

Avaliação da Importância e Aplicabilidade de Competências para Psicólogos Escolares e Educacionais

Assessment of the Importance and Applicability of Competences for School and Educational Psychologists

Evaluación de la Importancia y la Aplicabilidad de las Competencias para los Psicólogos Escolares y Educativos

Dielem Cristina Oliveira dos Santos(1), Aline Beckmann Menezes(2), Thiago Dias Costa(3)

1 Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: dielem.cristina@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1081-1344>

2 Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: alinebcm@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-3707>

3 Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: thiagodiascosta@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5443-5232>

Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, p. 66-82, Janeiro-Junho, 2019 - ISSN 2175-5027

[Recebido: Outubro 22, 2018; Aceito: Fevereiro 21, 2019]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3023>

Endereço correspondente / Correspondence address

Aline Beckmann Menezes

Av. Pedro Miranda, 465, apto 104B. Pedreira. Belém-PA,
Brasil.

CEP 66085-005

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editora: Naiana Dapieve Patias

Como citar este artigo / To cite this article: [clique aqui! / click here!](#)

Resumo

Este estudo teve como objetivo a avaliação da importância e aplicabilidade de competências, previamente mapeadas na literatura, por psicólogos escolares e educacionais, visando contribuir para a discussão da relevância da utilização de competências como estratégia complementar na formação e atuação deste profissional. A partir do levantamento do universo de profissionais que atuam em psicologia escolar em escolas públicas e privadas de Belém, Pará, aceitaram participar deste estudo 18 psicólogos. Estes avaliaram o grau de importância e aplicabilidade no cotidiano escolar das competências mapeadas por meio de um instrumento padronizado formulado em estudo anterior, com escala Likert, sendo os dados analisados a partir de estatísticas descritivas e inferenciais não-paramétricas. Os resultados mostram que as competências elaboradas foram avaliadas em grande parte como relevantes à atuação do psicólogo escolar de acordo com a percepção dos profissionais, havendo maior ênfase naquelas que se direcionam ao contexto institucional. As redes pública e privada apresentaram diferenças, especialmente quanto à aplicabilidade de competências, o que pode ser compreendido a partir das configurações de suas práxis. A estratégia da utilização de competência pode ser considerada adequada à formação e preparação para os futuros papéis e funções que o psicólogo escolar venha a exercer em sua prática.

Palavras-chave: psicologia escolar, competência profissional, formação do psicólogo, formação do psicólogo escolar, atuação do psicólogo escolar

Abstract

This study aimed to assess the importance and applicability of competences, previously mapped in the literature, by school and educational psychologists, aiming to contribute to the discussion of the relevance of the use of competence as a complementary strategy in the training and performance of this professional. From the survey of the universe of professionals working in school psychology in public and private schools in Belém, Pará, 18 psychologists accepted to participate in this study. They evaluated the degree of importance and everyday applicability of the competences in the school through a standardized instrument formulated in a previous study with a Likert scale, and the data was analyzed from non-parametric descriptive and inferential statistics. The results show that the majority of competences elaborated were evaluated as relevant to the performance of the school psychologist according to the professionals' perception, with a greater emphasis on those that are directed to the institutional context. The public and private networks presented differences, especially regarding the applicability of competences, which can be understood from the configurations of their praxis. The strategy of using competence can be considered appropriate to the training and preparation for the future roles and functions that the school psychologist will apply in practice.

Keywords: school psychology, professional competence, psychologist training, training of the school psychologist, performance of the school psychologist

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo la evaluación de la importancia y aplicabilidad de competencias, previamente mapeadas en la literatura, por psicólogos escolares y educacionales, con el objetivo de contribuir a la discusión de la relevancia de la utilización de competencias como estrategia complementaria en la formación y actuación de este profesional. A partir del levantamiento del universo de profesionales que actúan en psicología escolar en escuelas públicas y privadas de Belém, Pará, aceptaron participar de este estudio 18 psicólogos, que evaluaron el grado de importancia y aplicabilidad en el cotidiano escolar de las competencias mapeadas por medio de un instrumento estandarizado que se formuló en un estudio anterior, con escala Likert, siendo los datos analizados a partir de estadísticas descriptivas e inferenciales no paramétricas. Los resultados muestran que las competencias elaboradas fueron evaluadas en gran parte como relevantes a la actuación del psicólogo escolar de acuerdo con la percepción de los profesionales, habiendo mayor énfasis en aquellas que se dirigen al contexto institucional. Las redes públicas y privadas presentaron diferencias, especialmente en cuanto a la aplicabilidad de competencias, lo que puede ser comprendido a partir de las configuraciones de sus praxis. La estrategia de la utilización de la competencia puede considerarse adecuada para la formación y preparación para los futuros roles y funciones que el psicólogo escolar vaya a ejercer en su práctica.

