

# Práticas de Avaliação Psicológica Escolar: Uma Revisão Sistemática da Literatura

## School Psychological Assessment Practices: A Systematic Review

Rafael Gustavo Maluf<sup>1</sup>, João Arménio Lamego Lopes<sup>2</sup> e Célia R. G. Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo

Este estudo tem por objetivo identificar e analisar práticas de avaliação psicológica escolar. Seguindo as diretrizes do *PRISMA*, foi conduzida uma revisão sistemática da literatura publicada nas bases *Scopus* e *Web of Science*, entre 2014 e 2020. Foram selecionados 60 estudos para compor a revisão. Os resultados mostraram que testes comportamentais como o BASC e versões DESSA 1-2-3 e DESSA-mini estão entre os mais utilizados. Verifica-se uma estabilidade, ao longo do tempo, na preferência por testes padronizados de inteligência como as escalas Wechsler, Woodcock-Johnson, KABC e Stanford-Binet-5, frequentemente relatadas em pesquisas e práticas profissionais do psicólogo escolar. Adicionalmente, o uso rotineiro de entrevistas e observações comportamentais continua a ser a base de processos de avaliação psicológica escolar. São discutidas implicações para a investigação e a prática da avaliação psicológica escolar.

**Palavras-chave:** práticas, avaliação psicológica, escolar, psicólogos

### Abstract

This study aims to identify and analyze school psychological assessment practices. Following the *PRISMA* guidelines, a systematic review of the literature published in the *Scopus* and *Web of Science* databases was conducted between 2014 and 2020. The review was based on the selection of 60 studies. The results showed that behavioral tests such as BASC and versions DESSA 1-2-3 and DESSA-mini are among the most used. Throughout time there is stabilization in the preference for standardized tests of intelligence such as the Wechsler, Woodcock-Johnson, KABC and Stanford-Binet-5 scales, which is frequently reported in research and professional practices of the school psychologist. Additionally, the routine use of interviews and behavioral observations continues to be the basis of school psychological assessment processes. Implications for the investigation and practice of psychological assessment in the school context are discussed.

**Keywords:** school, practices, assessment, psychologists

<sup>1</sup> Doutorando em Psicologia Aplicada na Universidade do Minho. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil. Professor Adjunto de Psicologia do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS), Minas Gerais. Rua Papa João Paulo II, 206, 37206-040 Lavras/MG, Brasil. Tel.: +55 35 992421500. E-mail: rafmaluf@gmail.com (Autor de correspondência)

<sup>2</sup> Professor Associado com Agregação. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar 4710-057 Braga, Portugal. Tel.: 965514378. E-mail: joaols@psi.uminho.pt

<sup>3</sup> Professora Auxiliar, Universidade Lusófona do Porto | Hei-Lab (Human-environment Interaction Lab). Rua Augusto Rosa, n.º 24, 4000-098 Porto, Portugal. E-mail: celiargoliveira@gmail.com

## Introdução

A avaliação psicológica escolar compreende uma variedade de técnicas e procedimentos utilizados para obter informações a partir de observações, entrevistas, documentos, dinâmicas e instrumentos de medida, padronizados ou não. Por se constituírem um processo dinâmico, as práticas de avaliação psicológica utilizadas por psicólogos escolares variam conforme o contexto e ao longo do tempo, o que requer uma constante revisão e sistematização de procedimentos. Algumas estimativas sugerem que os psicólogos escolares gastam cerca de metade do seu tempo em atividades de avaliação psicológica a fim de determinar elegibilidade de estudantes a serviços especializados (Benson et al., 2019a; Wright et al., 2017), principalmente em países que disponibilizam programas e serviços multiníveis de apoio e suporte (Sullivan et al., 2019; Von Der Embse & Kilgus, 2018; Johnson & Zwiers, 2016).

Embora alguns autores tenham-se dedicado à inquirição sobre usos de instrumentos e práticas de avaliação psicológica por parte de psicólogos escolares (Benson et al., 2019a; Wright et al., 2017; Oakland et al., 2016), em geral os estudos limitam-se a descrever situações específicas de algumas populações ou países, ou a compilar a frequência de uso dos principais testes utilizados. Wright et al. (2017), avaliaram o propósito e a frequência de uso de avaliação psicológica numa amostra aleatória de 1973 psicólogos dos Estados Unidos, credenciados pela APA - *Practice Organization*. Evidenciou-se que mais de 84,8% dos psicólogos utilizavam a avaliação psicológica como auxílio ao diagnóstico, 79,2% como auxílio a recomendações acadêmicas, de tratamento, ou vocacional, e mais da metade (52,1%), como ferramenta psicoeducacional. Os psicólogos gastavam uma média de 24% do tempo de prática direta conduzindo avaliações psicológicas. Contudo, os resultados restringiram-se a práticas de psicólogos com atuações em serviços de saúde mental.

Desde a década de 1980, uma série de levantamentos têm sido realizados com o intuito de investigar padrões de uso de testes e práticas de avaliação psicológica escolar (Goh et al., 1981; Reschly et al., 1987; Hutton et al., 1992; Wilson & Reschly, 1996; Stinnett et al., 1994). Estes

trabalhos, no entanto, limitaram-se a amostrar psicólogos membros da NAPS (*National Association of School Psychologists*), norte-americana, o que pode não ser representativo de tendências de outros países ou regiões. Também nos EUA, em tempos mais recentes, Benson et al. (2019a) pesquisaram práticas de avaliação de psicólogos escolares numa amostra representativa de 1317 psicólogos escolares. Foram relatadas médias mensais de utilização dos 150 instrumentos mais utilizados pelos psicólogos escolares respondentes, bem como os tipos de instrumentos online/computadorizados utilizados. Os resultados sugeriram que os psicólogos escolares têm ampliado seu leque de atuação, não realizando apenas avaliações para determinação de elegibilidade a serviços de apoio, mas também empregando atividades de rastreamento e monitoramento de progresso de estudantes (Benson et al., 2019a).

Levantamentos feitos na Europa (Muñiz et al., 2001; Ever et al., 2012), investigaram também o perfil de uso de testes psicológicos. Contudo, não abordaram, senão marginalmente, às práticas de testagem em contexto escolar.

Estes levantamentos, em geral, estão concentrados em países da América do Norte e da Europa Ocidental, e podem não representar adequadamente a diversidade de práticas em outras regiões e países. Presume-se que levantamentos mais recentes, fundamentados em bases de dados internacionais (*Scopus* e *Web of Science*) possam capturar práticas de avaliação psicológica escolar empregadas em regiões não adequadamente representadas anteriormente. Numa atualização de estudo de Oakland e Hu (1992), Oakland et al. (2016) descreveram em 2013 os dez testes mais utilizados, por psicólogos escolares de 64 países, em crianças e jovens. Estes autores ainda ressaltaram que pouco se sabe sobre o desenvolvimento e uso de testes em países pequenos ou emergentes.

