

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

SUZANNA ARAÚJO PREUHS

AUTOEFICÁCIA ENTRE PSICÓLOGOS BRASILEIROS: UM ESTUDO  
PSICOMÉTRICO.

CAMPINAS

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

SUZANNA ARAÚJO PREUHS

AUTOEFICÁCIA ENTRE PSICÓLOGOS BRASILEIROS: UM ESTUDO  
PSICOMÉTRICO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como exigência para obtenção do título Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Monezi Andrade

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzioli Pires CRB 8/6920  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

150.23 P943a	<p>Preuhs, Suzanna Araujo</p> <p>Autoeficácia entre psicólogos brasileiros: um estudo psicométrico / Suzanna Araujo Preuhs. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.</p> <p>79 f.: il.</p> <p>Orientador: André Luiz Monezi Andrade.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicólogos. 2. Autoeficácia. 3. Psicometria. I. Andrade, André Luiz Monezi. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p>CDD - 22. ed. 150.23</p>
-----------------	---

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM PSICOLOGIA  
SUZANNA ARAÚJO PREUHS  
AUTOEFICÁCIA ENTRE PSICÓLOGOS BRASILEIROS: UM ESTUDO  
PSICOMÉTRICO

Dissertação defendida e aprovada em 26 de Janeiro de 2022 pela Comissão  
Examinadora



---

Prof. Dr. André Luiz Monezi Andrade

Orientador da dissertação e Presidente da Comissão Examinadora

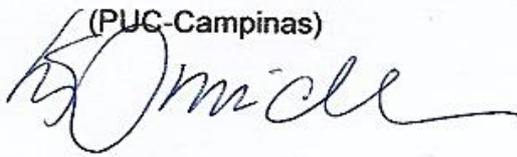
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof. Dr. Sinésio Gomide Junior

Universidade Federal de Uberlândia  
(UFU)

## AGRADECIMENTOS

Nada teria sido possível de acontecer se em toda a minha jornada não tivesse contado com a ajuda e o apoio de muitas pessoas, em momentos diferentes e cada um à sua maneira, mas, igualmente importantes.

Para começar, gostaria de, como sempre, agradecer primeiramente à Deus pela vida e por toda oportunidade de sabedoria que me foi concedida. Aos meus pais, Judith e Arnaldo, e ao meu irmão Samuel, que sempre me apoiaram, cada um com seu jeito, mas sempre dando todo o suporte possível para que eu nunca cessasse minha busca pelo conhecimento, seja em qual área ou onde fosse. Reconheço minha grande posição de privilégio que só pude ter graças aos dois que nunca mediram esforços para me dar tudo que não haviam tido em duas vidas e, realmente, nunca me faltou nada.

Também agradeço imensamente ao meu orientador, o professor doutor André Monezi que me acolheu muito bem desde a nossa primeira reunião on-line realizada para nos conhecermos, me mostrando que a PUC-Campinas poderia ser receptiva com alguém que chegava de fora e que ali teria grandes oportunidades. E foi o que criamos. Grandes oportunidades muito bem aproveitadas e conseguimos realizar uma pesquisa incrível onde ambos saíram muito satisfeitos. Agradeço ao seu suporte, orientações, dicas e conhecimento comigo compartilhado. Certamente hoje sou outra pesquisadora, por influência sua. Tenho muito a agradecer também aos meus professores da UFU que sempre me apoiaram e vibraram com as minhas conquistas. Sinésio Gomide e Ligia Carolina, o suporte de vocês fez com que eu pensasse ser possível ter segurança nos meus sonhos de entrar para a academia.

Tenho agradecimentos extremamente especiais a fazer agora aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado durante toda esta jornada. Meus amigos e pessoas mais próximas sabem bem como foi um período muito difícil de adaptação a um mestrado em outro lugar que, infelizmente, foi perpassado por uma pandemia inesperada fazendo com que todos os rumos e decisões tomadas tivessem de ser repensados. Eu definitivamente não teria conseguido chegar ao final se não fosse pelo apoio incessante e imensurável que recebi de vocês.

Thaís Marques, você foi meu abraço virtual (e depois presencial) mais importante em períodos difíceis em Uberlândia. Allan Jovelino, você sempre é a minha voz da consciência dizendo que tudo vai se encaixar com um acolhimento incrível. Grupo do Sabadaço, não haveria maneira melhor de dividir as angústias e trazer felicidade toda semana se não fosse por vocês. Beatriz Diniz, é simplesmente impossível imaginar como teria sido tudo isso sem dividir

todos os medos, inseguranças, desafios e conquistas com você, sem seu apoio e acolhimento em momentos de fragilidade e felicidade nos momentos em que venci situações desafiadoras. Eu te amo muito. Will Romancini, você foi o segundo melhor presente que a PUC me deu (chega de jogar o inter na minha cara). Dotoras 2025, tudo ficou mais fácil quando nos juntamos despretensiosamente para comentar reality show e descobrimos a melhor turma de espanhol possível. Tainá PG, essa é a melhor amizade improvável que eu poderia ter feito na minha vida, que ultrapassou qualquer limite estadual, residencial onde confiei literalmente tudo que eu tinha em Campinas a alguém. Você vale ouro e eu sempre estarei aqui te dizendo isso. E por último e extremamente importante, Juliana Magrin. Nada, absolutamente nada teria sido possível se não fosse pelo nosso trabalho em grupo forçado pelo Wanderlei e pela sua curiosidade fofqueira ao vir curiar a minha vida. Você é o Patrick do meu Bob Esponja do mestrado e eu não sei e não quero saber mais viver sem você pertinho. Se esse mestrado saiu, metade dele foi porque você esteve comigo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

“conhecer sozinha a própria potência  
de destruição e de amor  
se aprofundar em seus excessos  
saber bem de si  
oferecer o mais bonito  
pra optar por onde ficar  
pra optar por onde cair”

*Ryane Leão*

## APRESENTAÇÃO

Desde o começo da minha graduação, concluída na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), me interessei pelos assuntos contemplados pela Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT). Tanto a teoria quanto a prática me encantaram sobremaneira e, assim, me juntei à amigos que também tinham este mesmo sentimento e fundamos em 2016 a Consulpsi Assessoria e Consultoria Jr, primeira Empresa Júnior de Psicologia da UFU. Foi um processo de grande aprendizagem não só com questões burocráticas, mas a prática no mercado de trabalho nos convidou a revisitar diversas teorias que até então eram compreendidas somente pelo prisma da sala de aula.

Com as afinidades que fui adquirindo ao longo do tempo com a POT, realizei uma pesquisa quantitativa para apresentação e entrega do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*Desempenho Percebido, Potência de Equipes, Stress e Capital Psicológico: suas correlações em equipes femininas de esportes coletivos*” onde pude não só trabalhar conteúdos desta, como também realizar uma interface com a Psicologia Cognitiva e com a Psicologia do Esporte. Após isto, me apaixonei também pelo método de pesquisa quantitativo e pela utilização de escalas e suas análises.

Ao longo da graduação desenvolvi diversos projetos que me proporcionaram contato com a prática de ensinar, o que me trouxe a ideia da realização de um mestrado. Conseguir unir a paixão pela POT, a pesquisa qualitativa e docência é uma possibilidade que vislumbrei a partir de um curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu*. A PUC-Campinas se apresentou como uma Instituição que poderia me proporcionar a qualidade e efetividade desejada no aprendizado e desenvolvimento destas habilidades, juntamente com a bolsa de estudos concedida pelo CNPq.

A busca pelo conhecimento e aprimoração de técnicas e estudos tem sido uma constante em minha trajetória, bem como o enfrentamento de obstáculos e superação de desafios para que eu me torne uma profissional mais bem qualificada e alinhada com o que há de mais relevante na área acadêmica.

## RESUMO

Preuhs, Suzanna Araújo. *Autoeficácia entre psicólogos brasileiros: um estudo psicométrico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2022.

A autoeficácia é a crença que o indivíduo possui a respeito da sua capacidade de realizar atividades e que irá conseguir atingir os resultados esperados. A autoeficácia está diretamente ligada com a capacidade de motivação do indivíduo, bem como o desempenho percebido pelo mesmo é afetado por ela. Uma melhor compreensão acerca do desempenho da autoeficácia entre psicólogos e estudantes de psicologia pode auxiliar no desenvolvimento de instrumentos que visem aperfeiçoar a performance destes profissionais em diversas situações de trabalho, bem como avaliar e ajudar a solucionar lacunas que possam existir na formação profissional do psicólogo em cursos de graduação em psicologia e cursos de pós-graduação existentes. Entretanto, ainda não existem instrumentos adaptados e validados para o Brasil para avaliar a autoeficácia nesta população. O objetivo desta pesquisa foi adaptar e buscar evidências de confiabilidade e validade da *Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES)*, uma escala originalmente australiana, no Brasil. Inicialmente, a PCES foi traduzida por dois diferentes juízes e as diferentes versões das traduções foram comparadas e avaliadas a partir de protocolos específicos de tradução dos instrumentos. Em seguida, foi conduzido um estudo piloto com psicólogos ( $N = 10$ ) e estudantes de psicologia ( $N = 10$ ) para identificar possíveis discrepâncias semânticas, conceituais, linguísticas, contextuais e idiomáticas do instrumento. Esta etapa também foi relevante para verificar se tanto os itens-resposta quanto as instruções de aplicação eram compreensíveis pelos participantes. Após isto foi realizada uma retrotradução para o idioma original, por um terceiro juiz diferente dos anteriores e as duas versões foram enviadas para os pesquisadores que desenvolveram a escala para sua aprovação. Em seguida, outro estudo foi conduzido com psicólogos e estudantes de psicologia onde estes responderam os seguintes questionários a partir de uma plataforma virtual: questionário sociodemográfico, Escala Geral de Autoeficácia (EAG) e PCES. A consistência interna do instrumento foi avaliada a partir do alfa de Cronbach e do Ômega de McDonald para garantir a confiabilidade deste. Em relação a validade, foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (CFA) com cinco fatores e após isto uma Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo. Em relação à validade convergente foi utilizada a correlação de Spearman entre a pontuação total da PCES e a EAGP. Em todas as análises foi adotado um nível de significância de 5%. A tradução da PCES se mostrou fidedigna à versão original, apresentando bons índices de ajuste e adequação. A escala também apresentou robustas evidências de confiabilidade e de validade interna, tendo ajustes adequados para todos os seus cinco fatores componentes. A escala não apresentou grandes correlações com a EAGP, o que nos alerta para possíveis discrepâncias entre elas.

**Palavras-Chave:** Autoeficácia, Escala, Psicólogos.

## ABSTRACT

Preuhs, Suzanna Araújo. *Self-Efficacy among Brazilian psychologists: a psychometric study*. Dissertation (Master in Psychology). Pontifícia Universidade Católica de Campinas Life Science Center, Post Graduate Program in Psychology. Campinas, SP. 2022.

Self-efficacy is the belief that an individual has about his or her ability to perform activities and that he or she will achieve the expected results. Self-efficacy is directly linked with an individual's motivational ability, and perceived performance is affected by it. A better understanding of self-efficacy performance among psychologists and psychology students can help in the development of instruments that aim to improve the performance of these professionals in various work situations, as well as evaluate and help solve gaps that may exist in the professional training of psychologists in undergraduate and graduate psychology courses. However, there are still no instruments adapted and validated for Brazil to assess self-efficacy in this population. The objective of this research was to adapt and seek evidence of reliability and validity of the Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES), a scale initially from Australia, in Brazil. Initially, the PCES was translated by two different judges, and the different versions of the translations were compared and evaluated from specific protocols for the translation of instruments. Next, a pilot study was conducted with psychologists (N = 10) and psychology students (N = 10) to identify possible semantic, conceptual, linguistic, contextual, and idiomatic discrepancies in the instrument. This step was also relevant to verify that the participants understood both the response items and the application instructions. After this, a back-translation into the original language was performed by a third judge, different from the previous ones, and the two versions were sent to the researchers who developed the scale for approval. Next, another study was conducted with psychologists and psychology students who answered the following questionnaires in a virtual platform: a sociodemographic questionnaire, a General Self-Efficacy Scale (GSS), and a PCES. The instrument's internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha and McDonald's Omega to ensure its reliability. Regarding validity, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) with five factors was performed, followed by a Multigroup Confirmatory Factor Analysis. Regarding convergent validity, Spearman's correlation between the PCES total score and the EAGP was used. In all analyses, a 5% significance level was adopted. The PCES translation proved to be faithful to the original version, presenting good fit and adequacy indices. The scale also showed robust evidence of reliability and internal validity, with adequate adjustments for all five-factor components. The scale did not show significant correlations with the EAGP, which alerts us to possible discrepancies.

**Keywords:** Self Efficacy, Scale, Psychologists.

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> .....	50
<b>Tabela 2</b> .....	51
<b>Tabela 3</b> .....	53
<b>Tabela 4</b> .....	534
<b>Tabela 5</b> .....	545

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> .....	26
<b>Figura 2</b> .....	276
<b>Figura 3</b> .....	56

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1.1 Competência</b> .....	<b>16</b>
1.1.1 <i>Definição do termo</i> .....	16
1.1.2 <i>A competência no campo da Psicologia</i> .....	19
<b>1.2 Motivação</b> .....	<b>22</b>
1.2.1 <i>Motivação entre estudantes de Psicologia</i> .....	27
<b>1.3 Autoeficácia</b> .....	<b>29</b>
1.3.1 <i>Autoeficácia em psicólogos</i> .....	32
1.3.2 <i>Medidas de autoeficácia</i> .....	33
1.3.3 <i>Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES)</i> .....	34
<b>1.4 Atendimento psicológico virtual e autoeficácia</b> .....	<b>35</b>
1.4.1 <i>Resoluções CFP referentes ao atendimento psicológico virtual</i> .....	41
<b>2. JUSTIFICATIVA</b> .....	43
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	45
<b>3.1 Geral</b> .....	<b>45</b>
<b>3.2 Específicos</b> .....	<b>45</b>
<b>4. MÉTODO</b> .....	46
<b>4.1 Descrição e caracterização dos sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>46</b>
<b>4.2 Instrumentos</b> .....	<b>46</b>
4.2.1 <i>Questionário sociodemográfico</i> .....	46
4.2.2 <i>Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES)</i> .....	47
4.2.4 <i>Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP)</i> .....	47
<b>4.3 Procedimentos</b> .....	<b>47</b>
4.3.1 <i>Tradução</i> .....	47
4.3.2 <i>Avaliação da PCES (estudo piloto)</i> .....	48
4.3.2 <i>Tradução reversa</i> .....	48
4.3.3 <i>Coleta dos dados</i> .....	48
4.3.4 <i>Análise dos dados</i> .....	49
<b>5. RESULTADOS</b> .....	50
<b>6. DISCUSSÃO</b> .....	57
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	65
<b>ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação no estudo piloto.</b> .....	<b>72</b>

<b>ANEXO 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em Pesquisa online .....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXO 3. Ficha sociodemográfica .....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO 4. Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES).....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO 5. Autorização de uso da Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES).....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXO 6. Escala Geral de Autoeficácia Percebida (EAGP).....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXO 7. Termo de Responsabilidade .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO 8. Parecer do Comitê de Ética.....</b>	<b>80</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A autoeficácia é um construto relevante no desenvolvimento de competências e habilidades de profissionais em sua atuação. Para o profissional psicólogo, ela se mostra extremamente importante principalmente por ser um construto analisado e trabalhado pela própria psicologia, trazendo seus conceitos e mensurações. A análise e discussão da autoeficácia em profissionais perpassa por outros conceitos como por exemplo o das competências profissionais, as competências exclusivas daquela profissão e as suas aplicações.

Novos cenários surgem com o tempo e, principalmente devido à acontecimentos de natureza global que interferem diretamente no estilo de vida e na rotina das pessoas. A pandemia gerada pela COVID-19 foi responsável por estabelecer uma situação de quarentena a nível mundial, o que afetou diretamente todas as formas de trabalho, principalmente dos psicólogos clínicos que antes realizavam seus atendimentos de forma presencial. A percepção de autoeficácia destes é uma questão nova e interessante de ser investigada, e, para discorrer e pesquisar sobre o assunto é necessário compreender as competências requeridas deste profissional, as formas de motivação e os conceitos de autoeficácia juntamente com o impacto da COVID-19 e das mídias sociais sobre o desenvolvimento do trabalho do psicólogo.

### 1.1 Competência

#### 1.1.1 Definição do termo

Segundo o dicionário DICIO (2020), a palavra competência é originária do latim *competentia* e pode ser definida de algumas maneiras:

Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto: recorrer à competência de um especialista. [Jurídico] Atribuição, jurídica ou consuetudinária, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos. Capacidade de fazer alguma coisa; aptidão. Dever ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada. Conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos: entrou na faculdade por competência própria. Discordância entre pessoas; conflito, oposição,

disputa. [Linguística] Conhecimento inconsciente que faz com que uma pessoa entenda e fale sua própria língua.

Ao longo do tempo este termo foi alterado diversas vezes para atender a transformações socioeconômicas, e atualmente possui diversas outras definições. No fim da Idade Média, este termo era utilizado apenas em situações jurídicas referentes à capacidade de uma pessoa ou instituição em exercer julgamento sobre determinadas questões. Posteriormente, ele passou a designar a capacidade que um indivíduo tem de se pronunciar sobre determinado assunto ou de realizar determinado trabalho de maneira satisfatória. (Brandão & Borges-Andrade, 2007). A Revolução industrial trouxe a ascensão do taylorismo-fordismo, sendo que o termo competência passou a fazer parte da linguagem organizacional onde qualificava o indivíduo capaz de executar com eficiência determinado papel a ele designado (Brandão & Borges-Andrade, 2007). Ele começou a ser apropriado e utilizado em diversos contextos com diferentes referências, como por exemplo o contexto organizacional (em empresas) tendo relação direta com o trabalho e em escolas para se referir a atividade de geração de aprendizagem ((Bitencourt, 2004; Vieira dos Santos, Kienen, Viecili, Botomé & Kubo, 2009; Striteska & Spickova, 2012).

Em relação à Psicologia Organizacional, a competência foi definida como o motivo do desempenho ou condutas do indivíduo no trabalho, e, na Administração, ressaltou-se os princípios que compõem a competência: conhecimentos, habilidades e atitudes (Brandão & Borges-Andrade, 2007). Segundo estes autores, outra definição, que pode ser considerada uma tentativa de junção das outras duas acima citadas, foi apresentada por Gonczi, em que a competência é compreendida como a junção dos termos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA's) empregues para cumprir determinado papel e o desempenho final expresso pelo indivíduo em certo contexto, tendo relação com as condutas aplicadas no trabalho.