Palabras clave: psicología escolar, competencia profesional, formación del psicólogo, formación del psicólogo escolar, actuación del psicólogo escolar

Recentemente estudos têm sido desenvolvidos nacionalmente e internacionalmente, no sentido de promover a identificação, treinamento e avaliação do trabalho de profissionais da Psicologia em diferentes campos de atuação, por meio da utilização do conceito de competências (Dunsmuir & Atinkson, 2015; Atinkson, Dunsmuir, Lang, & Wright, 2015;; Santos, Menezes, Borba, Ramos, & Costa, 2017).

Competências podem ser definidas como um referencial de desempenho esperado do profissional, que descreve o que ele deve fazer (na forma de um verbo e seu objeto); as condições nas quais esse desempenho deve ocorrer (instrumentos, metodologias ou técnicas); e critérios de efetividade desse comportamento (a qualidade do comportamento esperado) (Brandão, 2012). Ao descrever desta forma competências, fica claro tanto à organização como ao próprio profissional o que é esperado dele, permitindo melhorar processos de treinamento e de avaliação deste no ambiente de trabalho (Brandão, 2012).

No Brasil, a discussão sobre as competências do Psicólogo Escolar ainda é incipiente, apesar disso, a utilização do conceito de competência, segundo Marinho-Araújo (2007), é uma estratégia que pode auxiliar na consolidação da prática e identidade do profissional. As competências desenvolvidas devem estar de acordo com especificidades conceituais, teóricas, metodológicas e operacionais de cada profissão. Assim, deve-se pensar que cada competência do Psicólogo Escolar precisaria considerar a comunidade escolar como um todo: a escola, sua equipe, seu corpo discente e familiares destes.

A partir desta perspectiva, Santos, Menezes, Borba, Ramos e Costa (2017) mapearam as competências do Psicólogo Escolar através da análise da literatura da área e dos documentos formais referentes à sua atuação. Ao todo, conforme a Tabela 1 indica, foram identificadas neste estudo 44 competências, organizadas em categorias de acordo com as características e procedimentos utilizados pelo psicólogo no ambiente escolar, sendo elas: o Modelo de Atuação Clínica (três competências), que se caracteriza pelo foco de avaliação e intervenção individual, voltadas às necessidades particulares do estudante; o Modelo de Atuação Institucional (29 competências), caracterizada por uma perspectiva abrangente, considerando o contexto escolar como um sistema; o Modelo de Atuação Institucional Junto ao Aluno (sete competências), que inclui práticas focadas no corpo discente, amparadas em iniciativas direcionadas também aos demais membros da comunidade escolar; e por fim, as Competências Pessoais (cinco competências), referentes a questões atitudinais da conduta profissional em relação a si mesmo e à comunidade escolar.

Tabela 1. Discriminação de Quantidade e Título de Competências, segundo suas categorias, conforme Santos et al. (2017)

Modelo	Quantidade	Competências
Clínico	3	Atendimento Clínico
		Avaliação Psicológica
		Intervenção Psicopedagógica
Institucional	29	Análise Contextual
		Análise do Clima Educacional
		Análise Institucional
		Apresentar Trabalhos
		Assessoria e Orientação
		Atenção à Saúde
		Atuação Interdisciplinar
		Atuação Junto a Comunidade
		Atuação Junto a Família
		Atuação Junto ao Docente
		Atuação Preventiva
		Auxílio à Gestão Escolar
		Avaliação
		Desenvolvimento de Agentes Educacionais
		Despatologização do Fracasso Escolar
		Diálogo Junto aos Funcionários
		Educação Especial
		Elaborar Pesquisas e Estudos
		Elaborar Projeto Político-Pedagógico
		Estabelecer Parcerias
		Formação Continuada de Professores
		Gestão de Projetos e Programas
		Mediação
		Planejamento
		Políticas Públicas Educacionais
		Promover Esclarecimentos
		Promover Espaços de Diálogo
		Promover Eventos e Oficinas
		Recrutamento e Seleção
Institucional Junto ao Aluno	7	Acompanhamento do Processo Ensino-Aprendizagem
		Encaminhamento
		Orientação Individualizada
		Orientação Profissional
		Orientação Psicopedagógica
		Promover Espaços de Diálogo com Alunos
		Suporte Emocional

Modelo	Quantidade	Competências
Pessoais	5	Atuação Crítica
		Atualização Teórica e Prática
		Autogerenciamento
		Iniciativa e Proatividade
		Relacionamento Interpessoal

As competências propostas por Santos, Menezes, Borba, Ramos e Costa (2017) foram validadas semanticamente através de um instrumento padronizado (Pamplona, Santos, & Menezes, 2015). Esta validação foi feita por três psicólogas escolares através de entrevistas qualitativas para refinamento dos componentes. De modo geral, o instrumento se mostrou válido para a avaliação do grau de importância e de aplicabilidade das competências.