Dadas as limitações dos levantamentos existentes, sejam elas geográficas, populacionais ou temporais, torna-se periodicamente pertinente rever sistematicamente a literatura internacional a respeito das práticas de avaliação psicológica escolar. É este o principal propósito deste estudo. As questões de investigação que norteiam o estudo, são as seguintes: (a) quais são as práticas

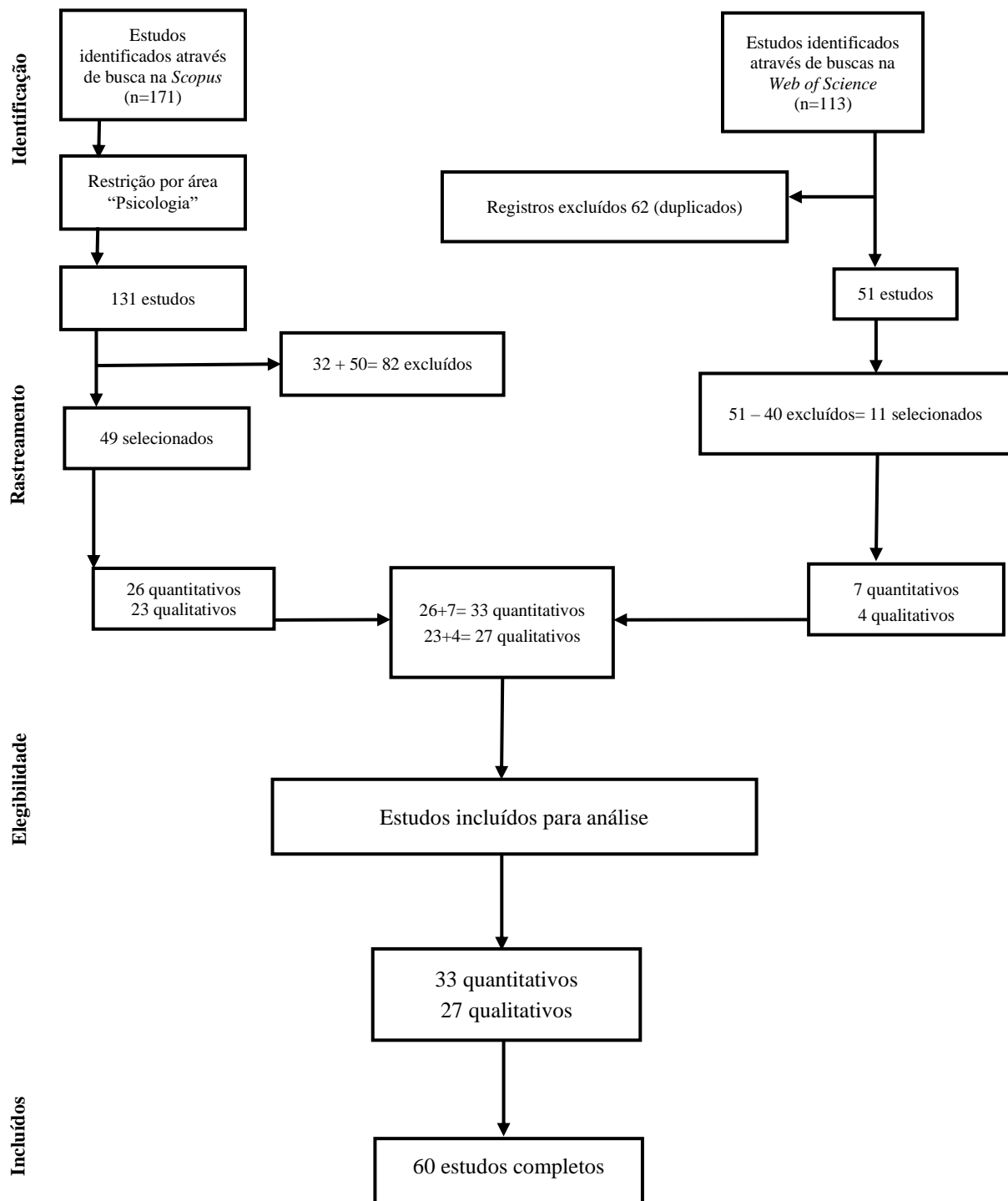


Figura 1. Fluxograma de buscas e seleção dos estudos para a revisão sistemática

de avaliação psicológica de psicólogos escolares, referidas na literatura, entre 2014 e 2020, e (b) como mudaram as práticas de avaliação, no período em questão, em comparação com pesquisas anteriores?

## Método

### Fontes de informação e estratégia de busca

Foi conduzida uma busca sistemática de estudos publicados entre 2014 e 2020, em duas bases de dados: *Scopus* e *Web of Science*. Os estudos foram identificados utilizando-se combinações das seguintes palavras-chave: “school” AND “practices” AND “assessment” AND “psychologists”.

### **Crítérios de inclusão e exclusão dos estudos**

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: (1) estudos quantitativos e qualitativos; (2) estudos estritamente relacionados à área de psicologia; (3) relacionarem-se especificamente à avaliação psicológica escolar; (4) estudos que apresentassem a identificação dos instrumentos utilizados, (5) estudos publicados em língua inglesa, espanhola ou portuguesa. Foram excluídos capítulos de livros, revisões de literatura, meta-análises e demais estudos não relacionados com o tema de pesquisa.

### **Seleção dos estudos e extração dos dados**

Em acordo com a Declaração de Itens Preferenciais para Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA) (Liberati et al., 2009), conduziu-se um processo em quatro fases (identificação, rastreamento, elegibilidade e inclusão) para selecionar os estudos relevantes, com base em um exame sequencial do título, resumo e texto completo. O fluxograma de buscas e seleção dos estudos é apresentado na Figura 1.

Dois contra-revisores foram consultados a fim de replicar as buscas. Dessa forma, pôde-se obter um acordo inter-observadores para definir o processo de seleção de estudos a serem incluídos na revisão (Donato & Donato, 2019). O estudo está registrado no sistema PROSPERO sob o código CRD42021234951.

Conforme o fluxograma (Figura 1), foi inicialmente conduzida uma busca na base de dados *Scopus*, com os termos “school” AND “practices” AND “assessment” AND “psychologists”, e restrição de estudos publicados entre 2014 e 2020, resultando em 171 estudos. Em seguida, uma restrição por área de psicologia resultou em 131 artigos. Destes, 32 foram descartados (uma meta-análise, seis que não se relacionavam com o tema, dez revisões-sistemáticas relacionadas a outros temas, e 15 capítulos de livro), por não se enquadrarem nos objetivos deste estudo. Dos 99 artigos restantes, foram identificados 49 estudos (26 quantitativos e 23 qualitativos) elegíveis para a presente revisão.

Uma segunda busca idêntica foi replicada na *Web of Science*, resultando em 113 estudos. Destes, 62 constituíam estudos duplicados da base *Scopus*, pelo que foram excluídos. Dos 51 restantes, 40 foram descartados com base nos

critérios de inclusão, permanecendo 11 estudos (sete quantitativos e quatro qualitativos). A soma dos estudos das duas bases de dados resultou em 60 artigos elegíveis. Todos estes estudos foram examinados por meio da leitura completa do texto.