Em nível organizacional, a competência carrega consigo uma característica de ser considerada como um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais que são específicos de cada organização, conferindo assim uma vantagem competitiva e propiciando situações de concorrência (Adner & Helfat, 2003; Brandão & Guimarães, 2001; Foss et al., 2021; Sabu & Manoj, 2020; Salman et al., 2020). Neste sentido, compreendendo a competência como um conceito que pode ser aplicado às organizações, chega-se ao conceito de competência profissional (Van Driel & Gabrenya, 2013; Wolff et al., 2021). De acordo com Camelo (2012) a competência profissional pode ser descrita como uma junção bem estruturada e com alto nível de complexidade de habilidades e capacidades do indivíduo, sendo formadas por uma síntese de aspectos teóricos e experiências práticas de determinado trabalho. Ela é fortemente afetada pelo ambiente organizacional, em que cada um tem suas particularidades e se tem consigo elementos como a capacidade subjetiva do indivíduo de analisar compreender e influenciar o ambiente onde se está inserido ao mesmo tempo em que se é influenciado por esta realidade objetiva de onde se encontra. As competências podem se desenvolver de várias maneiras, a depender do ambiente em que as pessoas se encontram e das suas características particulares (Fanelli et al., 2018; Fanelli et al., 2020; Li et al., 2020; Peng et al., 2020; Vlasblom et al., 2020; Thompson, 201).

A competência profissional também foi definida por Martins, Kobayashi, Ayoub & Leite (2006) como “o saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, adicionando à noção de competência, o conceito de entrega, de contribuição”. A competência profissional no meio do trabalho além de ser utilizada para o alcance das metas organizacionais também tem como característica agregar valor, melhorar processos e introduzir tecnologias para todos (Martins, Kobayashi, Ayoub & Leite, 2006).

A maioria dos autores americanos seguem uma linha próxima na definição de competências, instituindo-as como um conjunto de CHA's e relacionando-a a um maior desempenho com a inteligência e personalidade dos indivíduos. Porém, é importante ressaltar que as competências e suas definições devem ser alinhadas às necessidades dos cargos ou das organizações onde se aplicam este conceito (Fleury & Fleury, 2001). No mundo do trabalho, portanto, o conceito de competência tem sido cada vez mais utilizado e vem substituindo uma ideia de qualificação devido aos avanços dos mercados globalizados que constantemente exigem produtividade e geram competitividade entre si, requerendo flexibilidade e polivalência dos trabalhadores nas organizações (Lima, 2003). Segundo Camelo e Angerami (2013) o modelo de competência profissional relaciona a capacidade de integrar conhecimentos práticos e teóricos realizando uma síntese conceitual e funcional das tarefas implica na necessidade de se aliar a formação dada aos trabalhadores pelas instituições para que cada vez mais existam profissionais com conhecimento avançado em conjunto com qualidades comportamentais.

### *1.1.2 A competência no campo da Psicologia*

Assim como todos os profissionais, o psicólogo também possui demandas que exigem competências específicas em diferentes áreas de atuação. As competências requeridas do futuro profissional em psicologia são atuações e desempenho que envolvem o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a sua habilidade de aplicá-los em diversas circunstâncias e demandas (Vieira-Santos, 2016). Segundo Moraes e Schultz (2009) a formação de competências para o profissional de psicologia ocorre através dos cursos de formação de psicólogo que devem ser constituídos de uma plataforma para a formação de profissionais aptos a atuar frente às necessidades de aperfeiçoamento da ciência e ao atendimento das necessidades sociais de forma concomitante.

De acordo com Roe (2003), o modelo de formação de psicólogos como se conhece atualmente envolve o incremento de algumas competências básicas e outras avançadas durante o curso. As competências básicas serão aplicadas e desenvolvidas posteriormente, quando o aluno se tornar um profissional formado e estiver realizando a sua prática supervisionada, normalmente no primeiro ou segundo ano após isto. Porém, as competências mais avançadas somente se consolidam e são aprimoradas cerca de quatro ou cinco anos após a obtenção do título de graduação.

Segundo Rodriguez, Carlotto & Câmara (2017), a formação no curso de Psicologia traz consigo uma cultura de valorizar a autoavaliação e o incentivo à prática reflexiva que seja mediada por feedbacks, sejam eles de professores, orientadores e até dos próprios colegas. Este modelo, enfatiza e propicia o desenvolvimento de várias capacidades no intuito de analisar e refletir sobre questões que podem gerar tensão ou desconforto durante a prática profissional.

Algumas competências essenciais para o profissional psicólogo podem ser chamadas de competências relacionais. A eficácia interpessoal se relaciona com a inteligência social e emocional e com a capacidade de se relacionar de forma eficaz com outras pessoas. Ou seja, o psicólogo precisa desenvolver seus próprios modos profissionais e pessoais de agir para transmitir isto em suas relações com os outros ao seu redor, de forma ética e cuidadosa (Chenneville & Schwartz-Mette, 2020; Irwin et al., 2020; Larson & Bradshaw, 2017; Mollen & Ridley, 2021; Rief, 2021).

De acordo com o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), pode-se classificar o curso de graduação em Psicologia com a necessidade de abarcar três princípios de forma integrada e complementares entre si. O primeiro dele refere-se à formação básica que deve englobar aspectos epistemológicos, históricos e metodológicos da Psicologia; O segundo é a pesquisa, que deve trazer consigo a construção de projetos de trabalho, fomentar a

elaboração de ideias, dar acesso as teorias de diversos autores, fomentar a realização de testes de realidade e exercer a capacidade de síntese e reflexão do aluno. Por fim, as práticas em Psicologia tendo como sua base mais forte a oferta de estágios.

A estrita relação entre desenvolvimento de competências e a qualidade da formação profissional é pautada em diretrizes que são seguidas por cada instituição de ensino na tentativa de síntese e universalização de formação. A formação em Psicologia foi regulamentada no Brasil no ano de 1962, com apenas um Currículo Mínimo que deveria ser seguido. Ao longo dos anos, muitos questionamentos foram feitos a respeito da qualidade e abrangência deste Currículo Mínimo e a sua capacidade de abarcar a formação do Psicólogo em todas as suas possibilidades de atuação. Em 1994 iniciou-se o processo de formação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) trazendo uma discussão sobre a formação em Psicologia, porém apenas em 2004 foram homologadas as DCNs que estabelecem critérios e orientações para o funcionamento dos cursos de Psicologia no Brasil (Vieira-Santos, 2016).

As DCNs do curso de Psicologia seguem princípios como o progresso do conhecimento científico, a apreensão da dimensão do fenômeno psicológico e suas interfaces, a constatação e aprendizagem da existência de diversas perspectivas necessárias para compreender a pluralidade do ser humano, o incentivo a multidisciplinaridade e trocas com outras áreas existentes, o fomento da capacidade de compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país e a atuação do profissional nos mais diversos contextos existentes, realizando um trabalho de acordo com os aspectos éticos desejados (as DCNs podem ser encontradas no portal do MEC: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)). Em suma, estes princípios podem ser resumidos em: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente (Vieira-Santos, 2016).

O profissional de psicologia ocupa cada vez mais espaço em diferentes contextos, se inserindo em diferentes locais onde existem relações humanas, fazendo com que seu trabalho seja visto cada vez mais como necessário. Assim, existe a necessidade de aprimoramento contínuo nos cursos de psicologia como forma de contemplar esta nova demanda de trabalho que cresce rapidamente. Atualmente muitas discussões a respeito da atualização das DCNs para o curso de Psicologia são feitas, envolvendo a qualidade dos conteúdos dispostos nas instituições e a necessidade de aprimoramento para que estas novas áreas sejam abarcadas. Neste sentido, é cada vez mais necessário que a formação do psicólogo seja reavaliada e que as DCNs sejam frequentemente revistas para a formação de psicólogos cada vez mais capacitados em diferentes campos de atuação.

## **1.2 Motivação**

A palavra motivação vem do latim *movere* que se refere a coisas que movem os indivíduos, coisas que os fazem tomar ações, coisas que os impulsionam para atingir objetivos. De forma geral, ela é considerada como um impulso despertado por algum fator (interno ou externo) para alguma ação. Desta maneira, a pessoa que não sente esses impulsos é considerada como desmotivada, e a pessoa que traz esses impulsos e vontades é vista como motivada a agir. De acordo com as teorias cognitivas, a motivação é entendida com base no significado que ela adquire para o indivíduo a partir de mediadores cognitivos, levando em conta fatores extrínsecos quanto intrínsecos (Martinelli & Grecci, 2010).

Neste sentido, a motivação traz em si um caráter de energia e pode ser entendida como uma forma de tendência do comportamento como uma força que estaria por trás dos nossos maiores desejos e necessidades de realização (Araujo, Silva & Franco, 2014). Para Bergamini (2003) a motivação pode ser considerada como um processo que é formado por uma sequência de situações experimentadas interiormente que são capazes de levar o sujeito a mobilizar e

canalizar suas forças já existentes para alcançar determinado resultado. Neste sentido, a motivação é um fenômeno que pode ser estudado por diferentes prismas devido a sua complexidade e as especificidades que este termo abarca. O Quadro 1 ilustra os diferentes conceitos de motivação na psicologia, conforme proposto no trabalho de Todorov e Moreira, 2005.

### Quadro 1

*Diferentes definições de motivação com base no trabalho proposto por Todorov e Moreira (2005).*

CONCEITO	REFERÊNCIA	CONCEITO	REFERÊNCIA
“Um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado”	Krench e Crutchfield, (1959), p. 272	“Uma busca dos determinantes (todos os determinantes) da atividade humana e animal”.	Young (1961), p. 24
“A propriedade básica dos motivos é a energização do comportamento”.	Kimble e Garnezy, (1963), p. 405	“Motivação: o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos”.	Deese (1964), p. 404
“Um exame cuidadoso da palavra (motivo) e de seu uso revela que, em sua definição, deverá haver referência a três componentes: o comportamento de um sujeito; a condição biológica interna relacionada; e a circunstância externa relacionada”.	Ray (1964), p. 101	“O energizador do comportamento”	Lewis (1963), p. 560
“Pode-se falar em uma teoria da motivação e significar uma concepção coerente dos determinantes contemporâneos da direção, do vigor e da persistência da ação”.	Atkinson (1964), p. 274.	“Motivação é um termo como aprendizagem no sentido de que tem sido usado de numerosas maneiras, com vários graus de precisão. Não nos preocuparemos com seu sentido exato, principalmente porque tem sido usado de maneira precisa neste contexto”.	Logan e Wagner (1965), p. 91
“Entendemos por algo que incita o organismo à ação ou que sustenta ou dá direção à ação quando o organismo foi ativado”.	Hilgard e Atkinson (1967), p. 118	“A psicologia tende a limitar a palavra...aos fatores envolvidos em processos de energia, e a incluir outros fatores na determinação do comportamento”.	Cofer (1972), p. 2
“Motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado... Inferimos que 'uma pessoa está motivada' com base em comportamentos específicos que a pessoa manifesta ou com base em eventos específicos que observamos estarem ocorrendo”.	Ferguson (1976), p. 3	“A questão da motivação é a questão 'por que' formulada no contexto do comportamento. Interrogações desse teor podem ser feitas indefinidamente e limitamos o âmbito de nossas respostas ao que delineamos, com certa precisão, como a disciplina da psicologia”.	Evans, (1976), p. 23
“Para cada ação que uma pessoa ou animal executa, nós perguntamos: 'Por que ele ou ela fez aquilo'. Quando fazemos esta pergunta, estamos perguntando sobre a daquela pessoa ou animal... Questões sobre motivação, então, são questões sobre de uma ação específica”.	Mook (1987), p. 3	“Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estado de motivação. Motivação é um sentimento interno é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa”.	Rogers et al. (1997), p. 2
“O estudo da motivação é a investigação das influências sobre a ativação, força e direção do comportamento”.	Arkes e Garske (1977), p. 3	“Mudanças na significância de estímulos são a preocupação básica do estudo da motivação”.	Catania (1979), p. 61

<p>“... a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade”.</p>	<p>Lieury e Fenouillet (2000), p. 9</p> <p>“Os motivos são concebidos... como forças que são moldadas pela experiência”.</p> <p>Dweck (1999), p. 134</p>
<p>“Em abordagem operacional, (motivação) é o conjunto de relações entre as operações de estimulação ou privação e as modificações observadas no comportamento que se processa após as citadas operações”.</p>	<p>Penna (2001), p. 19</p> <p>“A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo...”.</p> <p>Bzuneck (2004), p. 9</p>

O Quadro 1 indica, portanto, que a motivação é um constructo que pode ser definido de variadas maneiras de acordo com a corrente teórica que se dispõe a estudá-la. Segundo a corrente socio cognitivista (Araujo, Silva & Franco, 2014), é importante salientar a Teoria da Autodeterminação (TA) como sendo uma das principais teorias que versam sobre a motivação. Esta teoria é embasada nos trabalhos de Deci e Ryan (1985) e fundamenta-se que o sujeito carrega consigo intrinsecamente uma inclinação ao amadurecimento e a autorregulação, o que o faz ser movido por ânsias de competência, autonomia e vínculo. Ou seja, de acordo com a teoria da autodeterminação o ser humano é um ser movido por intenções e desejos e toma atitudes frente aos outros com fins de satisfazer suas necessidades ou vontades básicas.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a motivação é perpassada por motivos extrínsecos e intrínsecos. A motivação extrínseca é considerada aquela que é influenciada por fatores externos e o sujeito toma suas atitudes movido para obter resultados ou evitar determinadas consequências, sem ter autonomia sobre suas ações (Ryan & Deci, 2000). A motivação intrínseca é aquela onde o sujeito se identifica com os valores e razões dos seus comportamentos para realizá-los e visam também a satisfação destes por si só. Ambas não são excludentes entre si, sendo consideradas como processos e podendo se desenvolver de forma conjunta (Araujo, Silva & Franco, 2014).

Nesse referencial teórico, as motivações de cada sujeito são diferentes entre si, e determinadas por contextos e situações a partir das suas necessidades psicológicas. Esta teoria aponta duas questões importantes sobre a motivação que são: quais os objetivos da sua ação e por que você quer alcançar este objetivo e quais as razões que te levam a se esforçar para atingi-lo? (Leal, Miranda & Carmo, 2013). Com base nelas, é possível chegar ao modelo de motivação proposto pela TA que foca prioritariamente com as vertentes de motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca se refere à realização de atividades pelos sujeitos por interesse próprio e que geram satisfação espontânea mediante o seu desempenho. A motivação extrínseca por sua vez traz consigo uma instrumentalidade da atividade e consequências pela realização ou não desta, que podem ser tangíveis ou verbais. Desse modo, a satisfação do sujeito vem das consequências produzidas pela atividade e não da atividade em si (Leal, Miranda & Carmo, 2013).

Segundo Moreno e González (2006), a TA se utiliza da premissa de que o comportamento dos sujeitos é incentivado por necessidades psicológicas básicas, e são elas a autonomia, a capacidade e a relação social. Na Teoria da Autodeterminação, a motivação é um *continuum* com níveis que variam do mais determinado (motivação intrínseca) ao menos determinado (amotivação) (Meurer, Benedetti & Mazo, 2011). A sequência contínua da motivação pode ser considerada partindo do nível de amotivação (ou desmotivação para alguns), passando pela motivação extrínseca e chegando até a motivação intrínseca.

Nessa sequência, a motivação também é caracterizada pelo seu tipo de regulação. Primeiramente a amotivação que não tem uma regulação específica. Em seguida, a motivação extrínseca que pode ter uma regulação externa, uma regulação introjetada, uma regulação identificada ou uma regulação integrada e a motivação intrínseca que tem uma regulação intrínseca. A forma mais autodeterminada de regulação é considerada a regulação integrada que, traz uma questão de consciência e síntese do indivíduo, mas segue sendo uma motivação

extrínseca pois as ações não são tomadas apenas pelo prazer que a atividade gera (Moreno & González, 2006).

### Figura 1

*Continuum* de auto-determinação e níveis de auto-regulação.

Forma motivacional	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
Estilos regulatórios	Não regulatório	Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
Lócus de percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Externo / interno	Externo / interno	Interno	Interno
Comportamento	Não auto-determinado		←—————→			Auto-determinado
Processos regulatórios relevantes	Ausência de: –competência –contingência –intenção	Presença de: –recompensas externas –punições	–aprovação social –envolvimento para o ego	–valorização da actividade –importância pessoal	–síntese de regulações identificadas / conscientes	–divertimento –prazer –satisfação

*Nota.* Fonte: Adaptado de Fernandes, Vasconcelos-Raposo (2005).

Na Figura 1, é apresentado um *continuum* da autodeterminação que contém as principais características dos tipos de regulação. Em relação à amotivação, existe a ausência de competência, contingências e intenção. Na motivação extrínseca de regulação externa observa-se a presença de recompensa externas e punições; na regulação introjetada há aprovação social e envolvimento para o ego; na regulação identificada há um começo de valorização da atividade e uma importância pessoal para esta e na regulação integrada há uma síntese das regulações identificadas e consciência. Na motivação intrínseca há o divertimento, prazer e satisfação.

Moreno e González (2006) apresentam também algumas características da motivação segundo a TA. Segundo os autores, a amotivação caracteriza por não ser intencional, sem valorização e apresentar perda de controle. A motivação extrínseca de regulação externa apresenta características de obediência, obtenção de recompensas externas e aplicação de castigos; na regulação introjetada haver o autocontrole, implicações referentes ao ego, a obtenção de recompensas internas e a aplicação de castigos; na regulação identificada há uma importância pessoal e a valorização consciente das ações e na regulação integrada há uma

congruência e consciência que apresenta uma síntese com um mesmo objetivo. Na motivação intrínseca há um interesse e desfrute de satisfação inerente ao indivíduo.

## Figura 2

*Sequência de autodeterminação indicando os tipos de motivações com seus estilos de regulação, o locus de causa e os processos correspondentes (Deci e Ryan, 2000; Ryan e Deci, 2000) Moreno e González 2006.*

Conduta	Não autodeterminada					Autode-terminada
Tipo de motivação	Amotivação			Motivação extrínseca		Motivação intrínseca
Tipo de regulação	Sem regulação	Regulação externa	Regulação introje- tada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Locus de causa	Impessoal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Processos regula- dores relevantes	Não intencional	Obediência	Autocontrole	Importância	Congruência	Interesse
	Não valorizado	Recompensas	Implicação ego	peçoal	Consciência	Desfrute
	Incompetência	externas	Recompensas internas	Valorização	Sínteses com	Satisfação
	Perda de controle	Castigos	Castigos	consciente	um mesmo	Inerente

### 1.2.1 Motivação entre estudantes de Psicologia

Apesar de existir uma gama de estudos avaliando este construto no campo das ciências médicas, existe poucos trabalhos com estudantes e profissionais de psicologia. Araújo, Silva e Franco (2014) realizaram um estudo qualitativo sobre motivação para o aprendizado com estudantes de psicologia de uma universidade particular do estado de São Paulo. O estudo teve por objetivo investigar a motivação para aprender em estudantes universitários com uma amostra de 20 estudantes de Psicologia. Todos cursavam entre o segundo ou oitavo período, para permitir uma comparação entre os níveis de motivação do início e do final do curso. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 8 questões norteadoras para avaliar alguns temas, sendo eles as concepções dos estudantes sobre motivação para aprender, avaliação do próprio nível de motivação e os fatores motivacionais existentes. As entrevistas foram gravadas e transcritas e foi realizada uma análise temática com cada uma e posteriormente com todas em

conjunto para que se fossem extraídos dados e apresentados resultados (Araujo, Silva & Franco, 2014).