Assim, o objetivo do presente trabalho foi dar continuidade aos estudos citados anteriormente, avaliando o grau de importância e aplicabilidade das competências identificadas por Santos et al. (2017) de acordo com a percepção de psicólogos escolares que trabalham na rede pública e privada de ensino, por meio da utilização do instrumento validado por Pamplona, Santos & Menezes (2015). Desta maneira, pretendemos contribuir para a discussão da relevância da utilização de competências como estratégia complementar na formação e atuação deste profissional, levando em consideração as diferenças contextuais no ensino público e privado.

Essa análise e discussão da importância e aplicabilidade das competências pode contribuir de forma significativa para este assunto porque, tendo em vista que as competências foram criadas com base nos trabalhos atuais da área, podemos observar por meio da classificação dada pelos próprios profissionais, não apenas se elas condizem com a realidade de atuação dos mesmos, mas também identificar disparidades de competências consideradas importantes a atuação deste profissional, mas pouco aplicadas e vice-versa.

Uma classificação alta também, por exemplo, em termos de importância e aplicabilidade para determinadas competências, poderia nos indicar que as mesmas estão mais próximas da realidade de atuação deste profissional, necessitando, portanto, de maior atenção ao se planejar as qualificações para o mesmo. Por outro lado, àquelas competências que apresentam menor classificação por parte dos profissionais, poderiam ser debatidas quanto à sua adequação à atuação e formação deste profissional tanto na rede pública quanto privada de ensino, contribuindo conseqüentemente para a produção de currículos, trilhas de aprendizagem- para que o próprio profissional possa buscar o desenvolvimento de repertórios de qualificação- autoavaliação contínua e identificação de necessidades de desenvolvimento (Abbad & Borges-Andrade, 2014).

Método

Participantes

Os participantes do presente estudo foram contactados de forma censitária, a partir de rol de profissionais cadastrados em fontes de registro específicas. Para a rede privada, foi solicitada a listagem de escolas vinculadas ao Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará (SINEPE-PA). Nesta listagem constavam 38 escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Médio sindicalizadas. Foram contatadas 36 escolas (duas não estavam com as informações atualizadas), sendo que apenas 19 possuíam psicólogos escolares em sua equipe técnica. Todos foram convidados a participar da pesquisa, mas apenas 10 aceitaram.

Para a rede pública, solicitou-se a listagem de psicólogos concursados às Secretarias Municipal e Estadual de Educação. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, havia apenas quatro psicólogas concursadas, todas lotadas no Centro de Referência de Inclusão Escolar, as quais aceitaram participar da pesquisa. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, havia 24 psicólogos escolares atuando na cidade de Belém. Contudo, destes, apenas cinco se encontravam lotados enquanto psicólogos escolares em escolas regulares ou em Unidades Seduc na Escola (USE) – subunidades da secretaria que são responsáveis por múltiplas escolas e que funcionam com equipe multiprofissional. Apenas um profissional não aceitou participar da pesquisa.

Desta forma, a amostra foi composta por 18 participantes, sendo 10 da rede privada e 8 da rede pública (sendo quatro da municipal e quatro da estadual). Essa amostragem, apesar de reduzida em números absolutos, representa aproximadamente 64% do universo de profissionais disponíveis (28 profissionais, sendo 19 da rede privada e nove da pública).

Instrumentos

O instrumento foi desenvolvido de acordo com as 44 competências validadas semanticamente por Pamplona, Santos e Menezes (2015) e cujas descrições completas constam no trabalho de Santos, Menezes, Borba, Ramos e Costa (2017). O questionário continha uma breve apresentação do instrumento, instruções para o preenchimento e um cabeçalho para os dados pessoais. O instrumento apresentava as competências do psicólogo escolar identificadas, com sua descrição completa; uma segunda coluna avaliava o grau de importância da competência para a atuação do psicólogo escolar em uma escala *Likert*, com itens de zero a cinco (variando de “nenhuma relevância para a atuação do psicólogo escolar” a “extrema relevância para a atuação do psicólogo escolar”); e uma terceira coluna avaliava o grau de aplicabilidade no cotidiano do trabalho, também em uma escala *Likert*.

Procedimento

O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Federal do Pará, com CAAE Nº 63811416.0.0000.0018 e parecer Nº 1.996.825 (CEPCCS/UFPA).

Após o levantamento das instituições de ensino privado disponíveis a participar da pesquisa, foram realizadas visitas aos psicólogos com um documento expondo os objetivos da pesquisa. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido era apresentado em seguida para ser assinado pelos participantes. De acordo com a disponibilidade destes, o questionário era entregue e devolvido posteriormente.

