança, fatores de equipe e organizacionais, solicitações no trabalho e intervenções organizacionais. Constataram que os três primeiros fatores apresentavam associações semelhantes com o engajamento, e os dois últimos níveis mais fracos na sua relação com aquele constructo. São assim identificados tanto fatores pessoais como organizacionais na explicação do engajamento.

Autoeficácia e engajamento

As características dos julgamentos de autoeficácia influenciam as atitudes das pessoas face à sua própria autoeficácia, levam-nas a agir de modo otimista ou pessimista, a empenhar-

se ou não nas tarefas, e podem criar expectativas diferenciadas diante dos resultados, a superar obstáculos sem se abater e a experienciar níveis de estresse mais ou menos elevados (Pajares & Olaz, 2008). Vários trabalhos têm procurado estudar como é que a autoeficácia, enquanto característica pessoal, pode de alguma forma ajudar a compreender o engajamento dos sujeitos no seu trabalho (Mache *et al.*, 2014; Skaalvik, 2020; Tian *et al.*, 2019).

Essa relação da autoeficácia é evidente em estudos recentes com outros profissionais tais como médicos, professores, funcionários bancários, funcionários enfermeiros, diretores de escolas (Buric & Kim, 2020; Burić & Macuka, 2017; Mache *et al.*, 2014; Skaalvik, 2020; Sulistyo & Suhartini, 2019; Tian *et al.*, 2019).

Estudando autoeficácia e engajamento em diretores de escolas, Skaalvik (2020) e Federici e Skaalvik (2011) constataram que a autoeficácia e o engajamento no trabalho estavam positivamente relacionados. Skaalvik (2020) constatou ainda que a autoeficácia para *instructional leadership* aparecia negativamente relacionada com a exaustão emocional e com a motivação para desistir.

Com funcionários bancários, Tian *et al.* (2019) constataram que a autoeficácia surgia associada positivamente ao desempenho no trabalho, sugerindo que sujeitos com maior autoeficácia atingiam uma *performance* mais elevada. Contudo os autores verificaram um efeito mediador do engajamento na relação da autoeficácia com a *performance* no trabalho, ao constatarem que, além desta estar relacionada diretamente com o desempenho, estava associada significativamente com o engajamento, que por sua vez também estava relacionado com o desempenho. Concluíram que tanto o engajamento como a autoeficácia eram variáveis importantes para a compreensão do desempenho no trabalho. Já a pesquisa de Sulistyo e Suhartini (2019) procura estudar a relação entre variáveis como engajamento, autoeficácia e satisfação no trabalho entre enfermeiros. No que se refere ao engajamento e à autoeficácia, constataram que esta tinha um efeito significativo no engajamento no trabalho e um efeito indireto na satisfação no trabalho, através do engajamento.

Frente ao exposto, verifica-se que, apesar de existirem algumas pesquisas sobre engajamento no trabalho, ainda são poucos os estudos que abordam o engajamento dos servidores públicos, e que atuam em contextos educativos, existindo uma lacuna maior no que se refere aos psicólogos escolares (Andrade, 2020; Dalanhol, Freitas, Machado, Hutz & Vazquez, 2017; Pereira & Lopes, 2019). Por outro lado, os estudos que analisam a relação entre engajamento e autoeficácia são poucos (Buric & Kim, 2020; Costa, Araújo, & Almeida, 2014; Mache *et al.*, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014) e também não foi identificado nenhum em que os participantes fossem psicólogos. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é caracterizar o engajamento no trabalho e a autoeficácia dos psicólogos que trabalham nos IFs e compreender como estão relacionados.

Tanto a autoeficácia quanto o engajamento são aspectos positivos em contexto de trabalho e esta pesquisa se justifica pela contribuição à literatura ao utilizar um instrumento específico para avaliar a autoeficácia do trabalho do psicólogo escolar e pelo entendimento do fenômeno junto a uma população definida. Ao integrar discussões da área do trabalho com as investigações no âmbito da educação, pretende-se contribuir para a discussão dessas temáticas e oferecer subsídio para discutir a identidade profissional do psicólogo escolar.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 205 psicólogos de todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, com idade média de 35 anos, sendo 80.0% do gênero feminino, com carga horária de 40 horas na instituição, apresentando a média de 6 anos de atividade profissional enquanto psicólogo escolar nos IFs. Um percentual de mais de 95.0% realizou cursos de pós-graduação.

Instrumentos

Para a caracterização dos julgamentos de autoeficácia, foi utilizada a Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar (EAPsi) (Koehler & Mata, 2019), que

contém 22 itens com questões sobre o domínio do funcionamento e as tarefas que o psicólogo escolar pode exercer nas instituições de ensino. O questionário avalia três dimensões da autoeficácia dos psicólogos escolares: 1) Autoeficácia Profissional, que está relacionada tanto com aspectos gerais da sua intervenção (*e.g.*: “Quando necessário, consigo avaliar a eficácia das minhas intervenções”) como com a utilização de instrumentos de avaliação, elaboração de relatórios/laudos e/ou encaminhamentos (*e.g.*: “Consigo definir o(s) instrumento(s) de avaliação/caracterização mais adequado(s) para cada caso; 2) Autoeficácia Relacional, a qual remete para o trabalho em equipe e a relação com a(s) chefia(s), (*e.g.*: “Consigo comunicar-me de maneira eficaz com a equipe gestora”); e 3) Autoeficácia na articulação com as famílias, que está associada a situações diversas com que o psicólogo se depara na relação com a comunidade escolar: pais, famílias, responsáveis (*e.g.*: “Considero promover uma boa relação escola-família maximizando o potencial de colaboração de cada família”). A escala de respostas variava entre 1 (discordo totalmente) e 10 (concordo totalmente). As três dimensões apresentam bons níveis de consistência interna (Alfa de Cronbach ≥ 0.84).

Para avaliar o engajamento no trabalho, foi utilizada a adaptação para a Língua Portuguesa da versão reduzida da Escala *Utrecht* de Engajamento no Trabalho (UWES-9) (Vazquez, Magnan, Pacico, Hutz & Schaufeli, 2015). Essa medida é composta por nove itens, que descrevem, tridimensionalmente, possíveis sentimentos de vigor, dedicação e absorção ao trabalho. Na dimensão vigor, há três itens (*e.g.*: “Em meu trabalho, sinto-me cheio(a) de energia”), acrescido de três itens na dimensão dedicação (*e.g.*: “Sou entusiástico(a) em relação ao meu emprego”), e três na dimensão absorção (*e.g.*: “Quando estou a trabalhar, “deixo-me levar” pelo entusiasmo que sinto”). Os itens foram respondidos em uma escala do tipo *Likert*, que variava de 0 (nunca) a 6 (sempre). O engajamento no trabalho apresentou bom nível de consistência interna (Alfa de Cronbach ≥ 0.93).

Além das escalas citadas, foram também recolhidos alguns dados sociodemográficos que permitiram caracterizar os participantes.

Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do projeto de investigação e participaram de maneira voluntária. Cumpriram-se todos os procedimentos éticos estabelecidos para uma pesquisa deste tipo, sendo aprovados pela Comissão de Ética do Centro de Gestão de Investigação da instituição dos autores. A coleta dos dados ocorreu com os psicólogos brasileiros, que atuam em contexto escolar, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a utilização de um questionário *on-line*, por meio do *Google Forms*, no período de outubro de 2017 a abril de 2018, tendo sido contatados via endereço eletrônico.

Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram analisados através do *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), como também FACTOR. De modo a verificar a relação entre os temas, foram utilizadas as variáveis de autoeficácia profissional, autoeficácia relacional e autoeficácia na articulação com a família (variáveis independentes) com as variáveis de engajamento: vigor, dedicação e absorção (variáveis dependentes). Esse tipo de análise é considerado mais eficiente do que a análise de significância de modelos de regressão múltipla univariados (Marôco, 2014). Assim, a existência de valores extremos foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis (D^2), não sendo identificado nenhum caso com valores extremos. Nenhuma variável apresentou valores de assimetria (Sk) e curtose (ku), indicadores de violação severa à distribuição normal ($|Sk| < 3$ e $|ku| < 10$), como indicado por Marôco (2014). Não foram observadas correlações suficientemente fortes entre as variáveis independentes, e nenhuma variável apresentou VIF ($VIFs < 3.80$), indicadores de multicolinearidade, ou seja, com valores superiores a 5, como indicado por Marôco (2014).

Resultados e Discussões

As análises foram conduzidas no comparativo da autoeficácia laboral com o engajamento no trabalho. Observa-se, inicialmente, que o resultado médio nas dimensões da

autoeficácia é superior ao ponto médio de 5.5 da escala de valores permitida pelo instrumento (entre 1 e 10), com os maiores valores sendo observados nas dimensões de autoeficácia profissional ($M = 7.12$) e autoeficácia relacional ($M = 7.02$). Deve-se realçar que essas duas dimensões apresentaram médias significativamente mais elevadas do que a autoeficácia na relação com as famílias ($t(204)=4.089$, $p<0.001$ e $t(204)=2.521$, $p=0.012$, respectivamente).

Logo, pode-se considerar que esses profissionais demonstram maior confiança na capacidade da atuação quando exige uma atuação pautada no conhecimento específico da psicologia, e acreditam que são capazes de externalizar melhor as ações, através de atitudes individuais, mas se sentem confiantes, também, quando atuam diretamente com estudantes e com os outros profissionais da comunidade educativa (equipe multidisciplinar, docentes, gestores), quando comparado à atuação com as famílias. Com relação à confiança que sentem na articulação com as famílias, a eventualidade das ações parece ocasionar mais insegurança, o que não significa que não o valorizem. Sabe-se que a participação e envolvimento das famílias é determinante para o sucesso educativo (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio & Gaviria, 2015), podendo ser importante o papel do psicólogo na dinamização do envolvimento destas, e não focando unicamente os docentes. Deve-se considerar que o público-alvo de intervenção nos IFs são adolescentes e adultos, podendo a intervenção e envolvimento das famílias exigir algumas especificidades para as quais esses psicólogos eventualmente não se sintam muito confiantes até porque a maior parte dos referenciais que existem são elaborados tendo em conta crianças e estudantes de faixas etárias mais baixas (*e.g.*: Epstein, 2011; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005), faltando referenciais que ajudem a compreender e fundamentar intervenções com esse público. Não se pode negar que independentemente da faixa etária dos estudantes, é fundamental trabalhar a participação da família (responsáveis) e a construção de parcerias com elas, sendo para isso necessária uma boa liderança. A ação de envolver as equipes escolares e as famílias demanda uma coordenação de esforços e ações para que ocorra a participação, efetivamente (Epstein, 2011).

Analisando a Tabela 1, no que se refere ao engajamento, os participantes apresentaram nas dimensões vigor e dedicação valores de $M = 3.77$, $M = 4.21$ respectivamente, considerados valores médios de acordo com as normas de Schaufeli e Bakker (2003), (Vigor: valores quando se situam entre 3.26 e 4.80; Dedicação: valores médios entre 2.91 e 4.70), enquanto a dimensão absorção apresentou valores elevados $M = 4.36$ segundo os valores de referência apontados pelos autores (valores entre 4.21 e 5.33) (Schaufeli & Bakker, 2003). A média mais elevada foi apresentada na absorção, logo seguida de dedicação e por último vigor. O valor obtido na dimensão vigor leva a entender que os sujeitos possuem uma energia (vigor) razoável e demonstram isso no ambiente do trabalho. No que se refere à dimensão dedicação, o valor obtido também é considerado médio, podendo-se concluir que a maioria dos psicólogos percebe uma identificação razoável com o trabalho, experimentando prazer e inspiração, sendo a experiência significativa e desafiadora, o que pode estar associado, inclusive, ao sentimento de orgulho em relação ao seu trabalho. Os psicólogos escolares apresentaram valores elevados na dimensão absorção. Schaufeli e Bakker (2003) relatam que quanto mais alta a pontuação identificada na dimensão absorção, mais os participantes se sentem envolvidos e imersos no trabalho, o que está associado ao comportamento engajado. Parece assim que os Psicólogos dos IFs se sentem envolvidos e imersos em seu trabalho, justificando-se talvez pelo tempo que permanecem na instituição, envolvendo-se em tantas atividades que, pelos dados, parece que lhes dão prazer, levando até, em muitas circunstâncias, a não perceberem o tempo a passar.

Faz-se necessário realçar que, embora esses valores se mostrem ajustados, na comparação entre os valores das três dimensões, foram encontradas diferenças significativas entre todos eles (vigor/dedicação $t(204) = -8.435$, $p < 0.001$; vigor/absorção $t(204) = -9.811$, $p < 0.001$; dedicação/absorção $t(204) = -2.97$, $p = 0.003$). Esse fato evidencia também a importância de, na análise do engajamento, se considerarem as várias dimensões em vez de

um valor global, tendo-se assim uma visão mais específica desse constructo nos profissionais em estudo.

Tabela 1

Análise descritiva das variáveis em estudo.

Variáveis em estudo	N	Min.	Máx.	M	DP
Autoeficácia profissional	205	3.23	9.92	7.12	1.30
Autoeficácia relacional	205	1.80	10.00	7.02	1.81
Autoeficácia na articulação com a família	205	1.00	10.00	6.64	1.95
Vigor	205	.00	6.00	3.77	1.20
Dedicação	205	.00	6.00	4.21	1.15
Absorção	205	.00	6.00	4.36	1.09

A literatura consultada apontava como antecedentes do engajamento vários fatores pessoais e organizacionais, e entre os fatores pessoais considerava a autoeficácia (Bailey *et al.*, 2017; Mache *et al.*, 2014; Tian *et al.*, 2019). Assim, foi objetivo desta pesquisa estudar a relação entre esses dois constructos. A autoeficácia foi operacionalizada através de três dimensões (autoeficácia profissional, relacional e na articulação com as famílias), enquanto o engajamento no trabalho, nas dimensões: vigor, dedicação e absorção. Procurou-se compreender se os valores elevados de engajamento poderiam ser explicados pelos níveis de autoeficácia dos psicólogos. A Figura 1 demonstra a articulação do engajamento no trabalho com a autoeficácia do psicólogo escolar, através da aplicação do modelo de equações estruturais, em que foram tratadas as relações entre as variáveis acima citadas.

Uma correlação de tamanho semelhante se observa entre a autoeficácia profissional e a autoeficácia relacional. Por outro lado, a associação entre a autoeficácia relacional e a autoeficácia na articulação com a família é ligeiramente menos forte, mas ainda assim significativa, indicando que uma maior autoeficácia relacional também estará associada a uma maior autoeficácia na articulação com a família.

No que se refere ao engajamento, observam-se relações positivas fortes entre as três dimensões, indicando que, quando maior o vigor, também maiores serão a dedicação e a absorção.

Ao relacionar a autoeficácia com o engajamento, constatou-se que autoeficácia relacional é a que influencia com mais força tanto o vigor como a dedicação e a absorção, tendo um efeito moderado (os valores beta estão por volta de 40). Entendendo-se que uma maior autoeficácia será preditora de maiores níveis nas três dimensões do engajamento, conseqüentemente a autoeficácia explica o engajamento. Já a autoeficácia profissional se revelou estatisticamente significativa apenas para as dimensões de dedicação ($\beta = 15$) e absorção ($\beta = 15$), explicando com menor força essas dimensões.