Neste estudo foram encontrados fatores que colaboram com a motivação dos estudantes, sendo tanto fatores internos e correspondentes à cada um, quanto fatores externos e relativos à instituição de ensino, professores, entre outros. Também foram discutidos fatores que os levam à desmotivação, que estão mais relacionados com fatores externos. As diferenças entre o segundo e oitavo semestre se confirmaram, pois, os estudantes do oitavo semestre se mostraram mais desmotivados para o aprendizado em sala de aula e uma hipótese é a de que já estão mais envolvidos com estágios e questões práticas da psicologia (Araujo, Silva & Franco, 2014).

Em um estudo publicado por Bartz (2017) o autor teve por objetivo de identificar qual a motivação acadêmica destes estudantes e verificar a existência de variação de motivação entre alunos do começo e do final do curso, buscando as causas desta variação. Assim, 30 estudantes de psicologia que estava ou no início ou final do curso responderam um questionário, a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e a Escala de Pensamentos Depressivos (EPD). Os principais resultados indicaram que vários fatores que influenciam na escolha dos estudantes pelo curso de Psicologia, sendo eles a família, a futura profissão e a identificação profissional.

Para a permanência no curso foram apresentados fatores de motivação intrínseca, como o atendimento das expectativas com o curso, mais predominante em estudantes do início da graduação, e fatores extrínsecos como a visualização da conclusão do curso em breve, presente em estudantes do fim da graduação. Os estudantes mais próximos à conclusão do curso também apresentaram maiores fatores de motivação extrínseca por identificação, com questões relacionadas à formação, atuação profissional e mercado de trabalho. O instrumento EPD não encontrou resultados considerados significativos ou preocupantes (Bartz, 2017).

A motivação pode ser considerada um grande campo muito rico em conceitualizações e teorias e seus estudos podem trazer grandes mudanças nas formas de realizar intervenções, trazendo novos conceitos não apenas dos comportamentos e suas consequências, mas dos processos mentais que estão envolvidos nas ações dos sujeitos. Sendo assim abre-se margem para o trabalho e investigação de novos conceitos e teorias tais como as atribuições causais, o desamparo aprendido e a autoeficácia dos sujeitos em vias de se explorar de forma mais completa todos os fatores cognitivos que influenciam os sujeitos em suas ações (Almeida, 2012, Lopes et al., 2022).

### **1.3 Autoeficácia**

No final da década de 80, o pesquisador e psicólogo Albert Bandura publicou a respeito da Teoria Social Cognitiva (TSC), que se fundamenta na ideia de que o indivíduo tem sobre si mesmo afeta o seu próprio comportamento, o que faz com que ele seja produto e produtor do seu ambiente social (Ramos, 2015). Um dos pilares centrais da TSC é o construto da autoeficácia, sendo a ideia que os sujeitos têm da sua capacidade de realizar atividades que irão a atingir os resultados que são esperados (Ferreira & Azzi, 2010).

Autoeficácia também foi definida como a confiança que uma pessoa tem em suas próprias habilidades para realizar atividades determinadas em uma situação específica. É um fator fortemente associado com habilidades cognitivas, responsabilidade com tarefas acadêmicas e ambições educacionais da família ou do próprio indivíduo. Isto inclui o julgamento que o sujeito faz sobre sua própria capacidade de realizar atividades específicas e situações que sejam relacionadas à estas (Borzzone, 2017).

Como visto, a autoeficácia tradicionalmente é atrelada ao domínio de uma tarefa específica. Por outro lado, alguns pesquisadores também têm definido uma forma geral de autoeficácia que se refere a um sentido mais amplo de competência pessoal sobre o quão efetiva

uma pessoa pode ser ao enfrentar uma gama de situações estressantes (Blanco, Martínez, Zueck & Gástelum (2011).

Segundo Bandura (2010) a autoeficácia é uma ideia da motivação dos indivíduos pois estabelece relações com seu desempenho e bem-estar emocional, sendo considerada como a convicção das pessoas na sua própria capacidade de influenciar acontecimentos que afetam diretamente as suas vidas. Essas concepções dos sujeitos sobre a sua eficácia são desenvolvidas mediante quatro principais fontes. A primeira e mais efetiva delas são as experiências de domínio, ou seja, as experiências práticas. Falhas e erros os prejudicam muito, enquanto o sucesso constrói uma convicção robusta sobre a autoeficácia (Bandura, 2010).

A segunda fonte é a modelagem social que é a forma como que o indivíduo entra em contato com modelos sociais parecidos com ele. Ao ver esses modelos tendo sucesso por seus esforços, as ideias dos sujeitos sobre as suas próprias capacidades aumentam, pois os veem como espelhos. A terceira fonte é a persuasão social, sendo que um grande aumento realista da própria eficácia leva os indivíduos a despendem mais esforço ainda, o que pode levar a maiores chances de sucesso. Assim, quanto mais sucesso efetivo, maior a percepção de autoeficácia dos sujeitos. A quarta e última fonte se refere ao aumento da força e resistência física e redução do estresse e depressão para correção de somatizações. As concepções sobre autoeficácia e seus processos regulam o funcionamento dos sujeitos em termos de processos cognitivos, processos motivacionais, processos afetivos e processos de seleção (Bandura, 2010).

A percepção da autoeficácia pelos indivíduos é influenciada por ideias acerca da sua própria capacidade de atingir metas ou certo desempenho em uma tarefa, e esta percepção acarreta nas atitudes do indivíduo, interferindo sobre a quantidade de confiança, energia, tempo e perseverança que serão investidos pelo sujeito na tarefa (Ramos, Kuhn, Salles, Both, Brasil & Nascimento, 2017). Assim, observa-se a presença de um processo cíclico de interdependência quanto à percepção da autoeficácia pelos sujeitos pois quanto mais ele se

percebe capaz de realizar tarefas, maior sua frequência de comportamentos e atitudes que atendam às exigências destas tarefas. Realizando-as, ele tem uma percepção sobre a sua capacidade de êxito em ações futuras, o que aumenta sua percepção de autoeficácia e assim repetidamente (Ramos, Kuhn, Salles, Both, Brasil & Nascimento, 2017).

A percepção que as pessoas têm de sua autoeficácia é uma variável que tem um grande impacto nas estratégias de motivação envolvendo a realização de objetivos específicos e a resposta emocional frente à situações difíceis ou desconfortáveis. A autoeficácia também representa um fator básico de realização de atividades ou tomada de decisão que sujeitos se utilizam durante a sua vida, influenciando no desenvolvimento de habilidades e na aquisição de novos conhecimentos (Borzzone, 2017).

A autoeficácia está diretamente relacionada com os conceitos do indivíduo de que ele pode ser bem-sucedido ao realizar uma tarefa. Albert Bandura descreveu alguns níveis que a autoeficácia difere, como a magnitude, a generalidade e a força. Em relação à primeira, esta está relacionada com a forma do sujeito em realizar atividades simples ou complexas. Quanto a generalidade, ela está ligada à capacidade do sujeito em cumprir uma determinada tarefa em uma área distinta do seu conhecimento ou domínio. Por fim, a força está relacionada com a convicção do sujeito na sua força de autoeficácia em termos de aumento ou redução da mesma. A maneira mais eficaz de se modificar níveis de autoeficácia é com a experiência vitoriosa prática, quanto mais sucesso do sujeito, mais pensamentos de autoeficácia ele desenvolve e mais sucesso é conquistado (Bandura, 2016).

De acordo com o autor, quanto mais eficaz o sujeito se perceber, maiores serão os objetivos e desafios que ele tem capacidade para enfrentar e, conseqüentemente, maior será o seu compromisso em cumpri-los. Além disso, as pessoas poderão apresentar maior capacidade analítica e de criação de caminhos bem-sucedidos para resolução de problemas. Indivíduos que

se percebem mais eficazes tendem a visualizar cenários mais positivos o que os proporciona um melhor desempenho enquanto pessoas que se percebem menos eficazes (ou ineficazes).

A autoeficácia percebida desempenha um papel fundamental no funcionamento humano, afetando o comportamento do indivíduo não somente de maneira de direta, mas também em seu impacto em outros pontos chave como a criação de metas, aspirações, expectativas com resultados, percepção de oportunidades e algumas dificuldades que se apresentam durante o seu percurso (Carvalho & Cruz, 2018; Dias et al., 2006; Ferreira et al., 2011; Fontes & Azzi, 2012; Ornelas, Blanco, Gástelum & Chávez, 2012). Atualmente, existem diversos estudos no Brasil avaliando a autoeficácia em diferentes contextos (Lopes et. al., 2021; Luiz & Andrade, 2016; Mognon & dos Santos, 2016; Murgo et al., 2020; Santos et al., 2019; Silva et al., 2000).

### *1.3.1 Autoeficácia em psicólogos*

Existem poucos estudos publicados a respeito da autoeficácia em estudantes de psicologia. Um deles é um estudo publicado por Mackoniené e Norvilé (2012) que analisaram a relação entre Burnout e autoeficácia em psicólogos escolares. Nesta pesquisa foi descoberto que os psicólogos que apresentavam menor nível de autoeficácia eram indivíduos que estavam mais exaustos, descompromissados e tinham maior probabilidade de se sentirem esgotados.

Algumas dissertações, como por exemplo a publicada por Phifer (2013) investigou o impacto da supervisão na autoeficácia percebida por psicólogos escolares. Guiney (2010) descobriu que a supervisão por pares tinha o potencial de aumentar a autoeficácia percebida por estudantes de pós-graduação e psicólogos escolares em seus trabalhos clínicos e em ambiente escolar. Um estudo realizado por Trangucci (2013) mostrou que mediante a modelagem das estratégias de consulta e aconselhamento por um supervisor, psicólogos experienciavam maior nível de autoeficácia em suas áreas. Também foi realizado um estudo

por Kaas (2017) que teve o objetivo de investigar a autoeficácia em profissionais psicólogos e estudantes de psicologia e a sua relação com a satisfação com a supervisão.

Um estudo feito por Rodriguez, Carlotto & Câmara (2017) mostrou que os psicólogos ao longo da sua formação desenvolvem uma percepção de autoeficácia no intuito de atenuar o impacto da necessidade de regulação emocional. Ou seja, a autoeficácia vem fortemente atrelada com a motivação dos profissionais, influenciando a sua própria avaliação de suas capacidades e sobre situações incômodas, de stress, etc.

### *1.3.2 Medidas de autoeficácia*

Uma revisão de literatura feita por Blanco, Martínez, Zueck & Gástelum aponta que os instrumentos mais frequentemente utilizados para medir o constructo da autoeficácia são escalas de auto-relato. Os autores dividiram estes instrumentos em dois grupos: o primeiro grupo composto por escalas que medem um sentido específico da autoeficácia, onde é importante que estas se ajustem à especificidade de funcionamento e subjetividade do objeto de interesse. Um exemplo é a escala de Autoeficácia Percebida para Crianças, uma escala multidimensional que mede 7 constructos específicos da autoeficácia em crianças e pré-adolescentes (ex: autoeficácia para desempenho acadêmico ou autoeficácia em habilidades assertivas). O segundo grupo é composto por escalas que medem um sentido geral de autoeficácia, tendo destaque a Escala Geral de Autoeficácia, que já foi traduzida para 25 idiomas e é utilizada em diversos países, podendo ser aplicada a uma população adulta e adolescente (Blanco, Martínez, Zueck & Gástelum, 2011).

No estudo de Gherard, Carvalho, Sucesso e Almeida (2013) os autores publicaram uma adaptação de uma escala de autoeficácia geral para aplicação no Brasil. Neste estudo foi traduzida a “*General Self-Efficacy Scale*” produzida originalmente em alemão por Schwarzer e Jerusalem em 1995, e que avalia a percepção do indivíduo sobre a sua autoeficácia. A versão

alemã da escala conta com 10 itens e foi validada com uma população de 292 pessoas, com uma consistência interna de 0,76. A General Self-Efficacy Scale, até 2013, já contava com 31 traduções e validações, dentre eles para o inglês, espanhol e francês. Para a tradução no Brasil foram levadas em conta traduções e adaptações culturais e, para isto, foram utilizadas as versões em alemão, inglês e espanhol e foi realizada por 6 profissionais falantes dos respectivos idiomas e, posteriormente, foi utilizada a metodologia da reflexão falada para adequação da escala à população. Esta escala foi apenas traduzida, não tendo sido validada e nem utilizada para fins quantitativos.

No Brasil, foi validada por Gomes-Valério (2016), tendo tomado como base a versão Portuguesa de Renato Nunes, Ralf Schwarzer e Matthias Jerusalem (1999). A versão inicial brasileira feita por Sbicigo, Teixeira, Dias e Dell'aglio (2012) e contou em sua versão final com 10 itens e sendo do tipo escala Likert com 4 pontos que variam de “não é verdade a meu respeito” a “é totalmente verdade a meu respeito”.

A autoeficácia é um construto que pode ser aplicado e medido em diversos contextos. Nunes e Noronha (2008) desenvolveram uma escala de autoeficácia para atividades ocupacionais (EAAOc) com o objetivo de criar um instrumento para ser utilizado em orientação profissional. A EAAOc foi analisada por dois grupos de estudantes pós-graduação em Psicologia (mestrado e doutorado), que levou à construção da segunda versão deste para análise. A amostra utilizada para validação da escala final foi constituída por 333 estudantes do ensino médio, sendo 151 do sexo masculino e 182 do sexo feminino. A escala final do tipo Likert com 5 pontos conta com 23 itens onde apenas cinco itens apresentaram concordância abaixo de 0,75 e objetiva medir o nível de influência de algumas alternativas sobre as fontes de autoeficácia.

### *1.3.3 Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES)*

Watt, Ehrich, Snell, Bucich, Furlonger e English (2018) desenvolveram uma escala chamada (PCES) que tem por objetivo desenvolver e validar uma medida de autorrelato com alta validade ecológica que avalie a autoeficácia, abrangendo a amplitude de competências identificadas como essenciais para psicólogos e conselheiros. Esta escala foi desenvolvida com base em documentos do Conselho de Psicologia da Austrália e da Federação de Psicoterapia e Aconselhamento da Austrália que descrevem as principais competências necessárias para se exercer a profissão de psicólogo ou conselheiro a partir das Leis do país. A PCES avalia cinco fatores: pesquisa, ética, questões jurídicas, avaliação e mensuração e intervenção.

A PCES foi inicialmente validada com uma amostra inicial para teste e ajustes referentes à validação e posteriormente foi validada por meio de validação cruzada e seus cinco fatores obtiveram escores aceitáveis de ajuste. A versão inicial da escala contava com 89 itens, que foram analisados e reduzidos na final da escala com 31 itens que abrangem as cinco categorias em seus temas.

#### **1.4 Atendimento psicológico virtual e autoeficácia**

No início de dezembro de 2019 foi reportado o primeiro caso de infecção por uma nova forma de coronavírus (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus–Sars-Cov-2*) que foi denominada Corona Virus Disease 2019 (COVID-19) (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva & Demenech, 2020). Por ser uma forma de coronavírus de fácil disseminação, em pouco tempo a doença se espalhou e atingiu muitos países, e foi considerada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia, em março de 2020. A sua taxa de mortalidade varia de 2 a 15%, porém o vírus conta com uma evolução rápida que gera internações hospitalares requerendo recursos de terapia intensiva e podendo levar à morte (Crispim, Silva, Cedotti, Câmara & Gomes, 2020).

Até o final de abril de 2020, mais de 200 países já haviam registrado casos de infecção pela COVID-19, com um total de mais de 3 milhões de casos confirmados e um total de quase 210 mil mortes. O Brasil também tem sido duramente afetado pela pandemia, particularmente no Estado de São Paulo (OMS, 2020). Assim, o prognóstico é que todos estes números sejam na realidade muito maiores pois há atrasos nas notificações e muitos casos positivos não testados por falta de instrumentos suficientes para isto (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva & Demenech, 2020).

Em tentativa de reduzir os impactos causados pela pandemia da COVID-19 e devido à sua fácil e rápida forma de transmissão e contágio tendo em vista a diminuição do pico de incidência e o número de mortes, muitos países no mundo tem adotado algumas medidas de contenção social, também sendo realizado o fechamento de escolas, universidades, shopping centers dentre outros locais que propiciam a aglomeração de pessoas. Elas têm como objetivo achatam a curva de contágio para reduzir o pico de contaminação e assim haver leitos hospitalares e respiradores disponíveis para a demanda, sendo possível cuidar de todos e reduzir a taxa de mortalidade. (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva & Demenech, 2020). Essas medidas de contenção podem ser a quarentena, o distanciamento social e o isolamento social. Todas estas são medidas de saúde pública visando o enfrentamento da doença e tem como característica principal a limitação da comunicação interpessoal face-a-face das pessoas (Peuker & Almondes, 2020).

As restrições que são impostas pelas medidas de contenção social causaram mudanças significativas a nível global para os indivíduos, famílias, comunidades e países inteiros. Aspectos da vida cotidiana das pessoas foram drasticamente alterados, o que antes era familiar e fácil passou a se tornar complicado e diferente e os modos de vida anteriormente considerados “normais” foram suspensos por um período indefinido (Usher, Bhullar & Jackson, 2020).

De acordo com Fiorillo e Gorwood (2020), pode ser considerado um consenso o fato de que a pandemia gerada pela COVID-19, bem como as medidas tomadas para contê-la, não afetam só a saúde física, mas também a saúde mental e o bem-estar dos indivíduos e isso está fazendo com que haja uma mudança nas prioridades das pessoas, principalmente entre os profissionais da saúde. O número de pessoas que precisam de ajuda psicológica e psiquiátrica tende a aumentar nas próximas semanas ou meses, pois a pandemia se apresenta como um novo estressor ou novo trauma para os indivíduos. Desta forma, ela pode ser comparada com desastres naturais tais quais terremotos ou tsunamis e até com guerras ou conflitos de massa (Fiorillo & Gorwood, 2020).

As intervenções psicológicas têm se mostrado como fortes aliadas ao enfrentamento de transtornos mentais e do sofrimento decorrente das consequências da COVID-19 e autoridades sanitárias, organizações ligadas à saúde e cientistas de vários países já divulgaram orientações para as práticas psicológicas no contexto permeado por medidas de contenção social. Seguindo estas recomendações, as intervenções psicológicas que antes eram realizadas face a face deverão ser restritas ao mínimo possível para que se diminua os riscos da propagação do vírus. Desta maneira, a grande alternativa encontrada pelos profissionais é a prestação dos serviços psicológicos por meios de tecnologia da informação e comunicação (telefone, internet, videochamadas etc.) propiciando um atendimento psicológico remoto (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva & Demenech, 2020).

