

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,

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

2011; Feitosa, 2017; Oliveira & Marinho-Araujo, 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. Esta 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, 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 constaram 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 político-sociais, genéticos e intraescolares, participantes no contexto 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, construí-

ram-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-Araujo, 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, a 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 a partir 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 seu trabalho, devido às múltiplas funções que exerce, considerando a natureza diversificada do papel do psicólogo escolar (Marinho-Araujo, 2005; Marinho-Araujo & 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 do que é a 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 de 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, formam as expectativas da autoeficácia.

Para Bandura (1977) a autoeficácia afeta as escolhas que fazemos, os esforços que desprendemos nas atividades, o grau de persistência que mostramos em face das dificuldades e como nos sentimos 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 habilidade 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 (*enactive mastery experience*), 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 do 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 possui 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 a 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 onde 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 auto eficácia dos psicólogos em contexto escolar para organizar e executar ações requeridos 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 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 a mesma apresentava um enunciado onde estava especificado que o profissional iria encontrar descrito 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 mesmos, 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, num total de seis dimensões.

Procedimentos

Para a realização desse estudo piloto, os psicólogos foram convidados para participar da pesquisa por endereço eletrônico utilizada a técnica do Respondent Driven Sampling (RDS), que combina a amostragem em bola de neve (snowballsampling) (Goodman, 1961). Também foi recrutado 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 (CRP) 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). Observamos 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 num 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). Estes valores indicam que os itens poderão medir outro construto que não a autoeficácia e sugerem a reformulação destes itens, mas os níveis adequados de consistência interna indicam que poucas alterações serão necessários na redação dos itens em si.

Tabela 1

Análise descritiva para os 35 itens da Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar

Itens	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>	Correlação item-escala total (corrigida)
1 Eu sou capaz de me comunicar de maneira eficaz com a equipe gestora.	2.0	5.0	4.28	0.89	-1.38	1.69	.724
2 Eu sou capaz de arranjar canais de comunicação eficazes com as famílias.	2.0	5.0	3.80	1.08	-0.43	-1.03	.562
3 Eu sou capaz de atingir meus objetivos de psicólogo na instituição onde trabalho.	2.0	5.0	4.04	0.93	-0.75	-0.12	.676
4 Eu sou capaz de avaliar a eficácia das minhas intervenções.	1.0	5.0	4.08	1.04	-1.14	1.48	.678
5 Eu sou capaz de colaborar com a equipe gestora.	2.0	5.0	4.44	0.87	-1.45	1.27	.470
6 Eu sou capaz de contribuir na formação da equipe pedagógica.	3.0	5.0	4.16	0.69	-0.22	-0.73	.252
7 Eu sou capaz de me comunicar adequadamente com meus colegas de trabalho.	3.0	5.0	4.28	0.68	-0.41	-0.68	.557
8 Eu sou capaz de dar conta dos compromissos relacionados a minha atividade profissional.	1.0	5.0	3.96	1.02	-0.94	1.20	.458
9 Eu sou capaz de responder às necessidades individuais dos alunos da instituição.	1.0	5.0	3.32	0.99	-0.72	1.01	.156
10 Eu sou capaz de desenvolver minhas obrigações, sem ser cobrado pela equipe gestora.	1.0	5.0	4.16	1.07	-1.46	2.06	.498
11 Eu sou capaz de elaborar pareceres e laudos psicológicos e realizar registros dos atendimentos.	1.0	5.0	3.60	1.41	-0.65	-0.85	.391
12 Eu sou capaz de encaminhar casos para outros profissionais, quando necessário.	3.0	5.0	4.60	0.71	-1.54	1.00	.523
13 Eu sou capaz de estabelecer boas relações com colegas do meu trabalho.	3.0	5.0	4.60	0.64	-1.41	1.00	.644
14 Eu sou capaz de realizar avaliações psicológicas quando necessárias.	1.0	5.0	3.72	1.46	-0.78	-0.80	.221
15 Eu sou capaz de executar ações de intervenção junto às turmas.	2.0	5.0	4.32	0.85	-1.14	0.73	.208
16 Eu sou capaz de me manter atualizado para melhor executar as minhas funções no trabalho.	4.0	5.0	4.40	0.50	0.43	-1.98	.369
17 Eu sou capaz de ofertar atendimento aos pais e demais familiares dos alunos.	1.0	5.0	4.04	1.06	-1.23	1.50	.352
18 Eu sou capaz de identificar as principais necessidades de intervenções individuais no contexto onde trabalho.	1.0	5.0	4.04	0.98	-1.25	2.37	.478
19 Eu sou capaz de opinar a respeito do que deve ser feito no trabalho da equipe onde atuo.	2.0	5.0	4.40	0.87	-1.34	1.04	.604

Tabela 1 (cont.)