Essa ausência de relação entre a autoeficácia na articulação com a família e as dimensões do engajamento pode decorrer do fato de essa ainda não ser considerada uma área central de intervenção do psicólogo escolar, e portanto que caracterize o seu engajamento. Na escola a articulação com as famílias passa essencialmente pelos professores. Contudo, numa lógica de parceria, essa deveria ser também uma área importante, pois subentende-se a colaboração dos diferentes profissionais da comunidade educativa para se criarem verdadeiras parcerias (Epstein, 2011). A relação mais forte da autoeficácia relacional com as diferentes dimensões do engajamento parece-nos bastante interessante, tendo em conta o constructo do engajamento e a forma como ele é descrito. Tal como Bakker e Demerouti (2008) referem, o engajamento está associado a emoções positivas como felicidade, alegria e entusiasmo; o engajamento não fica restrito ao sujeito, existindo compartilhamento com os outros. Os autores referem-se mesmo a uma transferência do seu envolvimento para os demais servidores. Existe então um peso grande relacional, sendo afirmado que o engajamento é benéfico tanto para o indivíduo como para a organização (Bakker, Demerouti & Brummelhuis, 2012), pois vai além do sentir-se engajado no trabalho, passando por se sentir

parte da organização (Pauli, Tomasi, Gallon & Coelho, 2017), ou seja, exige relações próximas, partilha, colaboração e envolvimento com os outros.

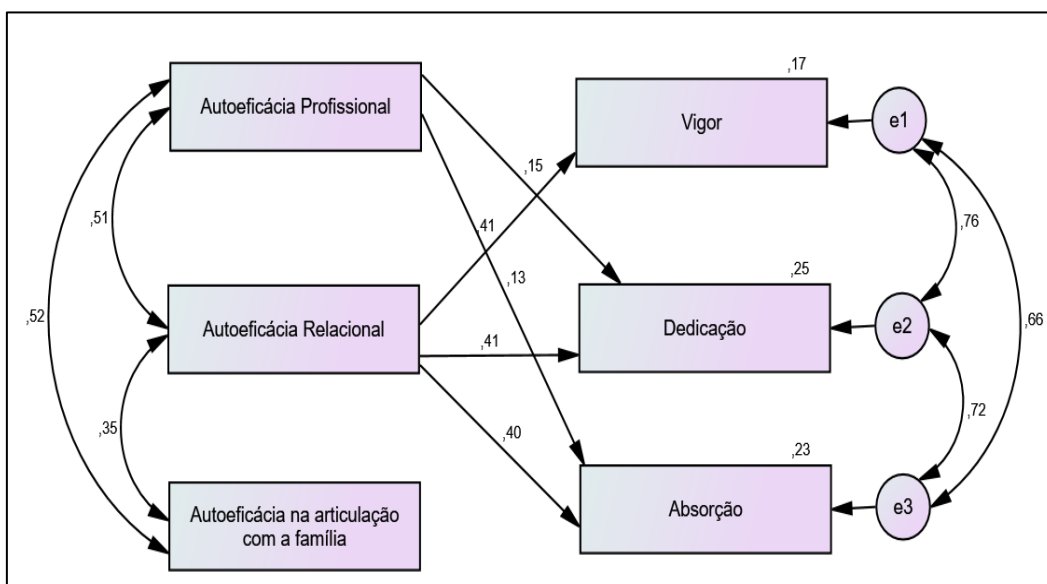


Figura 1

Modelo de regressão linear múltipla multivariada entre as variáveis autoeficácia e as dimensões do engajamento.

Considerações finais

Foi estudada a relação entre engajamento no trabalho e autoeficácia do psicólogo em contexto escolar a partir de dois instrumentos em uma amostra de 205 psicólogos dos IFs brasileiros. Os psicólogos deste estudo apresentaram valores médios de engajamento no trabalho, principalmente nos domínios vigor e dedicação, e valor elevado no domínio de absorção, verificando que esses profissionais demonstram estar engajados no trabalho junto aos Institutos Federais de Educação. Deve-se considerar, inclusive, que esses valores podem estar relacionados ao tempo em que permanecem na instituição (40 horas semanais), que permite envolver-se com as rotinas diárias das atividades letivas, associado ao fato desses estabelecimentos de ensino serem recentes, demandando mais atividades desafiadoras.

Outro aspecto da relação do engajamento no trabalho com a autoeficácia é que a dimensão da autoeficácia na articulação com a família não influencia o engajamento do psicólogo escolar, porém, a dimensão da autoeficácia relacional (equipe/chefia) influencia, e

muito, o engajamento. Logo, pode-se perceber que quanto mais eficácia no estabelecer de relações positivas com os superiores e colegas de trabalho, maior será o engajamento do psicólogo nas atividades que lhe são propostas (Cardoso & Baptista, 2019; Paiva *et al.*, 2017).

Portanto, psicólogos engajados parecem centrar sua ação em atividades significativas e, conseqüentemente, apresentam resultados similares aos que foram identificados na literatura (Bakker & Demerouti, 2008; Demerouti & Cropanzano, 2010; Magnan, Vazquez, Pacico, & Hutz, 2016; Vazquez *et al.*, 2015). Percebe-se, assim, haver equilíbrio dinâmico entre os recursos e as demandas de trabalho, o que pode estar relacionado ao nível de autonomia e ao poder de decisão que esses profissionais apresentam em suas atividades laborais.

Identificam-se algumas limitações neste trabalho. Inicialmente, homogeneidade do público de atuação dos psicólogos, apesar da representatividade de todas as regiões brasileiras. Por outro lado, foi usada uma medida de autorrelato, estando sempre assim associados os constrangimentos associados a respostas no sentido da desejabilidade social.

Finalmente, a partir deste estudo, são sugeridos alguns tópicos de pesquisa, como, por exemplo: como a comunidade escolar percebe o engajamento no psicólogo escolar? E como isso repercute no engajamento dos outros técnicos da educação? Uma sugestão seria realizar pesquisas com as mesmas variáveis, no mesmo contexto e, assim, poder avaliar conjuntamente a situação. Portanto, se as mesmas variáveis são avaliadas em outras populações, pode-se ver quais características os psicólogos mostram que os ajudam a permanecer engajados nas atividades profissionais.

Referências

- Andrade, D. C. T. (2020). Engajamento no trabalho no serviço público: um modelo multicultural. *Revista de Administração Contemporânea*, 24(1).
<https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190148>
- Azzi, R. G., & Vieira, D. (2014). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2017). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: a narrative synthesis. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 31-53. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12077>
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223.
<https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>
- Bakker, A., Demerouti, E., & Brummelhuis, L. L. (2012). Work engagement, performance, and active learning: the role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 555-564. doi:10.1016/j.jvb.2011.08.008
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Nova Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Estados Unidos: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? *Eis a questão. Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Buric, I., & Kim, L. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: an analysis using multilevel structural equation modelling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Burić, I., & Macuka, I. (2017). Self-Efficacy, emotions and work engagement among teachers: a two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1917-1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Calderon-Mafud, J. L., & Pando-Moreno, M. (2017). Role of authentic leadership in organizational socialization and work engagement among workers. *Psychology*, 09(1), 46-62. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.91004>
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2019). Escala de autoeficácia no trabalho (EAE-T): construção e estudos psicométricos. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(1), 3-18. <https://doi.org/10.36298/gerais2019120102>
- Castelo, L. B., & Luna, I. N. (2012). Crença de autoeficácia e identidade profissional: Estudo com professores do ensino médio. *Psicologia Argumento*, 30(68), 27-42. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.5882>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>

- Consiglio, C., Borgogni, L., Tecco, C., & Schaufeli, W. (2016). What makes employees engaged with their work? The role of self-efficacy and employee's perceptions of social context over time. *Career Development International*, 21(2), 125-143. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2015-0045>
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD: Revista de Psicología*, 2, 307-314. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.445>
- Cruz, A. C., Ângelo, M., & Santos, B. P. (2017). Escala de autoeficácia para o estabelecimento de bons relacionamentos com famílias no contexto neonatal e pediátrico hospitalar. *Revista da Escola de enfermagem da USP*, 51, e03222. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2016033803222>
- Dalanhol, N. S., Freitas, C. P. P., Machado, W. L., Hutz, C. S., & Vazquez, A. C. S. (2017). Engajamento no trabalho: saúde mental e personalidade em oficiais de justiça. *Psico*, 48(2), 109-119. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.25885>
- Demerouti, E., & Cropanzano, R. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. In B. Bakker & M. P. E. Leiter (Eds.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. England, Reino Unido: Psychology Press.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships*. Preparing educators and improving schools. Boulder, Condado: Westview Press.
- Federici, R., & Skaalvik, E. K. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a norwegian principal self-efficacy scale. *Social Psychology of Education*, 14, 575-600. <https://doi.org/10.100/s11218.011.9160-4>

- Fernandes, M. M., Costa Filho, R. A., & Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232.
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Fonsêca, P., Couto, R., Silva, M. I. F., Coelho, G. L. H., & Carvalho, T. A. (2018). Adaptação brasileira do Inventario de Autoeficacia para el Estudio. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 20, 60-71. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p60-71>
- Freitas, L. A. V., & Charão-Brito, L. (2016). Engajamento no trabalho: um estudo em profissionais multidisciplinares de saúde em um município da região sul. *Revista Cesumar: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, 21(2), 407-419.
- Hansen, R., Fabricio, A., Rotili, L. B., & Lopes, L. F. D. (2018). Inteligência emocional e engajamento no ambiente de trabalho: estudo empírico a partir de trabalhadores gaúchos. *Revista Gestão Organizacional*, 11(1).
<http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v11i1.3980>
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2005). *The social context of parental involvement: a path to enhanced achievement: final performance report for OERI*. Recuperado de <https://discoverarchive.vanderbilt.edu/xmlui/handle/1803/7595.pdf>
- Hu, Q., Schaufeli, W., & Taris, T. (2017). How are changes in exposure to job demands and job resources related to burnout and engagement? A longitudinal study among Chinese nurses and police officers. *Stress and Health*, 33(5), 631-644.
<https://doi.org/10.1002.smi.2750>
- Iaochite, R. T., Costa Filho, R. A., Matos, M. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. doi:10.1590/2175-353920150201922
- Jimerson, S. R. (2016). Enhancing science, practice, and policy

- relevant to school psychology around the world. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 1-7. <https://doi.org/10.1037/spq0000153>
- Kobernovicz, M., & Stefano, S. R. (2020). Engajamento no trabalho: *Revista de Carreiras e Pessoas*, 10(1), 9-19. <https://doi.org/10.20503/recape.v10i1.44284>
- Koehler, S. E., & Mata, L. (2019). Estudo de validação da escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(3), 264-275. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1803.17297.06>
- Liu, E., & Huang, J. (2019). Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality: an international Journal*, 47(8), 1-7. <https://doi.org/10.2224/sbp.8046>
- Llorens-Gumbau, S., & Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research*, 1, 3-11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.02.001>
- Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 152-161. <https://doi.org/10.1111/sjop.12274>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Machado, P. G. B., Porto-Martins, P. C., & Amorim, C. (2012). Engajamento no trabalho entre profissionais da educação. *Revista Intersaberes*, 7(13), 193-214. <https://doi.org/10.22169>
- Mache, S., Vitzthum, K., Wanke, E., Groneberg, D. A., Klapp, B. F., & Danzer, G. (2014). Exploring the impact of resilience, self-efficacy, optimism and organizational resources on work engagement. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 47(4), 491-500. <https://doi.org/10.3233/WOR-131617>

- Magnan, E. S., Vazquez, A. C., Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2016). Normatização da versão Brasileira da escala Utrecht de engajamento no trabalho. *Revista Avaliação Psicológica*, 15, 133-140. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, Brasil: Alínea.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro, Portugal: Reportnumber.
- Martinez, I. M., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 45, 175-202. Recuperado de <http://www.want.uji.es/download/autoeficacia-en-el-trabajo-el-poder-de-creer-que-tu-puedes/>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2016). *Maslach burnout inventory manual* (4th ed). Australia, Oceania: Mind Garden.
- Mendes, S. A., Pinto, A. I., Abreu-Lima, I. M. P., & Almeida, L. (2018). Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos. *Análise Psicológica*, 4(36), 485-500. 10.14417/ap.1373
- Mercali, G. D., & Costa, S. G. (2019). Antecedentes do engajamento no trabalho dos docentes de ensino superior no Brasil. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(1), 1-27. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG190081>
- Navarro, L. P. (2002). El análisis de las creencias de autoeficácia: um avance hacia el desarrollo profesional de docente. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 591-612. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=El+an%C3%A1lisis+de+las+creencia

s+de+autoeficacia:+un+avance+hacia+el+desenrollo+profesional+del+docente&author=NAVARRO+L.+P.&publication_year=2002&journal=Miscel%C3%A2nea+Comillas&volume=60&issue=591-612

Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2011). Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 25-40. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100004&lng=pt&tlng=pt

Oliveira, M. C., Silva, B. R., Garcia, R. G., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. A. P. (2014). Escala de autoeficácia no aconselhamento de carreira: adaptação e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 13, 371-381. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000300009&lng=pt&tlng=pt

Paiva, M. B. M., Silva, R. M. S., Menezes e Silva, S. R., & Ferraz, S. F. S. (2017). Engajamento no trabalho e clima para serviços em uma instituição federal de ensino superior. *Práticas em Gestão Pública Universitária*, 1, 316-337. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/4214>

Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro, & e. col. (Eds.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Pauli, J., Tomasi, M., Gallon, S., & Coelho, E. (2017). Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 11(4), 72-85. <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v11i4>

Pedrazza, M., Trifiletti, E., Berlanda, S., & Bernardo, G. A. (2013). Self-efficacy in social work: development and initial validation of the self-efficacy scale for social workers. *Social Science*, 2, 191-207. <https://doi.org/10.3390/socsci2030191>

- Pereira, A. S., & Lopes, D. D. (2019). Comprometimento e entrenchamento organizacional e suas relações com o engajamento no trabalho: um estudo com servidores técnico-administrativos de uma Instituição Federal de Ensino. *Desenvolvimento em Questão*, 17(48), 139-158. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2019.48.139-158>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the Occupational Self-Efficacy scale: structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Rodrigues, R. A. P. (2019). Motivação e engajamento dos servidores públicos federais da Universidade Federal do Pará. Anais do Colóquio Organizações, *Desenvolvimento e Sustentabilidade - CODS*, 10, 1-19.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las organizaciones*, 16(16), 117-134.
- Schaufeli, W. B., Dijkstra, P., & Vazquez, A. C. (2013). *O engajamento no trabalho*. São Paulo, Brasil: Caso do Psicólogo.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studie*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B.; Bakker, A. (2003). *Preliminary manual: Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*. Utrecht, Países Baixos: Occupational Health Psychology Unit.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- Sivrikaya, H. (2018). The role of self-efficacy on performance of sports skills of football players. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 1-5.
<https://doi.org/10.11114/jets.v6i12a.3952>
- Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23(2), 479-498. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09544-4>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Sulistyo, A. R., & Suhartini, S. (2019). The role of work engagement in moderating the impact of job characteristics, perceived organizational support, and self-efficacy on job satisfaction. *Integrated Journal of Business and Economics*, 3(1), 15-31.
<https://doi.org/10.33019 / ijbe.v3i1.112>
- Tanamachi, E., Proença, M., & Rocha, M. (2000). *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Tian, G., Wang, J., Zhang, Z., & Wen, Y. (2019). Self-efficacy and work performance: the role of work engagement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(12), 1-7. <https://doi.org/10.2224/sbp.8528>
- UWES - Utrecht Work Engagement Scale: preliminary manual. (2003). Utrecht, Valência: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Vazquez, A. C. S., Magnan, E. S., Pacico, J. C., Hutz, C. S., & Schaufeli, W. B. (2015). Adaptation and validation of the brazilian version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Psico-USF*, 20, 207-217. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200202>
- Vieira, D. A., & Theotonio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31-39.
<https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31>

- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: análise fatorias confirmatória da escola de autoeficácia na transição para o trabalho. *Avaliação Psicológica*, 6, 03-12. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000100002&lng=pt&tlng=pt
- Young, H., Glerum, D., Wang, W., & Joseph, D. (2018). Who are the most engaged at work? A meta-analysis of personality and employee engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 1330-1346. <https://doi.org/10.1002/job.2303>
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

CAPÍTULO 11

SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACHADOS

Síntese dos principais resultados

A tese intitulada *O Psicólogo Escolar nos Institutos Federais de Educação: Analisando a Identidade, a Autoeficácia e o Engajamento no Trabalho* procuraram explorar questões relacionadas à identidade do psicólogo escolar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil (IFs), culminando num conjunto de 10 capítulos. Os primeiros seis capítulos remetem ao estado da arte, em que se realiza a revisão da literatura, focando na temática deste estudo; na sequência é apresentado os resultados da pesquisa, em formato de artigo científico. Cada um destes artigos que compõem os estudos empíricos corresponde a objetivos específicos de investigação; neles são apresentadas as metodologias utilizadas e os resultados encontrados a fim de discutir a identidade do psicólogo nos IFs.