Em todo o mundo, clínicas psiquiátricas e profissionais de psicologia se encontram em uma situação em que é necessária a modificação de práticas que visem garantir a qualidade, o suporte e atendimento aos pacientes ou clientes que necessitam, sendo estes pacientes antigos ou novas pessoas que estão sofrendo com os efeitos causados pela pandemia, sem perder de vista às orientações e medidas de proteção e contenção social para que não haja disseminação do vírus (Fiorillo & Gorwood, 2020).

Segundo Peuker e Almondes (2020), na atual situação de pandemia, há uma grande repercussão em problemas emocionais e o agravamento de condições psicológicas prévias, o que faz com que aumente a demanda por serviços de saúde mental e, por mais que a maioria dos psicólogos prefiram atendimentos presenciais, as consultas realizadas online, principalmente por meio de vídeo, se mostram como uma alternativa viável e necessária. Desta forma, os psicólogos devem estar atentos às medidas e resoluções que tratam do atendimento psicológico online que resguardam as condições de sigilo, privacidade e segurança das informações do paciente (Peuker & Almondes, 2020).

Na China (país onde o primeiro caso de COVID-19 foi registrado), serviços de saúde mental praticados online estão sendo utilizados para lidar com a pandemia e facilitam o desenvolvimento de intervenções públicas de emergência e eventualmente poderão melhorar a qualidade e efetividade destes (Liu, Yang, Zhang, Xiang, Liu & Zhang, 2020). No Brasil, em 23 de março de 2020 o Conselho Federal de Psicologia enviou um ofício circular onde se recomendava a suspensão das atividades psicológicas realizadas presencialmente em todo o país, tendo como exceção apenas situações emergenciais e graves, e estabelecendo medidas de prevenção e proteção a serem seguidas nestas, tais como uso de máscaras e álcool 70% (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva & Demenech, 2020).

A popularidade do uso da internet por meio de smartphones, tem oferecido condições convenientes para a utilização de recursos tecnológicos que ajudem a lidar com situações de crises psicológicas e possibilita intervenções psicológicas serem realizadas por meio de vídeos e áudios (Wang, Zhao, Feng, Liu, Yao & Shi, 2020). A Internet tem em si um grande potencial para ser uma grande e vasta fonte de serviços de saúde mental pois consegue alcançar pessoas que não têm acesso aos serviços tradicionalmente prestados (King, Bambling, Lloyd, Gomurra, Smith, Reid & Wegner, 2006).

Apesar da realização do atendimento psicoterapêutico por telefone ser uma prática que foi difundida na década de 1950, a prática desta pela internet é muito mais recente e, em seu início, foi recebida com grande oposição. Foram levantadas questões sobre a relação terapêutica e seu comprometimento, a comunicação não-verbal, questões éticas, confidencialidade, manejo de emergências, bem como a necessidade de regulamentação, treinamento e aprimoramento dos psicólogos neste novo modelo de prática (Pieta e Gomes, 2014).

A Internet tem sido utilizada a nível mundial para realizar intervenções psicoterápicas há mais de uma década e vários termos e denominações são utilizados para nomear este serviço, tais como terapia eletrônica, aconselhamento, terapia online, terapia na internet, ciberterapia, etc. Em um estudo realizado por Mallen, Day e Green no começo dos anos 2000, foram encontrados escores mais altos relacionados a proximidade e satisfação dos clientes com a terapia presencial em comparação com a terapia online. Porém, não foram detectadas diferenças na compreensão. De acordo com Barack, Hen, Boniel-Nissim e Shapira (2008), a terapia realizada pela internet é tão eficaz quanto a terapia realizada face a face, tendo suas intervenções obtido resultados muito semelhantes às realizadas pessoalmente

Segundo o estudo realizado por Barack, Hen, Boniel-Nissim e Shapira (2008), a terapia realizada online é tão eficaz quanto a presencial, principalmente nos tratamentos de ansiedade e estresse. A terapia individual se mostrou mais eficaz que a terapia em grupo nos modos online, e pode ser realizada via textos, áudios ou videoconferências. Neste cenário onde são necessários cuidados com a saúde física e saúde mental, a videoconferência é uma opção interessante para fornecer apoio remoto a serviços realizados pelos psicólogos. Uma das vantagens da realização de chamadas de vídeo é que ela permite que os sujeitos se vejam em tempo real mediante um computador, smartphone ou qualquer tela de vídeo e é a tecnologia que mais se aproxima de uma intervenção realizada face a face. Estudos mostram que a aliança

terapêutica não é comprometida negativamente pelo uso das chamadas de vídeo, assim como a profundidade dos temas trabalhados ou as emoções sentidas pelos pacientes (Germain, Marchand, Bouchars, Guay & Drouin, 2010; Reichert et al., 2021).

Foram encontradas evidências a favor da psicoterapia na modalidade online em pesquisas realizadas em países onde esta já é adotada há mais tempo, como Austrália, Estados Unidos e Reino Unido. Também foram encontrados resultados positivos com a terapia online e a sua relação com tratamento de depressão, ansiedade, transtorno do pânico, transtorno do estresse pós-traumático, transtornos alimentares, transtornos de adição, psicoses, agorafobia, transtorno de ansiedade social, até a cuidado com pacientes terminais e pessoas com deficiência auditiva, tanto entre crianças, adolescentes, adultos e idosos (Pieta e Gomes, 2014).

A relação terapêutica estabelecida entre terapeuta e paciente tem como grande característica a comunicação e expressão implícita ou explícita de sentimentos e atitudes, e tem total relação com os resultados do processo psicoterapêutico. Questionamentos sobre a qualidade dessa relação na modalidade online foram levantados, porém, estudos utilizando escalas de medidas da relação terapêutica têm apontado semelhanças com a modalidade presencial, não apresentando diferenças significativas entre as pontuações obtidas entre as duas modalidades (Pieta e Gomes, 2014).

Segundo Germain et. Al. (2010), outra vantagem das chamadas de vídeo é sobre o estabelecimento da relação terapêutica e da forma que ela permite que pessoas consigam falar e expor seus traumas de forma segura. Também discorrem sobre a modalidade de chamada de vídeo permitir a conexão entre pessoas que estão em locais diferentes, trazendo a possibilidade de levar o atendimento psicológico até indivíduos que poderiam não ter acesso ao mesmo presencialmente, seja por questões de deslocamento ou questões de escassez de profissionais.

As chamadas de vídeo possibilitam os sujeitos enxergarem as expressões faciais um do outro, suas posturas, ouvir e diferenciar tons de voz, ver se o outro está chorando, sorrindo e

ter acesso a elementos de comunicação não verbal, porém trazem consigo uma desvantagem que é relativa à estabilidade e qualidade das conexões com a Internet, principalmente porque elas podem atrapalhar o desenvolvimento da sessão (Donnamaria, 2013; Reichert et al., 2021).

Estudos mostram grande sucesso em psicoterapia realizada por videoconferência em que a aliança terapêutica (nomeada de diversas formas em cada abordagem) pode ser construída de forma sólida mediante chamada de vídeo, não dependendo necessariamente de haver aproximação física. As videoconferências também permitem ao terapeuta que demonstre para seu paciente as maneiras de realizar alguns exercícios e analisar se eles estão sendo realizados de maneira correta (Bouchard, Paqui, Payeur, Allard, Rivard, Fournier & Lapierre, 2004).

Mesmo oferecendo diversas vantagens e facilidades como por exemplo a da disponibilidade, conveniência, acessibilidade, menor custo, possibilidade de anonimato, privacidade e até mesmo um olhar diferente sobre seus estigmas, a realização da psicoterapia via internet ainda necessita de estudos para uma melhor compreensão e para facilitar no aprimoramento. Até o momento, existem muitas pesquisas sobre esta temática sendo realizadas no exterior, porém a produção brasileira sobre o tema ainda é escassa e reflete a necessidade de debate e investigações à respeito (Pieta e Gomes, 2014).

#### *1.4.1 Resoluções CFP referentes ao atendimento psicológico virtual*

Em maio de 2018 o CFP publicou a resolução mais recente (CFP nº 11/2018) que estabelece e regulamenta a prestação de quaisquer serviços psicológicos por meios remotos de informação e comunicação (Galvão, 2019). Esta resolução revoga a anterior (CFP nº 11/2012) e estabelece a necessidade de um cadastro específico do psicólogo no site do CFP e não conta mais com limite de sessões permitidas (Sallum, 2020). A resolução 11/2018 estabelece, de forma geral, algumas especificações relacionadas aos atendimentos como por exemplo a necessidade de consentimento de ao menos um dos pais para o atendimento de menores de

idade e a prioridade para atendimentos presenciais em casos graves como violência ou violação de direitos (Sallum, 2020).

Em 23 de Março de 2020, o CFP publicou uma resolução (CFP nº 4/2020) suspendendo temporariamente alguns artigos da Resolução CFP nº 11/2018 (Art. 3º, Art. 4º, Art. 6º, Art. 7º e Art. 8º) onde não é necessário aguardar a emissão do parecer do “Cadastro e-Psi” para se iniciar os trabalhos remotos e autoriza o atendimento de casos graves como os de violação de direitos e violência também de forma online em uma tentativa de se minimizar os danos psicológicos e continuar com o cuidado com estes pacientes (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva & Demenech, 2020). Desta maneira, os psicólogos devem se adaptar às condições de mundo e às mudanças que se fazem iminentes para realizarem seu trabalho, adotando ferramentas novas, se ajustando para atender com qualidade as necessidades e expectativas dos clientes (Barak, Hen, Boniel-Nissim & Shapira, 2008).

Os impactos da pandemia gerada pela COVID-19 são inúmeros e atingem todas as formas de trabalho desenvolvidas pelo ser humano. Em relação aos psicólogos, muitos precisam readequar suas formas de trabalho e atendimento para que a qualidade se mantenha, e um dos principais desafios diz é realizá-lo de forma ética e eficaz utilizando meios de comunicação remotos e como lidar com as dificuldades e questões que acompanham esta utilização, como falhas nos sistemas, conexões fracas e a falta de contato físico com os clientes.

Por outro lado, milhares de brasileiros ainda não têm acesso à internet e muitas pessoas que vivem em situação de marginalização. Outros pacientes, embora tenham este acesso podem ter dificuldades para utilizar as ferramentas necessárias, navegarem na internet, utilizarem computadores, web câmeras ou smartphones, ocorrendo principalmente com idosos que constituem o grupo de risco para mortes pela COVID-19. Para estes casos e situações a orientação é que sejam realizados atendimentos via telefone, de acordo com a realidade e

condições de cada um, em uma tentativa de abarcar a maioria da população (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva & Demenech, 2020).

A modalidade de atendimento virtual, apesar de não ser tão recente, ainda implica em adaptações e mudanças para os profissionais da psicologia que antes estavam habituados a realizar seus atendimentos de forma presencial. O estudo da percepção de autoeficácia destes utilizando esta modalidade ainda é recente e inexplorado, abrindo campo para a produção de novas pesquisas que se destinem a investigar e analisar a mesma.

## **2. JUSTIFICATIVA**

A autoeficácia é um construto de extrema importância na formação do psicólogo pois ajuda no desenvolvimento e aperfeiçoamento de diversas competências e habilidades esperadas no seu exercício profissional. A mensuração da autoeficácia a partir de instrumentos específicos permite que docentes, supervisores de estágio e outros profissionais responsáveis pela formação deste público identifiquem rapidamente e com precisão os principais pontos que necessitam de atenção.

Resultados encontrados em um estudo realizado por Rodriguez, Carlotto & Câmara (2017) mostram a importância da autoeficácia percebida como uma variável que pode exercer grande influência sobre o impacto do trabalho emocional dispendido, das regulações emocionais, podendo reverberar até em casos de Burnout. Ou seja, a percepção e o cuidado com questões relacionadas à autoeficácia se mostram como um recurso muito importante para lidar com questões provenientes do trabalho, desde Burnout até tendo como objetivo a melhoria do desempenho destes profissionais. Dessa forma, a autoeficácia percebida pelos psicólogos e estudantes de psicologia está fortemente atrelada à qualidade do ensino que é proporcionada pelas instituições de formação onde estes estudam.

Diante de novos cenários enfrentados pelos profissionais de psicologia, decorrentes do COVID-19, muitas funções que antes eram realizadas de forma presencial passaram a ocorrer de maneira virtual e com pouco ou nenhum tipo de acompanhamento de supervisão no campo de ação. Assim, é importante o desenvolvimento de novos instrumentos que sejam auto aplicados e ajudem os profissionais responsáveis pela formação destes psicólogos a identificarem o nível de autoeficácia em diferentes campos de atuação profissional. Além disso, ainda não existe no Brasil nenhuma escala de autoeficácia desenhada ou adaptada especificamente para este público, o que aumenta ainda mais a urgência de novos estudos na área.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Geral

- ✓ Traduzir, adaptar e validar uma que avalia a autoeficácia em psicólogos (*Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale – PCES*).

#### 3.2 Específicos

- ✓ Avaliar as propriedades linguísticas e semânticas da PCES em estudantes de psicologia e psicólogos.
- ✓ Avaliar a precisão da PCES em estudantes de psicologia e psicólogos a partir da medida: confiabilidade.
- ✓ Avaliar a validade convergente da PCES a partir da percepção subjetiva de autoeficácia e do instrumento EAGP (Escala de Autoeficácia Geral Percebida).
- ✓ Avaliar a validade interna da PCES a partir de análises fatoriais confirmatórias e análise fatorial confirmatória multigrupo comparando fator gênero, idade (jovem, adulto, idoso) e perfil (estudante de psicologia e psicólogo).

## 4. MÉTODO

### 4.1 Descrição e caracterização dos sujeitos da pesquisa

A amostra deste estudo foi composta por pelo menos 2.010 estudantes de psicologia e psicólogos. O tamanho da amostra foi calculado de duas maneiras. Na primeira, utilizou-se o software *G-Power* levando-se em conta os testes estatísticos para a validação da escala de efeito elevado (Cohen's  $D \geq 0,8$ ) e um alto poder observável ( $\beta \geq 0,8$ ). No segundo, utilizou-se a orientação de protocolos de validação estabelecidos em que para cada item do instrumento deve-se ter, pelo menos 10 indivíduos.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: (i) todos os participantes deveriam ser maiores de 18 anos; (ii) foram considerados somente estudantes a partir do quarto ano de psicologia que já realizaram atendimentos clínicos; (iii) todos os participantes deveriam possuir pelo menos algum dispositivo com acesso à internet; (iv) todos os participantes deveriam ser brasileiros (registrado pelo i.p. do dispositivo).

Foram considerados os seguintes critérios de exclusão: (i) preenchimento incorreto ou incompleto do questionário virtual; (ii) serem estudantes ou profissionais de outras categorias; (iii) preencherem os questionários fora do país, pois neste caso não seria possível comprovar a cidadania do participante (automaticamente identificado pelo i.p do dispositivo). Estes procedimentos foram realizados conforme estudos anteriores (Andrade et al., 2021b; Lopes et al., 2020; Shaub et al., 2018).

### 4.2 Instrumentos

#### 4.2.1 *Questionário sociodemográfico*

Foram incluídas questões como idade, sexo, região do país, escolaridade, tempo de formado (profissional) ou semestre (estudantes), estado civil, religião, entre outras. O questionário está no Anexo 2.

#### 4.2.2 *Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES)*

Este instrumento foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Sidnei (Austrália) (Watt et al., 2018) e tem como objetivo identificar a autoeficácia dos psicológicos a partir de 31 itens que avaliam cinco domínios específicos, a saber: (i) procedimentos éticos; (ii) pesquisa; (iii) mensuração e avaliação psicológica; (iv) intervenção; (v) aspectos jurídicos/resoluções normativas. Até o momento, a PCES foi validada somente em profissionais Australianos e os autores identificaram elevada consistência interna ( $\alpha = 0,94$ ). A versão original do instrumento encontra-se no Anexo 3.1.

#### 4.2.3 *Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP)*

Este instrumento avalia a autoeficácia a partir de 10 itens em escala *likert* que variam entre 1 à 4 pontos. A EAGP foi adaptada e validada no Brasil (Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell'Aglio, 2012) e os autores identificaram elevada consistência interna do instrumento ( $\alpha = 0,85$ ). O instrumento encontra-se no Anexo 5.

### **4.3 Procedimentos**

#### 4.3.1 *Tradução*

Conforme objetivo do estudo, as escalas inicialmente foram traduzidas para o Português Brasileiro por meio de dois tradutores bilíngues. Em seguida, estas versões foram comparadas quanto à semântica, conceitos, linguística, contexto dos itens e expressões idiomáticas. A organização final da tradução dos itens foi realizada pelos pesquisadores responsáveis em conjunto com os tradutores. Este procedimento levou em conta protocolos específicos de adaptação transcultural e validação de instrumentos (Callegaro-Borsa et al., 2012) e também foi realizado conforme estudos anteriores (Andrade et al., 2021a; Andrade et al., 2020a; Andrade et al., 2020b; Andrade et al., 2020c).

#### *4.3.2 Avaliação da PCES (estudo piloto)*

Com base nas traduções finais de ambos os instrumentos, foi realizada uma aplicação com uma população-alvo específica composta por 20 indivíduos, sendo 10 estudantes de psicologia e 10 psicólogos para verificar a compreensão dos participantes tanto das instruções quanto de todos os itens da escala. Esta etapa foi realizada virtualmente com horário e local (plataforma) previamente marcados entre os pesquisadores e participantes.

#### *4.3.2 Tradução reversa*

A tradução reversa é um procedimento em que as versões provisórias das escalas foram retraduzidas por dois outros tradutores bilingues diferentes do procedimento anteriormente descrito. Em seguida, os instrumentos foram enviados aos respectivos autores responsáveis para que eles comparem a versão retraduzida a partir do português. Este procedimento foi adotado em conformidade com recomendações de outros autores (Sireci et al., 2006) pois aumenta o rigor psicométrico no processo de adaptação e validação dos instrumentos. Mediante a aprovação dos autores das versões iniciais com a versão que foi proposta, esta foi considerada a versão final de cada instrumento e foi possível avançar para a coleta de dados com todos os participantes.

#### *4.3.3 Coleta dos dados*

As versões finais dos instrumentos foram inseridas em um questionário online que foi desenvolvido a partir da plataforma SurveyMonkey e foi composto com todos os instrumentos descritos acima. O questionário foi divulgado em redes sociais tendo como base divulgações mais direcionadas para o perfil dos participantes deste estudo. Antes de responderem ao questionário, todos os participantes realizaram a leitura e concordaram com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que está disponível na página inicial do estudo. O participante só poderia avançar para a coleta dos dados, caso concordasse com o TCLE

clicando no botão “Declaro que Li o TCLE e concordo em participar do estudo” e em seguida “avançar”.