Com relação à rede pública de ensino, entrou-se em contato com as secretarias de educação de cada setor para fazer o levantamento da lotação dos profissionais de psicologia escolar. Depois dessa etapa, as psicólogas foram contatadas por meio do telefone do seu local de trabalho. A partir de então, foram marcadas visitas às psicólogas e foi seguido o mesmo procedimento realizado com as psicólogas do ensino privado.

Análise de Dados

Os resultados foram analisados a partir de estatísticas descritivas, com cálculo de médias dos valores atribuídos pelos participantes a cada competência. Tais médias foram discutidas comparando tanto o grau de importância como o de aplicabilidade, quanto as categorias de cada competência. As competências em cada categoria foram dispostas conforme o estudo de Santos et al. (2017). A comparação entre os dados das redes pública e privada foi feita a partir do teste não-paramétrico de Mann Whitney.

Resultados

A análise do resultado da média geral, e do desvio padrão, atribuída à importância e à aplicabilidade das 44 competências investigadas no presente estudo pode ser observada na Figura 1.

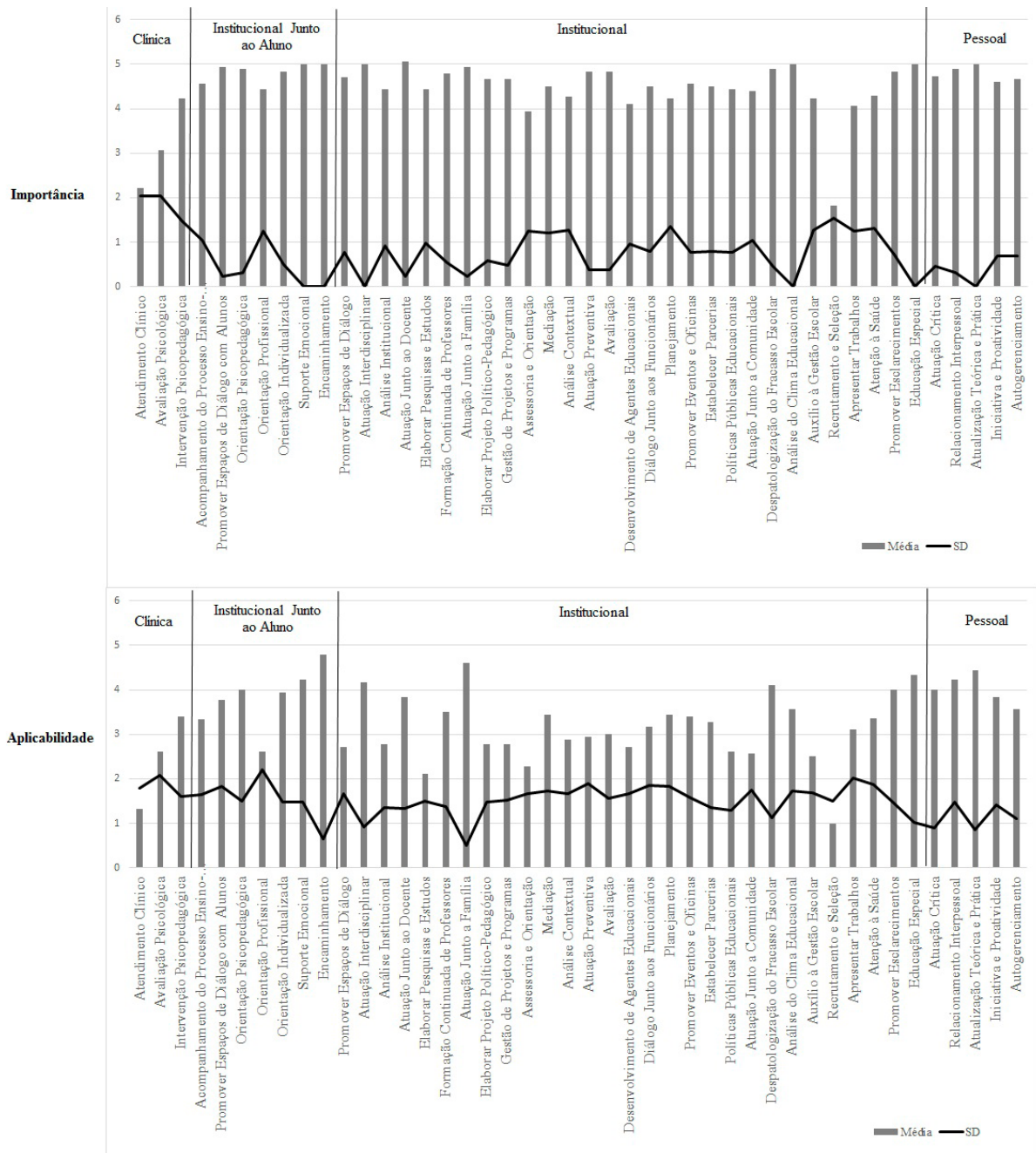


Figura 1. Médias gerais e desvio padrão dos índices de importância e de aplicabilidade das competências avaliadas.