### **Resultados**

A análise preliminar dos conteúdos dos 60 artigos selecionados (33 quantitativos e 27 qualitativos) (Quadros 1, 2 e 3), permitiu distribuí-los, para fins de apresentação dos resultados, em seis categorias: (1) Práticas que evidenciam percepção de papéis e/ou competências de avaliação psicológica de profissionais de psicologia escolar e afins; (2) Práticas de avaliação de minorias e grupos culturalmente diversos; (3) Métodos de amostragem para coleta de dados; (4) Validação de instrumentos; (5) Práticas de avaliação em contexto escolar que visam à melhoria do desempenho estudantil; (6) Práticas de aplicação de instrumentos baseado em pontos fortes.

No que diz respeito à categoria 1 (35% dos estudos), percepção de papéis e/ou competências de avaliação psicológica de profissionais de psicologia escolar e afins, os estudos evidenciaram uma grande variabilidade de práticas de avaliação psicológica escolar, entre as quais estudo de competências e papéis de psicólogos escolares na avaliação para o risco de suicídio (Erps et al., 2020), verificação de dados de raça e influência na tomada de decisões de psicólogos escolares (Sullivan et al., 2019), utilização do instrumento WISC-V no esclarecimento diagnóstico de casos de crianças com dupla excepcionalidade (superdotadas e com dificuldade de aprendizado) (Silverman & Gilman, 2020), e análise de erros mais comuns no uso da WISC-IV e de seus subtestes mais problemáticos (Oak et al., 2018) (Quadro 2). De entre as práticas referentes à categoria 1, destacaram-se, ainda, a identificação, via inquéritos (*surveys*), de perfis de utilizadores e de utilização de instrumentos por psicólogos (Benson et al., 2019a; Benson et al., 2019b; Cochrane et al., 2019; Johnson et al., 2019; Preast & Burns, 2019; Seabra-Santos et al., 2019, Maki, Burns & Sullivan, 2018; Aiello et al., 2017; Pameijer,

Quadro 1. Classificação dos estudos objeto da revisão sistemática por categorias

Referências	Categorias					
	1	2	3	4	5	6
	Percepção de papéis e/ou competências de avaliação psicológica de profissionais de psicologia escolar e afins	Avaliações de minorias e grupos culturalmente diversos	Métodos de amostragem para coleta de dados	Validações de instrumentos	Práticas de avaliação em contexto escolar que visam à melhoria do desempenho estudantil	Práticas de aplicação de instrumentos baseados em pontos fortes
Erps et al. 2020	x					
Sullivan et al. 2019	x					
Silverman & Gilman, 2020	x					
Oak et al. 2019	x					
Prest & Burns, 2019	x					
Johnson et al. 2018	x					
Cochrane et al. 2019	x					
Benson et al. 2019a	x					
Benson et al. 2019b	x					
Seabra-Santos et al. 2019	x					
Aiello et al. 2017	x					
Pameijer, 2017	x					
Elbedour et al. 2020	x					
Albritton et al. 2019	x					
Dunsmuir et al. 2017	x					
Codding et al. 2019					x	
VanDerHeyden & Burns, 2018					x	
Sharp et al. 2016					x	
Clarke et al. 2014					x	
Carlson, 2020					x	
Von Der Embse & Kilgus, 2018					x	
Stothard et al. 2018					x	
Reinbergs & Fefer, 2018					x	
Hanchon & Allen, 2018					x	
Bozic et al. 2017					x	
Arnold, 2017					x	
William McKenna & Parenti, 2017					x	
McCrimmon & Yule, 2017					x	
Ward et al. 2017					x	
Stichter et al. 2016					x	
Cane F. 2016					x	
Lockwood et al. 2019				x		
Kilpatrick et al. 2018				x		
Dowdy et al. 2016				x		
Gràcia et al. 2015				x		
Cornell et al. 2018						x
Moore et al. 2018						x
Callan & Cleary, 2018						x
Cooper & Woods, 2017						x
Climie & Henley, 2016						x
Velasco & Campbell, 2020		x				
Harris et al. 2019		x				
Sprague, 2018		x				
Harris et al. 2015		x				
Gilmore et al. 2015		x				
Ishikuma et al. 2016		x				
Bablekou & Kazi, 2016		x				
Blumen, 2016		x				

Quadro 1. Classificação dos estudos objeto da revisão sistemática por categorias (Cont.)

Referências	Categorias					
	1	2	3	4	5	6
	Percepção de papéis e/ou competências de avaliação psicológica de profissionais de psicologia escolar e afins	Avaliações de minorias e grupos culturalmente diversos	Métodos de amostragem para coleta de dados	Validações de instrumentos	Práticas de avaliação em contexto escolar que visam à melhoria do desempenho estudantil	Práticas de aplicação de instrumentos baseados em pontos fortes
Van Norman & Ysseldyke, 2020			x			
Ruether et al. 2019					x	
Watt et al. 2019				x		
Maki et al. 2018	x					
Fisher et al. 2016	x					
Bowles et al. 2016	x					
Watson et al. 2016					x	
Reddy et al. 2015				x		
Johnson et al. 2015	x					
Pham et al. 2015	x					
Pfeiffer et al. 2015		x				
Bourke et al. 2015	x					
Número de trabalhos (Subtotais)	21	9	1	6	18	5
Porcentagem (%)	35	15	1,7	10	30	8,3

2017) (Quadro 2), a discussão de medidas de prevenção, avaliação de risco e estratégias de intervenção de psicólogos e conselheiros escolares ao abordar o *cyberbullying* (Elbedour et al., 2020) (Quadro 3), os papéis de psicólogos escolares para crianças pequenas (Albritton et al., 2019) (Quadro 3) e o uso de entrevistas telefônicas para identificar as forças, fraquezas e possibilidades de desenvolvimento da “aprendizagem baseada em problemas” (*Problem-based Learning*) (Dunsmuir et al., 2017) (Quadro 3).

Na categoria 2, (15% dos estudos) avaliação de minorias e grupos culturalmente diversos, inclui-se a identificação de práticas mais comuns de psicólogos e conselheiros escolares na avaliação de estudantes culturalmente e linguisticamente diversos (CALD), ou com dificuldades acadêmicas (Velasco & Campbell, 2020) (Quadro 2). Adicionalmente, estudos analisaram práticas de avaliação para determinar elegibilidade para educação especial de aprendizes da língua inglesa (Harris et al., 2015) (Quadro 3), e o estudo da confiança percebida por psicólogos escolares na avaliação do espectro autista em alunos CALD (Harris et al., 2019) (Quadro 2). Houve contribuições para a compreensão do que poderia reduzir o viés racial/étnico na aplicação de medidas disciplinares excludentes (Sprague, 2018) (Quadro 3) ou para avaliação de ameaças

estudantis em grupos étnicos diversos (Cornell et al., 2018) (Quadro 2). Em contextos étnico-linguísticos diversos, foram considerados os relatos históricos sobre o processo de avaliação intelectual de crianças e adolescentes em países como Japão (Ishikuma et al., 2016), Grécia (Bablekou & Kazi, 2016), e Peru (Blumen, 2016) (Quadro 3), além de relatos sobre as carências normativas de instrumentos de avaliação psicoeducacional no Irã, China e Bangladesh (Gilmore et al., 2015) (Quadro 3).