#### 4.3.4 *Análise dos dados*

Os dados sociodemográficos foram avaliados a partir de estatística descritiva (média, desvio padrão e mediana) e estatísticas inferências, sendo que aquelas variáveis categóricas foram analisadas a partir de Testes de Qui Quadrado ou Teste Exato de Fisher (Andrade et al., 2016; Almeida et al., 2018; Cruz et al., 2018; Oliveira et al., 2016). As variáveis contínuas, por sua vez, foram inicialmente normalizadas a partir do z-score; a normalidade foi avaliada pelo teste de Shapiro Wilk) e a homogeneidade pelo Teste de Levene (Andrade et al., 2020c; Andrade et al., 2011; Cunha et al., 2018; De Micheli et al., 2021; Lopes et al., 2021; Frade et al., 2013; Silva et al., 2018; Souza et al., 2015; Silveira et al., 2021; Shaub et al., 2021; Taurisano et al., 2020; Victório et al., 2019). Em seguida, foi utilizada a Análise de Variância de uma Via (ANOVA). O tamanho do efeito foi mensurado pelo Teste V de Crammer ou Eta Square, a depender da natureza das variáveis (Andrade et al., 2017a; Andrade et al., 2017b; Gomes et al., 2018; Yamauchi et al., 2018). A confiabilidade das escalas foi testada a partir do alfa de Cronbach e Ômega. Quanto às Análises Fatoriais, inicialmente foram realizadas Análises Fatoriais Confirmatórias, conforme a versão original dos instrumentos utilizando-se os seguintes valores como referência: Comparative Fit Index (CFI = 0.95 ou maior), Tukey-Lewis Index (TLI = 0.95 ou maior), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA = 0.08 ou menor; Preuhs et al., 2021). Realizou-se uma Análise de Rede com o intuito de se identificar quais as principais associações diretas e indiretas entre os itens, bem como seus níveis de centralidade que permitem identificar propriedades psicométricas adicionais dos instrumentos (de Oliveira Pinheiro et al., 2021; Oliveira Pinheiro et al., 2020; Preuhs et al., 2021). Foi utilizado o software de uso livre JASP e o nível de significância em todas as análises foi de 5%.

## 5. RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos gerais dos participantes, sendo que a maior parte da amostra foi composta predominantemente por mulheres (quase 80%), sendo que a maioria eram provenientes da região sudeste do país, seguido pelo sul e sudeste. A grande maioria dos participantes eram psicólogos formados (mais de 90%), e os demais estudantes de psicologia cursando entre o quarto ou quinto ano. Em relação ao estado civil, a maioria eram casados ou solteiros e um pouco mais da metade relataram não terem filhos. Quanto ao nível de escolaridade, a maioria dos participantes relatou possuir alguma especialização, quase 20% possuem mestrado e 5% são doutores. A idade média dos participantes foi de quase 40 anos e o tempo médio de formado foi de aproximadamente 12 anos. Por fim, o salário médio foi de quase 5 mil reais, para a amostra como um todo.

**Tabela 1**

*Dados sociodemográficos*

	N	%
<b>Sexo</b>		
Homens	453	22.4
Mulheres	1,557	77.5
<b>Região</b>		
Centro Oeste	199	9.9
Nordeste	284	14.1
Norte	87	4.3
Sudeste	1,067	53.1
Sul	373	18.6
<b>Perfil</b>		
Estudante	132	6.6
Psicólogo	1,877	93.4
<b>Estado civil</b>		

Casado	1,082	53.8
Separado	131	6.5
Solteiro	738	36.7
<b>Possui filhos?</b>		
Sim	960	47.8
Não	1050	52.2
<b>Escolaridade</b>		
Graduando	132	6.6
Graduado	341	17.0
Especialização	1057	52.6
Mestrado	375	18.7
Doutorado	104	5.2
	<b><i>M</i></b>	<b><i>DP</i></b>
<b>Idade</b>	39.6	11.4
<b>Tempo de formado dos profissionais</b>	12.7	9.36
<b>Renda</b>	R\$ 5.105,00	R\$ 3.939,00

---

A Tabela 2 indica a pontuação dos instrumentos entre os diferentes perfis dos participantes, analisando cada fator componente, bem como estabelecendo uma correlação com a pontuação da EAGP. De forma geral, profissionais apresentaram uma maior média em todos os cinco fatores da escala, onde algumas diferenças foram encontradas, porém em análises se mostraram pífias e com valores baixos em relação às respostas gerais, tendo maior destaque as diferenças relacionadas ao fator Intervenção. Não foram detectadas diferenças significativas com relação à pontuação da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP).

**Tabela 2***Pontuação dos Instrumentos.*

	Estudantes		Psicólogos		<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
<b>Fatores da PCES</b>							
Pesquisa	9.04	3.00	10.24	2.80	19.9	***	0.01
Ética	12.16	2.51	13.05	1.96	15.9	***	0.01
Avaliação	9.01	3.47	9.57	3.14	3.19	0.07	0.00
Questões legais	21.65	5.90	22.64	4.62	3.57	0.06	0.00
Intervenção	53.72	14.83	63.22	10.12	52.38	***	0.04
Valor total	105.6	26.9	118.7	18.8	30.4	***	0.02
<b>EAGP (pontuação total)</b>	20.90	14.56	24.39	13.96	7.11	**	0.00

Em relação a estrutura fatorial da PCES (Tabela 3), o primeiro modelo indicou um ajuste fatorial adequado a partir dos índices de ajustes considerados, confirmando a estrutura original do instrumento (Watt et al., 2019). Contudo, a estrutura fatorial foi aprimorada a partir dos índices de modificação, que foram considerados de acordo com a estrutura da escala. Assim, a partir do segundo modelo, novos resultados do IM foram inseridos e que levou a estrutura final (Modelo 3), com índices de ajustes melhores que os modelos anteriores. A proporção entre o valor de  $\chi^2/gl$  também foi reduzida, o que melhorou ainda mais o ajuste final. A Análise fatorial confirmatória multigrupo também indicou bons modelos de ajustes quando comparada a estrutura fatorial da PCES em relação ao gênero, idade dos participantes e o perfil deles. Deste modo, os níveis de invariância detectados não foram significativos, o que faz com que o instrumento possa ser utilizado em diferentes populações.

**Tabela 3**

*Análise Fatorial confirmatória e análise fatorial confirmatória multigrupo comparando fator gênero, idade (jovem, adulto, idoso) e perfil (estudante de psicologia e psicólogo).*

	$\chi^2$ (gl)	RMSEA (90% IC)	TLI	SRMR	CFI	$\Delta$ CFI	$\Delta$ SRMR
Modelo 1	1,628 (424)	.037 (.035-.039)	.986	.049	.987	-	-
Modelo 2	1,283 (401)	.047 (.045-.049)	.971	.043	.975	-	-
Modelo 3	1,197 (395)	.033 (.031-.035)	.989	.043	.990	-	-
<b>SEXO</b>							
<b>Homem</b>	298.675 (395)	.000 (.000 - .000)	1.005	.046	1.000	-	-
<b>Mulher</b>	987.644 (395)	.031 (.029 - .033)	.990	.045	.992	.008	.001
<i>Modelo irrestrito</i>	1284.516(790)	.025 (.022 - .027)	.994	.044	.995	-	-
<i>Invariância métrica</i>	1378.594(816)	.026 (.024 - .029)	.993	.045	.994	.001	.001
<i>Invariância Escalar</i>	1438.700(842)	.027 (.024 - .029)	.993	.046	.994	0	.001
<i>Invariância estrutural</i>	1538.863(878)	.027 (.025 - .030)	.993	.047	.993	.001	.001
<i>Invariância residual</i>	1464.906(873)	.026 (.024 - .028)	.993	.046	.994	.001	.001
<b>IDADE</b>							
<b>Jovem</b>	350.056(395)	.000 (.000 - .001)	1.002	.050	1.000	-	-
<b>Adulto</b>	929.237(395)	.030 (.027 - .032)	.990	.045	.992	.008	.005
<b>Idoso</b>	212.973(395)	.000 (.000 - .000)	1.035	.072	1.000	.009	.027
<i>Modelo irrestrito</i>	1495.176(1185)	.020 (.016 - .023)	.996	.046	.997	-	-
<i>Invariância métrica</i>	1873.273(1237)	.028 (.025 - .030)	.992	.051	.993	.004	.005
<i>Invariância Escalar</i>	1996.735(1289)	.029 (.026 - .031)	.992	.052	.993	0	.001
<i>Invariância estrutural</i>	2883.999(1361)	.041 (.039 - .043)	.984	.061	.984	.009	.009
<i>Invariância residual</i>	2099.338(1351)	.029 (.026 - .031)	.992	.053	.992	.008	.008
<b>PERFIL</b>							
<b>Estudante</b>	128.379(395)	.000 (.000 - .000)	1.020	.050	1.000	-	-

<b>Psicólogo</b>	1203.713(395)	.033 (.031 - .035)	.988	.045	.990	.010	.005
<i>Modelo irrestrito</i>	1335.027(790)	.026 (.024 - .029)	.993	.044	.994	-	-
<i>Invariância métrica</i>	1640.706(816)	.032 (.030 - .034)	.990	.047	.992	.002	.003
<i>Invariância Escalar</i>	1718.692(842)	.032 (.030 - .034)	.990	.048	.991	.001	.001
<i>Invariância estrutural</i>	3268.334(878)	.052 (.050 - .054)	.974	.055	.976	.015	.007
<i>Invariância residual</i>	1758.587(873)	.032 (.030 - .034)	.990	.048	.991	.015	.007

A Tabela 4 mostra as cargas fatoriais dos itens já separados pelos seus respectivos fatores, além dos índices de confiabilidade da PCES escala. No geral, os dados indicaram altos níveis de confiabilidade do instrumento usando as análises de Cronbach's  $\alpha$  ( $\alpha = .951$ ) e McDonald's  $\omega$  ( $\omega = .952$ ). Além disso, o fator “intervenção” foi aquele que apresentou os maiores índices de confiabilidade enquanto o fator “pesquisa” foi aquele que apresentou os menores índices.

**Tabela 4**

*Carga fatorial dos itens da PCES e níveis de confiabilidade entre os fatores e geral.*

<b>Factores</b>	<b>Itens</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Carga fatorial</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>\omega</math></b>
<b>Pesquisa</b>						
	IT1	3.079	1.099	0.621	0.951	0.951
	IT23	3.493	1.080	0.929	0.949	0.949
	IT24	3.596	1.087	0.839	0.950	0.949
<b>Ética</b>						
	IT13	3.972	1.003	0.708	0.949	0.949
	IT18	4.599	0.694	0.631	0.950	0.949
	IT19	4.426	0.808	0.665	0.950	0.949
<b>Avaliação</b>						
	IT7	2.863	1.296	0.500	0.953	0.952
	IT12	3.359	1.231	0.832	0.950	0.949
	IT20	3.310	1.199	0.847	0.950	0.949

<b>Questões legais</b>					<b>.846</b>	<b>.865</b>
IT10	4.491	0.774	0.602	0.950	0.949	
IT27	4.093	1.001	0.567	0.951	0.950	
IT28	3.658	1.067	0.777	0.949	0.948	
IT29	3.783	1.014	0.802	0.949	0.948	
IT30	3.177	1.198	0.643	0.950	0.949	
IT31	3.373	1.172	0.698	0.950	0.949	
<b>Intervenção</b>					<b>.935</b>	<b>.936</b>
IT2	3.865	0.904	0.663	0.950	0.949	
IT3	3.699	0.894	0.679	0.949	0.949	
IT4	3.867	0.875	0.708	0.949	0.949	
IT5	3.291	1.240	0.550	0.951	0.950	
IT6	3.541	1.003	0.736	0.949	0.948	
IT8	3.910	0.926	0.746	0.949	0.948	
IT9	3.846	1.053	0.622	0.950	0.949	
IT11	4.226	0.829	0.765	0.949	0.948	
IT14	3.918	0.912	0.758	0.949	0.948	
IT15	4.068	0.888	0.686	0.949	0.949	
IT16	3.947	1.143	0.529	0.951	0.950	
IT17	3.974	0.924	0.771	0.949	0.948	
IT21	4.179	0.811	0.773	0.949	0.948	
IT22	4.044	0.916	0.727	0.949	0.948	
IT25	3.945	0.858	0.774	0.949	0.948	
IT26	4.263	0.799	0.765	0.949	0.948	

Em relação aos níveis de correlação do instrumento da PCES (Tabela 5), a pontuação total do instrumento apresentou correlações significativas com todas as variáveis apresentadas. Contudo, o fator “intervenção” foi aquele de maior força de correlação em comparação aos demais fatores da escala. Também se observou uma correlação fraca entre a EAGP e a pontuação total PCES.

### **Tabela 5**

*Índices de correlação de Spearman entre a pontuação total e os fatores da PCES com demais variáveis estudadas.*

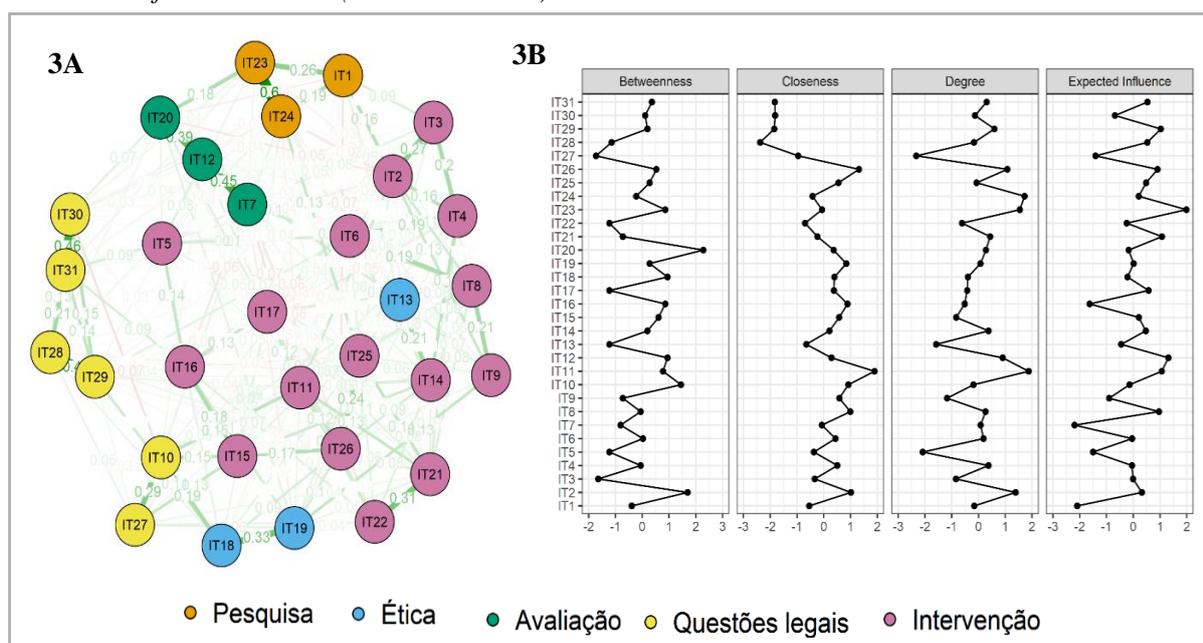
	<b>Fatores da PCES</b>					
	<b>Total</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Ética</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Questões legais</b>	<b>Intervenção</b>
<b>Fatores da PCES</b>						

Pesquisa	.683	-	-	-	-	-
Ética	.747	.449	-	-	-	-
Avaliação	.669	.466	.423	-	-	-
Questões legais	.831	.516	.573	.473	-	-
Intervenção	.929	.528	.702	.496	.685	-
<b>EAGP (pontuação total)</b>	<b>.319</b>	<b>.226</b>	<b>.235</b>	<b>.207</b>	<b>.218</b>	<b>.333</b>

A Análise de rede (Figura 3) apresenta as principais correlações entre os itens da PCES e a influência de cada um no sistema a partir dos diferentes níveis de centralidade (3B). De modo geral, os nodos associados as suas respectivas estruturas fatoriais se aglutinaram de modo similar ao identificado na análise fatorial confirmatória. Foi identificada somente uma exceção, que apresentou maior frequência de correlações parciais com itens do fator “intervenção”. Os itens 23-24 foram aqueles com as correlações mais fortes na rede, seguidos pelos itens 30-31. Os itens 11, 25 e 26 foram aqueles com maiores níveis de centralidade (Figura 3B), indicando maiores níveis de influência no sistema

### Figura 3

Modelo Gráfico Gaussiano (Análise de Rede) com os 31 itens do instrumento PCES.



*Nota.* As arestas em verde representam correlações positivas, sendo que aquelas em vermelho representam correlações negativas. Quanto mais grossa a aresta, maior a força da correlação. Figura 3B. Representação dos fatores a partir de quatro níveis de centralidade. Legenda: IT = Item.

## 6. DISCUSSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi traduzir, adaptar e identificar evidências de validade psicométrica da PCES no contexto brasileiro com base em uma amostra de psicólogos e estudantes de psicologia. Trata-se do primeiro estudo na literatura realizando a adaptação deste instrumento além do seu país de origem (Watt et al., 2019). Os principais resultados indicaram equivalência semântica, idiomática e conceitual da PCES em relação à sua versão original. A Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo confirmou um bom ajuste fatorial do instrumento tanto quando avaliado o gênero, quanto o perfil (estudante ou profissional) dos participantes. A consistências internas deste estudo ( $\alpha = 0,951$ ;  $\omega = 0,952$ ) foram superiores à versão original (Watt et al., 2019;  $\alpha = 0,88$ ).

Em relação às características sociodemográficas da amostra, a maior parte da amostra foi composta por mulheres (77,5%), corroborando com dados encontrados em um estudo feito por Yamamoto, Falcão & Seixas (2011) sobre o perfil do estudante de psicologia do Brasil onde 84,1% dos participantes eram mulheres, o que mostra a ideia da psicologia sendo vista como uma profissão feminina. Uma pesquisa realizada pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2004) sobre o perfil do profissional de psicologia brasileiro mostrou que 91% dos profissionais registrados na área eram mulheres e apenas 9% homens. A psicologia é considerada uma profissão feminina por seus cursos estarem mais compostos por mulheres em um número consideravelmente maior que o de homens, criando um estereótipo sexista (Bastos et al., 2010; Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 2010; Muniz et Al, 2020; Pacheco, 2013; Rezende, 2014). Os resultados obtidos de média quanto aos aspectos socioeconômicos

também são dados a serem considerados, sendo o valor encontrado de R\$5.105,00. Porém, no estudo realizado por Yamamoto, Falcão & Seixas (2011), a maior parte da amostra declarou ter uma renda média entre 5 a 10 salários mínimos (cerca de R\$1.751,00 a R\$3.500,00) mesmo que o salário mínimo tenha sofrido alterações em seu valor sendo um fator a ser considerado, nota-se assim uma diferença nas médias encontradas pelos dois estudos.