Pode-se observar que a importância obteve índices mais elevados de resposta, com desvio padrão mais baixo, o que indica uma maior estabilidade no responder entre os participantes. Sete competências (Atuação Interdisciplinar; Análise do Clima Educacional; Educação Especial; Suporte Emocional; Encaminhamento; Atualização Teórica e Prática; Atuação Junto ao Docente) obtiveram o grau máximo de importância atribuído por todos os participantes, indicando que nesta amostra sua relevância elevada é consensual. As competências que obtiveram menores médias (Recrutamento e Seleção; Atendimento Clínico; e Avaliação Psicológica) também obtiveram maior desvio padrão.

Pode ser também observado na Figura 1 que a categoria Institucional Junto ao Aluno foi a que apresentou as maiores médias gerais de importância e aplicabilidade, segundo os participantes. Duas foram consideradas com máxima importância por todos os participantes (Encaminhamento e Suporte Emocional) e as demais como tendo muita importância (índices superiores a 4).

As médias atribuídas à aplicabilidade das competências, por sua vez, foram mais baixas e com valores de desvio padrão superiores aos encontrados na avaliação da importância – o que indica maior diversidade entre os profissionais pesquisados no que se refere à sua prática (aplicabilidade) do que no que se refere à compreensão do papel destas competências (importância). Nas competências Recrutamento e Seleção e Atendimento Clínico, o desvio padrão foi superior à média de aplicabilidade. Este dado pode indicar uma discrepância na percepção dos participantes quanto à pertinência do desempenho destas competências no seu cotidiano. Merecem destaque as competências Despatologização do Fracasso Escolar; Atuação Interdisciplinar; Suporte Emocional; Relacionamento Interpessoal; Educação Especial; Atualização Teórica e Prática; Atuação Junto a Família; e Encaminhamento por serem as únicas que obtiveram média de aplicabilidade superior a quatro.

Para comparar as diferenças entre as duas redes investigadas, foi utilizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney tanto no que se refere à importância quanto à aplicabilidade das competências elencadas no instrumento. A Tabela 2 apresenta as competências cujo resultado comparativo entre as redes pública e privada foram significativos.

Tabela 2. Análise da diferença entre a atribuição de importância e aplicabilidade de acordo com a rede de ensino

Competência	Rede Pública		Rede Privada		Mann-Whitney	
	Média	SD	Média	SD	U	Sig ^a
Medidas de importância						
Análise Contextual	4,88	0,35	3,80	1,55	19,50	0,04
Estabelecer Parcerias Políticas Públicas Educativas	5,00	0,00	4,10	0,88	16,00	0,01
Autogerenciamento	4,88	0,35	4,10	0,88	19,50	0,04
	5,00	0,00	4,40	0,84	24,00	0,05
Medidas de aplicabilidade						
Atuação Junto ao Docente	3,13	1,55	4,40	0,84	18,00	0,04
Gestão de Projetos e Programas	2,00	1,69	3,40	1,08	18,00	0,05
Atuação Preventiva	1,87	1,89	3,80	1,48	16,50	0,03
Avaliação	2,13	1,64	3,70	1,16	18,00	0,05

Competência	Rede Pública		Rede Privada		Mann-Whitney	
	Média	SD	Média	SD	U	Sig ^a
Desenvolvimento de Agentes Educacionais	1,75	1,75	3,50	1,18	17,00	0,04
Planejamento	2,50	2,00	4,20	1,32	17,50	0,04
Análise do Clima Educacional	2,25	1,75	4,60	0,70	6,50	0,00
Recrutamento e Seleção	0,00	0,00	1,70	1,64	10,50	0,01
Acompanhamento do Processo Ensino-Aprendizagem	2,00	1,31	4,40	0,97	5,50	0,00
Educação Especial	3,75	1,28	4,80	0,42	20,00	0,04
Promover Espaços de Diálogo com Alunos	2,63	2,20	4,70	0,68	18,50	0,03
Orientação Psicopedagógica	3,00	1,69	4,80	0,63	13,00	0,01
Orientação Profissional	1,00	1,85	3,90	1,52	11,00	0,01
Suporte Emocional	3,38	1,92	4,90	0,32	17,50	0,02
Relacionamento Interpessoal	3,50	1,93	4,80	0,63	23,00	0,06
Atualização Teórica e Prática	4,00	1,07	4,80	0,42	21,00	0,05
Intervenção Psicopedagógica	2,88	1,25	3,80	1,81	17,50	0,04

Nota. Foram incluídas na tabela apenas as competências cujo valor da significância assintótica bilateral foi inferior a 0,05.

^a Sig. = Significância (Não corrigida para empates).