Na sequência, neste capítulo, apresentam-se a análise e a discussão dos resultados obtidos, com base nos objetivos que orientaram esta pesquisa, confrontando-os com as questões de investigação propostas e comparando-os com os resultados que os diversos investigadores obtiveram quando realizaram trabalhos semelhantes. Discutem-se aqui os dados coletados, a partir das produções teóricas da Psicologia Escolar, da autoeficácia profissional e do engajamento no trabalho.

Como ponto de partida, foram questões pessoais e profissionais que alavancaram este estudo e, por isso, está implicado esse enviesamento. O fato de pesquisar algo com que se está intrinsecamente relacionado traz duas características: uma trata de um envolvimento que pode facilitar essa pesquisa e, outra, do fato de dificultar certas análises. Para atingir os objetivos de uma pesquisa científica (investigação disciplinada, regras formais dos procedimentos, entre outros), a autora optou por retirar-se, temporariamente, do local de trabalho para investigar a atuação do psicólogo escolar do Institutos Federais. Ao apresentar o processo dialético da interlocução, por vezes, com os participantes desta pesquisa, remeteu-se à prática realizada, permitindo não só complementar as informações como também ilustrar a atuação profissional. Logo, foi a abrangência nacional, no Brasil, da pesquisa que permitiu obter dados que mostram a diversidade existente, devido especialmente à extensão territorial, mas, ao mesmo tempo, à homogeneidade de atuação do psicólogo escolar, tendo em vista a identidade institucional dos Institutos Federais. Nesse aspecto, vale mencionar Marinho-Araújo (2014), o qual defende não existir um formato de atuação única para toda e qualquer realidade escolar,

que a prática do psicólogo deve ser construída com as especificidades de cada espaço educativo e de seus atores envolvidos.

O trabalho realizado foi composto por estudos com o objetivo geral de traçar a identidade do psicólogo escolar que atua nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, perpassando pelo estudo de crenças pessoais (autoeficácia e engajamento). Na intenção de melhor definir a identidade, às questões de investigação foram inseridos dois elementos intervenientes na constituição da identidade, designadamente a autoeficácia e o engajamento.

Na discussão global dos resultados, é importante retomar as questões de investigação que orientaram os estudos:

- 1) Caracterizar os psicólogos escolares dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não só no que se refere às suas características pessoais (*e.g.* formação, pós-graduação, trabalhos adicionais) como também quanto ao seu contexto de trabalho (*e.g.* contrato, cargos na gestão) e formas de atuação (frente aos alunos, colegas de trabalho e comunidade escolar);

No sentido de dar respostas a este objetivo, considerando a literatura específica, foram encontrados dados significativos, a maioria convergentes na literatura, mas alguns destoantes. As profissionais atuantes em psicologia escolar são femininas em conformidade com as pesquisas realizadas por Guzzo, Messalira e Moreira (2012), Jimerson, Stewart, Skokut, Cardenas e Malone (2009), e Mendes, Abreu-Lima e Almeida (2015), além da pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico - DIEESE, 2016). Possuem idade média de 35 anos, configurando um público ainda jovem, podendo estar associado, inclusive, à abertura de novas unidades de ensino, a partir da instauração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A maioria dos psicólogos foi nomeada para trabalhar em suas unidades nos últimos 5 anos. Outra característica que reforça a caracterização desses profissionais como público jovem é que a maioria concluiu a graduação nos últimos 15 anos, participando assim do processo de ressignificação da atuação profissional e da formação, conforme expressa Tanamachi, Proença e Rocha (2000).

Outra característica observada nesta pesquisa, que é consensual com o resultado de outros estudos, é o fato de a grande maioria dos profissionais da área da psicologia escolar possuir pós-graduação, conforme pesquisado por Marinho-Araujo e Guzzo (2011) e Meira e Antunes (2003), mas se destaca que o percentual de psicólogos que atuam em contexto escolar dos IFs com pós-graduação está elevado, quando comparado as demais área da psicologia. Esse fato pode estar associado ao “clima” da instituição de ensino onde é incentivada a busca por programas de pós-graduação (tanto pelos docentes, quanto pelos discentes), acrescida à vida funcional do servidor, onde, após concluírem sua pós-graduação, receberão um percentual de 52%, calculado sobre o padrão de vencimento recebido. No caso do doutorado, o percentual será de 72% (Brasil, 1990).

Outro quesito observado está relacionado ao tempo que o psicólogo atua na instituição. Constatou-se que a maioria possui carga horária semanal de 40 horas, ou seja, os psicólogos escolares trabalham em tempo integral. Na pesquisa de Mendes, Abreu-Lima e Almeida (2013), em Portugal, assim como a de Bray e Souza (2018), no Brasil, com psicólogos em escolas privadas, a maioria desses profissionais escolares trabalhava em tempo integral. Entende-se que esse fato está relacionado ao tempo que o psicólogo permanece na instituição e, pode, assim, participar efetivamente das inúmeras ações que são propostas ou que ele mesmo propõe. As condições do trabalho, acrescidas ao fato da estabilidade do emprego, parecem influenciar efetivamente na identidade do Psicólogo Escolar dos IFs.

Um pequeno quantitativo de psicólogos exerce outras atividades remuneradas externamente ao IF, em consonância com as pesquisas em contexto português de Mendes *et al.* (2015) e Silva (2015). Alguns optaram por possuir mais um vínculo empregatício entre eles, a docência no ensino superior e o atendimento em consultório particular. A legislação brasileira autoriza ao servidor técnico administrativo um quantitativo semanal de até 60 horas de trabalho, com vínculo empregatício. Pode-se considerar que somente 25% dos profissionais concilia outras atividades profissionais, percebendo-se, desse modo, um maior envolvimento com a instituição de ensino, associado à questão salarial, que pode ser considerada satisfatória. Faz-se necessário ressaltar que, quanto à remuneração do psicólogo escolar dos IFs, será considerado o que estiver especificado no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), acrescendo-se as vantagens próprias da carreira.

Com relação às oportunidades para a atuação dos psicólogos no contexto das instituições de ensino da Rede Federal, observa-se que há uma ampliação dessas atividades, conforme pesquisado por Koehler (2018). Parece que os psicólogos escolares dos IFs as têm aproveitado quando assumem cargos ou funções comissionadas da administração pública federal. Por se tratar de instituições federais de ensino, essas instituições distribuem entre os servidores as atribuições de direção, chefia e assessoramento, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). As funções de confiança, exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, e os cargos em comissão, portanto, são preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei, concluindo-se que qualquer servidor efetivo pode assumir uma função de gestão. Assim, uma instituição pública prevê a divisão do trabalho através de departamentos e de cargos bem definidos, com funções e responsabilidades alinhadas e compatíveis, as quais são assumidas pelos próprios servidores da instituição. A estrutura de cada unidade determina a quantidade de Cargo de Direção (CD) e de Função Gratificada (FG) necessária para o bom funcionamento administrativo da instituição.

Mais de uma terça parte tem ou já teve cargo ou função comissionada da administração federal. No que se refere a CD, um percentual de 2% dos psicólogos mencionou já ter assumido esse cargo, em contraponto aos 34.1% que assumiram uma FG em cargo de coordenação de gestão mais simples. Essas oportunidades institucionais que os profissionais possuem quando estão no contexto dos IFs têm aberto oportunidades de pesquisa, remetendo, inclusive, à necessidade de estabelecer novos padrões com relação à direção das Instituições de Ensino, ou seja, profissionais não docentes assumindo um cargo de direção. Nesse aspecto, a autora realizou pesquisas em paralelo que constam no apêndice deste trabalho. Vale mencionar que as funções gratificadas, no caso específico dos psicólogos escolares, estão prioritariamente ligadas à Diretoria de Ensino (28.3%), aspecto que reforça o papel que o psicólogo escolar tem assumido na instituição de ensino. Quanto ao aspecto tempo (duração desse cargo em comissão), observa-se que a maioria assumiu por um período de um ano letivo, compreendendo-se como uma ação passageira e não determinante da atuação profissional. Desse modo, verificou-se a ampliação da atuação do psicólogo escolar.

Merece destaque, também, que, para o psicólogo escolar, assumir cargos em comissão é a demonstração da possibilidade de participar de maneira mais ampla na gestão da instituição. Essa oportunidade lhe permite ouvir e acompanhar intervenções, conforme Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), através de uma ação consciente, em favor do desenvolvimento e da aprendizagem dos discentes, associada ao acompanhamento dos docentes (e demais

técnicos) das equipes. Sobre isso, Novaes (2011) considera que a tendência da Psicologia Escolar é basear-se em conhecimentos científicos lastrados num enfoque interdisciplinar.

Ao assumir esses cargos, observa-se a participação do psicólogo escolar nas rotinas pedagógicas e coletivas, oportunizando acompanhamento de atividades que materializam as concepções dos diversos atores em suas práticas institucionais. Através desses cargos, o psicólogo pode realizar uma assessoria ao trabalho coletivo, conforme orienta Marinho-Araújo (2014), para a efetivação de uma atuação institucional. E, conforme Novaes (2011), o psicólogo escolar ajudará os agentes educativos e os alunos a conviverem com a desordem, as contradições e a ambiguidade presentes no cotidiano escolar.

Frente ao exposto, fica evidente que as políticas institucionais de participação na administração pública estão sensíveis à contribuição de todos os agentes escolares na administração da instituição. Através desse cunho, os psicólogos escolares demonstram um papel ativo como agentes de transformação com vistas às mudanças sociais, segundo defende Guzzo (2001).

Para definir o tipo de atuação dos psicólogos, foi-lhes questionado qual o público prioritário da intervenção e quais as ações mais frequentes. Desse modo, constatou-se que os interlocutores prioritários dos psicólogos eram os estudantes, da mesma forma que foi verificado por Cochrane, Sanetti e Minster (2019), na pesquisa de Ding, Cho, Wang e Yu (2019) e nas realizadas por Oakland e Jimerson (2007), seguindo da atuação com a equipe pedagógica, observado nas pesquisas de Antunes (2014). É importante salientar que, nessa pesquisa, ficou evidente que os membros da equipe pedagógica não integram a carreira do Magistério, ou seja, não são professores atuantes em sala de aula, conforme demonstra Pontes (2016), mas possuem o papel de assessoria e podem mediar as relações professor-aluno. Como terceiro grupo prioritário de atuação, consta o desenvolvimento de atividades relacionadas às famílias, como orienta Almeida e Peixoto (2011), no qual a família desenvolve um papel muito particular e complementar, como parceira, especialmente em relação ao público jovem e adulto.

Como forma de contribuir para definir a identidade do psicólogo em contexto escolar, para além do público prioritário de intervenção, foram investigadas as ações mais frequentes desenvolvidas pelos psicólogos. Verificou-se que as ações dirigidas aos estudantes foram as mais evidenciadas. Cabe ressaltar que focar as ações nos estudantes parece ser a forma mais adequada para iniciar o processo de compreensão da situação. Há de se considerar que, em cada período escolar, há diferentes alunos, e as demandas poderão ser diversificadas através das relações, inclusive do estudante será possível a identificação das contradições dos sujeitos

na instituição (Araujo & Almeida, 2003), possibilitando o direcionamento das práticas que envolvam os diversos atores educacionais. Conforme especifica Souza (2007), existe a construção de referências interpretativas, composta por diferentes versões (aluno, pais, professores, psicólogo e demais técnicos). Acrescenta-se que às ações direcionadas aos estudantes foram incluídas aquelas direcionadas ao processo de inclusão de grupos sociais historicamente marginalizados (Brasil, 2008; Brito Filho, 2016; Pacheco, 2011).

Na hierarquia, prioritariamente, em segundo lugar, os psicólogos escolares desenvolvem ações direcionadas à comunidade escolar, até aos pais, através de ações de apoio às atividades pedagógicas, como a participação e a organização em reuniões de curso e/ou conselhos de classe e com os pais/familiares. A interlocução com a comunidade escolar é considerada por muitos autores como um elemento importante para o sucesso educativo (Castro *et al.*, 2015; Epstein, 2011). Como terceira dimensão mais frequente das ações dos psicólogos escolares está a participação na dinâmica e estrutura da instituição, entre elas, ações de apoio aos coordenadores e gestores, podendo ser através da participação nas capacitações de docentes, de coordenadores e de servidores em geral. No que se refere à vida institucional, o psicólogo escolar tem aceitado o desafio de integrar-se nas variadas comissões que existam na instituição (as quais são próprias ou específicas dos IFs), além do processo de avaliação institucional (Marinho-Araujo, 2014), como também em órgãos de direção da escola e de gestão das políticas públicas. Esses resultados apontam no sentido de intervenções alargadas (Dougherty, 2013), em que é possível observar o papel de assessoria que o psicólogo pode desenvolver nas instituições, com ações e estratégias junto aos diferentes atores educacionais.

As ações menos frequentes foram as dirigidas à prevenção e as atividades exclusivas do psicólogo, tais como elaboração de documentos psicológicos, entre eles os pareceres, relatórios, atestados e laudos. Essas ações, muitas vezes, exclusivas dos psicólogos, deixam de ser prioridades na atuação, para aparecer como coadjuvantes nas ações dos psicólogos (Machado & Souza, 2010). No contexto da psicologia crítica, devem-se construir formas de avaliações amplas e que se discutam com todos os envolvidos no contexto escolar, criando espaços nos quais aquilo que é visto como natural pelos envolvidos seja problematizado. Na opinião de Souza (2007), deve-se avaliar o contexto escolar no qual a queixa é produzida. Desse modo, será possível uma visão crítica da realidade, na qual o psicólogo deverá assumir uma concepção política emancipatória. Nesse viés, corrobora Guzzo (2015), quando este afirma que o papel do psicólogo escolar é intervir nos processos subjetivos que sustentam as estruturas de injustiça e as tornam viáveis.