Itens	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>	Correlação item-escala total (corrigida)
20 Eu sou capaz de organizar ações socioeducativas (ações de sensibilização, palestras, oficinas, cursos) para a comunidade escolar.	3.0	5.0	4.52	0.59	-0.76	-0.32	.136
21 Eu sou capaz de pensar alternativas para resolver problemas que surgem no meu trabalho.	3.0	5.0	4.64	0.57	-1.34	1.04	.421
22 Eu sou capaz de participar do planejamento da política educacional da instituição.	1.0	5.0	3.92	1.29	-1.11	0.27	.723
23 Eu sou capaz de pensar e executar ações relacionadas ao desenvolvimento dos alunos.	3.0	5.0	4.20	0.87	-0.42	-1.56	.435
24 Eu sou capaz de enfrentar adversidades do meu trabalho.	3.0	5.0	4.20	0.64	-0.20	-0.48	.297
25 Eu sou capaz de procurar apoio da equipe gestora quando necessário.	2.0	5.0	4.32	0.85	-1.14	0.73	.766
26 Eu sou capaz de planejar a curto, médio e longo prazos o que deve ser feito no meu trabalho.	2.0	5.0	4.28	0.74	-1.19	2.47	.476
27 Eu sou capaz de promover o envolvimento das famílias no processo educativo.	2.0	5.0	3.84	0.99	-0.50	-0.61	.431
28 Eu sou capaz de propor atividades em grupo para responder a problemáticas identificadas.	2.0	5.0	4.16	0.90	-1.09	0.87	.405
29 Eu sou capaz de realizar diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional.	2.0	5.0	3.96	1.14	-0.66	-0.99	.659
30 Eu sou capaz de resolver problemas difíceis no meu trabalho.	3.0	5.0	4.16	0.75	-0.27	-1.08	.257
31 Eu sou capaz de responder aos pedidos de trabalho feitos pela equipe gestora.	3.0	5.0	4.28	0.68	-0.41	-0.68	.608
32 Eu sou capaz de definir o instrumento mais adequado para cada caso.	1.0	5.0	4.12	0.93	-1.62	4.17	.683
33 Eu sou capaz de trabalhar em equipe.	4.0	5.0	4.68	0.48	-0.82	-1.45	.608
34 Eu sou capaz de promover uma boa relação entre a escola e a família, maximizando o potencial de colaboração de cada família.	2.0	5.0	4.08	0.81	-0.66	0.26	.514
35 Eu sou capaz de utilizar os instrumentos/provas necessários para a avaliação e caracterização dos casos e situações com que me deparo.	1.0	5.0	3.76	1.05	-0.88	0.65	.606
Total	3.06	4.80	4.15	0.47	-0.55	-0.42	

Discussão e conclusão

Nesta pesquisa, procurou-se realizar um estudo piloto utilizando os itens da 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 enfocam intervenções voltadas para a comunidade escolar como um todo, atuando no processo ensino-aprendizagem, somado a atuação na mediação de conflitos (Machado & Souza, 2010; Patto, 1984; Tanamachi et al., 2000). Essa diversidade de ações levou a elaboração de itens sobre dimensões distintas de intervenção como o seguimento de casos individuais, intervenção 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 intermédias).

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, a 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 mesma 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 onde é exercida pois espera-se que as pessoas possuem 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. 47-68). 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-Araujo, 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, 148-170. 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/10.1177/0143034304046901>

- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (2010). *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araujo, 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-Araujo, 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 Pinheiro: 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-Araujo, 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=S1808-42812009000300007&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 Self-Efficacy 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.