Na categoria 3, apenas um estudo (1,7%) incluiu, especificamente, métodos de amostragem para coleta de dados: o de Van Norman & Ysseldyke (2020) (Quadro 2), os quais, baseando-se nos resultados de Nelson et al. (2017), avaliaram em que medida a frequência da coleta de dados ao longo do tempo, influencia a magnitude do progresso escolar, ao nível do grupo-turma e do aluno.

Entre os artigos referentes a validações de instrumentos (categoria 4) (10% dos estudos), há um relato de reexame na estrutura fatorial de uma medida de autoeficácia de psicólogos escolares *trainees* (HITS) (Lockwood et al., 2019) (Quadro 2) e o desenvolvimento de uma nova escala de autoeficácia denominada *Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale* (PCES) (Watt et al., 2019) (Quadro 2). Foram também examinadas a consistência interna e a validade de critério

Quadro 2. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos quantitativos de avaliação

Autores/ ano	Objetivos/ Populações-alvo	Práticas, instrumentos e/ou medidas/ Resultados
Van Norman E.R., Ysseldyke J.E. 2020	Avaliar, com base nos resultados de Nelson et al., 2017, o grau em que a frequência da coleta de dados influencia a magnitude do progresso escolar observado no nível do grupo-turma e do aluno individual	Estudantes (n>2000) da 2ª a 5ª séries foram tiveram seu progresso monitorado mensalmente no ano escolar 2015-16, através de avaliações com o <i>Star Reading</i> ou <i>Star Math</i> . Resultados indicaram que a regressão linear simples para estimar o progresso em períodos trisemanais de verificação seria suficiente para orientar decisões sobre a avaliação do programa sobre as respostas à instrução ao longo de um ano escolar. Para decisões sobre o progresso de estudantes individuais, os dados precisariam ser coletados no mínimo bimensalmente, mas preferencialmente uma vez por mês.
Velasco Leon A., Campbell M. 2020	Explorar as práticas mais comuns de uma amostra de 34 psicólogos e conselheiros escolares australianos, utilizadas na avaliação de estudantes cultural e linguisticamente diversos (CALD) com dificuldades acadêmicas e comparar estas práticas ao que a literatura sugere como ser práticas de avaliação com qualidade	Estratégias e processos utilizados para condução de qualquer avaliação formal em estudantes CALD: observação de crianças, entrevista com os pais, entrevista com professores, entrevista com outros profissionais, examinar os arquivos escolares das crianças, descartar trauma, avaliação do desenvolvimento da linguagem nativa do estudante, avaliação do processo de aquisição de inglês pelos estudantes como segunda língua. Testes psicoeducacionais: <i>Avaliações cognitivas</i> : WPPSI, WISC-IV, SB5, WJ-III <i>cognitive</i> , Matrizes progressivas de Raven, KABC. <i>Avaliações cognitivas não-verbais</i> : WNV, UNIT, CTONI, LEITER-R, CAS. <i>Comportamento adaptativo</i> : ABAS-II, AAA. <i>Engrandecimento fonológico</i> : STAP, QUIL. <i>Realização acadêmica</i> : WIAT-II, WJ-Achievement. <i>Memória</i> : CMS, WRALM-2, WMTB-C.
Erps K.H., Ochs S., Myers C.L. 2020	Investigar, com uma amostra de 92 psicólogos, a percepção sobre o papel e competência de psicólogos escolares dos EUA para avaliação de risco de suicídio	Para avaliar a percepção de papéis e competências, foram incluídas 28 questões tipo <i>Likert</i> , enquanto 4 outras questões indagaram aos psicólogos escolares como avaliavam seus níveis de confiança em seu conhecimento sobre suicídio, e seu conforto quando identificavam ou intervinham com um estudante propenso a suicídio. A maioria dos psicólogos entrevistados concordaram sobre terem um papel na intervenção junto a estudantes identificados como a estar necessitados de ajuda. Participantes indicaram não ter treinamento em pós-graduação ou competência nesta área. Houve interações significativas entre a percepção do papel e competência, e o ambiente escolar, o estado empregador, e o treinamento ou exposição prévia.
Silverman L.K., Gilman B.J. 2020	Descreve as preocupações com o WISC-V, os escores compostos mais significativos, os índices menos relevantes, e como os estudantes superdotados respondem a vários elementos estruturais, como tempo e critério descontínuo. Aborda o que pode ser aprendido nas diretrizes de administração recomendadas para o WISC-V na declaração de posição do NAGC, e o que pode ser generalizado para a escolha e o uso de todos os testes de habilidade nas escolas pelos profissionais de avaliação. Avaliações envolveram 390 crianças com altas habilidades (superdotadas) provenientes de sete locais dos EUA	A avaliação de superdotados é considerada complexa. O WISC-V de crianças superdotadas mostra escores amplamente discrepantes: ao contrário de crianças típicas cujos escores são consistentes ao logo dos cinco índices, as crianças superdotadas tendem a alcançar altos escores em tarefas mais intimamente relacionadas com habilidade de raciocínio abstrata, menores escores em memória de trabalho, e seus menores valores em velocidade de processamento. Estas discrepâncias podem ser suficientemente significativas para tornar o escore Global de QI ininterpretável. Para a identificação de superdotados, a posição da NAGC a respeito do WISC-V é contrária ao uso compulsório dos escores de QI da Escala Completa, e recomenda o uso de seis escores expandidos de índices que otimizam uma variedade de forças – uma das quais seria suficiente par documentar a superdotação cognitiva.
Sullivan A.L., Sadeh S., Hourri A.K. 2019	Verificar até que ponto os dados de raça e avaliação dos estudantes influenciavam a tomada de decisões dos psicólogos escolares. Foram amostrados 302 psicólogos escolares de três diferentes estados dos EUA	Foi utilizado o delineamento experimental fatorial misto 3x3 em três estudos com dados de relatório de casos simulados para medir a influência de raça e de dados de avaliação na percepção, por parte dos psicólogos escolares, da elegibilidade dos estudantes para educação especial em casos de distúrbios econômicos, disfunção intelectual, ou autismo, respectivamente. Houve pouca evidência de disparidade racial, mas os psicólogos participantes tenderam a preferir decisões sem suporte de, ou até contrários a dados da avaliação.