Pode-se perceber que das 44 competências, apenas quatro (Análise Contextual; Estabelecer Parcerias; Políticas Públicas Educacionais; Autogerenciamento) apresentaram diferença significativa quanto à importância atribuída por psicólogos da rede pública e da rede privada, sendo médias superiores obtidas na rede pública.

Enquanto pode-se considerar que a rede à qual o profissional encontra-se vinculado influenciou pouco a atribuição de importância às competências (apenas 9% das competências), a aplicabilidade destas pareceu diferir de forma mais contundente. Em 17 competências (38,6% do total), os psicólogos da rede privada relataram maior aplicabilidade do que os da rede pública. Pode-se destacar ainda que estas competências englobam as quatro categorias de análise formuladas (Clínica, Institucional, Institucional Junto ao Aluno e Pessoal), o que indica que há uma maior diversidade de práticas desenvolvidas na rede privada do que na pública, neste contexto investigado.

Como pode ser observado na Tabela 3, as competências classificadas na categoria clínica apresentaram a menor média de importância e de aplicabilidade para ambas

as redes. No que se refere à importância, o teste de Mann-Whitney não encontrou valor significativo de probabilidade associada à rede do profissional em nenhuma das categorias, o que indica que apesar das médias atribuídas à importância das competências pelos profissionais da rede pública serem superiores, esta diferença não pode ser atribuída às variáveis analisadas.

No que se refere à aplicabilidade, este dado tende a se inverter – isto é, os profissionais da rede privada apresentam maiores médias em todas as categorias. Os dados referentes a esses testes estão apresentados na Tabela 2 e serão aqui referidos a partir do valor de probabilidade associada (com seus respectivos escores padronizados). Apesar de que na categoria clínica esta diferença não foi significativa, tendo probabilidade associada de 0,72 ($z = -0,35$), nas demais categorias a rede demonstrou-se uma variável relevante, sendo encontradas diferenças significativas tanto nas competências institucionais, com probabilidade associada de 0,02 ($z = -2,31$); institucionais junto ao aluno, com 0,002 ($z = -3,12$); e pessoais com 0,03 ($z = -2,14$). Nestas três categorias, assim, os profissionais da rede privada consideraram as competências mais aplicadas em seu cotidiano profissional do que os da rede pública.

Tabela 3. Médias e desvios padrão da atribuição de importância e aplicabilidade em cada categoria de competências de acordo com a rede de ensino

Categorias de Competências	Pública		Privada		Geral	
	Média	SD	Média	SD	Média	SD
Medidas de importância						
Clínica	3,92	1,23	2,57	1,39	3,17	1,46
Institucional	4,67	0,24	4,34	0,46	4,49	0,40
Institucional Junto ao Aluno	4,82	0,27	4,80	0,26	4,81	0,26
Pessoal	4,88	0,21	4,70	0,27	4,78	0,26
Medidas de aplicabilidade						
Clínica	2,29	1,13	2,57	1,44	2,44	1,28
Institucional	2,55	0,94	3,61	0,65	3,14	0,94
Institucional Junto ao Aluno	2,84	1,20	4,59	0,35	3,81	1,21
Pessoal	3,55	0,87	4,38	0,51	4,01	0,79

Discussão

Os dados encontrados indicam três aspectos centrais: 1) 42 das 44 competências apresentadas foram consideradas de importância média a elevada (superior a 3) pelos participantes da pesquisa; 2) A rede (pública ou privada) à qual o profissional

se encontra vinculado não pareceu ser uma variável relevante para a análise da importância da maioria das competências (40 competências sem diferença significativa); mas 3) A rede parece influenciar a aplicabilidade de grande parte (17) das competências investigadas, sendo em todos os casos mais frequentes na rede privada.

O primeiro aspecto pode indicar que o instrumento aqui utilizado pode ser relevante enquanto conjunto de competências a serem desenvolvidas no contexto do ensino superior e da formação continuada, direcionada à prática da Psicologia Escolar e Educacional.

O segundo, corrobora o comentário anterior pela pertinência destas competências em ambas as redes de educação. Ainda, vale destacar que as competências cuja importância foi maior para a rede pública (Análise Contextual; Estabelecer Parcerias; Políticas Públicas Educacionais; Autogerenciamento) refletem uma prática política contextualizada que pode caracterizar a demanda de atuação em rede vivenciada por este profissional (Moreira & Guzzo, 2014).

Aprofundando a discussão acerca das diferenças entre as redes, uma possível explicação para esta dissonância pode estar associada às responsabilidades atribuídas aos profissionais da rede pública. De acordo com Menezes e Costa (no prelo), na cidade de Belém, os psicólogos da rede pública municipal estão lotados em Centros de Referência em Inclusão Educacional (CRIE). Na rede estadual, estes profissionais são lotados em Unidades de Secretaria de Educação (USE). Assim, os profissionais da rede pública atuam simultaneamente em várias unidades escolares e tem como os principais serviços oferecidos a avaliação, o encaminhamento e aconselhamento familiar.