Frente ao exposto e através da análise de correlações das ações prioritárias do psicólogo escolar e do público alvo, foi possível verificar que as correlações sempre foram fortes e positivas. Essas correlações permitem verificar que, quanto mais ações desenvolve com foco no aluno, mais estes se aproximam do psicólogo, o que reforça a prioridade do público alvo nos alunos. Vale ressaltar que, estando o estudante no centro, as demais ações prioritárias são seguidas muito de perto, ou seja, o psicólogo conta com todas as equipes para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, verificam-se fortes indícios de uma atuação crítica em psicologia, prioritariamente, institucional (Machado & Souza, 2010; Marinho-Araujo, 2014).

Estes resultados podem contribuir para a definição da identidade do psicólogo escolar brasileiro, especialmente logo após a promulgação da lei brasileira nº 13.935/2029 que determina que as redes públicas de educação básica deverão contar com serviços de psicologia e de serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Para contribuir na construção da identidade do psicólogo escolar, investigou-se, também, as crenças da autoeficácia do psicólogo em contexto escolar.

- 2) Construir e validar uma Escala da Crença de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar; 2.1) caracterizar as crenças de autoeficácia dos psicólogos que trabalham nos Institutos Federais (IFs);

No âmbito da autoeficácia, conceito da Teoria Social Cognitiva, desenvolvido por Bandura (1977, 1997, 2005), estava-se interessado em reconhecer os níveis de percepção da autoeficácia e como isso se manifesta na identidade profissional. Considerando que o comportamento humano resulta de relações dinâmicas entre o sujeito, o meio onde está inserido e o seu comportamento, ou seja, uma concepção de ser humano como um sujeito ativo, que não vive passivamente à mercê de forças de seu meio externo. Nas palavras de Azzi e Vieira (2014), ele é agente de sua história, avalia suas ações e atua sobre a realidade (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008). Há de se considerar a opinião de Vieira e Coimbra (2006), de que não é a realidade (tal como ela possa estar objetivamente organizada) que está sendo investigada, mas os significados atribuídos pelo indivíduo aos vários aspectos da vida.

Ao estudar a autoeficácia no mundo laboral, constatou-se existir instrumentos genéricos, como a escala de avaliação da autoeficácia desenvolvida por Cardoso e Baptista (2019), ou direcionados aos profissionais em específico, no caso de Pedrazza, Trifiletti, Berlanda e Bernardo (2013), que focaram nas assistentes sociais, e Federici e Skaalvik (2011), que avaliavam ações em contexto educacional, a partir de diretores de escolar, porém inespecíficos para psicólogos. E, considerando a opinião de Polydoro, Azzi e Vieira (2010), ao afirmarem que a autoeficácia está entre os constructos de reconhecida importância no campo da investigação psicológica, procedeu-se a elaboração de uma escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar, que foi denominada AEPsi.

Assim o primeiro estudo desta tese foi descrever a elaboração e a validação da escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar. A partir da literatura pertinente (Jimerson, 2016; Marinho-Araujo & Guzzo, 2011; Mendes, Lasser, Abreu-Lima e Almeida, 2016; Oakland & Jimerson, 2007; Tanamachi *et al.*, 2000), elaboraram-se vários itens com afirmações sobre o domínio do funcionamento e as tarefas que o psicólogo escolar poderia exercer nas instituições de ensino. Centra-se nesse item (tarefas e atividades do psicólogo escolar) um dos aspectos que dificultaram a construção dos itens. Ao rever a literatura sobre a profissão do psicólogo, verificou-se uma mudança na postura desse profissional, desencadeando, assim, uma busca exaustiva da literatura a fim de elaborar um rol de atividades. A partir de 35 afirmativas, inicialmente, houve a aplicação piloto, no Brasil e em Portugal (Koehler & Mata, 2019a), desencadeando a necessidade de reformulações (Koehler & Mata, 2019b). A partir de então, foi aplicada a escala de autoeficácia aos psicólogos escolares dos IFs. Vale salientar que o processo de elaboração da mesma esteve alicerçado na opinião de Bandura (1997, 2005), o qual considera que não existe uma medida geral de autoeficácia que sirva a todos os objetivos, mas sim medidas multidimensionais que podem revelar os padrões e o nível de generalização do sentido de eficácia pessoal do indivíduo. Além disso, Bandura reforça que as escalas de autoeficácia não avaliam as habilidades, mas medem aquilo que as pessoas acreditam que são capazes de fazer sob várias circunstâncias, quaisquer que sejam as habilidades que possuam ou as competências específicas requeridas pela tarefa (Bandura, 1986).

Ao considerar as orientações de Bandura (2005) de que as escalas de eficácia deverão refletir os fatores que determinam a qualidade do funcionamento no domínio de interesse, no caso da escala para psicólogos em contexto escolar, verificou-se que estas são multidimensionais, aumentando a compreensão da dinâmica da autorregulação do comportamento. A escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar avalia três

dimensões da autoeficácia dos psicólogos escolares: 1) Autoeficácia Profissional, composta de 13 itens 2) Autoeficácia Relacional, que contém 5 itens, e 3) Autoeficácia na articulação com as famílias, composta de 4 itens. No caso, a quantidade de itens em cada dimensão confirma a orientação de Tabachnick & Fidell, (2001), os quais aconselham que cada fator seja composto por, pelo menos, quatro itens.

A dimensão da Autoeficácia Profissional abrange a confiança na capacidade de realizar ações relacionadas à intervenção individual (envolver-se, planejar e cumprir prazos), à utilização de instrumentos (seleção para cada caso em específico) e ações que remetem a intervenções coletivas (diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional). Essas ações remetem às crenças na capacidade mais individual do psicólogo para executar cursos de ações requeridos para alcançar seu desempenho como profissional da área da saúde mental (Bandura, 1977), numa posição de atente, onde é capaz de fazer as coisas acontecerem com suas ações e de se envolver proativamente nelas.

Na dimensão da Autoeficácia Relacional abrangem a confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e os demais integrantes da comunidade escolar, em especial, a equipe gestora e a equipe de trabalho, considerando, inclusive, que o psicólogo é influenciado por esse ambiente que o modela e orienta, desencadeando o que Bandura (2005) define como um sujeito ativo.

A terceira dimensão, que ficou denominada Autoeficácia na articulação com as famílias, está relacionada à confiança que percebe nas ações com as famílias, promovendo uma boa relação escola-família.

No caso específico dos psicólogos dos IFs, observou-se que a autoeficácia profissional teve maior destaque, ou seja, segundo Bandura (2005), as crenças dos psicólogos escolares estão focadas na realização de atividades individuais e coletivas podendo estar associadas ao sentimento de que os profissionais se sentem capazes de realizar ações que estão sob seu controle. Deve-se considerar o que Bandura (1986) defendeu, que a escala de autoeficácia mede o que as pessoas acreditam que podem fazer, considerando a variedade de atividades que estão aptas a realizar.

Os psicólogos escolares demonstraram que a dimensão da autoeficácia relacional veio logo em seguida, constatando que o nível de dificuldade com relação ao trabalho em equipe tem uma grande influência na autoeficácia dos psicólogos dos IFs, podendo, por vezes, ter influência direta da experiência dos outros em suas ações. A dimensão da autoeficácia na

articulação com as famílias revelou crenças menores, podendo estas serem devido à ocasionalidade das ações que são desenvolvidas com as famílias.

Através dessa escala, espera-se que as três dimensões tenham uma interação dinâmica, de modo que as influências do ambiente, pessoais e comportamentais, estejam em sintonia, percebendo que cada indivíduo é agente do seu próprio desenvolvimento. Quanto maior a crença de uma pessoa sobre sua capacidade, maior será o nível de envolvimento.

3) Caracterizar o engajamento no trabalho dos psicólogos em contexto escolar, nos Institutos Federais; 3.1) analisar de que modo o engajamento poderá estar associado aos níveis de autoeficácia dos psicólogos em contexto escolar dos IFs.

O engajamento no trabalho consiste em um estado motivacional positivo manifesto em sentimentos de vigor, absorção e dedicação ao trabalho, considerando-se um estado persistente e afetivo-cognitivo que não é focado em um objeto, evento, indivíduo ou comportamento específico, conforme Schaufeli e Bakker (2003) e, para avaliá-lo, esses pesquisadores desenvolveram a Escala de Engajamento no Trabalho de Utrecht (UWES). Essa tese utilizou a versão reduzida da escala (UWES-9) para avaliar o engajamento dos psicólogos nos IFs. Através da análise do engajamento é possível desenvolver ações que favoreçam um ambiente de trabalho mais positivo e eficaz, resgatando a concepção de prazer no trabalho. O engajamento no trabalho possui três dimensões mensuráveis: vigor, dedicação e absorção. Nessa tese, verificou-se que a média mais elevada foi na dimensão absorção e a mais baixa foi observada na dimensão vigor.

O contexto estudado refere-se a um cenário onde a dimensão absorção parece ser o ponto forte, ou seja, acima do ponto médio da escala. Seguido da dimensão dedicação. Conforme a definição de Salanova e Schaufeli (2009), a absorção é considerada como a imersão total no trabalho, de uma forma que parece que o tempo passa rapidamente e o indivíduo sente dificuldade em “desligar-se” do trabalho, o psicólogo escolar parece engajar-se cada vez mais, a ponto de não conseguir desligar-se. Uma possível forma de interpretar os níveis elevados da dimensão absorção pode passar pelo fato de situações relacionadas ao trabalho ficarem pendentes para os próximos dias (não conseguir desligar-se), como sendo um desafio e o prazer em suas atividades, ideia defendida por Schaufeli, Dijkstra e Vazquez (2013), já que os diversos atores educativos necessitam do seu tempo para analisar as intervenções. A absorção também pode ser entendida como o alto nível de concentração do

psicólogo, demandando, por vezes, a necessidade de coletar as informações para além do que é verbalizado. Há necessidade (às vezes) de alongar o diálogo, a fim de coletar as informações subjetivas (que estão nas entrelinhas).

Já os valores de vigor apresentam uma média ligeiramente inferior ao ponto médio da escala, semelhante ao constatado por Bakker, Albrecht e Leiter (2011). Nesse sentido, a dimensão vigor dos psicólogos escolares parece ser influenciada pela alta demanda de atividades, as quais, por diversas vezes, podem ser interrompidas devido a novas demandas. Ainda mais se for considerada a dimensão dedicação (absorver-se nas atividades).

Outro objetivo que foi possível investigar nessa tese, refere-se de que forma a percepção da autoeficácia prediz os níveis de engajamento dos psicólogos. Constatou-se que autoeficácia relacional é a que influencia com mais força tanto o vigor como a dedicação e a absorção, tendo um efeito moderado (os valores beta estão por volta de .40). Consequentemente a autoeficácia será preditora do engajamento, nas três dimensões. Já a autoeficácia profissional se revelou estatisticamente significativa apenas para as dimensões de dedicação e absorção, nas quais apresentou menor força.

A menor relação observada foi entre a autoeficácia na articulação com a família e as dimensões do engajamento que ainda aparece como irrelevante. Entende-se que a intervenção do psicólogo escolar na articulação com as famílias ainda não pode considerada uma área central e, que, portanto, não influencia no engajamento. Na escola a articulação com as famílias está muito associada a figura dos professores, necessitando, dessa maneira progredir para uma lógica de parceria (Epstein, 2011).

Em contraponto, a relação mais forte foi observada na dimensão autoeficácia relacional, com as diferentes dimensões do engajamento. Esse fato remete, ao próprio construto do engajamento e a forma como ele é descrito, sempre associado a emoções positivas como felicidade, alegria e entusiasmo (Bakker & Demerouti, 2008) de modo que o engajamento não fica restrito ao sujeito existindo compartilhamento com os outros. Os autores referem-se que ocorre uma transferência do seu envolvimento para os demais servidores afirmando que o engajamento é benéfico tanto para o indivíduo como para a organização (Bakker, Demerouti & ten Brummelhuis, 2012), pois vai além do sentir-se engajado no trabalho, passando por se sentir parte da organização (Pauli, Tomasi, Gallon & Coelho, 2017), ou seja exige relações próximas, partilha, colaboração e envolvimento com os outros.

Limitações e investigação futura

As principais contribuições desta investigação que focou na caracterização do psicólogo, avaliando a autoeficácia, através de um instrumento específico e do engajamento no trabalho, permitiu incluir dados significativos na identidade do psicólogo escolar brasileiro, considerando um profissional que foi massivamente inserido, há poucos anos, no âmbito do ensino profissionalizante. Após a discussão geral dos resultados obtidos, é importante ter em consideração algumas limitações que lhe estão inerentes e que devem ser apontadas e consideradas na leitura destes trabalhos.

Em relação à temática da autoeficácia, apesar do instrumento desenvolvido ter se mostrado válido para o estudo da autoeficácia dos psicólogos escolares, outras análises realizadas permitiram estabelecer diferentes números de dimensões, que permitiriam uma maior diferenciação relativamente a algumas áreas ou domínios de intervenção. Para além disso, as dimensões ficam com itens desproporcionais, sendo uma dimensão com treze itens, outra com cinco e outra com quatro. Nesse aspecto, merece uma revisão a fim de aprimorar a proporcionalidade de itens em cada dimensão.

No sentido de ultrapassar esta questão e o conhecimento evoluir na definição dos níveis de autoeficácia, sugerem-se estudos com enfoque na diversidade de atuação do psicólogo escolar (e.g., escolas privadas, universidades, atuação no ensino municipal ou estadual, nas Organizações Não governamentais (ONG)) e estudos qualitativos (entrevistas com os profissionais e observações na atuação, etc.), os quais poderão oferecer outras visões e contributos para o estudo da autoeficácia específico para os psicólogos escolares. Acrescenta-se que esse estudo teve uma amostra razoável de participantes, porém com certa semelhança na atuação, o que pode ter influenciado no aparecimento das dimensões especificadas. Sugere-se, assim, numa pesquisa futura, intensificar a diversidade da atuação do psicólogo.

Em segundo lugar, outra limitação desse estudo refere-se ao fato de que os participantes possuíam o mesmo contexto de atuação, ou seja, em instituições, recebem alunos de ensino médio e superior, prioritariamente com formação técnica. Futuramente, esse trabalho poderá ser replicado em outros contextos, preferencialmente, em contextos internacionais, visto que as atuações tem-se mostrado divergentes, no sentido de recolher mais informação e conhecimento que possam ser partilhados em contextos científicos. No que se refere à atuação em contexto escolar, cabe salientar que as críticas, quanto à atuação clínica na escola, em contexto brasileiro, advêm de mais de duas décadas e, devido a isso, posturas críticas têm sido assumidas. Investigações posteriores que desenvolvam estudos comparativos

entre diferentes áreas de atuação em psicologia escolar poderão produzir informações pertinentes e ter implicações na identidade do psicólogo escolar, a partir das considerações de Marinho-Araujo (2014), quando o autor afirma que não existe um formato de atuação única a toda e qualquer realidade escolar, mas a atuação deve ser construída a partir de cada espaço educativo e de seus atores.