**Quadro 2. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos quantitativos de avaliação (Cont.)**

Oak E., Viesel K.D., Dumont R., Willis J. 2019	Avaliar os tipos e frequências erros de administração e de pontuação cometidos por estudantes e por psicólogos escolares na aplicação dos testes WISC-V e WAIS-IV. Dados amostrados compreenderam 295 protocolos preenchidos por estudantes pós-graduados dos EUA, referentes ao WISC-V e ao WAIS-V, bem como 40 preenchidos por psicólogos escolares praticantes, referentes ao WISC-V	Os números médios de erros calculado a partir dos protocolos de estudantes de mestrado, de doutorado e de psicólogos foram 4,56, 5,57 e 4,55, respectivamente. São disponibilizadas Quadros de frequência para os diferentes tipos de erros encontrados, para cada categoria de avaliador. Os resultados da investigação demonstraram que os erros nas avaliações cognitivas <i>Wechsler</i> são comuns, independentemente do nível educacional do examinador, da bateria de testes utilizada, e do sub-teste em exame.
Lockwood A.B., Gross T.J., Farmer R.L., Loke S.W. 2019	Examinar a estrutura fatorial do <i>Huber Inventory of Trainee Self-Efficacy (HITS)</i> , uma medida de autoeficácia para <i>trainees</i> de psicologia escolar. Utilizaram-se dados de 520 <i>trainees</i> de psicologia escolar	Quatro modelos de medida foram examinados quanto ao seu ajuste e suas cargas fatoriais. Dos quatro modelos, um modelo bi fatorial com fator latente único para autoeficácia (GSE) e fatores de domínio-específicos (i.e., Avaliação multidimensional de habilidades, Habilidades de aconselhamento, Habilidades profissionais interpessoais, e Habilidades de pesquisa) foi considerado o mais parcimonioso. Todos os itens relacionados à prática carregaram mais significativamente no GSE do que nos fatores domínio-específicos, indicando a utilidade do GSE para as habilidades relacionadas à prática. Os resultados sugerem que GSE parece ser o melhor indicador de autoeficácia dos <i>trainees</i> , embora o modelo bi fatorial que representa habilidades práticas versus habilidades de pesquisa também possa ser adequado.
Preast J.L., Burns M.K. 2019	Examinar os efeitos da consulta sobre a fidelidade de implementação das comunidades profissionais de aprendizado ( <i>PLCs</i> ), grupos de professores que trabalham de maneira colaborativa para examinar dados de estudantes e modificar a prática para melhorar os resultados. O estudo incluiu 4 <i>PLCs</i> de professores do estado de Missouri (EUA)	Cada grupo foi observado com uma rubrica de implementação de <i>PLC</i> , usando um delineamento multi-base que incluía as fases de linha de base, intervenção e manutenção. As áreas específicas de observação na rubrica foram "Como grupos efetivos trabalham", "O que estudantes precisam saber e fazer", e "Avaliação para o aprendizado". Os resultados indicaram que uma mudança na implementação do <i>PLC</i> ocorreu quando se adicionou a consulta, e que a mudança foi mantida após o fim do processo de consulta. Contudo, as melhorias de cada grupo durante as fases de intervenção e de manutenção foram pequenas quando comparadas com a fase da linha de base.
Johnson A.H., Goldberg T.S., Hinant R.L., Couch L.K. 2019	Avaliar das práticas de avaliação funcional do comportamento ( <i>FBA</i> ) de psicólogos escolares. Foram amostrados 220 psicólogos respondentes	<i>FBA</i> s utilizam-se de métodos diretos e indiretos para coletar dados de comportamento estudantil para gerar uma hipótese funcional e direcionar o desenvolvimento da intervenção. O levantamento inaplicado aos psicólogos compreendeu 66 itens que abrangem as três principais áreas: informação básica, detalhes metodológicos, e dados demográficos. Os respondentes relataram ter recebido treinamento em <i>FBA</i> de várias fontes, e ter utilizado múltiplos dados de coleta de dados ao conduzir <i>FBA</i> . O levantamento revelou uma ampla variabilidade nos instrumentos específicos empregados pelos psicólogos escolares, e que uma proporção substancial destes usaram formas que não eram padronizadas ou pré-construídas.
Cochrane W.S., Sanetti L.M.H., Minster M.C. 2019	Investigar as crenças e práticas atuais na avaliação e relato da integridade do tratamento para intervenções em camadas. Foram amostrados 132 psicólogos escolares certificados nacionalmente nos EUA	Foi submetido aos respondentes um levantamento sobre a integridade do tratamento, com 17 itens, que incluía dados do participante (5 itens) e de frequência de avaliação da integridade do tratamento (12 itens). Noventa e oito por cento dos respondentes concordou que a integridade do tratamento era crítica para a intervenção em camadas. Contudo, somente 7% na consulta individual, e 0% na consulta em grupo relataram que era "sempre" coletada. Respondentes identificaram barreiras de tempo, carga de trabalho, fatores do sistema e conhecimento dos funcionários como explicações para o fosso existente entre as crenças e a prática.