Estudos sobre a atuação do psicólogo escolar já foram realizados em estados como Paraná (Lessa & Facci, 2011), Rondônia (Tada, Sapa, & Lima, 2010), São Paulo (Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualine, & Souza, 2013) e Santa Catarina (Tondin, Dedonatti, & Bonamigo, 2010), entre outros. Estes estudos indicam a existência de uma visão tradicional clínica da atuação do psicólogo escolar por parte da sociedade, devido ao modo como esta atuação se iniciou. Este fenômeno histórico ainda acarreta em uma série de encaminhamentos de demandas relacionadas principalmente à resolução de problemas de aprendizagem ou comportamentais de alunos. Essas demandas são potencializadas quando o psicólogo da rede pública está lotado em secretarias ou centros, onde é responsável por diversas unidades escolares.

Esses dados podem evidenciar, ainda, que a despeito dos psicólogos da rede pública terem uma percepção menos tradicional de atuação, a aplicabilidade dessas competências mais críticas e contextuais é prejudicada quando este profissional encontra-se distante fisicamente das escolas. Enfatizamos, portanto, que é necessário revisar as políticas públicas que impedem o psicólogo escolar do contato direto com o cotidiano escolar, dificultando o rompimento com moldes clínicos de atuação que promovem a culpabilização e rótulos de alunos (Patto, 1984; Moreira & Guzzo, 2014).

Pode-se observar que as competências avaliadas com menor média de importância (Recrutamento e Seleção; Atendimento Clínico; e Avaliação Psicológica) possuem como característica comum versarem sobre práticas profissionais relacionadas a outros campos de atuação da Psicologia, como o Organizacional e o Clínico. Pode-se destacar que a competência “Recrutamento e Seleção” teve a menor média de importância e aplicabilidade – recebendo zero de todos os participantes da rede pública quanto à sua aplicabilidade. Este resultado reflete a concepção de que esta prática cabe ao psicólogo organizacional, e não escolar. A inserção desta competência no rol aqui analisado refere-se ao levantamento de literatura feito por Santos et al. (2017) e merece, assim, ser discutido quanto à sua pertinência enquanto competência que caracterize a atuação do psicólogo escolar.

Esses aspectos demonstram como as possibilidades de atuação do psicólogo no ambiente escolar são compatíveis, assim, com a perspectiva de que o psicólogo tem saído dos limites tradicionais da atuação (Martinez, 2010). Esse olhar institucional não significa, em nenhum sentido, deixar de lado a intervenção direta junto ao aluno, mas indica novas formas de fazê-lo. Assim, a atuação do Psicólogo Escolar pode oferecer uma escuta e uma atuação junto ao aluno pautada na compreensão ampla das questões nas quais aquele aprendiz está inserido. Isso é evidenciado pelo grau de importância atribuído às sete competências classificadas na categoria Institucional Junto ao Aluno.

Essas competências concentram a maior parte das atividades do psicólogo junto aos alunos, o que pode ser responsável pelas médias altas e a grande concordância entre os participantes sobre sua importância e prática. Pode-se hipotetizar, assim, que esta categoria concentre as competências centrais para a atuação da Psicologia Escolar e Educacional, as quais devem ser privilegiadas na formação de psicólogos e na capacitação constante de profissionais da área.

Analisando as quatro categorias, obtém-se um conjunto de sete competências que foram identificadas com níveis máximos de importância o que pode ser analisado como definindo um perfil profissional condizente com tendências atuais da área. A atuação integrada à equipe educacional como um todo pode ser observada nas competências “Atuação Interdisciplinar”, “Atuação Junto ao Docente” e “Análise do Clima Educacional”. Por sua vez, o fato das competências “Suporte Emocional” e “Encaminhamento” terem sido destacadas conjuntamente é coerente com a perspectiva de que o psicólogo escolar deve estar apto a acolher as demandas emocionais do aluno e, quando identificar a pertinência, encaminhar este aluno a profissionais externos. A competência “Educação Especial” ter sido avaliada como possuindo a importância máxima é um reflexo do movimento de expansão e estruturação da inclusão escolar – movimento este no qual o psicólogo precisa estar inserido e contribuir ativamente com a sua consolidação. A competência “Atualização Teórica e Prática” demonstra como o psicólogo escolar precisa estar inserido e atento à realidade escolar, sendo

capaz de trabalhar em equipe multidisciplinar e contribuir para seu funcionamento. Esse profissional recebe demandas não apenas dos alunos, mas de toda a comunidade escolar, incluindo os docentes, orientando essa comunidade em questões para melhoria e desenvolvimento dos objetivos da escola dentro de seu alcance - e encontrando alternativas dentro ou fora da escola quando as questões atendidas não estiverem dentro de suas possibilidades.