Os resultados e as interpretações deste trabalho devem considerar que foram apenas estudadas a identidade do psicólogo escolar, assim como a autoeficácia laboral e o engajamento no trabalho, mas em contexto educacional. Nesse sentido, contatou-se a necessidade de diversificar os estudos em contexto escolar, especialmente os demais técnicos que auxiliam no desenvolvimento das atividades em uma instituição de ensino. Acrescenta-se que a interface do mundo laboral em contexto educacional parece ser um vasto campo de pesquisas que necessitam ser intensificadas, para além dos docentes.

Considerações finais

A principal ideia que alavancou este estudo foi a de explorar um campo de pesquisa e de atuação em Psicologia Escolar, no qual a autora está presente: os psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, analisando e apresentando relações com a saúde psíquica desse profissional, através da análise do engajamento no trabalho e do recurso da autoeficácia. A pesquisa deve ser um processo coletivo de construção, ressignificação nas relações, mas com um percurso minimamente traçado em virtude das escolhas teóricas conceituais. Nesse sentido, algumas reformulações foram ocorrendo nessa trajetória de estudos.

Desde o início, o caminho a ser percorrido parecia ter sido delineado para investigar a atuação da Psicologia Escolar nos IFs, averiguando os índices da autoeficácia e do engajamento desses trabalhadores e se configurando como uma oportunidade de compreender e construir uma trajetória de pesquisadora. Intenções da pesquisa foram sendo reinterpretadas ao longo do estudo, as quais, associadas à imersão no campo da pesquisa, foram ressignificadas, dando forma e sentido ao processo de construção deste estudo.

Assim, apresentam-se as conclusões acerca da atuação do Psicólogo Escolar nos IFs, mostrando seu “rosto” através de dados censitários, de modo a auxiliar no debate a respeito do papel e do “espaço” que esse profissional pode ter nessa modalidade de ensino. Essa ideia é

reforçada por meio da análise dos índices do engajamento e da autoeficácia, constatando-se como esses sentimentos influenciam a atuação.

De modo geral, os resultados desta pesquisa apontam que os psicólogos dessa modalidade de ensino têm desenvolvido ações com os diversos atores e instâncias institucionais, conferindo um caráter crítico à prática em Psicologia Escolar. Esforços por parte dos pesquisadores oportunizaram a elaboração de novas teorias que atualmente embasa o trabalho nos IFs. Se, tradicionalmente, a Psicologia esteve nas escolas em uma perspectiva individualizante e centrada na problemática do aluno, as intervenções mais recentes têm se afastado das ações de avaliações dos alunos, desencadeando práticas preventivas em ações para o aluno e para os agentes envolvidos no processo formativo (Marinho-Araujo & Guzzo, 2011). E essas práticas preventivas têm auxiliado no engajamento desses profissionais.

O cenário atual da intervenção no coletivo de ações da Psicologia Escolar nos IFs ocorre mediante possibilidades críticas e inovadoras de atuação, através da centralidade do aluno, atuando nos processos subjetivos e intersubjetivos, de modo a realizar a assessoria às equipes e aos docentes, a participação na formação de professores e demais servidores (incluindo os novos) em reuniões de pais, das equipes e da instituição em geral, de modo a envolver todos os sujeitos que estão participando do processo educativo.

No que se refere ao espaço de interlocução, esta tese aponta sugestões para melhoria da atuação do psicólogo em contexto escolar. Nesse sentido, um processo que pode ser intensificado e contribuir para a formação de futuros psicólogos escolares é a ampliação (ou abertura, em alguns casos) de campos de estágio junto aos Psicólogos Escolares dos IFs. Recordando, essa é uma ação (até o momento) que os profissionais pouco desenvolveram. Os estudantes de graduação teriam a oportunidade de vivenciar a apropriação de teorias, conhecimentos, métodos e práticas com o público adolescente e adulto e, conseqüentemente, de desenvolver competências para uma atuação crítica em psicologia. A partir dessa ação, o movimento do estudante com o profissional pode ser objeto de análise e de estudos, retroalimentando a teoria e a prática.

Outro quesito indicado como perspectiva é a necessidade de monitoramento das ações que os psicólogos desenvolvem. Ainda muito incrustadas na imagem que o público em geral possui do psicólogo, como um sujeito que desenvolve, basicamente, uma atuação clínica, há necessidade de criar ferramentas que colem informações constantemente dessa atuação preventiva em psicologia escolar, realizada por vezes em um coletivo que parece não ser quantificado no ato da avaliação das ações.

Acrescenta-se a necessidade de analisar as contribuições de programas de formação continuada em Psicologia Escolar, específicas da realidade dos IFs, especialmente no contato com o público adolescente e adulto jovem, podendo dar-se em forma de assessoria à atividade profissional. Por existir a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica, sugere-se instituir a figura do assessor em psicologia escolar. Esse profissional da área da psicologia pode ter a incumbência de acompanhar as ações dos profissionais e auxiliá-los a pensar estratégias, conforme as situações se apresentam. Através da criação da figura do assessor em psicologia escolar ou da criação de canais de assessoria, pode ser proporcionado um espaço de diálogo, de negociações e de trocas intersubjetivas, o que poderá desencadear uma melhora na concepção e na atuação dos profissionais.

Frente ao exposto, cabe observar que o processo de escrita que está sendo encerrado neste momento mobilizou questionamentos, desencadeou inquietações e demandou formas específicas de escrita. Mas, acima de tudo, o processo de recolha dos dados e da escrita suscitou inúmeras transformações, que não cabem descrever, mas que fizeram parte da trajetória e permanecerão marcadas na memória da autora.

Referências

- Almeida, L. S., & Peixoto, F. (2011). Psicologia da educação. In M. P. Lopes, P. J. Palma, R. B. Ribeiro, & M. E. Pina e Cunha (Eds.), *Psicologia aplicada* (pp. 47-68). Lisboa, Portugal: RH.
- Antunes, M. A. M. (2014). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição* (5 ed.). São Paulo, Brasil: EDUC.
- Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. d. O. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, Brasil: Alínea.
- Azzi, R. G., & Vieira, D. (2014). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International* 13(3), 209-223. doi:10.1108/13620430810870476
- Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28. doi:10.1080/1359432X.2010.485352
- Bakker, A., Demerouti, E., & ten Brummelhuis, L. L. (2012). Work engagement, performance, and active learning: the role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 555-564. doi:10.1016/j.jvb.2011.08.008
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Nova Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Estados Unidos: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith, & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, Brasil: Congresso Nacional do Brasil.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.112, de 12 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Bray, C. T., & Souza, M. P. R. d. (2018). Psicólogos nas escolas particulares: desafios para uma atuação histórico-crítica. São Paulo, Brasil: Blucher.
- Brito Filho, J. C. M. (2016). Ações afirmativas (4º ed.). São Paulo, Brasil: LTr.
- Cardoso, H. F., & Baptista, M. N. (2019). Escala de autoeficácia no trabalho (EAE-T): construção e estudos psicométricos. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(1), 3-18. doi:10.36298/gerais2019120102
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Cochrane, W., Sanetti, L. M. H., & Minster, M. C. (2019). School psychologists' beliefs and practices about treatment integrity in 2008 and 2017. *Psychology Schools*, 56(3), 295-305. doi:<https://doi.org/10.1002/pits.22177>
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico. (2016). Levantamento de informações sobre a inserção dos psicólogos no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo, Brasil: DIEESE.
- Ding, Y., Cho, S.-J., Wang, J., & Yu, Q. (2019). Training of bilingual school psychologists in the United States: a culturally and linguistically responsive approach. *School Psychology International*, 25, 388-397. doi:10.1177/0143034319827347
- Dougherty, A. M. (2013). Psychological consultation and collaboration in school and community settings. Belmont, Estados Unidos: Brooks/Cole.
- Epstein, J. (2011). School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder, Condado: Westview Press.

- Federici, R., & Skaalvik, E. K. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a norwegian principal self-efficacy scale. *Social Psychology of Education* 14, 575-600. doi:10.100/s11218.011.9160-4
- Guzzo, R. (2015). Critical psychology & American continent: From colonization and domination to liberation and emancipation. In I. O. Parker (Ed.), *Handbook of critical psychology* (pp. 406-414). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde Psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional. saúde e qualidade de vida*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Messalira, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 329-338.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In M. V. M. Dazzani, & V. L. T. Souza (Eds.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educativos*. (pp. 21-35). Campinas, Brasil: Alínea.
- Jimerson, S. R. (2016). Enhancing science, practice, and policy relevant to school psychology around the world. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 1-7. doi:10.1037/spq0000153
- Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How Many School Psychologists are there in each country of the world? International Estimates of School Psychologists and School Psychologist-to-Student Ratios. *School Psychology International*, 30(6), 555-567. doi:10.1177/0143034309107077
- Koehler, S. E. (2018). Aprendizados e tensões: o psicólogo escolar como gestor na educação profissional. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Eds.), *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (vol. 6). Teresina, Brasil: EDUFPI.
- Koehler, S. E., & Mata, L. (2019a). Escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar: processo de construção. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. C. Silva, & M. Gomes (Eds.), *Educar hoje: diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 261-275). Lisboa, Portugal: ISPA – Instituto Universitário.
- Koehler, S. E., & Mata, L. (2019b). Estudos de validação da escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(3), 264-275. doi:10.15689/ap.2019.1803.17297.06

- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (2010). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, Brasil: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Guzzo, R. S. L. (2011). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. O. (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2013). Psicólogos escolares em Portugal: contributos para a sua caracterização profissional. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 17, 190-208.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 405-416. doi:10.1590/0103-166X2015000300006
- Mendes, S., Lasser, J., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2016). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 39(9), 327-335. doi:10.1007/s10212-016-0297-6
- Novaes, M. H. (2011). Visão transdisciplinar na formação do psicólogo escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (4^a ed., pp. 115-124). Campinas, Brasil: Alínea.
- Oakland, T., & Jimerson, S. R. (2007). School psychology internationally: a retrospective view and influential conditions. In S. R. Jimerson, T. D. Okland, & P. T. E. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 453-463). London, Reino Unido: Sage Publications.
- Pacheco, E. O. (2011). *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, Brasil: Moderna.
- Pauli, J., Tomasi, M., Gallon, S., & Coelho, E. (2017). Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 11(4), 72-85. <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v11i4>

- Pedrazza, M., Trifiletti, E., Berlanda, S., & Bernardo, G. A. (2013). Self-Efficacy in Social Work: development and initial validation of the self-efficacy scale for social workers. *Social Science*, 2, 191-207. doi:10.3390/socsci2030191
- Polydoro, S. A. J., Azzi, R. G., & Vieira, D. (2010). Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia. In A. A. A. Santos, E. Boruchovith, E. Nascimento, & F. F. Sisto (Orgs.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp. 189-210). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Pontes, A. P. F. S. (2016). O trabalho da equipe pedagógica em Institutos Federais: dificuldades, desafios e proposições. *Revista Educação & Tecnologia*, 14, 23-35.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2003). Preliminary manual: Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Utrecht, Países Baixos: Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W. B., Dijkstra, P., & Vazquez, A. C. (2013). *O engajamento no trabalho*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Silva, L. F. P. (2015). *A Psicologia Escolar Realidades Emergentes do Papel e Funções do(a) Psicólogo(a) Escolar*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Lisboa.
- Souza, M. P. R. (2007). A psicologia escolar e o ensino de psicologia: dilemas e perspectivas. *ETD - Educação Temática Digital*, 8(2), 258-265. <https://doi.org/10.20396/etd.v8i2.660>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). New York, Estados Unidos: Allyn and Bacon.
- Tanamachi, E., Proença, M., & Rocha, M. (2000). *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). A auto-eficácia na transição para o trabalho. In R. G. Azzi, & S. A. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 27-58). Campinas, Brasil: Átomo & Alínea.

APÊNDICE 1**APRENDIZAGEM E TENSÕES: O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO GESTOR NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Artigo publicado no Livro: Negreiros, F., & Proença, M. (Eds.). (2017). Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior (p. 213). Teresina, Brasil: EDUFPI.

APRENDIZAGEM E TENSÕES: O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO GESTOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Solange Ester Koehler

Lourdes Mata

O papel de psicólogo escolar surgiu da articulação entre a Psicologia e a Educação. Por muitos anos, esse profissional se encarregou de trabalhar em prol da classificação e do ajustamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas emocionais em contextos educacionais. Entretanto, no cenário atual, a relação da Psicologia com a Educação ganhou nova configuração, compondo campos interdependentes e fazendo com que o psicólogo escolar passe a se ocupar de uma intervenção ampliada e da valorização das relações interpessoais de maneira institucional, dedicando-se a compreender as implicações do contexto histórico nas dificuldades apresentadas pelos estudantes e pela comunidade escolar. Assim, a Psicologia Escolar tem se caracterizado como uma prática de atuação preventiva e relacional que enfatiza a função do educador no desenvolvimento dos estudantes, visando propiciar ações em benefício da saúde psíquica de todas as pessoas que compõem essas instituições.

Dessa forma, a Psicologia Escolar, que vinha atuando, basicamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental desde a década de 80, marca a inserção desse profissional em outros níveis e contextos de ensino, tanto no Ensino Médio, associado à Educação Profissional e Tecnológica – fato que ainda é um desafio (PREDIGER, 2010) –, como também no Ensino Superior.

A partir da pesquisa que visa traçar a atuação do psicólogo em contexto escolar na Educação Profissional e Tecnológica, notou-se a seguinte realidade: a presença de um servidor federal no cargo de psicólogo, desenvolvendo a função de Diretor-Geral de um dos campi que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC). Assim, para entender essa situação, faz-se necessário averiguar como aconteceu a inserção do Psicólogo nas escolas técnicas federais, percebendo as mudanças que ocorreram ao longo do tempo nesse cenário, analisando, conjuntamente, as legislações sobre o tema.

Neste sentido, partindo da pesquisa que procura compreender a identidade do psicólogo em contexto escolar do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico, sendo desenvolvida no doutoramento em Psicologia da Educação pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), localizado em Lisboa, Portugal, selecionou-se esse recorte que se propõe a apresentar a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como a legislação pertinente ao cargo de Diretor-Geral no campus dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que fazem parte dessa Rede de Ensino. Para isso, procedeu-se a um estudo qualitativo que contou com a realização de entrevistas com dois diretores gerais, visando entender como o ser psicólogo está vivenciando a experiência de estar gestor, levando em conta o pressuposto de que o sujeito age sobre os objetos e de que sua ação transforma o objeto e o próprio homem, embasando, assim, uma perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001).