**Quadro 2. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos quantitativos de avaliação (Cont.)**

Benson N.F., Floyd R.G., Kranzler J.H., Eckert T.L., Fefer S.A., Morgan G.B. 2019	Examinar o uso de testes e as práticas de avaliação usadas correntemente por psicólogos escolares americanos, à luz dos avanços teóricos e práticas de avaliação ocorrentes nas últimas duas décadas. O levantamento foi feito em 2017 com amostra de 1317 psicólogos escolares dos EUA em atividade	Os dados do Levantamento Nacional de Práticas de Avaliação na Psicologia Escolar de 2017 (EUA) revelaram que as o uso de testes e as práticas de avaliação evoluíram significativamente em relação ao levantamento anterior de 2008. Muitas das mudanças consistiram da substituição de testes e práticas de confiabilidade e validade limitadas por outros com melhor suporte psicométrico. Os resultados do estudo também indicaram que psicólogos escolares conduzem regularmente avaliações multi-metodológicas para prevenir, monitorar, e remediar dificuldades de aprendizado de crianças e adolescentes, bem como outros problemas que se apresentam nas escolas.
Benson N.F., Maki K.E., Floyd R.G., Eckert T.L., Kranzler J.H., Fefer S.A. 2019	Examinar a identificação de estruturas de trabalho, modelos específicos e práticas de avaliação utilizados por psicólogos escolares para identificar estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem ( <i>SLD</i> ) em escolas públicas nos EUA. O levantamento foi feito em 2017 com amostra de 1317 psicólogos escolares americanos em atividade	Foi feito um levantamento (2017) online (com 65 itens) com psicólogos escolares em atividade, além de uma revisão de regulamentos estaduais sobre <i>SLD</i> , e uma avaliação dos efeitos de políticas estaduais e das características dos psicólogos escolares nas práticas de identificação. Resultados do levantamento revelaram que estruturas múltiplas de identificação de <i>SLD</i> são utilizadas, e que regulamentos estaduais em geral têm maiores efeitos nas práticas de identificação do que características como idade, títulos, e anos de experiência dos psicólogos escolares. Detectou-se o emprego comum de estruturas com limitações psicométricas bastante conhecidas. Os autores reforçam a necessidade de medidas psicometricamente válidas para identificação de <i>SLD</i> .
Harris B., McClain M.B., Haverkamp C.R., Cruz R.A., Benallie K.J., Benney C.M. 2019	Objetivo duplo: (1) Determinar diferenças na confiança percebida dos psicólogos escolares, ao longo de variáveis demográficas, relacionadas à condução de avaliações do transtorno do espectro autista ( <i>ASD</i> ) em escolas em geral, e, particularmente, em alunos cultural e linguisticamente diversos ( <i>CLD</i> ). (2) Investigar qualitativamente os sucessos percebidos e as barreiras encontradas por psicólogos escolares são conduzir avaliação para <i>ASD</i> em alunos <i>CLD</i> . O estudo foi realizado com 148 psicólogos escolares	As perguntas incluíam informações demográficas, experiências de treinamento relacionados ao <i>ASD</i> e às práticas atuais de avaliação usadas durante avaliações de <i>ASD</i> na escola. Os participantes também foram convidados a classificar sua confiança percebida em sua capacidade de escolher as ferramentas e fornecer recomendações durante as avaliações de <i>ASD</i> em geral, bem como como sua confiança percebida em sua capacidade de incorporar culturalmente práticas linguísticas e de resposta linguística durante as avaliações de <i>ASD</i> com alunos <i>CLD</i> . Houve várias barreiras percebidas que foram citadas pelos psicólogos escolares ao implementar avaliações de <i>ASD</i> em alunos cultural e linguisticamente diversos. O trabalho inclui Quadro com indicações dos principais desafios e barreiras apontados.
Seabra-Santos M.J., Almiro P.A., Simões M.R., Almeida L.S. 2019	Caracterizar aspetos relevantes da situação atual do uso de testes psicológicos em Portugal, através da amostragem representativa de 1523 psicólogos	Os psicólogos amostrados que preencheram um questionário online sobre práticas, atitudes e problemas identificados no uso de testes. Cerca de 90% dos entrevistados utilizam testes em sua prática, com objetivo de avaliação/diagnóstico ou de rastreio, para avaliar sujeito em idade escolar ou adultos em até os 64 anos. Ressalta-se a importância da formação sobre testes, e necessidade de regulamentação via normas e leis. Dentre os problemas encontrados estão uso de provas fotocopiadas, a ausência de interação com outros colegas para apreciar os resultados, a insuficiente qualificação das provas, e a insuficiente atualização dos testes empregados. Conquanto o trabalho não se refira apenas a testes psicológicos em âmbito escolar, ele apresenta, no entanto, Quadros que permitem extrair informações mais específicas para esta faixa etária.
Codding R.S., Volpe R.J., Martin R.J., Krebs G. 2019	Comparar o impacto do número de oportunidades para responder ( <i>OTR</i> ) e espaçamento temporal (prática em massa ou distribuída) nas trajetórias da fluência matemática. Constituíram a amostra de estudo 121 estudantes de segunda e terceira séries de uma escola dos EUA	Foram aplicados os seguintes instrumentos: <i>Grade-level Mathematics Computation</i> (M-COMP), <i>Grade-level Mathematics Concepts and Applications</i> (M-CAP) e <i>Single-skill curriculum-based measurement for mathematics</i> (M-CBM). Os resultados sugerem que fornecer mais oportunidades para os alunos praticarem, usando uma tarefa instrucional do tipo aglomerada, pode ser mais eficiente nas escolas do que agendar sessões de prática espaçadas. Resultados encontrados foram divergentes de outros estudos na literatura.

**Quadro 2. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos quantitativos de avaliação (Cont.)**

Kilpatrick K.D., Maras M.A., Brann K.L., Kilgus S.P. 2018	(1) examinar a defensibilidade das recomendações para a frequência de administrações de testes psicológicos baseados em força; (2) examinar a consistência interna e a validade relacionada aos critérios da <i>Devereux Student Strengths Assessment</i> (DESSA)-mini, um instrumento sócioemocional e comportamental (SEB) baseado em forças para avaliação do risco. Amostra: 535 estudantes de 2 escolas elementares do Meio-Oeste dos EUA	Estudantes avaliados em diferentes tempos (outono, inverno, primavera) com instrumento de avaliação de sócioemocional e comportamental baseado em forças. Escolas forneceram dados de resultados escolares, tais como frequência às aulas, escores de leitura, e eventos disciplinares. Escores DESSA-mini foram relativamente estáveis ao longo dos 3 períodos de aplicação, mas após a 1ª aplicação (outono), as demais, pouco contribuíram para explicar os resultados escolares. A escala DESSA-mini revelou adequada consistência interna e formas alternativas de confiabilidade, e pequena a moderada relação com os resultados escolares.
Cornell D., Maeng J., Huang F., Shukla K., Konold T. 2018	1) Verificar a existência de viés racial em relação a aplicação de medidas disciplinares aos estudantes; 2) Verificar se a aplicação do instrumento de avaliação de ameaças contribuiu para redução das disparidades raciais em relação à aplicação de medidas disciplinares. O estudo foi feito com 1836 estudantes, de grupos raciais diversos, de 779 escolas públicas de nível elementar a secundário da Virginia (EUA), a parte dos quais se aplicou um instrumento de avaliação de ameaças	O sistema escolar forneceu dados sobre medidas disciplinares (suspensões, expulsões, transferências escolares, e ações legais tais como detenções, indiciamentos, prisão) aplicadas aos estudantes. O <i>Virginia Student Threat Assessment Guidelines</i> (VSTAG) foi aplicado a uma sub-amostra de 188 estudantes, devidamente identificados quanto aos grupos raciais respectivos. VSTAG é um instrumento de avaliação de ameaças estudantis proposto para distinguir mero mau comportamento de comportamentos que indiquem sérios ou consideráveis ameaças de violência. Modelos de regressão logística não evidenciaram disparidades entre estudantes negros, hispânicos e brancos quanto a suspensões, transferências ou ações legais. Os resultados do estudo sugerem que o processo de avaliação de ameaças pode refletir um caminho para se atingir a paridade racial na disciplina escolar.
Moore J.A., Karch K., Sherina V., Guiffre A., Jee S., Garfunkel L.C. 2018	Comparar dois modelos de prática de tratamento de <i>ADHD</i> (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade) e sua aderência às recomendações da Associação Americana de Pediatria: (a) modelo 1, denominado "integrado" - com maior número de profissionais de saúde comportamental ( <i>BHPs</i> ), e com adoção de um arcabouço médico de terapia familiar; (b) modelo 2, denominado "co-localizado", com menor número de <i>BHPs</i> , e sem o arcabouço familiar. População amostrada: 149 crianças (escolares), idades 6-13 anos, em tratamento para <i>ADHD</i>	Foram avaliados o contato direto com a escola, e a frequência de observações comportamentais durante as avaliações clínicas, a educação sobre <i>ADHD</i> proporcionada às famílias, o treinamento em manejo comportamental, e o engajamento "in loco" com um psicólogo, bem como o uso de medicamentos e de consultas psiquiátricas. Informações foram coletadas através de um instrumento de coleta de dados adaptado de Vreeman et al. 2006, a partir de registros clínicos e telefônicos, cartas, registros escolares, avaliações padronizadas e triagens, e resumos de cuidados externos às clínicas em questão. Foi registrada a presença ou ausência de entrevista com o cuidador, observações comportamentais, co-morbidades, registros escolares. Foram registrados o compromisso com a medicação, a educação parental relativa à <i>ADHD</i> , e treinamento parental no manejo do comportamento, e o engajamento ou não com terapeuta comportamental, e com psiquiatra. Famílias no modelo integrado receberam mais educação sobre <i>ADHD</i> , mais treinamento em manejo de comportamento e mais advocacia escolar do que no modelo in loco; contudo, estas associações não se mantiveram em se levando em conta a variância associada ao engajamento local com um psicólogo. Ambas as práticas foram equivalentes no uso de medicação e de consulta psiquiátrica, embora mais famílias na prática integrada estivessem engajadas com um psicólogo e participassem mais frequentemente de consultas de acompanhamento de medicação do que na prática co-localizada.