Na amostra utilizada no presente estudo, a grande maioria foi composta por psicólogos já formados, sendo que 1.536 declaram ter algum tipo de formação continuada (especialização, mestrado ou doutorado). No estudo publicado pelo CRP-SP (2004), 49% dos psicólogos declararam fazer algum tipo de especialização como formação continuada, sendo especializações clínicas, organizacionais, mestrados ou doutorados. Lisboa & Barbosa (2009) analisam que a crescente procura por cursos de pós-graduação se dá pelo fato de não ser possível considerar suficiente a formação dos cursos de graduação para o profissional ser capaz de atuar em qualquer área. Desta forma, a formação continuada acrescenta valor ao trabalho destes profissionais, fazendo com que tenham uma renda maior, o que pode explicar a média encontrada.

Quando avaliado a pontuação dos instrumentos a partir das características sociodemográficas dos participantes, realizou-se uma análise de cada um dos fatores da PCES, estabelecendo-se uma correlação entre as pontuações da EAGP e os dados a partir de atendimento presencial e virtual. Os profissionais apresentaram uma maior média em todos os cinco fatores componentes da PCES (Profissionais M=118,7; Estudantes M=105,6), tendo o fator Intervenção o apresentado um valor médio com grande diferença significativa com relação à pontuação dos estudantes (Profissionais M=63,22; Estudantes M=53,72). Isso pode ser explicado pelo fato de que profissionais já formados e em exercício da profissão tem contato diário com práticas interventivas em seu trabalho, fazendo com que estes vão adquirindo maior confiança e experiência na realização destas. Estudantes por ainda estarem em um momento

de estágio podem se sentir mais inseguros com relação às atividades práticas. Em um estudo realizado por Bastos et al. (2011), foram analisados dados coletados referentes ao ENADE e notou-se que com relação às Práticas Profissionais, estudantes concluintes do curso de psicologia apresentaram maior média de pontuação do que estudantes ingressantes, o que corrobora com os dados encontrados onde profissionais apresentaram também maiores médias pois já passaram pelo curso de formação. Estudantes pertencentes ao 5º ano do curso de psicologia no Peru também mostraram se sentir mais autoeficazes em relação aos estudantes do 1º ano de curso, seja por terem tido maiores experiências práticas, maior conhecimento adquirido ao longo do curso e mais oportunidades de carreira (Lara & Arata, 2020). Dados similares também foram encontrados no estudo publicado por Watt et al. (2019) onde conselheiros apresentaram maior nível de autoeficácia do que futuros psicólogos. Porém é importante salientar que os cursos de formação de psicologia no Brasil ainda têm uma grande defasagem entre as competências necessárias para se formar um profissional e as realmente adquiridas pelos estudantes (Borges-Andrade et al., 2015).

Os profissionais também apresentaram uma maior média nas respostas sobre atendimentos presenciais, sendo encontradas diferenças significativas com relação ao manejo clínico, questões sobre drogas e suicídio. Esta maior capacitação no manejo clínico corrobora com dados encontrados por Muniz et al. (2020) que revelaram que os profissionais psicólogos têm grandes investimentos em atividades de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional complementares, gerando não só uma atualização do conhecimento, mas também uma maior capacitação para lidar com diversas demandas. Quando analisadas as respostas sobre atendimentos virtuais estas diferenças se acentuaram, sendo mais significativas ainda em relação aos itens Vínculo Terapêutico, Motivação do Paciente e questões sobre Ansiedade. Estes dados também podem ser explicados pelo fato de profissionais estarem em constante exercício e supervisão de seu trabalho, tendo contato direto e constante com diversas demandas,

o que faz com que tenham mais ferramentas e instrumentos para manejar diversas situações que podem ocorrer durante atendimentos, levando-os a se sentirem mais eficazes do que os estudantes quando confrontados com estas demandas em seu trabalho. Borges-Andrade et. Al. (2015) encontraram evidências que os profissionais já formados recorrem muito mais frequentemente a maneiras de formação continuada e de aprendizagem visando o aperfeiçoamento profissional. As análises correlacionais também apresentaram índices moderados entre a PCES e a EAGP (0,319) não tendo sido detectadas diferenças significativas entre a pontuação das duas escalas, o que atesta que ambas apresentam eficácia em medir o constructo proposto.

A escala também apresentou bons índices de ajuste de idade e gênero de acordo com a Análise de Redes realizada, mostrando resultados consistentes e não havendo divergências significativas entre os gêneros ou com relação à idade dos participantes que compuseram a amostra, mostrando que o instrumento é adequado para ser utilizado com diversas populações.

Correlações de Spearman realizadas entre os fatores da PCES, a pontuação total da escala e as demais variáveis estudadas foram realizadas e foram encontrados índices robustos. O fator que apresentou maior força de correlação com a pontuação total foi o fator Intervenção (.929), tendo sido também aquele que demonstrou maiores correlações com os outros quatro fatores da escala. A amostra foi composta em sua maioria por profissionais formados, e estes também apresentaram maiores índices no fator Intervenção, o que leva à pontuação total também apresentar correlações mais fortes nas análises realizadas. Dados sobre o fator Intervenção também foram encontrados no estudo publicado por Watt et. Al. (2019) onde este apresentou fortes correlações com os aspectos éticos e questões legais de avaliação e medidas. A pontuação total da PCES mostrou baixa correlação com a EAGP (0,319), sendo as duas escalas não convergentes entre si com relação às suas especificidades.

A partir das análises de rede realizadas, identificou-se robustas correlações entre todos os itens da escala, sendo os itens 23- “Avaliar a qualidade de resultados de pesquisas?” e 24- “Compreender princípios e métodos de pesquisas?” os com correlações mais fortes, seguidos pelos itens 30- “...ao afastamento do trabalho e previdência social (invalidez)?” e 31- “...a vítimas de crime?”. Os itens 11- “Ajudar os clientes a identificarem situações que agravem seus problemas emocionais?”, 25- “Estar atento a sinais de desengajamento dos seus clientes?” e 26- “Comunicar-se com os seus clientes com clareza?” foram aqueles com maiores níveis de centralidade indicando maiores níveis de influência no sistema. Ou seja, os itens 23 e 24 e 30 e 31 apresentam correlações muito fortes entre si, indicando que analisam com eficácia os mesmos fatores. Já os itens com maiores níveis de influência no sistema são itens que tem uma maior influência nas respostas do instrumento como um todo e na capacidade deste de avaliar a autoeficácia.

Análises de Rede realizadas em relação ao gênero (homens e mulheres) e a formação (estudantes e profissionais) não detectaram diferenças significativas na disposição dos nodos, seja na sua centralidade ou na força de suas correlações, reforçando os índices de ajuste encontrados que demonstram que a escala se adapta para diversas populações. Algumas diferenças foram encontradas com relação as correlações estabelecidas entre estudantes e profissionais e alguns outros fatores. Entre os estudantes as Análises de Rede mostraram correlações muito fortes entre Pesquisa e Avaliação e entre os profissionais essas correlações foram entre as Questões Legais entre si. Tais dados podem se justificar pelo fato de estudantes estarem em direto contato com a Pesquisa por estarem ainda dentro da academia em seus estudos e em constante aprendizado sobre avaliação psicológica. Porém, dados apresentados no estudo de Bastos et. al. (2011) mostram dados opostos, onde os estudantes apresentaram baixo desempenho no ENADE quanto à questões relativas a investigação e medidas (o que se relaciona diretamente com a pesquisa), mostrando uma possível precariedade no ensino,

necessitando de maior atenção por parte das Instituições de Ensino Superior. Já os profissionais estão em contato direto com atendimentos clínicos e atividades de trabalho que são regidas por normas legais e seus respectivos Códigos de Ética, justificando sua maior média nestas questões e corroborando com os achados de Borges-Andrade et. Al (2015) onde mais de 90% dos profissionais respondentes declararam realizar algum tipo de formação complementar, seja em eventos, simpósios, cursos, supervisões etc.

Este estudo possui algumas limitações quando analisada a tradução e a adaptação semântica da PCES de seu idioma original (inglês) para o português. A escala foi desenvolvida por pesquisadores australianos e, por consequência, planejada para atender às demandas daquela população. Na Austrália a profissão Conselheiro (*Counsellor*) é reconhecida e possui devidos cursos de formação, porém, no Brasil, não é uma profissão reconhecida, o que fez com que nem todos os itens da escala que versavam sobre aconselhamento fossem de fácil tradução e adaptação para a realidade existente no Brasil, o que abre espaço para alguns conflitos de entendimento e dupla interpretação deles. O mesmo pode ser dito com relação às competências necessárias para um psicólogo em um contexto australiano e em um contexto brasileiro, competências estas que foram utilizadas como base para o desenvolvimento da PCES. Tais diferenças culturais se mostram perceptíveis no momento de realizar uma adaptação semântica para que a escala se encaixe nos padrões brasileiros.

Outra limitação da pesquisa diz respeito à impossibilidade de se realizar testes de fidedignidade se utilizando da estabilidade temporal devido a forma de aplicação da escala (online via *SurveyMonkey*). A aplicação teve de ser adaptada para este formato devido à pandemia causada pela COVID-19 o que impossibilitou aplicações presenciais, que facilitaria a análise da fidedignidade por meio do teste-reteste.

Para estudos futuros sugere-se a aplicação presencial da PCES para que, além de ser possível realizar uma análise de estabilidade temporal, possa ser alcançada uma maior amostra com maior número de participantes.

Embora o estudo apresente um tamanho amostral robusto para a validação do instrumento, trata-se de uma coleta a partir de amostra de conveniência e que foi realizada somente por meios virtuais. Além disso, novos estudos de validação do instrumento também devem ser realizados, para buscar dados mais precisos de validade precisão da escala. Neste caso, recomenda-se a realização de outros estudos que realizem o teste e reteste (precisão), e novos instrumentos que possam identificar validades convergente, critério e divergente. Neste trabalho utilizou-se somente um instrumento para avaliar a validade convergente, e observou-se que o mesmo não apresentou forte correlação com a PCES, o que indica a necessidade de mais estudos a respeito do tema.

Através desta pesquisa buscou-se traduzir, adaptar e validar uma escala específica (PCES) com a função de medir a auto eficácia em uma população de psicólogos e estudantes de psicologia brasileiros. A tradução e adaptação da escala foram realizadas com sucesso, tendo esta obtido pontuações satisfatórias em testes de avaliação psicométrica. Para realizar a validação, a escala foi aplicada em uma população de 2.010 sujeitos, sendo a maioria composta por mulheres, ressaltando ainda a visão de muitos da psicologia como sendo uma profissão feminina, e alguns resultados encontrados mostram que existem diferenças significativas entre a percepção de auto eficácia de profissionais formados e estudantes de psicologia, principalmente no que se refere à questões de manejo clínico, ética, legislação e pesquisa de campo, diferenças estas que podem ser explicadas pelo fato de profissionais formados já estarem em maior contato com atividades práticas do que estudantes.

À guisa de conclusão, com a adaptação desta escala torna-se possível a utilização da mesma em estudos futuros que visem aprofundar mais sobre a questão da auto eficácia tanto em profissionais quanto em estudantes, sendo possível realizar análises sobre a formação em psicologia no Brasil, a qualidade do ensino e a formação continuada que é realizada por profissionais já graduados.

## 7. REFERÊNCIAS

- Adner, R., & Helfat, C. E. (2003). Corporate effects and dynamic managerial capabilities. *Strategic Management Journal*, 24(10), 1011–1025. <https://doi.org/10.1002/smj.331>
- Almeida, D. M. S. (2012). A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. Recuperado de: [http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012\\_-\\_ALMEIDA\\_Debora\\_Menegazzo\\_Sousa.pdf](http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Debora_Menegazzo_Sousa.pdf)
- Almeida, D. E. R. G., Andrade, A. L. M., Cruz, F. D., & Micheli, D. D. (2018). Perception of freedom in leisure among substance users and nonusers. *Psico-USF*, 23(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230102>
- Andrade, A.L.M., Kim, DJ., Scatena, A. et al. Validity and Reliability of the Brazilian Version of the Smartphone Addiction Scale-Long Version (SAS-LV). *Trends in Psychology*. 29, 302–319 (2021a). <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00046-y>
- Andrade, A. L. M., Enumo, S. R. F., Passos, M. A. Z., Vellozo, E. P., Shoen, T. H., Kulik, M. A., Niskier, S. R., et al. (2021b). Problematic Internet Use, Emotional Problems and Quality of Life Among Adolescents. *Psico-USF*, 26(1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712021260104>
- Andrade, A. L. M., Kim, D. J., Scatena, A., Enes, C. C., Enumo, S. R. F., & De Micheli, D. (2020a). Validity and Reliability of the Brazilian Version of the Smartphone Addiction Scale-Long Version (SAS-LV). *Trends in Psychology*, in press. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00046-y>
- Andrade, A. L. M., Kim, D. J., Caricati, V. V., Martins, G. D. G., Kirihara, I. K., Barbugli, B. C., Enumo, S. R. F., et al. (2020b). Validity and reliability of the Brazilian version of the Smartphone Addiction Scale-Short Version for university students and adult population. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. e190117. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190117>
- Andrade, A. L. M., Scatena, A., Bedendo, A., Enumo, S. R. F., Dellazzana-Zanon, L. L., Prebianchi, H. B., Macgado, W. L., et al. (2020c). Findings on the relationship between Internet addiction and psychological symptoms in Brazilian adults. *International Journal of Psychology*, 55 (6), 941-950. <https://doi.org/10.1002/ijop.12670>
- Andrade, A. L. M., Scatena, A., Martins, G. D. G., de Oliveira Pinheiro, B., da Silva, A. B., Enes, C. C., Oliveira, W. A., et al. (2020d). Validation of Smartphone Addiction Scale-Short Version (SAS-SV) in Brazilian adolescents. *Addictive Behaviors*, 106540. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106540>
- Andrade, A. L. M., Scatena, A., & De Micheli, D. (2017a). Evaluation of a preventive intervention in alcoholic and non-alcoholic drivers – a pilot study. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 13(4), 205-212. <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v13i4p205-212>
- Andrade, A. L. M., Teixeira, L. R. D. S., Zoner, C. C., Niro, N. N., Scatena, A., & Amaral, R. A. D. (2017b). Factors associated with postpartum depression in social vulnerability women. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 13(4), 196-204. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v13i4p196-204>
- Andrade, A. L. M., Lacerda, R. B., Gomide, H. P., Ronzani, T. M., Sartes, L. M. A., Martins, L. F., et al. (2016). Web-based self-help intervention reduces alcohol consumption in both heavy-drinking and dependent alcohol users: a pilot study. *Addictive Behaviors*, 63, 63-71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.06.027>
- Andrade, A. L. M., Abrahao, K. P., Goeldner, F. O., & Souza-Formigoni, M. L. O. (2011). Administration of the 5-HT<sub>2C</sub> receptor antagonist SB-242084 into the nucleus accumbens blocks the expression of ethanol-induced behavioral sensitization in Albino Swiss mice. *Neuroscience*, 189, 178-186. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2011.05.028>
- Abrahao, K. P., Quadros, I. M. H., Andrade, A. L. M., & Souza-Formigoni, M. L. O. (2012). Accumbal dopamine D2 receptor function is associated with individual variability in ethanol behavioral sensitization. *Neuropharmacology*, 62(2), 882-889. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2011.09.017>
- Araújo, M. V., Silva, J. W. B. & Franco, E. M. (2014). Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Psicologia: teoria e prática*, 16(2), 185-198. Recuperado em 27 de abril de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872014000200016&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000200016&lng=pt&tlng=pt).
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*.
- Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., & Shapira, N. (2008). A Comprehensive Review and a Meta-Analysis of the Effectiveness of Internet-Based Psychotherapeutic Interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2-4), 109–160. <https://doi.org/10.1080/15228830802094429>
- Bartz, G. A. (2017). Motivação acadêmica em um curso de psicologia de uma universidade do sul do Brasil. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1689/1/Grazieli%20Bartz.pdf>
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Rodrigues, A. C. (2010). Uma categoria profissional em expansão quantos somos e onde estamos? In Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 32-44). Porto Alegre, RS: Artmed

- Bastos, A. V. B., Gondim, S. G., Souza, J. A. J., & Souza, M. P. R. (2011). Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 313-347. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712011000300006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300006&lng=pt&tlng=pt)
- Bedendo, A., Ferri, C. P., Souza, A. A. L., Andrade, A. L. M., & Noto, A. R. (2019). Pragmatic randomized controlled trial of a web-based intervention for alcohol use among Brazilian college students: Motivation as a moderating effect. *Drug and Alcohol Dependence*, 199, 92-100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2019.02.021>
- Bedendo, A., Opaleye, E. S., Andrade, A. L. M., & Noto, A. R. (2013). Heavy episodic drinking and soccer practice among high school students in Brazil: the contextual aspects of this relationship. *BMC Public Health*, 13(1), 247. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-247>
- Bedendo, A., Andrade, A. L. M., & Noto, A. R. (2015). Sports and substance use in high school students different perspectives of this relationship. *SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 11(2), 85-96. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v11i2p85-96>
- Belancieri, M. D. F., Beluci, M. L., Silva, D. V. R. D., & Gasparelo, E. A. (2010). A resiliência em trabalhadores da área da enfermagem. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 227-233.
- Bergamini, C. (2003). Motivação: uma viagem ao centro do conceito. *GV EXECUTIVO*, 1(2), 63-67. Recuperado de: <https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/1716.pdf>
- Bitencourt, C. C. (2004). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 44(1), 58-69. <https://doi.org/10.1590/1678-69712007/administracao.v8n3p32-49>
- Blanco Vega, H., Martínez, M. M., Zueck, E. M. C. & Gastélum, C. G. (2011). Análisis Psicométrico de la Escala Autoeficacia em Conductas Académicas em Universitarios de Primer Ingreso. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3),1-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003>
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L., & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-880. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pbua>
- Borzzone, V. M. A. (2017). Self-efficacy and academic experiences with university students. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 275-283. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Bouchard, S., Paquin, B., Payeur, R., Allard, M., Rivard, V., Fournier, T., ... Lapierre, J. (2004). Delivering Cognitive-Behavior Therapy for Panic Disorder with Agoraphobia in Videoconference. *Telemedicine Journal and e-Health*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.1089/153056204773644535>
- Brandão, H. P., Borges-Andrade, J. E. (2007). Causas e Efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 8(3), 32-49. <https://doi.org/10.1590/1678-69712007/administracao.v8n3p32-49>
- Brandão, H. & Guimarães, T. A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *Revista de Administração de Empresas*, 41(1), 8-15. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902001000100002>
- Callegaro-Borsa, J., Damásio, B. F. & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paideia*, 22(53), 423-432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Camelo, S. H. H. (2012). Competência profissional do enfermeiro para atuar em Unidades de Terapia Intensiva: uma revisão integrativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 20(1), 192-200. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692012000100025>
- Camelo, S. H. H. & Angerami, E. L. S. (2013). Competência profissional: a construção de conceitos, estratégias desenvolvidas pelos serviços de saúde e implicações para a enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 22(2), 552-560. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072013000200034>
- Carvalho, C., & Cruz, O. (2018). Disciplinary behavior of mothers of preschool children: Effects of maternal efficacy beliefs, children's gender and age, and mothers' education. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35, 433-443.
- Chenneville, T., & Schwartz-Mette, R. (2020). Ethical considerations for psychologists in the time of COVID-19. *American Psychologist*, 75(5), 644-654. <https://doi.org/10.1037/amp0000661>
- Competência. (2020). In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Obtido de <https://www.dicio.com.br/competencia/>
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (2005). Formação. Novos rumos para os cursos de Psicologia. *Jornal PSI*, 144. Recuperado de: [http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/jornal\\_crp/144/frames/fr\\_formacao.aspx](http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/144/frames/fr_formacao.aspx)

- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (2004). Seção Aberta. Pesquisa revela o perfil completo do profissional no país. *Jornal PSI*, 141. Recuperado de: [http://www.crpssp.org.br/portal/comunicacao/jornal\\_crp/141/frames/fr\\_secao\\_aberta.aspx](http://www.crpssp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/141/frames/fr_secao_aberta.aspx)
- Conselho Regional de Psicologia do Paraná. (2010). Levantamento do perfil profissional e das condições de trabalho dos psicólogos do Paraná: CRP-08 Relatório final de pesquisa. Curitiba, PR: CRP-PR. Recuperado de: <http://www.old.crprr.org.br/download/265.pdf>
- Crispim, D., Silva, M. J. P., Cedotti, W., Câmara, M. & Gomes, S. A. (2020). Recomendações práticas para a comunicação e acolhimento em diferentes cenários da pandemia. Recuperado de: <https://ammg.org.br/wp-content/uploads/comunica%C3%A7%C3%A3o-COVID-19.pdf.pdf>
- Cruz, F. A. D., Scatena, A., Andrade, A. L. M., & De Micheli, D. (2018). Evaluation of Internet addiction and the quality of life of Brazilian adolescents from public and private schools. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(2), 193-204. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200008>
- Cunha, K. D. S., Machado, W. D. L., Andrade, A. L. M., & Enumo, S. R. F. (2018). Family psychosocial risk, coping with child obesity treatment and parental feeding control. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 11-21. <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300492>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Nova York: *Plenum Press*. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- De Micheli, D., Andrade, A., & Galduróz, J. C. (2021). Limitations of DSM-5 diagnostic criteria for substance use disorder in adolescents: what have we learned after using these criteria for several years? *Brazilian Journal of Psychiatry*, in press. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-1151>
- De Micheli, D., Andrade, A. L. M., Reichert, R. A., Pinheiro, B. O., da Silva, E. A., & Lopes, F. M. (2021). Aspectos comportamentais, neurobiológicos e psicossociais do uso e dependência de drogas. Editora CRV.
- de Oliveira Pinheiro, B., Andrade, A. L. M., Lopes, F. M., Scatena, A., Reichert, R. A., de Oliveira, W. A., ... & De Micheli, D. (2021). Quality of Life and Body Image Perception in Adolescents: the Contextual Aspects of This Relationship Using Network Analyses. *Trends in Psychology*, 29(4), 734-751. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00083-1>
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F., & Turini, F. A. (2006). Achievement performance assessment of elementary school students in Vitória, Espírito Santo, Brazil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23(4), 381-390.
- Dominguez-Lara, Sergio, & Fernández-Arata, Manuel. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e32. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Donnamaria, C. P. (2013). Experiências de atendimento psicológico grupal via Internet: uma perspectiva psicanalítica. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/451>
- Fanelli, S., Lanza, G., Enna, C., & Zangrandi, A. (2020). Managerial competences in public organisations: the healthcare professionals' perspective. *BMC Health Services Research*, 20(1), 303. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-05179-5>
- Fanelli, S., Lanza, G., & Zangrandi, A. (2018). Competences management for improving performance in health organizations. *International journal of health care quality assurance*, 31(4), 337-349. <https://doi.org/10.1108/IJHCQA-02-2017-0035>
- Feijó, M. C. B., Lembo, V. M. R., Kimura, K. Y., Andrade, A. L. M., Sampaio, J. M. C., & de Oliveira, W. A. (2022). Revisão com síntese qualitativa sobre as experiências de meninos e meninas que praticam bullying na escola. *Research, Society and Development*, 11(2), e18111225668-e18111225668.
- Fernandes, H.M., Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto esportivo. *Estudos de Psicologia*, 10, 385-395. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300007>
- Ferreira, L. C. M., & Azzi, R. G. (2010). Docência, burnout e considerações da teoria da autoeficácia. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(2), 23-34. Recuperado em 26 de abril de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200003&lng=pt&tlng=pt)
- Ferreira, A. A., Conte, K. D. M., & Marturano, E. M. (2011). Boys with complaints about school: self-perception, achievement, and behavior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(4), 443-451.
- Fiorillo, A., & Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 1-4. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183-196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- Foss, N. J., Klein, P. G., Lien, L. B., Zellweger, T., & Zenger, T. (2021). Ownership competence. *Strategic Management Journal*, 42(2), 302-328. <https://doi.org/10.1002/smj.3222>
- Fontes, A. P., & Azzi, R. G. (2012). Self-efficacy beliefs and resilience: Findings of social-cognitive literature. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29, 105-114.

- Frade, I. F., De Micheli, D., Andrade, A. L. M., & de Souza-Formigoni, M. L. O. (2013). Relationship between stress symptoms and drug use among secondary students. *The Spanish journal of psychology*, 16, e4. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.5>
- Galvão, M. G. A. (2019). Atendimento online em clínica do trabalho: estudo exploratório. (Dissertação Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35730>
- Gavriel, J. (2016). Perceived self-efficacy. *Education for Primary Care*, 27(2), 144–145. <https://doi.org/10.1080/14739879.2016.1142771>
- Germain, V., Marchand, A., Bouchard, S., Guay, S., & Drouin, M.-S. (2010). Assessment of the Therapeutic Alliance in Face-to-Face or Videoconference Treatment for Posttraumatic Stress Disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(1), 29–35. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0139>
- Gherard, V., Carvalho, M., Sucesso, E. B., Almeida, L. S. (2013). Daptação e uma escala de autoeficácia geral para aplicação no Brasil. Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura, 176. Recuperado de: [http://pec.ispgaya.pt/edicoes/Atas\\_do\\_1\\_Congresso\\_Internacional\\_de\\_psicologia\\_Educacao\\_Cultura\\_2013.pdf](http://pec.ispgaya.pt/edicoes/Atas_do_1_Congresso_Internacional_de_psicologia_Educacao_Cultura_2013.pdf)
- Gonçalves, M. F., Bedendo, A., Andrade, A. L. M., & Noto, A. R. (2021). Factors associated with adherence to a web-based alcohol intervention among college students. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, e190134. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190134>
- Guiney, M. C. (2010). School psychologists' sense of efficacy for consultation. (Tese de Doutorado). Fodrdham University, New York, United States of America. Recuperado de: <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3407463>
- Gomes-Valério. (2016). Escala de Autoeficácia Geral Percebida.
- Gomes, M. C. B., Andrade, A. L. M., Silva, A. M. B., Machado, W., & Enumo, S. R. F. (2019). Overweight in children and adolescents: clinical variables, motivational and family psychosocial risk. *Saúde e Pesquisa*, 12, 63-75. <http://dx.doi.org/10.17765/2176-9206.2019v12n1p63-75>
- Irwin, A. M., Oberhelman, N. A., & Davies, S. C. (2020). Study Abroad and School Psychologists' Perceptions of Intercultural Competence. *Contemporary School Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00337-2>
- Kaas, F. M. (2017). An Examination in the Relationship Between Supervision and Self-Efficacy in Early Career Schol Psychologists, School Psychology Interns, and Practicum Students. (Tese de Doutorado). Indiana University of Pennsylvania, Indiana, Pennsylvania, United States of America. Recuperado de: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>
- King, R., Bambling, M., Lloyd, C., Gomurra, R., Smith, S., Reid, W., & Wegner, K. (2006). Online counselling: The motives and experiences of young people who choose the Internet instead of face to face or telephone counselling. *Counselling and Psychotherapy Research*, 6(3), 169–174.
- Larson, K. E., & Bradshaw, C. P. (2017). Cultural competence and social desirability among practitioners: A systematic review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 76, 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.02.034>
- Leal, E. A., Miranda, G. J. & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173. Recuperado de: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10940/teoria-da-autodeterminacao--uma-analise-da-motivacao-dos-estudantes-do-curso-de-ciencias-contabeis/i/pt-br>
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Li, M. (2020). An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence. *Personality and Individual Differences*, 164, e110105. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110105>
- Lima, V. V. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9(17), 369-379. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000200012>
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em psicologia no Brasil: Um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>
- Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y.-T., Liu, Z., Hu, S., & Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30077-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30077-8)
- Lopes, F. M., Dias, N. M., Mendonça, B. T., Coelho, D. M. V., Andrade, A. L. M., & Micheli, D. D. (2020). What do we know about neurosciences? Concepts and misunderstandings between the general public and between educators. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 129-143. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200011>

- Lopes, R. T., Svacina, M. A., Gómez-Penedo, J. M., Roussos, A., Meyer, B., & Berger, T. (2021). Who seeks Internet-based interventions for depression in Brazil?. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38.
- Lopes, F. M., Andrade, A. L. M., Reichert, R. A., Pinheiro, B. O., da Silva, E. A., & De Micheli, D. (2021). Psicoterapias e abuso de drogas: uma análise a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Editora CRV.
- Lopes, F. M., Lessa, R. T., Carvalho, R. A., Reichert, R. A., Andrade, A. L. M., & Micheli, D. D. (2022). Common mental disorders in university students: a systematic literature review. *Psicologia em Pesquisa*, 16(1), 1-23.
- Luiz, A., & Andrade, D. (2016). Protean career features and affect in the career of Psychology students. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(04), 677-688.
- Mackonienė, R., Norvilė, N. (2012). Burnout, job satisfaction, self-efficacy and proactive coping among Lithuanian school psychologists. *Tiltai*, 60(3). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/233179688.pdf>
- Martinelli, S. C. & Grecci Sassi, A. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(4), 780-791. Recuperado em 27 de abril de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=pt&tlng=pt).
- Martins, C., Kobayashi, R. M., Ayoub, A. C., & Leite, M. M. J. (2006). Perfil do enfermeiro e necessidades de desenvolvimento de competência profissional. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 15(3), 472-478. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000300012>
- Meurer, S. T., Benedetti, T. R. B. & Mazo, G. Z. (2011). Teoria da autodeterminação: compreensão dos fatores motivacionais e autoestima de idosos praticantes de exercícios físicos. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 16(1). <https://doi.org/10.12820/rbaf.v.16n1p18-24>
- Mognon, J. F., & dos Santos, A. A. A. (2016). Driving Self-efficacy Scale: Construction and preliminary evaluation of psychometric properties/Escala de Autoeficácia para dirigir: construção e avaliação preliminar das propriedades psicométricas. *Estudos de Psicologia*, 33(1), 127-137.
- Mollen, D., & Ridley, C. R. (2021). Rethinking multicultural counseling competence: An introduction to the major contribution. *The Counseling Psychologist*, 49(4), 490-503. <https://doi.org/10.1177%2F0011000020986543>
- Moraes, R. C. & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117-127. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672009000300013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013&lng=pt&tlng=pt).
- Moreno Murcia, J. A. & González-Cutre Coll, D. (2006). A permanência de praticantes em programas aquáticos baseada na Teoria da Autodeterminação. *Fitness & Performance Journal*, 5(1), 5-10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/751/75117026001.pdf>
- Muniz, A. B., Amorim, L. M & Alves, S. C. A. (2020). Perfil do psicólogo residente e atuante em João Monlevade (MG): Perfil do psicólogo Monlevadense. *Psicologia Ciência e Profissão*, 40. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003212944>
- Murgo, C. S., Barros, L. D. O., & Sena, B. C. S. (2020). Vocational interests and professional choice self-efficacy of adolescents and youngsters. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37.
- Nunes, M. F. O. & Noronha, A. P. P. (2008). Escala de auto-eficácia para atividades ocupacionais: construção e estudos exploratórios. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(39), 111-124. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/9nZWWH8cbP9jqm6G8xwpZnQ/?lang=pt&format=pdf>
- Organização Mundial da Saúde (2020). Coronavirus disease (COVID-19) situation dashboard. Recuperado em abril 30, 2020, de <https://covid19.who.int/>.
- Ornelas, M., B. H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficácia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>.
- Oliveira, B. P., Andrade, A. L. M., & De Micheli, D. (2016). Relationship between levels of physical activity and quality of life in drug use in teenagers. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 12(3), 178-187. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v12i3p178-187>
- Oliveira, B. P., Andrade, A. L. M., Lopes, F. M., Reichert, R. A., de Oliveira, W. A., da Silva, A. M. B., & De Micheli, D. (2020). Association between quality of life and risk behaviors in Brazilian adolescents: An exploratory study. *Journal of Health Psychology, in press*. <https://doi.org/10.1177%2F1359105320953472>
- Pacheco, D. A. (2013). O psicólogo organizacional e sua inserção no mercado de trabalho (Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7005>
- Phifer, L.W. (2013). The influence of supervision on school psychologists' sense of self-efficacy. (Tese de Doutorado). Indiana University of Pennsylvania, Indiana, Pennsylvania, United States of America.
- Pieta, M. A. M. & Gomes, W. B. (2014). Psicoterapia pela Internet: viável ou inviável?. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(1), 18-31. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100003>
- Peng, R. Z., Zhu, C., & Wu, W. P. (2020). Visualizing the knowledge domain of intercultural competence research: A bibliometric analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.008>

- Preuhs, S. A., Mateus, A. C., & Andrade, A. L. M. (2021, July). Tradução e adaptação da Counsellor Activity Self-Efficacy Scale (CASES) em um contexto brasileiro. In Congresso Internacional em Saúde (No. 8).
- Preuhs, S. A., Ramos, R. F. S., Mateus, A. C., ANDRADE, A. L. M., MARTINS, G. D. G., & RIBEIRO, C. M. D. S. (2021, July). Adaptação e validação de escala de dependência digital no Brasil. In Congresso Internacional em Saúde (No. 8).
- Ramos, D. A. S. M. (2015). Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino superior. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Ramos, V., Kuhn, F., Salles, W. N., Both, J., Brasil, V. Z. & Nascimento, J. V. (2017). Percepção de autoeficácia docente: estudo com universitários de educação física. *Pensar a Prática*, 20(2). Recuperado de: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17250/1/BurnoutPercepcaoSuporte.pdf>
- Reichert, R. A., Calixto, F., Silva, A. M. B. D., Martins, G. D. G., Barbugli, B. C., Scatena, A., ... & Andrade, A. L. M. (2021). *Digital Games, Shopping, Sex, and Other Addictions: Neuropsychological and Behavioral Correlates*. In *Drugs and Human Behavior* (pp. 443-458). Springer, Cham.
- Reichert, R. A., Martins, G. D. G., Silva, A. M. B. D., Scatena, A., Barbugli, B. C., Micheli, D. D., & Andrade, A. L. M. (2021). *New Forms of Addiction: Digital Media*. In *Psychology of Substance Abuse* (pp. 43-53). Springer, Cham.
- Reichert, R. A., Lopes, F. M., Silva, E. A. D., Scatena, A., Andrade, A. L. M., & Micheli, D. D. (2021). *Psychological Trauma: Biological and Psychosocial Aspects of Substance Use Disorders*. In *Drugs and Human Behavior* (pp. 243-260). Springer, Cham.
- Rezende, L. B. (2014). Da formação à prática do profissional psicólogo: Um estudo a partir da visão dos profissionais (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/553/1/leonicabarbaraderezende.pdf>
- Rief, W. (2021). Moving from tradition-based to competence-based psychotherapy. *Evidence-Based Mental Health*. In press. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2020-300219>
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-203. <https://doi.org/10.1027//1016-9040.7.3.192>.
- Rodriguez, S. Y. S., Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2017). Impacto da regulação de emoções no trabalho sobre as dimensões de Burnout em psicólogos: O papel moderador da autoeficácia. *Análise Psicológica*, 35(2), 191-201. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1147>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sabu, V.G., & Manoj, M. (2020). The Effect of Employee Desire and Employee Engagement on Organizational Performance: Evidence from ICT Sector in Kerala, India. *Management and Labour Studies*, 45(4), 500–518. <https://doi.org/10.1177/0258042X20939020>
- Salman, M., Ganie, S. A., & Saleem, I. (2020). Employee Competencies as Predictors of Organizational Performance: A Study of Public and Private Sector Banks. *Management and Labour Studies*, 45(4), 416–432. <https://doi.org/10.1177/0258042X20939014>
- Sallum, A.C.A. (2020). Quando a sexualidade aparece no divã on-line: Compreensão e manejo das situações envolvendo a sexualidade no atendimento psicológico mediado por tecnologia. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 9696-9708. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-010>
- Santos, A. A. A. D., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Self-efficacy on higher education: Its predictive role to satisfaction with academic experience. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36.
- 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), 1. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>
- Schmidt, B., Crepaldi, M., Bolze, S., Neiva-Silva, L., Demenech, L. (2020). Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>
- Schaub, M. P., Tiburcio, M., Martínez-Vélez, N., Ambekar, A., Bhad, R., Wenger, A., ... & Souza-Formigoni, M. L. O. (2021). The effectiveness of a web-based self-help program to reduce alcohol use among adults with drinking patterns considered harmful, hazardous, or suggestive of dependence in four low-and middle-income countries: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 23(8), e21686. <https://doi.org/10.2196/21686>
- Schaub, M. P., Tiburcio, M., Martinez, N., Ambekar, A., Balhara, Y. P. S., Wenger, A., Poznyak, V, et al.. (2018). Alcohol e-Help: study protocol for a web-based self-help program to reduce alcohol use in adults with drinking patterns considered harmful, hazardous or suggestive of dependence in middle-income countries. *Addiction*, 113(2), 346-352. <http://dx.doi.org/10.1111/add.14034>
- Silva, M. A. A., Andrade, A. L. M., & De Micheli, D. (2018). Evaluation of the Implementation of Brief Interventions to Substance Abuse in a Socieducative Context. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200100125>