Para tanto, o presente estudo parte da definição da American Psychological Association (APA) sobre o papel dos psicólogos escolares, que prevê que esse profissional esteja preparado para fornecer um leque de serviços, contemplando: avaliação psicológica, intervenção, promoção, prevenção e desenvolvimento de programas, e avaliação dos serviços. No contexto brasileiro, vários pesquisadores têm desenvolvido estudos e demonstrado novas perspectivas teóricometodológicas para a atuação do psicólogo em contexto escolar, promovendo atividades coletivas em favor de mudanças no cotidiano institucional (BARBOSA, 2012; FLEITH, 2016), se baseando também, para isso, nas orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) – Resolução n.º 013/2007 –, que prevê a atuação do psicólogo na análise e intervenção em todos os segmentos do sistema educacional do processo de ensino e aprendizagem. Para Marinho-Araujo (2005b), a intervenção deveria ocorrer em quatro grandes dimensões: mapeamento institucional, espaço de escuta psicológica, assessoria do trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, ainda existem lacunas sobre o tema, as quais justificam a realização deste estudo.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Percurso Histórico e Atribuições do Psicólogo

A Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito federal, foi instituída oficialmente em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), a qual criou a Rede Federal de Educação, constituída pelas seguintes autarquias: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e CEFET Minas Gerais;

Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Com ações prioritárias do Governo Federal entre os anos de 2003 e 2011, houve um reordenamento no modelo de Instituição Federal que ofertava o ensino técnico e tecnológico: 31 CEFETs, 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas Federais, 7 Escolas Técnicas e 8 Escolas Vinculadas às Universidades Federais se uniram para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além disso, os CEFET-RJ e CEFET-MG, mais 23 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e uma Universidade Tecnológica formaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2003).

A utilização do termo “rede” deve-se ao fato de que uma das finalidades dos Institutos Federais é promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008). Essas instituições, ao serem reestruturadas, tiveram como obrigação legal ofertar a educação profissional técnica de nível médio, no mínimo 50% das vagas, prioritariamente na forma de cursos integrados ao ensino médio, e 20% das suas vagas para cursos de licenciaturas. Nesse sentido, o modelo dos Institutos Federais representa a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional universitária (SILVA, 2009). Assim sendo, a lei de criação reuniu um grupo de instituições de ensino que atuavam na oferta de educação profissional e tecnológica em nível médio e superior, subordinadas ao mesmo órgão do MEC, tendo a mesma fonte de financiamento e estando sob as mesmas normas de supervisão. A instituição da rede trouxe consigo a possibilidade de integração do ensino propedêutico com o ensino profissionalizante, além de um aumento significativo no número de estabelecimentos de educação profissional no Brasil. Ademais, fortaleceu a regionalização da administração e da oferta de educação profissional, criando uma unidade em cada cidade considerada pelo MEC como polo de desenvolvimento regional em determinada região geográfica brasileira. Vale ressaltar que essa “instituição” é única e poderia tornar-se referência para o Brasil – e para o mundo também.

No que concerne à sua estrutura organizacional, os Institutos Federais têm uma Reitoria e vários campi, que contam com gestão independente (FERNANDES, 2009). Conforme prevê a Lei n.º 11.892/08, cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e para a reitoria, exceto no que diz respeito “a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores”, tendo “como órgão executivo a reitoria, composta por um(a) Reitor(a) e cinco Pró-Reitores” (BRASIL, 2008). Possuem, portanto, uma identidade única e, nessa estrutura multicampi, são autarquias com autonomia didática, administrativa e financeira. Faz-se necessário salientar

que, no início da formação da rede, em 2008, havia em torno de 140 escolas técnicas no Brasil, sendo que atualmente há mais de 600 campi em funcionamento¹.

Ao retroceder à história da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, percebe-se que, entre 1995 e 2002, período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve legislações que marcaram de forma diferente esse percurso. O Projeto de Lei n.º 1.603/1996 (EXECUTIVO, 1996), por exemplo, previa a criação de um sistema separado de educação profissional, independente da educação regular, propondo a formação em larga escala de mão de obra para atender às demandas do mundo do trabalho (BATISTA; MULLER, 2013) e introduzindo o dualismo educacional, ou seja, uma educação voltada para a elite e outra, muito diferente, para as camadas menos favorecidas.

Tal projeto reinstaurou o processo segregacional no âmbito escolar, uma vez que previa a dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação para o “pensar” (OLIVEIRA, 2013). Esse processo de separação nem sempre havia sido assim, já que, no final dos anos 70, a Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978), regulamentou a criação dos primeiros CEFETs a partir de Escolas Técnicas Federais ou Agrotécnicas, especialmente as de Minas Gerais e do Paraná, e a Escola Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, possibilitando a implantação de cursos superiores de curta duração (atualmente os Tecnólogos) e a formação de auxiliares e técnicos industriais de nível médio (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Antes desse período, mais especificamente em 1959, é que essas instituições federais passaram a congregar as escolas técnicas. Nessa época, por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (BRASIL, 1959a), e do Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959 (BRASIL, 1959b), essas instituições eram dotadas de personalidade jurídica própria e autônoma, com características didáticas, administrativas, técnicas e financeiras específicas, adotando, desde então, a denominação de Escolas Técnicas Federais.

Embora tal denominação tenha sido adotada apenas nesse período, é possível afirmar que as Escolas Técnicas Federais já existem desde 1909, quando foi assinada a criação de 19 Escolas de Aprendizes de Artífices nas capitais dos estados pelo então presidente Nilo Peçanha. Assim, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), previa que o objetivo das Escolas de Aprendizes e Artífices era não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como também fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, o que os afastariam da ociosidade – escola do

¹ Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>

vício e do crime –, sendo este um dos deveres do Governo da República. Essas escolas tinham como finalidade ofertar ensino profissional gratuito e preparar mão de obra para o mercado, pois foram dimensionadas dentro de uma economia pautada na agenda agrário-exportadora, tendo seu perfil de atuação voltado para atividade industrial manufatureira (ORTIGARA; GANZELI, 2013). Atualmente, tais escolas, em sua maioria, estão ligadas aos 38 Institutos Federais existentes hoje (GOMES, 2013).

Nesse percurso, a vida funcional dos servidores públicos também sofreu profundas mudanças. Antes de 1940, não havia regras específicas para trabalhar no serviço público, sendo que somente no ano de 1946, por regulamentação da Constituição Federal, o servidor público com pelo menos cinco anos de trabalho passou a ter estabilidade funcional, com exceção daqueles que entraram por mérito no serviço público brasileiro. A Constituição de 1967, por sua vez, ofereceu estabilidade a todos os servidores com cinco anos de trabalho e instituiu algumas carreiras do serviço público. Em 1970, houve a criação de um Plano de Classificação de Cargos (PCC), que foi o instrumento de reorganização dos quadros dos servidores federais embasado no Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967). Já a Constituição de 1988 determinou o estabelecimento do Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores público e o acesso aos cargos por meio de concurso público, valorizando o desempenho cognitivo e a titulação acadêmica obtida pelos concorrentes à vaga pública.

Percebe-se, assim, que as Escolas Federais foram sofrendo transformações, o que levou os servidores efetivos que atuam nesse contexto também acompanharam e fizeram parte dessas mudanças. Ao longo dos anos, além dos docentes das mais diversas áreas, foram inseridos profissionais como engenheiros, contadores, administradores, profissionais da área da saúde e também psicólogos. Nesses períodos de ampliação de vagas, novos cargos técnico-administrativos foram criados, deixando as instituições livres para escolherem os cargos mais apropriados que destinariam em suas unidades de ensino. Com relação especificamente ao servidor psicólogo, foi no período das Escolas Agrotécnicas que esse profissional iniciou sua atuação nessa modalidade de ensino.

Mais recentemente, no ano de 2010, possivelmente em virtude da demanda e das necessidades diversificadas, foram instituídos novos instrumentos na gestão de pessoas: o Decreto nº 7.311 (BRASIL, 2010), definindo os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E”, integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE). É nesse plano que se encontra definido o cargo de psicólogo como um cargo técnicoadministrativo em educação, de nível “E”, que requer, para seu exercício, o Curso Superior em Psicologia. Além disso, é necessário que o psicólogo ocupante da vaga esteja registrado no seu respectivo conselho profissional.

De acordo com a Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), as atividades previstas para o cargo são:

- Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nessas áreas;
- Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional;
- Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer;
- Atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual;
- Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança;
- Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador;
- Atuar no desenvolvimento de recursos humanos em análise de ocupações e profissões, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores;
- Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade;
- Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar;
- Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo;
- Utilizar recursos de Informática;
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (BRASIL, 2005, p. 1).

Assim sendo, nesse vasto leque de atividades, o profissional psicólogo, após realizar o concurso público, poderá exercer essas atividades junto ao órgão onde está lotado.

Torna-se necessário especificar, no que se refere à equipe gestora dos institutos, conforme a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), a qual determina em seu artigo 13, que:

Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

- preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;
- possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou
- ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública. (BRASIL, 2012, p. 1).

Observa-se, neste trecho, uma menção à candidatura dos servidores tanto docentes quanto técnicos-administrativos em educação ao cargo de Diretor-Geral. Embora se note que, desde a promulgação dessa lei, vários servidores técnicoadministrativos em educação tenham concorrido ao cargo de Diretor-Geral em diversos campi pelo Brasil, sendo eleitos e assumindo, o que inclui servidores psicólogos, desconhece-se a existência de pesquisas que

abordem os pontos positivos e negativos dessa medida, evidenciando uma lacuna que justifica a realização deste estudo.

Procedimentos Metodológicos e Discussões

Como estratégia metodológica para a execução deste estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa, empregando-se entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A entrevista conteve os seguintes blocos: processo formativo e inserção do profissional na instituição; caracterização da instituição de ensino na qual atua como gestor; e atuação profissional enquanto psicólogo e estar gestor escolar. Foram realizadas duas entrevistas, sendo uma presencial e outra via teleconferência. O acesso aos dois servidores técnico-administrativos ocupantes do cargo de Diretor-Geral entrevistados se deu em virtude de uma pesquisa que está sendo realizada em nível de doutoramento, intitulada “Identidade dos Psicólogos Escolares dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Durante o processo de coleta dos endereços e dos contatos dos profissionais psicólogos, a autora deparou-se com psicólogos ocupando o cargo de Diretor-Geral, o que causou estranheza e curiosidade, levando-a a proceder às entrevistas, as quais foram gravadas e depois transcritas, de modo a realizar a análise de conteúdo categorial. Segundo Bardin (2011), tratar o material é “codificá-lo”, ou seja, é transformar os dados brutos, por recorte, agregação e enumeração, em análise das características do texto.

Quanto ao perfil dos participantes, os dois entrevistados são do sexo masculino e realizaram a graduação em instituições públicas (federal e estadual). O psicólogo B possui pós-graduação (especialização em processos de ensino/aprendizagem) e o psicólogo A tem Mestrado em Psicologia (cursado nos anos de 2012 e 2013). Para ambos, a inserção como psicólogo em contexto escolar não foi algo programado, ou pelo menos não contou com formação específica durante a graduação: essa opção ocorreu de forma aleatória, mas com a meta de “fazer algo diferente da clínica”. Enquanto o psicólogo A não havia atuado como profissional até assumir o cargo federal, o psicólogo B atuou no serviço público com ações direcionadas à área comunitária e social ainda durante a graduação, pois precisava trabalhar para “banciar a minha faculdade”. Nesse sentido, a prática de atuação como psicólogo escolar foi sendo construída “pelo conhecimento das diversas realidades, dos diversos territórios e das diversas possibilidades de intervenção”. Já para o psicólogo B, os anos de prática e de atuação em unidades de ensino diferentes permitiram “acumular saberes”, facilitando, assim, sua atuação como gestor. Ademais, enquanto servidor federal, o psicólogo B atuou em vários

campi, desenvolvendo um conhecimento amplo do modo de funcionamento do Instituto Federal em que está atuando.

Quanto ao campus do Instituto Federal em que se encontram, ambos estão localizados em instituições criadas recentemente. No caso do psicólogo A, o campus em que atua, situado na zona rural do estado do Rio Grande do Sul, começou como Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de um CEFET, passando ao status de campus a partir do final do ano de 2008, mesmo período em que o entrevistado foi nomeado pelo concurso público. Este campus, no ano de 2017 – época de realização da pesquisa –, contava com mais de 140 servidores e mais de mil alunos. O psicólogo B, por sua vez, atuou como psicólogo em várias unidades de ensino desde que foi nomeado. Inicialmente, ficou provisoriamente em um campus bem antigo para conhecer a realidade do ensino técnico, indo, após, para um campus no interior do estado da Paraíba. Atualmente, atua como gestor escolar em um Campus Avançado (BRASIL, 2016) em que o quadro de servidores ainda está em processo de formação, sendo a equipe constituída de poucas pessoas.

No que se refere à função de Diretor-Geral, observou-se que a formação ofertada em gestão pública, que ocorreu no percurso do cargo, facilitou o desenvolvimento das atividades relacionadas à prática da gestão institucional, a qual envolve aspectos interpessoais, técnicos e financeiros sobre o funcionamento da instituição. Para Fernandes (2009), os campi, enquanto unidades de execução da ação educacional responsáveis pelo cumprimento dos objetivos finalísticos do Instituto Federal, necessitam de uma estrutura administrativa híbrida, obtida por meio da associação da departamentalização funcional e matricial. Dessa forma, viabiliza-se o diálogo e a interação dos departamentos da área acadêmica com as unidades operacionais dos departamentos das áreas de administração, orçamento e finanças, apoio ao ensino, extensão e integração instituto-sociedade, pesquisa e inovação e gestão de unidade produtiva (quando houver). Nesse sentido, é possível inferir que o gestor escolar, enquanto psicólogo, pode promover um maior espaço de diálogo, assim como ter um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos e uma compreensão sobre a diversidade do desenvolvimento humano.

Segundo Fernandes (2009), as diferentes dimensões e especificidades dos campi, espalhados por todo o país, implicam variados tamanhos de estruturas administrativas em virtude das quantidades de cargos de direção e de funções gratificadas disponíveis para cada Instituto Federal. É essa estrutura administrativa que o psicólogo A relata perceber enquanto ocupante do cargo de Diretor-Geral, definindo-se como uma “figura que interliga essas direções, que circula entre elas, que identifica o andamento e que vai mapeando as demandas”.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre o Cargo de Direção (CD) consiste no fato de a função de Diretor-Geral estar associada ao papel de professor, visto que os entrevistados dizem ter vivenciado situações em que ainda “existe um preconceito em relação à presença de técnico-administrativos em cargos de gestão”. Historicamente, é comum observar a figura do docente em Cargos de Gestão, seja nas antigas Escolas Técnicas ou Agrotécnicas, nos Institutos Federais ou nas Universidades em geral. Essa questão histórica, entretanto, tem se modificado nos últimos anos com a inserção do servidor técnico-administrativo em cargos de gestão institucional, sendo possível notar, ainda, a presença de servidores nesses cargos de gestão máxima sem formação acadêmica ou complementar na área de administração ou gestão pública.

Sobre sua atuação como Diretor-Geral, o psicólogo B afirma: “tem sido uma experiência de muita profundidade. Eu tenho aprendido muito, eu acho que é um saber; a Psicologia nos possibilita saber. Isso é fundamental em um processo como esse, porque trabalho diretamente com afetos, com pessoas, no dia a dia. Então eu preciso, primeiro, antes de qualquer coisa, ter habilidade para construir uma equipe aglutinada em torno daquilo que a gente está propondo, nisso a Psicologia ajuda, saber lidar com os rumores nesse pequeno grupo, mas é um pequeno grupo que pode produzir algo muito contundente em uma região inteira. Então eu tenho noção da minha responsabilidade e da minha obrigação também”. Já o psicólogo A declara: “...não dá para pensar muito (risos) porque no frigar dos ovos cai tudo ali, mas eu vejo como essa figura que circula, uma figura muito política, eu acho que tu tens que ter essa compreensão de política no bom sentido, de tu circular no campus, de tu levar as tuas demandas para a reitoria para dialogar com reitores e pró-reitores, essa questão da representatividade na sociedade, contato daqui a pouco com instituições que tu queira fazer algum convênio, então essa figura social e política eu acho também que é outra questão muito importante do diretor geral”.