Quadro 2. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos quantitativos de avaliação (Cont.)

Callan G.L., Cleary T.J. 2018	1) verificar as relações entre existentes entre os diferentes tipos de medida de Aprendizado Auto-Regulado ( <i>SRL</i> ); 2) determinar a validade do uso de diferentes medidas de <i>SRL</i> na predição de realização matemática. População amostrada: 100 alunos de 8ª série ( <i>middle school</i> ) de um distrito escolar urbano diversificado do Meio-Oeste dos EUA	Quatro medidas de aprendizado autorregulado ( <i>SRL</i> ) foram administradas para avaliar estudantes duas medidas (amplas) de aptidão (questionário de autorrelato com 28 itens-SRSI-SR; e escala de avaliação pelo professor com 13 itens-SRSI-TRS) e 3 medidas (restritas) de evento voltadas à matemática ( <i>SRL microanalytic strategy-use</i> , <i>SRL microanalytic metacognitive-monitoring</i> , e traços comportamentais durante a execução dos problemas matemáticos). Foram empregadas ainda 3 medidas de realização matemática (problemas matemáticos em sessão prática, problemas matemáticos pós-teste, e um teste matemático padronizado). Houve correlações moderadas entre medidas de <i>SRL</i> dentro de uma mesma categoria (ampla e restrita), mas não entre categorias. <i>SRL micronalysis metacognitive monitoring</i> foi um preditor significativo dos três tipos de resultados de realização matemática. Avaliação dos professores foi responsável pela maior parte da variância em 2 dos resultados. Os resultados sugerem que uma metodologia de avaliação multidimensional deve ser considerada por psicólogos escolares para a mensuração da <i>SRL</i> .
VanDerHeyde n A.M., Burns M.K. 2018	Discutir e comentar maneiras de abordar decisões de triagem e monitoramento de progresso que possam ser usadas para resolver problemas de estudantes	Descrevem-se várias questões práticas e psicométricas que afetam a tomada de decisão (por exemplo, precisão da triagem, a relação entre as probabilidades de pré-teste e pós-teste e medição confiável da inclinação). Também se recomenda que os psicólogos escolares (a) abandonem as práticas de avaliação que não resultam em resultados positivos para os alunos, (b) selecionem avaliações que informam diretamente a intervenção, (c) usem uma abordagem mais sutil para monitorar o progresso dos alunos, que poderá incluir a medição de domínio de sub-habilidades, (d) interrompa o uso de regras de decisão de 3 pontos para decisões de alto risco e (e) avalie o crescimento do aluno na presença de intervenções de alta qualidade.
Aiello R., Ruble L., Esler A. 2017	Estudar e entender melhor os fatores preditivos de práticas de avaliação de <i>ASD</i> ( <i>Autism Spectrum Disorder</i> =Transtorno do Espectro Autista) baseadas em práticas baseadas em evidências ( <i>EBA</i> = <i>Evidence-based Assessment</i> ), as quais incluem: uso de avaliações de <i>ASD</i> psicometricamente seguras, perspectiva de desenvolvimento que caracterize habilidades ao longo da vida, avaliações das principais áreas de comprometimento associadas a <i>ASD</i> , e o uso de informações de múltiplas fontes (incluindo observações diretas e indiretas de pais e professores). População amostrada: 402 psicólogos escolares de 43 estados dos EUA, filiados à NASP ou a organizações de psicólogos escolares de âmbito estadual	Foi aplicado o questionário <i>Autism Survey for School Psychologists</i> , que consistia de 14 questões demográficas, seguidas de 5 tópicos: (a) serviços disponibilizados a estudantes com autismo; (b) experiência e treinamento com autismo; (c) conhecimento sobre autismo; (b) necessidades de treinamento para o autismo; (e) elegibilidade e diagnóstico de autismo. Resultados revelaram que experiência, treinamento, trabalho com crianças com <i>ASD</i> , e localização geográfica foram preditores do uso de práticas de avaliação baseadas em evidências ( <i>EBA</i> ). Experiência e treinamento com <i>ASD</i> foi o preditor mais forte de <i>EBA</i> . Não foram indicadas diferenças em necessidades de treinamento entre psicólogos cujas práticas conformam com <i>EBA</i> e os que não conformam. De maneira geral, os resultados identificaram lacunas entre as melhores práticas recomendadas e as práticas correntes dos psicólogos escolares, e evidenciaram necessidades em área de treinamento adicional e desenvolvimento profissional.
Pameijer N. 2017	Descrever um modelo de avaliação baseada na prática - <i>Assessment for Intervention (AFI)</i> que visa preencher uma lacuna entre avaliação e intervenção. De acordo com esse modelo, o psicólogo escolar é um prático e cientista, que formula e testa hipóteses em cooperação com professores, pais e alunos envolvidos. O teste do modelo envolveu 198 respondentes ao questionário, incluindo professores, conselheiros escolares, pais e assessores	O modelo <i>AFI</i> é um exemplo de modelo de avaliação, baseado no ciclo empírico do pensamento científico (De Bruyn et al., 2003). A <i>AFI</i> engloba sete princípios ("por quê?" e inclui cinco estágios ("como?"), cada estágio com suas próprias diretrizes, apoiando a tomada de decisão clínica. As respostas dos participantes demonstraram que o estudo dá uma indicação dos elementos <i>AFI</i> que professores, conselheiros escolares, pais e assessores consideram importantes, e dos desafios que assessores (psicólogos e tutores) têm de lidar em suas práticas. Também se proporcionam pontos de melhoria para o modelo <i>AFI</i> . Conclui-se que na prática o modelo diminui a lacuna existentes entre a avaliação e a intervenção, e torna o processo de avaliação mais significativo para professores, pais e estudantes.