Considerações Finais

Os trabalhos desenvolvidos por Santos et al. (2017), Pamplona, Santos e Menezes (2015), Menezes e Costa (no prelo) e este, mostram o mapeamento de competências como forma de contribuição na definição da identidade profissional do psicólogo escolar no Brasil e, conseqüentemente, para a formação de profissionais para atuar na área.

A maioria das competências elaboradas se mostrou válida na perspectiva dos participantes. Isso indica congruência entre a literatura da área e a percepção desses profissionais acerca do modelo de atuação.

Pode-se considerar, assim como é afirmado por Marinho-Araújo (2007), a pertinência da utilização de competências para a preparação dos futuros papéis e funções a serem exercidas na escola. Deste modo, a formação profissional deve buscar o desenvolvimento de competências adequadas para o enfrentamento dos desafios inerentes a essa prática profissional. Para tal, a hierarquia de importância e aplicabilidade definida pelos próprios profissionais atuantes na área pode ser uma relevante fonte de informação, contribuindo com a identificação de prioridades e focos centrais do processo de formação.

É importante reiterar que a atuação profissional do psicólogo escolar deve ser construída a partir das especificidades do contexto em que ele está inserido. Deste modo, considera-se que as competências elaboradas devem ser constantemente questionadas, atualizadas e recriadas de acordo com cada realidade.

O presente estudo contribui, ainda, com a comparação entre a realidade da atuação profissional nas redes pública e privada. Indica que ambos os grupos possuem uma percepção similar de quais as competências relevantes à sua atuação, mas possuem realidades profissionais distintas que impactam no exercício dessas competências pelos profissionais da rede pública. Esse dado indica a relevância de novos estudos sobre essa atuação que subsidiem políticas públicas favorecedoras do exercício profissional do psicólogo na escola.

Novos estudos se fazem necessários ainda, de modo a ampliar a amostra pesquisada e comparar diferentes realidades, a partir de profissionais atuantes em outras cidades/regiões do país.

Referências

- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In: Zanelli, J. C. e Borges-Andrade, J.C., (orgs). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Editora Artmed.
- Atkinson, C., Dunsmuir, S., Lang, J. & Wright, S. (2015). Developing a competency framework for the initial training of educational psychologists working with young people aged 16–25. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 31 (2), 159-173. doi <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1004038>
- Brandão, H. P. (2012). *Mapeamento de competências – métodos, técnicas e aplicações em Gestão de Pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Cassins, A. M., Paula Junior, E. E., Voloschen, F. D., Josie Conti, J., Haro, M. E. N., Escobar, M., & Barbieri, V. (2007). *Manual de psicologia escolar e educacional*. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado. Retrieved from <http://www.old.crppr.org.br/download/157.pdf>
- Dunsmuir, S., & Atkinson, C. (2015, junho). Using Delphi Methodology to Define Curriculum Content for Educational Psychology Training. *Anais do XII Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional e 37th International School Psychology Association (ISPA) Conference*, São Paulo, SP, Brasil. Retrieved from: <https://www.escholar.manchester.ac.uk/item/?pid=uk-ac-man-scw:272446>
- Fouad, N. A., & Grus, C. L. (2014). Competency-based education and training in professional psychology. In: W. B. Johnson & N. Kaslow (Org). *The Oxford Handbook of Education and Training in Professional Psychology* (pp. 105-119). Oxford Library of Psychology.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 131-141. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014>
- Marinho Araújo, C. M. (2005). Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25(2), 73-85. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/946/94625212.pdf>
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: H. R. Campos (Orgs.) *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. (pp. 17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. de (2006). Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional. In: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (pp. 59-82). Campinas: Alínea.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 42-52. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v7n1/v7n1a05.pdf>

- Pamplona, Santos, D. C. O., & Menezes, A. B. C. (2015). *Validação Semântica de um Instrumento Padronizado*. Comunicação Científica apresentada no 37th International School Psychology Association (ISPA) Conference na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Ramos, C. C., Costa, T. D., Borba, A., & Barros, R. S. (2016). Uma abordagem comportamental para a descrição de competências em uma instituição pública federal. *Perspectivas em análise do comportamento*, 7(1), 133-146.
- Santos, D. C. O., Menezes, A. B. C., Borba, A., Ramos, C. C., & Costa, T. D., (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 225-234. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121109>
- Tada, I. N. C., Sábia, I. P., & Lima, V. A. A. (2010). Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 333-340. doi <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200015>
- Todin, C., Dedonatti, D., & Bonamigo, I. S. (2010). Psicologia Escolar na rede pública de educação dos Municípios de Santa Catarina. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 65-71. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a07>
- 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(4), 794-807. doi <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>