Vale destacar ainda que, para o psicólogo B, “...sempre tive um olhar muito crítico com relação às gestões, eu pude então fazer uma reconfiguração em mim e de repente eu me tornei gestor, então assim, eu me lembro do meu olhar, do lugar onde eu operava, que eu atuava e agora eu estou no outro lugar e eu tento conjugar isso, tento aproveitar uma habilidade política que essa experiência do dia a dia me deu, como psicólogo, como atuante aqui e como militante na verdade”. Associado à dimensão coletiva do fazer, o entrevistado salienta que “primeiro de tudo é que o poder a gente exerce, a gente nunca tem de fato, então ao tê-lo eu não posso deixar que nesse aspecto de gestão ele me domine, que ele acabe me seduzindo para traços de autoritarismo ou qualquer coisa similar, eu tenho que encarar da melhor maneira possível, no sentido de compartilhar decisões”.

Frente ao exposto, configura-se claramente o papel do psicólogo que atua na escola enquanto profissional apto a contribuir com o processo de ensinoaprendizagem. E, para tanto, desenvolvem nesse momento uma dupla atividade: estar gestor escolar e ser psicólogo escolar.

Considerações Finais

Após quase dez anos da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, percebe-se um campo profícuo de atuação para todos os atores educativos inseridos nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, focar o estudo da função de Diretor-Geral realizada por psicólogos torna-se um desafio tanto no que concerne ao papel do psicólogo escolar nos Institutos Federais de Educação, quanto à ocupação do cargo de Diretor-Geral por servidores técnico-administrativos em educação. A esse respeito, vale ressaltar que um dos maiores desafios vivenciados pelos psicólogos gestores consiste na administração das relações interpessoais, devido à dificuldade de aceitação de formas alternativas de gestão introduzidas por outros técnicos, não professores, nos Institutos Federais. Associada à opção de uma gestão escolar calcada em uma dimensão coletiva do seu fazer, visto considerar que a instituição educativa se efetiva pela articulação de um conjunto de atores diversos – educadores, educandos, gestores, funcionários e famílias –, todos diretamente responsáveis, de uma forma ou outra, pelo sucesso dos objetivos escolares.

Diante disso, ressalta-se o que Marinho-Araújo (2005a) identificou quanto à consolidação da identidade profissional daqueles que nem sempre são formados para atuarem como psicólogos escolares. Essa preocupação parece estar presente na academia, nos cursos de pós-graduação e na atuação dos psicólogos escolares que ingressam nessa área, muito mais pela possibilidade de ter um emprego do que pela vontade de atuar no campo da psicologia escolar, que foi o caso dos psicólogos entrevistados.

Percebe-se que, no contexto dos Institutos Federais, há um espaço fértil para os atores educativos construírem inúmeras ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão que, em consonância com os princípios e as finalidades institucionais, potencializam a intervenção do psicólogo escolar (FEITOSA, 2017). Os espaços de intervenção coletiva podem e devem ser construídos em interação com um conjunto de profissionais (pedagogos, assistentes sociais, contadores, administradores e docentes), de modo que, juntos, estejam comprometidos com a formação do estudante na educação profissional e tecnológica transformadora de realidades.

A partir desse avanço na legislação, os ocupantes de cargos técnicoadministrativos passam a ter mais oportunidades de assumirem a função de gestor escolar. Por consequência, faz-se necessário ampliar essa possibilidade para todo o ensino, ofertando formação específica quando necessário. No entanto, o primeiro passo é registrar, acompanhar e avaliar esses progressos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. A., SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Sucessivas reformas para atender quem? **Revista Educação Profissional**, 38(2), 2012. p. 27-40.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, nº spe, p. 104, 2012. ISSN 1414-9893. Disponível em:
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsci&AN=edsci.S1414.98932012000500008](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsci&AN=edsci.S1414.98932012000500008&=pt-br&site=eds-live&scope=site)<=pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, Brasil, 2011.

BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (orgs). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea Editora, 2013. 286 p.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 de setembro de 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 de março de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.311, de 22 de setembro de 2010. Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados ao Ministério da Educação, e altera o Decreto nº 7.232, de 19 de julho de 2010. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7311.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959a. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959b. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de fevereiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da República

Federativa do Brasil, Brasília, 30 de junho de 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 12 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

BRASIL, . Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2016.

BRASIL. Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

EXECUTIVO. Projeto de Lei nº 1.603, de 7 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e da outras providências. Brasília, 7 de março de 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CPF). Resolução nº 013/2007. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007/>>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Contribuições para a atuação na educação superior. 2017. 299 f., (Doutorado)– Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2017.

FERNANDES, F. C. M. **Gestão dos Institutos Federais**: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Holos, Rio Grande do Norte. Vol. 2 2009.

FLEITH, D. S. Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para a atuação do psicólogo escolar. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. E. (Ed.). **Psicologia escolar crítica**: Teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alínea Editora, 2016. p. 161-172.

GOMES, H. S. C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: Uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. E. (Ed.). In: **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea Editora, 2013. p. 59-81.

MARINHO-ARAUJO, C. M. (2005a). Psicologia Escolar: Fios e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, Vol. XXV, nº 3, setembro-dezembro, pp. 88-98. São Paulo: 2005.

MARINHO-ARAUJO, C. M. (2005b). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, Ano XXV, nº 2/05, pp. 73-85. São Paulo: 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas**, 2003, Brasília. Anais. Brasília, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: 2000.

OLIVEIRA, R. A reforma da educação profissional nos anos 90. In: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (Org.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios, e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanência e mudanças. In: BATISTA, E. L. e MULLER, M. T. (Ed.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013. cap. 11, p.257- 280. ISBN 978-857516-653-6.

PREDIGER, J. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Quereres e fazeres**. 2010. 86 f., Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

SILVA, C. J. R (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 – Comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE 2**INSTITUTOS FEDERAIS E A GESTÃO ESCOLAR: A PARTICIPAÇÃO DOS
PSICÓLOGOS**

Artigo publicado no Livro: Assis, W. S. *et al.* (2019). Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos e, educação das Universidades e Institutos Federais (GPTAE) (pp. 71-84). Bauru, Brasil: Gradus, P.

INSTITUTOS FEDERAIS E A GESTÃO ESCOLAR: A PARTICIPAÇÃO DOS PSICÓLOGOS

Solange Ester Koehler

Lourdes Mata

Introdução

Concentrar-se no estudo do psicólogo que atua em contexto escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) perpassa por duas questões, estando a principal ligada à necessidade de (re)conhecer o profissional que atua nesse ambiente em específico. Os psicólogos que atuam nos IFs são servidores federais de nível E, pertencentes ao quadro dos Técnicos Administrativos em Educação. São regidos pela Lei nº 8.112/90, e seguem o Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativo em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino, vinculadas ao Ministério da Educação.

A segunda questão, por sua vez, tem relação com o próprio cargo que a primeira autora deste artigo ocupa na instituição: nele, vivenciou a grande mudança que ocorreu na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, demarcada pela Lei nº 11.892/08. Servidora federal desde fevereiro de 2008, foi admitida no então Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, RS (CEFET-SVS), situado no município de São Vicente do Sul, interior do Rio Grande do Sul. Na época, a instituição possuía em torno de 90 servidores (docentes e técnicos administrativos) e aproximadamente 1.200 alunos, os quais estavam distribuídos no ensino médio, nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, e no curso superior de tecnologia (tecnólogo).

Partindo do exposto, pretende-se, primeiramente, contextualizar as transformações ocorridas na última década com relação à educação profissional, incluindo a criação dos IFs e da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, busca-se compreender o percurso histórico que a Psicologia tem vivenciado, bem como as mudanças de atuação do psicólogo nestas instituições federais. A presença desse profissional e a sua atuação na vida institucional das unidades de ensino são avaliadas, neste artigo, através da análise de sua participação na gestão institucional.

Referencial teórico

Psicologia escolar

A Psicologia, no Brasil, encontrou espaço nas escolas especialmente em 1946, quando foi assinada a Constituição que declara a educação como direito de todos (art. 166) e o ensino primário como obrigatório e gratuito (art. 168, I e II). Devido a isso, a diversidade de alunos começou a aumentar, sendo que o papel do psicólogo era ajudar a diferenciar os alunos aptos e os inaptos, marcando a história da Psicologia brasileira na Educação por meio da identificação das “dificuldades de aprendizagem” (ALBERTI, 2004).

Por volta dos anos de 1980, a Psicologia Escolar iniciou um período de crítica à Psicologia tradicional por meio de pesquisas que contestam a explicação patologizante do fracasso escolar. Assim, Patto (2015) começou a investigar os mecanismos intraescolares envolvidos nesse fracasso, constatando que o rendimento escolar esteve sempre associado somente a um dos sujeitos envolvidos na escolarização: o aluno. Esse período de críticas desencadeou modificações na atuação de muitos destes profissionais: práticas psicológicas, como a psicoterapia clínica em ambiente escolar, foram substituídas por práticas discursivas promotoras de diálogo (BARBOSA, 2012). Nesse universo, o psicólogo se transformou – ou, nas palavras de Boch (1999), ocorreu uma metamorfose, um movimento permanente de transformação.

No início do século XXI, o psicólogo escolar passou a atuar além da clínica, promovendo atividades participativas com os discentes, os docentes, os responsáveis (pais/família) e os demais integrantes da comunidade escolar, a fim de promover condições para a melhoria da qualidade de ensino e formação oferecida aos alunos (DUGNANI, SOUZA, 2011; PARO, 2017). A partir de então, os problemas de aprendizagem começaram a ser vistos como um fenômeno completo, constituído socialmente, que necessitava de análises que levassem em conta aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais. Desse modo, foi lançado ao psicólogo o desafio de superar a visão técnica/clínica que sempre embasou a sua atuação, passando a atuar politicamente.

Logo, iniciou-se o processo de romper o ideário escolar: os professores seriam responsáveis pelas atividades de ensino, enquanto os psicólogos ficariam encarregados de analisar o comportamento dos alunos (GUZZO, 2008; PETRONI, SOUZA, 2014). Para tanto, todos eram chamados para formar espaços de reflexões – desde famílias, e alunos até professores, pedagogos e funcionários – com o propósito de enxergar a realidade escolar como um todo, pesquisando temas que fossem parte das preocupações dos envolvidos bem

como fazendo parcerias com outros profissionais que tinham a educação como foco de atenção.

Atualmente, a presença do psicólogo já é significativa nas instituições de ensino, desde o ensino fundamental até as universidades (SERPA, 2001; BISINOTO, MARINHO-ARAÚJO, 2011), como também nas organizações não governamentais (FORTES, 2014). Ademais, os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica já foram, da mesma forma, foco de estudos (BERTOLLO-NARDI, 2014; PREDIGER, SILVA, 2014; FEITOSA, MARINHO-ARAUJO, 2016, KOEHLER; MATA, 2019), nos quais verificou-se a ocorrência de um movimento de construção-desconstrução da teoria e prática em Psicologia Escolar. Nesse processo de questionamento, surgem dúvidas com relação ao lugar ocupado pelo psicólogo escolar, entendendo-se que o melhor local para esse profissional, tanto dentro como fora de uma instituição, é onde possa assumir um compromisso teórico e prático com as questões da escola, o seu foco de atenção.

Contexto da pesquisa

Diante do exposto, torna-se importante contextualizar onde ocorreu essa investigação. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem mais de 500 unidades de ensino distribuídas em todos os Estados da federação e, com outras instituições, formam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A formação em rede da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como base a integração/articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, além do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade (traduzidos nas ações de ensino, pesquisa e extensão). Os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (FRIGOTTO, 2018).

Nessa conjuntura, há duas categorias de trabalhadores: os docentes, que são regidos por legislação específica, e os técnicos administrativos em Educação, que desenvolvem ações de planejamento, organização, execução ou avaliação das atividades inerentes ao apoio técnico administrativo ao ensino, à pesquisa e à extensão. Conforme Castro (2017), esses últimos são importantes para o desempenho das atividades acadêmicas e administrativas das instituições de ensino.

Desse modo, os técnicos administrativos em Educação dos Institutos Federais são um conjunto de servidores públicos devidamente organizados e regulamentados por um regimento que tem por objetivo executar leis e objetivar as políticas governamentais. Esses profissionais fazem parte do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei 11.091/05, sendo um instrumento importante e necessário para o desenvolvimento profissional desses agentes. Permitindo a ascensão salarial e profissional, esse documento fomenta maior nível de capacitação do capital humano, algo imprescindível para o bom andamento das atividades das instituições de ensino.

Ademais, o plano de carreira e cargos dos Técnicos Administrativos em Educação objetiva desenvolver motivação, produtividade e mais qualificação por parte dos servidores, os quais têm, nesse plano, possibilidades reais de melhorar sua qualidade de vida. Destaca-se ainda que o plano de cargos e salários funciona como uma ferramenta utilizada pelo gestor para determinar ou sustentar as estruturas de cargos e salários da organização de maneira coerente, a fim de alcançar equilíbrios internos e externos através da definição das atribuições, deveres e responsabilidades de cada cargo, e dos seus níveis salariais.

Nesse contexto, os psicólogos dos Institutos Federais fazem parte da categoria dos servidores públicos federais Técnicos Administrativos em Educação, regidos pela Lei nº 8.112/90 (BRASIL, 1990), a qual dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Portanto, esses servidores gozam de direitos e deveres inerentes ao exercício de sua função, incorrendo, também, em sanções, prerrogativas e responsabilidades previstas no referido regime estatutário.

Gestão escolar institucional

A utilização do termo “gestão” ganhou espaço no contexto educacional após a mudança de paradigma, na qual ocorreu o fortalecimento da democratização do processo pedagógico, associado à participação responsável de todos nas decisões (LIBÂNEO, 2015). Considerando o exposto, entende-se por gestão administrativa escolar (LÜCK, 2009) a organização, a direção e a manutenção dos recursos da instituição para que se possa produzir os melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Para os gestores, é necessário lidar com todos os aspectos pertinentes às rotinas educacionais, associando as rotinas ao alinhamento pedagógico através da participação ativa de toda a comunidade escolar, e entendendo a educação como um processo colaborativo.

Para Lopes (2013), pode-se classificar a gestão escolar em três áreas, as quais funcionam de forma interligada: gestão de pessoas, gestão administrativa e gestão pedagógica. A primeira refere-se ao relacionamento com os envolvidos com a educação: alunos, pais, professores, técnicos administrativos em educação e a comunidade em geral. A gestão administrativa, por sua vez, tem relação com a parte física, os equipamentos, as atividades de secretaria e biblioteca, e também com o planejamento das ações a médio e longo prazo. Por fim, a gestão pedagógica tem a ver com os objetivos gerais e específicos para o ensino, acompanhando e influenciando as normativas locais e nacionais. Dessa maneira, é tarefa da gestão escolar gerenciar os recursos financeiros e humanos, assim como integrar e mediar a comunidade, procurando garantir a gestão pedagógica descrita no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola.