- Silva, A. M. M. D., Souza, G. A. D., & Galvão, R. (2000). Self-efficacy, dental plaque accumulation and oral hygiene behavior report. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 17(2), 62-72.
- Silveira, K. M., Assumpção, F., Andrade, A. L. M., De Micheli, D., & Lopes, F. M. (2021). Relação das Dependências Física, Psicológica e Comportamental na Cessaçao do Tabagismo. *Contextos Clínicos*, 14(2). <https://doi.org/10.4013/ctc.2021.142.08>
- Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating Guidelines For Test Adaptations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 557–567. <https://doi.org/10.1177/0022022106290478>
- Souza, F. B, Andrade, A. L. M., Rodrigues, T. P., Nascimento, M. O. & De Micheli, D. (2015). Evaluation of teachers' conceptions about substance misuse in public and private schools: an exploratory. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(3), 1081-1095. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2015.19429>
- Striteska, M., & Spickova, M. (2012). Review and comparison of performance measurement systems. *Journal of Organizational Management Studies*, 2012, 1, e114900. <https://doi.org/10.5171/2012.114900>
- Taurisano, A. A. A., Enumo, S. R. F., Prebianchi, H. B., & Andrade, A. L. M. (2020). Estresse e satisfação de pais com o atendimento em unidade de terapia intensiva neonatal. *Interação em Psicologia*, 24(2), 179-189. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v24i2.68643>
- Thompson J. M. (2010). Understanding and managing organizational change: implications for public health management. *Journal of public health management and practice*, 16(2), 167–173. <https://doi.org/10.1097/PHH.0b013e3181c8cb51>
- Trangucci, K. A. (2013). The supervisory working alliance and self-efficacy of school psychology graduate students. (Tese de Doutorado). Fordham University, New York, United States of America. Recuperado de: <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3560864>
- Usher, K., Bhullar, N., & Jackson, D. (2020). Life in the pandemic: Social isolation and mental health. *Journal of Clinical Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jocn.15290>
- Van Driel, M., & Gabrenya Jr, W. K. (2013). Organizational cross-cultural competence: Approaches to measurement. *Journal of cross-cultural psychology*, 44(6), 874-899. <https://doi.org/10.1177%2F0022022112466944>
- Victório, V. M. G., Andrade, A. L. M., Silva, A. M. B., Machado, W., & Enumo, S. R. F. (2019). Adolescentes com diabetes mellitus tipo 1: estresse, coping e adesão ao tratamento. *Saúde e Pesquisa*, 12(1), 63-75. <http://dx.doi.org/10.17765/2176-9206.2019v12n1p63-75>
- Vieira-Santos, J. (2016). Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016723552>
- Vieira dos Santos, G. C., Kienen, N., Viccili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação Em Psicologia*, 13(1).
- Vlasblom, J. I., Pennings, H. J., van der Pal, J., & Oprins, E. A. (2020). Competence retention in safety-critical professions: a systematic literature review. *Educational Research Review*, e100330. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100330>
- Wang, Y., Zhao, X., Feng, Q., Liu, L., Yao, Y., & Shi, J. (2020). Psychological assistance during the coronavirus disease 2019 outbreak in China. *Journal of Health Psychology*. <https://doi.org/10.1177/1359105320919177>
- Watt, H. M. G., Ehrlich, J., Stewart, S. E., Snell, T., Bucich, M., Jacobs, N., ... English, D. (2019). Development of the Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-07-2018-0069>
- Wolff C., Mikhieieva O., Nuseibah A. (2021) Competences and the Digital Transformation. In: Ayuso Muñoz J.L., Yagüe Blanco J.L., Capuz-Rizo S.F. (eds) Project Management and Engineering Research. Lecture Notes in Management and Industrial Engineering. *Springer, Cham*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-54410-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-54410-2_16)
- Yamamoto, Oswaldo Hajime, Falcão, Jorge Tarcísio da Rocha, & Seixas, Pablo de Sousa. (2011). Quem é o estudante de psicologia do Brasil?. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 209-232. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712011000300002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300002&lng=pt&tlng=pt).
- Yamauchi, L. M., Andrade, A. L. M., Pinheiro, B. O., Enumo, S. R. F & De Micheli, D. (2019). Evaluation of the social representation of the use of alcoholic beverages by adolescents. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180098. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180098>

## **ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação no estudo piloto.**

**Título do projeto:** Autoeficácia entre psicólogos Brasileiros: um estudo psicométrico.

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar do estudo chamado: “Autoeficácia entre psicólogos Brasileiros: um estudo psicométrico”. Trata-se de um estudo piloto com o objetivo de adaptar o desenvolvimento de duas escalas para avaliar a autoeficácia entre estudantes de psicologia ou profissionais de psicologia já formados.

Esta pesquisa é importante porque irá permitir que possamos adaptar dois instrumentos de autoeficácia específicos para ser aplicados entre psicólogos ou estudantes de psicologia que avaliam o quão confiante estes profissionais estão em relação a aplicação da psicologia em diferentes áreas do conhecimento (pesquisa, resoluções normativas dos órgãos reguladores, atendimento psicoterapêutico e aspectos éticos). Desta forma, estes instrumentos poderão ser úteis para professores, gestores e supervisores que atuem diretamente com os psicólogos para que possam, ajuda-los a melhor desempenhar algumas de suas tarefas.

Você responderá ao questionário de forma online e ao todo levará até 15 minutos. A qualquer momento, você poderá interromper o preenchimento e pode começar novamente quando quiser. O importante é que você seja o mais sincero (a) possível.

Este projeto foi analisado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade PUC-Campinas** telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade PUC-Campinas poderá ser consultado a qualquer momento por você.

Os procedimentos deste estudo serão realizados da seguinte maneira: para avançar para a próxima página com as perguntas você deverá clicar no botão “Declaro que li e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” logo ao final deste texto. Em seguida, você preencherá os dados em uma plataforma totalmente segura, de modo que eles serão utilizados somente para fins de pesquisa. Você preencherá os questionários somente uma vez. Os dados desta pesquisa serão mantidos por 5 anos antes de serem destruídos, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS nº 466/12 e 510/16).

Em nenhum momento você precisará se identificar inserindo seu nome ou dados que possam comprometer seu anonimato. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros participantes e em todas as etapas do estudo está garantido o sigilo e privacidade dos seus dados.

Um dos benefícios de sua participação em nossa pesquisa é que você poderá compreender melhor como você avalia sua eficácia de atuação em diferentes campos de aplicação da psicologia.

O presente estudo possui risco mínimo aos participantes, mas é possível que você sinta algum desconforto emocional ao responder algumas das questões. Caso isto aconteça, você poderá entrar imediatamente em contato com a pesquisadora responsável (Suzanna Araújo Preuhs) por e-mail: [suzanna.preuhs@hotmail.com](mailto:suzanna.preuhs@hotmail.com) e/ou telefone (34) 99207-2348, em que você receberá um suporte emocional.

Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, e a qualquer momento você poderá declinar da sua participação ou mesmo se retirar da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo para você. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso pesquisador responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas.

## **ANEXO 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em Pesquisa online**

**Título do projeto:** Autoeficácia entre psicólogos Brasileiros: um estudo psicométrico.

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar do estudo chamado: “Autoeficácia entre psicólogos Brasileiros: um estudo psicométrico”. Trata-se de um estudo com o objetivo de adaptar o desenvolvimento de duas escalas para avaliar a autoeficácia entre estudantes de psicologia ou profissionais de psicologia já formados.

Esta pesquisa é importante porque irá permitir que possamos adaptar dois instrumentos de autoeficácia específicos para ser aplicados entre psicólogos ou estudantes de psicologia que avaliam o quão confiante estes profissionais estão em relação a aplicação da psicologia em diferentes áreas do conhecimento (pesquisa, resoluções normativas dos órgãos reguladores, atendimento psicoterapêutico e aspectos éticos). Desta forma, estes instrumentos poderão ser úteis para professores, gestores e supervisores que atuem diretamente com os psicólogos para que possam, ajuda-los a melhor desempenhar algumas de suas tarefas.

Você responderá ao questionário de forma online e ao todo levará até 15 minutos. Depois de 20 dias, lhe enviaremos outro link para que você novamente um segundo questionário. A qualquer momento, você poderá interromper o preenchimento e pode começar novamente quando quiser. O importante é que você seja o mais sincero (a) possível.

Este projeto foi analisado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade PUC-Campinas** telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade PUC-Campinas poderá ser consultado a qualquer momento por você.

Os procedimentos deste estudo serão realizados da seguinte maneira: para avançar para a próxima página com as perguntas você deverá clicar no botão “Declaro que li e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” logo ao final deste texto. Em seguida, você preencherá os dados em uma plataforma totalmente segura, de modo que eles serão utilizados somente para fins de pesquisa. Você preencherá os questionários somente uma vez. Os dados desta pesquisa serão mantidos por 5 anos antes de serem destruídos, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS nº 466/12 e 510/16).

Em nenhum momento você precisará se identificar inserindo seu nome ou dados que possam comprometer seu anonimato. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros participantes e em todas as etapas do estudo está garantido o sigilo e privacidade dos seus dados.

Um dos benefícios de sua participação em nossa pesquisa é que você poderá compreender melhor como você avalia sua eficácia de atuação em diferentes campos de aplicação da psicologia.

O presente estudo possui risco mínimo aos participantes, mas é possível que você sinta algum desconforto emocional ao responder algumas das questões. Caso isto aconteça, você poderá entrar imediatamente em contato com a pesquisadora responsável (Suzanna Araújo Preuhs) por e-mail: [suzanna.preuhs@hotmail.com](mailto:suzanna.preuhs@hotmail.com) e/ou telefone (34) 99207-2348, em que você receberá um suporte emocional.

Salientamos que sua participação neste estudo é voluntária, e a qualquer momento você poderá declinar da sua participação ou mesmo se retirar da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo para você. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso pesquisador responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas.

**ANEXO 3. Ficha sociodemográfica**

**Sexo:** ( ) M ( ) F

**Idade:**

**Naturalidade:**

**Região do Brasil:**

( ) Sul ( ) Sudeste ( ) Centro Oeste ( ) Nordeste ( ) Norte

**Estado Civil:**

( ) Solteiro ( ) Separado/Divorciado ( ) Casado ( ) Outro

**Tem Religião:**

( ) Sim ( ) Não

**Semestre (somente para os estudantes)**

( ) Sétimo semestre ( ) Oitavo semestre ( ) Nono semestre ( ) Décimo semestre

**Tempo de formado (somente para profissionais)**

( ) Até 1 ano ( ) Até 2 anos ( ) Até 3 anos ( ) Mais que 3 anos

**Escreva qual sua abordagem (somente para profissionais)**

**Renda mensal (somente para profissionais)**

( ) até um salário mínimo ( ) de dois a três salários mínimos

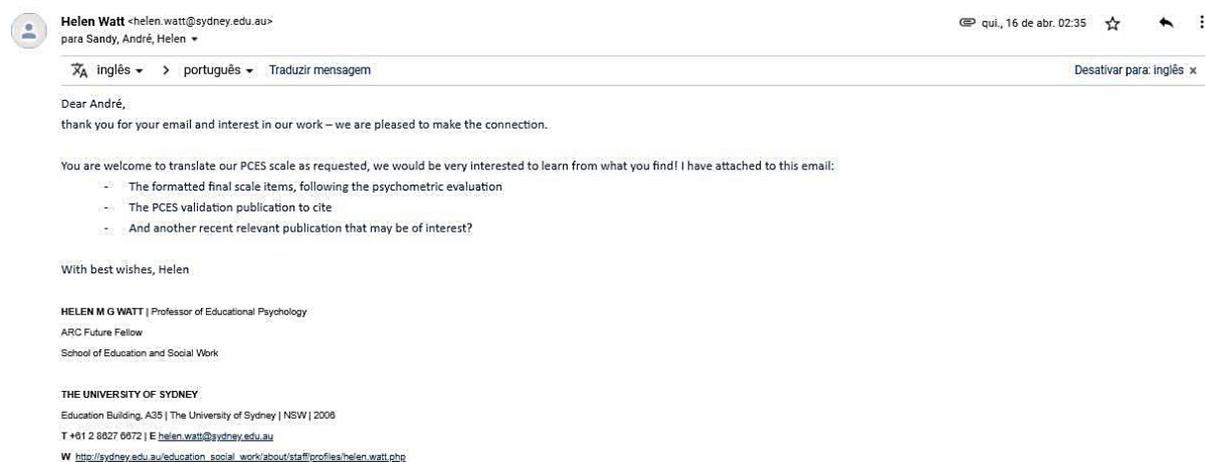
( ) de três a cinco salários mínimos ( ) mais de cinco salários mínimos

#### ANEXO 4. Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES)

“Quão confiante você está de que tem capacidade para...”		Nem um pouco			Extremamente	
E5	Determinar as limitações de resultados de pesquisas científicas?	1	2	3	4	5
E6	Monitorar o progresso de seus clientes?	1	2	3	4	5
E9	Responder com competência a uma variedade de demandas apresentadas?	1	2	3	4	5
E14	Promover a resiliência dos seus clientes?	1	2	3	4	5
E24	Reconhecer as demandas específicas de crianças cujos pais têm problemas de saúde mental?	1	2	3	4	5
E26	Aplicar estratégias para minimizar o risco de recaída dos seus clientes?	1	2	3	4	5
E29	Aplicar e corrigir uma variedade de testes e instrumentos psicológicos?	1	2	3	4	5
E31	Adequar o tratamento de acordo com o <i>feedback</i> dos seus clientes?	1	2	3	4	5
E32	Encerrar efetivamente uma relação de trabalho com seus clientes?	1	2	3	4	5
E34	Continuar aprimorando sua prática profissional?	1	2	3	4	5
E35	Ajudar os clientes a identificarem situações que agravem seus problemas emocionais?	1	2	3	4	5
E36	Escolher os instrumentos de avaliação psicológica mais adequados para as demandas dos seus clientes?	1	2	3	4	5
E39	Apresentar e discutir o consentimento informado com os seus clientes?	1	2	3	4	5
E40	Motivar o comprometimento dos seus clientes?	1	2	3	4	5
E42	Comunicar-se de modo eficaz com outros profissionais?	1	2	3	4	5
E46	Encaminhar os clientes e familiares/cuidadores para a rede pública de atenção à saúde (CAPS/UBS/SUS/SUAS/etc)?	1	2	3	4	5
E47	Usar de modo eficaz as habilidades essenciais de orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia (como questionamentos, reformulações)?	1	2	3	4	5
E49	Observar e seguir o código de ética profissional do psicólogo?	1	2	3	4	5
E52	Encaminhar aqueles clientes cujas necessidades serão melhor atendidas por outro profissional?	1	2	3	4	5
E54	Determinar a adequação técnica dos instrumentos psicológicos?	1	2	3	4	5
E55	Identificar as potencialidades dos seus clientes?	1	2	3	4	5
E59	Auxiliar seus clientes na busca por contextos socioambientais mais protetores?	1	2	3	4	5
E61	Avaliar a qualidade de resultados de pesquisas?	1	2	3	4	5
E71	Compreender princípios e métodos de pesquisas?	1	2	3	4	5

E72	Estar atento a sinais de desengajamento dos seus clientes?	1	2	3	4	5
E74	Comunicar-se com os seus clientes com clareza?	1	2	3	4	5
E77	Participar de supervisão e consultar colegas para aperfeiçoar sua prática?	1	2	3	4	5
<i>compreender a legislação brasileira (Estatutos, Código de Ética, Orientações do Conselho Federal de Psicologia, etc) e as melhores práticas relacionadas:</i>						
E79a	... ao controle da raiva, violência e agressão?	1	2	3	4	5
E79b	... a autoagressão (automutilação, suicídio, uso de drogas, etc)?	1	2	3	4	5
E79c	...ao afastamento do trabalho e previdência social (invalidez)?	1	2	3	4	5
E79d	...a vítimas de crime?	1	2	3	4	5

## ANEXO 5. Autorização de uso da Counsellor Self-Efficacy Scale (PCES)



## ANEXO 6. Escala Geral de Autoeficácia Percebida (EAGP)

### ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL PERCEBIDA

Versão Portuguesa de Renato Nunes, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 1999.

Versão Inicial Brasileira Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell'aglio, 2012.

Versão Brasileira Final Gomes-Valério, 2016.

Abaixo são apresentadas algumas frases. Leia cada frase e circule o número que melhor descreve você, conforme o esquema de respostas abaixo:

1- não é verdade a meu respeito	2- é dificilmente verdade a meu respeito	3- é moderadamente verdade a meu respeito	4- é totalmente verdade a meu respeito
---------------------------------	--	---	--

1. Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário.	1	2	3	4
2. Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero.	1	2	3	4
3. Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos	1	2	3	4
4. Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas.	1	2	3	4
5. Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas.	1	2	3	4
6. Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante.	1	2	3	4
7. Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas.	1	2	3	4
8. Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções.	1	2	3	4
9. Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída.	1	2	3	4
10. Não importa a adversidade, eu geralmente consigo enfrentar enfrentá-la.	1	2	3	4

## ANEXO 7. Termo de Responsabilidade

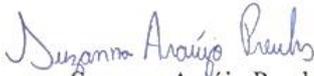
### TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, Suzanna Araújo Preuhs, portadora do CPF: 081.131.646-77 e RG 14.425.124 – SSP/MG, psicóloga (CRP 04/56441) e aluna de Mestrado da PUC-Campinas, venho por meio desta, informar que me comprometo a prestar um atendimento inicial aos participantes da pesquisa intitulada: AUTOEFICÁCIA ENTRE PSICÓLOGOS BRASILEIROS: UM ESTUDO PSICOMÉTRICO.

Este cuidado é importante para garantir aos participantes que, nas eventuais situações em que for evidenciado desconforto emocional em decorrência da aplicação dos questionários da pesquisa, eles receberão suporte emocional específico.

Neste sentido, eles poderão entrar em contato diretamente comigo a partir do e-mail: [suzanna.preuhs@hotmail.com](mailto:suzanna.preuhs@hotmail.com) e/ou pelo telefone (34) 99207-2348. Todos estes dados também foram inseridos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atenciosamente,

  
Suzanna Araújo Preuhs

## ANEXO 8. Parecer do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 4.123.212

meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1570773.pdf	26/06/2020 15:43:58		Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	26/06/2020 15:43:42	Suzanna Preuhs	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	26/06/2020 15:41:27	Suzanna Preuhs	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	26/06/2020 15:41:21	Suzanna Preuhs	Aceito
Outros	CARTA.pdf	26/06/2020 15:41:15	Suzanna Preuhs	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/06/2020 15:40:36	Suzanna Preuhs	Aceito
Declaração do Patrocinador	Custos.pdf	17/06/2020 09:16:08	Suzanna Preuhs	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura.pdf	17/06/2020 09:14:56	Suzanna Preuhs	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Propesq.pdf	17/06/2020 09:14:04	Suzanna Preuhs	Aceito
Outros	Anexo42.pdf	16/06/2020 19:46:06	Suzanna Preuhs	Aceito
Outros	Anexo41.pdf	16/06/2020 19:45:51	Suzanna Preuhs	Aceito
Outros	Anexo32.pdf	16/06/2020 19:45:32	Suzanna Preuhs	Aceito
Outros	Anexo31.pdf	16/06/2020 19:45:15	Suzanna Preuhs	Aceito
Outros	Anexo2.pdf	16/06/2020 19:44:50	Suzanna Preuhs	Aceito

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.123.212

Orçamento	Orcamento.pdf	16/06/2020 19:42:42	Suzanna Preuhs	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/06/2020 19:41:49	Suzanna Preuhs	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 30 de Junho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Mário Edvin GreTERS**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida      **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777      **Fax:** (19)3343-6777      **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br