Em termos de legislação, encontra-se na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a referência sobre a gestão democrática na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), reitera os princípios constitucionais e abarca toda a comunidade escolar na administração. As normas da gestão democrática incluem a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, acrescido da participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

Como essa função foi constituída, historicamente, para o cumprimento de uma responsabilidade de chefia de uma repartição pública (a escola), coube-lhe desde há muito tempo o pagamento de uma gratificação pela função que desempenha. Tal gratificação, no sistema público brasileiro de ensino, está articulada com possíveis responsabilidades inerentes à função e, por certo, pela tradição burocrática de verticalização das responsabilidades/poder com recompensa salarial proporcional. Nesse sentido, a tarefa primordial é coordenar a gestão escolar, representar a instituição, responder administrativa e politicamente, zelar, dar suporte e fazer cumprir os objetivos pedagógicos da instituição escolar (SOUZA; GOUVEIA, 2010).

Assim sendo, a gestão escolar engloba todas as atividades da instituição, não podendo ser vista somente na figura do diretor; por isso, há a necessidade de uma equipe que participe da gestão pedagógica e da administrativa. O dirigente de uma instituição de ensino é, inevitavelmente, o responsável por ela e, por essa razão, deve ter uma visão de conjunto, articulando e integrando os setores administrativos e pedagógicos da escola. É na figura do gestor que se centra a tomada de decisão, a definição de estratégias, as conciliações e outros importantes fatores (GUIMARÃES, 2013).

Dito isso, torna-se necessário discutir sobre quem pode assumir o papel de gestor, considerando que não é apenas o título que assegura a capacidade gerencial, mas a bagagem e o reflexo da experiência adquirida na vida profissional do detentor, principalmente porque as instituições estão exigindo uma postura diferente do ocupante deste cargo (FLECK, PEREIRA, 2011).

Desenvolvimento

Durante seis meses, foi disponibilizado aos psicólogos atuantes em contexto escolar um questionário *online*, hospedado no *Google Docs*. Contou-se com a participação de 205 destes profissionais, a qual é muito significativa quando se considera que há entre 500 e 550 psicólogos atuando diretamente nas atividades de ensino, nas mais de 550 unidades de ensino pertencentes aos 38 Institutos Federais de Educação.

Os resultados mostraram que a maioria é formada por mulheres (80,0%), seguindo a tendência nacional e mundial (Tabela 1). Um percentual de 57,1% psicólogos realizou a graduação em instituições públicas (federal e estadual), contra 41,9% que cursou a graduação em instituições superiores privadas. Percebe-se, com isso, que mais da metade dos profissionais conhece e vivenciou o universo das instituições públicas federais, podendo não ter apresentado um estranhamento inicial do local e do funcionamento do trabalho.

Tabela 1

Características dos psicólogos escolares dos Institutos Federais de Educação.

Característica		f	%
Gênero	Feminino	164	80,0
	Masculino	41	20,0
Instituição de graduação	Privada	87	42,4
	Pública Estadual	24	11,7
	Pública Federal	92	44,9
	Outra	1	0,5
Maior formação acadêmica	Aperfeiçoamento	1	0,5
	Especialização	93	45,4
	Mestrado	87	42,4
	Doutorado	15	7,3
Áreas foco da pós-graduação	Educação e Psicopedagogia	53	25,9
	Organizacional e do Trabalho	39	19,0
	Saúde e Hospitalar	38	18,5
	Psicologia Geral	11	5,4
	Psicoterapias	8	3,9
	Neurociências	5	2,4
	Jurídica e Criminal	2	1,0
	Outras mais específicas	11	5,4
	Não indicado	29	14,4
Cargos ou funções comissionadas	Direção	4	2,0
	Função gratificada	70	34,1

Característica	f	%	
Tempo dedicado	Direção e função gratificada	5	2,4
	Não indicado	2	1,0
	(Total)	81	39,5
	Menos de um ano	37	18,0
	De 1 a 2 anos	19	9,3
	De 2 a 3 anos	9	4,4
	De 3 a 4 anos	5	2,4
	De 4 a 5 anos	6	2,9
	De 5 a 6 anos	1	0,5
	De 6 a 7 anos	2	1,0
	Acima de 10 anos	1	0,5
Onde são exercidas as funções	Não indicou	1	0,5
	Diretoria de Ensino	58	28,3
	Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional	14	6,8
	Diretoria de Pesquisa, Extensão e Produção	7	3,4
	Diretoria de Administração	1	0,5
	Não indicou	1	0,5

Quanto à pós-graduação, a maioria dos psicólogos escolares (95,6%) já realizou algum curso *lato* ou *stricto sensu*, sendo que mais de 42,4% já concluiu o mestrado. Constatou-se que o foco principal da pós-graduação está na área da Educação e Psicopedagogia, com 25,9% da amostra total, seguida por 19,0% dos sujeitos com formação nas áreas da Psicologia Organizacional e do Trabalho, além de outras formações. Considerando o elevado número de psicólogos que possuem pós-graduação, constatou-se que esses profissionais fazem parte de um corpo técnico bem preparado, capaz de proporcionar um impulso significativo na oferta de serviços da instituição, oferecendo um padrão maior de qualidade e, por conseguinte, um melhor atendimento das demandas da sociedade.

Esse número expressivo de psicólogos pós-graduados, além de garantir a qualidade dos trabalhos ofertados pela instituição de ensino, pode impactar positivamente o exercício da gestão. Faz-se necessário mencionar que a pós-graduação proporciona aos servidores técnicos administrativos um significativo incentivo financeiro, levando-os a buscar uma qualificação além do ensino superior exigido para o cargo. Por causa disso, o profissional poderá desempenhar, de forma convincente, as suas atividades e, por conseguinte, assessorar e gerenciar o trabalho da instituição de ensino na qual está gestor.

Por se tratarem de instituições federais de ensino, os IFs distribuem entre os servidores as atribuições de direção, chefia e assessoramento, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). As funções de confiança, exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, e os cargos em comissão, portanto, são preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei, concluindo-se que qualquer servidor efetivo pode assumir uma função de gestão. Assim, uma

instituição pública prevê a divisão do trabalho através de departamentos e de cargos bem definidos, com funções e responsabilidades alinhadas e compatíveis, as quais são assumidas pelos próprios servidores da instituição. A estrutura de cada unidade determina a quantidade de Cargo de Direção (CD) e de Função Gratificada (FG) necessárias para o bom funcionamento administrativo a instituição.

Considerando as transformações significativas no contexto do trabalho, impulsionadas pelo processo de expansão e massificação ocorrido na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, as atividades de gestão começaram a ganhar destaque e a receber a participação dos demais servidores. No que se refere à gestão administrativa dos IFs, os psicólogos têm participado ativamente desta: através de entrevista, constatou-se que dois deles atuam no cargo de Diretor Geral do Campus (KOEHLER, 2018), fato possível somente nos Institutos Federais de Educação, de acordo com a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), que especifica a existência de eleições para Diretor Geral. A ele, poderão candidatar-se servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnicos administrativos, desde que possuam o mínimo de cinco anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica – ou seja, instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, já que, além dos IFs, também fazem parte da Rede EPT alguns CEFETs e o Colégio Pedro II.

A participação nos demais cargos de gestão também é expressiva. Em termos de participação na administração da instituição, verificou-se que mais de uma terça parte (39,5%) dos participantes da pesquisa ocupa ou já ocupou cargos ou funções comissionadas da administração federal (conforme Tabela 1). O servidor investido com FG nas Instituições Federais de Ensino perceberá o valor da remuneração do seu cargo efetivo acrescido da remuneração total da respectiva função. No caso dos Institutos Federais, observou-se um quantitativo significativo de psicólogos que já exerceu esses cargos recebendo FG: 34,1%.

Quanto à duração no exercício do cargo, optou-se por classificar as respostas em três grupos, sendo o primeiro composto por psicólogos que assumiram a FG e permaneceram no cargo por menos de um ano, correspondendo a 18,0% dos sujeitos. Esse desempenho em um intervalo menor pode estar relacionado à dificuldade de perceber-se e sentir-se parte integrante da equipe gestora, sem conseguir processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ela dirigidas. Para mais, deve-se considerar as questões inerentes de quem assume um cargo: previsão desse tempo, substituição provisória do membro efetivo, conflitos no papel de gestor, entre outros.

O segundo grupo, por sua vez, é formado por psicólogos que permaneceram mais de um, porém menos de cinco anos, os quais somam 16,1%. Esse número pode estar associado ao desafio vivido pelos psicólogos, não se sentindo confiantes para enfrentá-lo.

Finalmente, o último grupo é constituído por sujeitos com mais de cinco anos em FG, um total de 4,9%, número que pode ser explicado pelo fato de sentirem-se integrantes e participantes da equipe gestora. Há também a possibilidade de poucos servidores prontificarem-se para auxiliar na gestão escolar, e o servidor em FG pode ter demonstrado disposição, foco, determinação, experiência, ou seja, um conjunto de habilidades necessárias para o funcionamento ético da instituição.

Faz-se necessário especificar que a maioria dos psicólogos com FG exerciam o cargo na Diretoria de Ensino (DE) (28,3%), sendo as demais atuações na Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (DPDI) (6,8%), na Diretoria de Pesquisa, Extensão e Produção (3,4%), e apenas um psicólogo (0,5%) exerce ou exerceu cargo junto à Diretoria de Administração e Finanças. O fato de os psicólogos concentrarem a atuação junto à Diretoria de Ensino relaciona-se ao papel que assumem na instituição: o de psicólogo escolar.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa no contexto dos Institutos Federais mostraram que a atuação dos técnicos administrativos em Educação é indispensável para a instituição de ensino, pois a contribuição destes profissionais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades de Ensino, de Pesquisa e Extensão permite o fortalecimento da instituição.

Conforme os dados apresentados, foi possível mapear as mudanças que os psicólogos têm enfrentado no contexto escolar: a visão técnica/clínica está se modificando, levando a entender a sua atuação de maneira institucional, o que é percebido pelo número significativo de psicólogos que têm assumido cargos de gestão nas instituições de ensino público federais. Estar presente na gestão escolar institucional permite ao psicólogo dialogar com todos os envolvidos na escola e, assim, instigar transformações necessárias em todos os níveis: no aluno, nos docentes, nos técnicos administrativos, nos pais ou responsáveis, na gestão e nas relações existentes em todas as esferas.

Um percentual elevado de psicólogos atuando em cargos de gestão secundários tem possibilitado a obtenção de conhecimento e habilidades compatíveis com a função de direção, além de contribuir para o sucesso na gestão do campus. A presença do psicólogo escolar em cargos de gestão pode estar associada a uma atuação ampla e institucional, ligada ao conhecimento que o profissional tem apresentado no contexto de trabalho. O conhecimento da

mente humana e das relações interpessoais, tal qual o provável autoconhecimento (preparação psicológica), pode, de certa forma, facilitar a convivência social e a comunicação entre os setores e os servidores da instituição. Além do mais, a capacidade administrativa, obtida através dos estudos da pós-graduação, tem contribuído de maneira significativa para a participação nessa área.

Levando em conta o curto espaço de tempo de existência dos Institutos Federais no Brasil (uma década), os resultados obtidos nesta pesquisa mostraram que os servidores técnicos administrativos – e, mais especificamente nesta investigação, os psicólogos – têm ganhado espaço de atuação na esfera administrativa institucional, revelando a valorização que os institutos têm dado ao ensino público brasileiro ao permitir que servidores técnicos administrativos assumam o cargo de Diretor Geral. A presença de um gestor “não docente” no cargo máximo do campus permite que a instituição dialogue de maneira diferente, pois esse distanciamento apresenta novas perspectivas com relação ao que é “estar gestor” (KOEHLER, 2018). Enfatiza-se, aqui, que “estar gestor” é bem diferente de “ser gestor”.

Frente ao exposto, fica evidente que a experiência adquirida através do aprendizado desenvolvido em áreas distintas, associado não apenas à titulação, mas a um conjunto de competências individuais, qualificam os técnicos administrativos a tornarem-se gestores de instituições de ensino. Dessa forma, a presente investigação permitiu comprovar que a gestão (democrática) do ensino é um componente do projeto de construção da sociedade brasileira, permitindo que um técnico administrativo assuma o cargo de gestor, demonstre capacidade de planejar metas e de definir objetivos de maneira democrática.

Cabe salientar a necessidade de profissionalização para os cargos de gestão e de atividades estratégicas, que exige formação em determinada área, circunscrita em um conjunto de conhecimentos e competências específicos, podendo ser aprendida, inclusive, no transcurso do cargo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Sonia. História da Psicologia no Brasil - Origens Nacionais. **Mnemosine**. v. 1, n. 0, p.149-155, 2004. Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

BARBOSA, Débora Rosária. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, n. spe, p. 104, 2012. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsci&AN=edsci.S1414.98932012000500008>>=<pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2019

BERTOLLO-NARDI, Milena. **O trabalho do psicólogo em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo**: possibilidade e desafios de uma prática. 2014. 199f (Tese-Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar na educação superior: atuação no distrito federal / Scholl psychology in higher education: practices in the distrito federal / Psicología escolar en la educación superior: prácticas en el distrito federal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, p. 111, 2011. ISSN 1413-7372. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsci&AN=edsci.S1413.73722011000100013>>=<pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 15 de março de 2019

BOCH, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia** (Natal). vol. 4, p.315-329, 1999, DOI: 10.1590/S1413-294X1999000200008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília 1988.

_____. Lei nº 8.112, de 12 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

CASTRO, Ana Caruline Souza. **Os trabalhadores técnico-administrativo em educação da Universidade Federal de Goiás**: trabalho, profissionalização e gestão da educação superior. 2017. 369 f. (Tese-Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. **Psicologia da Educação**, v. 33, p. 29-47, 2011.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: oportunidades para a atuação profissional. In: VIANA, Meire Nunes; e FRANCISCHINI, Rosângela (Ed.) **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

FLECK, Carolina Freddo; PEREIRA, Breno Augusto Diniz. Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS, Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 18 (57), p. 285-301, 2011.

FORTES, Pollianna Galvão Soares. **Psicologia escolar em organização não governamental : um estudo sobre o perfil profissional**. 2014. 185f. (Tese–Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. 320p.

GUIMARÃES, Jairo Carvalho. Gestão em IFES: as razões que determinam o doutor como gestor – uma abordagem sob a perspectiva das competências individuais. **RAUnP - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, v. 5, n.2, p. 35-47, 2013.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In **Ano da psicologia na educação**. Textos geradores. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008. p. 53-61.

KOEHLER, Solange Ester. Aprendizados e tensões: o psicólogo escolar como gestor na educação profissional. In: NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rebello. (Ed.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, v.6, 2018.

KOEHLER, Solange Ester, & MATA, Lourdes. (2019). Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar: Processo de construção. In MONTEIRO, Vera; MATA, Lourdes; MARTINS, Margarida; MORGADO, José; SILVA, José Castro; SILVA, Ana Cristina & GOMES, Marta (Eds.), **Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo** (pp. 261-275). Lisboa - Portugal: ISPA – Instituto Universitário.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2015.

LOPES, Ana Paula Padilha Custódio. **Gestão Escolar**. (Trabalho de conclusão de curso) UNISALESIANO-Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins/SP, 2013.

LÜCK, Heloísa **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília. v. 34 n.1, p. 444-459, 2014.

PREDIGER, Juliana; SILVA, Rosane Azevedo Neves. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília: vol.34, p. 931-939, 2014.

SERPA, Maria Nasaré Fonseca; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5 n.1, p. 27-35, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 173-190, 2010.