**Quadro 2. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos quantitativos de avaliação (Cont.)**

Dowdy E., Harrell-Williams L., Dever B.V., Furlong M.J., Moore S., Raines T., Kamphaus R.W. 2016	Prover informação psicométrica preliminar ao instrumento BESS- <i>Student (Behavioral and Emotional Screening System-Student Form)</i> , vinculado ao <i>Behavior Assessment System for Children-2 (BASC-2)</i> , através do exame de sua habilidade em prever problemas internalizados (estresse, ansiedade, depressão), e verificar se há diferenças relativas a gênero nestas predições. A amostra consistiu de estudantes de nível secundário (9º a 12º ano), predominantemente latinos e economicamente desfavorecidos, de escola pública do sul da Califórnia (EUA), com testes em três anos consecutivos	Análises de regressão multivariada foram utilizadas utilizando o escore T do BESS- <i>Student</i> como preditor das 3 sub-escalas do DASS (i.e., depressão, ansiedade e estresse). Os escores BESS dos estudantes foram capazes de explicar uma proporção significativa da variância relativa aos sintomas internalizados no ano corrente de sua aplicação, mas a validade preditiva de suas estimativas decresceu ao longo dos anos. Diferenças significativas foram observadas entre gêneros: os escores BESS foram melhores preditores de sintomas internalizados (DASS escores) para o gênero feminino.
Sharp K., Sanders K., Noltemeyer A., Hoffman J.L., Boone W.J. 2016	Examinar a relação entre a Escala de implementação da Resposta à Intervenção ( <i>RTI</i> ) para Leitura ( <i>RTIS-R</i> ) e a performance de leitura dos estudantes. População amostrada: 64 diretores e psicólogos escolares de 43 escolas elementares dos EUA	Regressão linear hierárquica foi usada para examinar o grau pelo qual a implementação das fases e componentes-chave de <i>RTI</i> predizem resultados de avaliação de leitura. Os resultados revelaram que tomadas de decisão baseada em dados e implementação do nível 3 da <i>RTI</i> predisseram significativamente os resultados de leitura dos estudantes.
Gràcia M., Vega F., Galván-Bovaira M.J. 2015	Objetivos: 1) Verificar a viabilidade de um instrumento – o EVALOE ( <i>‘Escala de valoración de la enseñanza de la lengua oral en contexto escolar’</i> = Escala de avaliação do ensino da língua oral = <i>Assessment scale of oral language teaching</i> ), adequado às necessidades e características culturais e linguísticas de escolas espanholas, que seja capaz de avaliar como professores facilitam o desenvolvimento da linguagem oral; 2) verificar se este instrumento é útil para detectar aspectos de práticas de pessoal escolar que possam ser melhoradas para criar um ambiente de comunicação favorável e ajudar crianças a desenvolver competência em audição e fala. População amostrada: 80 professores, pertencentes a 39 escolas públicas e privadas em Espanha, sob observação em sala de aula por 39 profissionais avaliadores (23 terapeutas de fala e linguagem, 8 psicólogos educacionais, 8 professores) e 2 estudantes universitários (dois observadores por sala de aula)	Foi estudada e avaliada a aplicação do EVALOE, instrumento não padronizado em duas partes: a primeira é uma escala observacional composta de 30 itens, projetada para avaliar três dimensões de ensino e aprendizado de linguagem oral em sala de aula; a segunda parte consiste num conjunto de questões para uma entrevista semiestruturada com o professor que foi observado. O EVALOE mostrou-se um instrumento adequado para avaliar como professores facilitam o desenvolvimento da linguagem oral em escolas. A escala proporcionou a professores critérios para observar interações com crianças e para avaliar suas forças e necessidades, desta maneira ajudando a criar um ambiente que melhora as habilidades de compreensão e fala.

**Quadro 2. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos quantitativos de avaliação (Cont.)**

Clarke B., Doabler C.T., Cary M.S., Kosty D., Baker S., Fien H., Smolkowski K. 2014	Examinar a eficácia de um modelo de intervenção de nível 2 para matemática de primeiro ano, com foco em compreensão de números inteiros por parte de estudantes com deficiências em matemática. O modelo proposto de Teoria de Mudança, denominado <i>Fusion</i> , baseia-se no modelo de resposta à intervenção em vários níveis, que inclui a instrução principal em sala de aula (Nível 1), e suporte educacional adicional (Níveis 2 e 3) para estudantes que não respondem ao núcleo principal de instrução. O estudo compreendeu 89 estudantes de 9 escolas de distritos escolares suburbanos do Noroeste do Pacífico (EUA), todos os quais receberam a instrução matemática padrão dos respectivos distritos. Os alunos foram divididos em dois grupos: 44 compuseram o grupo que recebeu instrução adicional com o instrumento <i>Fusion</i> , e 45 o grupo que não recebeu	Ambos os grupos de estudantes foram avaliados antes em duas épocas, denominadas "pré-testes" e "pós-testes", respectivamente, através dos instrumentos <i>ProFusion</i> , EM-CBM (= <i>Early Numeracy Curriculum-Based Measure</i> ) e SAT-10 (= <i>Stanford Achievement Test, 10th Edition</i> ). Ambos os grupos receberam intervenção (instrução) padrão regular. O grupo denominado " <i>Fusion</i> " recebeu intervenções adicionais com os dois componentes do modelo " <i>Fusion</i> " – o foco em conteúdo de números inteiros, e uma abordagem de instrução explícita e sistemática que dê suporte ao desenvolvimento de proficiência matemática. Os ganhos em escores no grupo de estudantes " <i>Fusion</i> " foram significativamente maiores do que os dos estudantes do grupo controle em relação à proficiência matemática. Os resultados apontam para a necessidade crescente de programas multiníveis de resposta à intervenção, e indicam ser de importância primordial que pesquisadores venham a desenvolver, investigar e modificar modelos de teoria de mudança.
Watt M.G.H., Ehrich J., Stewart E.S. Snell T., Buchich M., Jacobs N., Furlonger B., English D. 2019	Desenvolver escala de autoeficácia profissional para psicólogos e conselheiros escolares (PCES= <i>Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale</i> ), que venha a abranger competências dentro dos padrões profissionais nacionais (Austrália) e internacionais. Uma amostra de 199 estudantes pós-graduados em psicologia ou aconselhamento completaram o levantamento de autorrelato, e uma amostra independente (n=233) subsequente foi recrutada para validação cruzada	PCES parece ser um instrumento promissor, com aplicações potenciais para aprendizado reflexivo, para o desenvolvimento profissional, supervisão clínica e prática, bem como para estudos que envolvam auto percepção de competências por parte de psicólogos e profissionais de aconselhamento. A PCES tem utilidade potencial para uma variedade de aplicações, inclusive pesquisa em eficácia de treinamento e supervisão clínica, e pode ser usada como um componente de uma abordagem multi-metodológica à avaliação de competência formativa e somativa de psicólogos e profissionais de aconselhamento.
Maki E.K., Burns K.M., Sullivan L.M. 2018	Avaliar o grau de confiança dos psicólogos escolares em identificar problemas de aprendizado. A amostra utilizada foi de 376 psicólogos escolares nos EUA	Os psicólogos escolares relataram menores níveis de confiança quando usavam resposta à intervenção ( <i>RTI</i> ) quando comparados à discrepância na realização de habilidades, e também menores níveis de confiança quando os dados estudantis a respeito de desordens de aprendizado eram inconclusivos do que quando eram conclusivos. Embora os psicólogos escolares demonstrassem altos níveis gerais de confiança nas decisões de identificação de dificuldades de aprendizagem, diferenças na confiança foram encontradas entre os métodos de identificação, o nível de conclusividade dos dados do aluno e a consistência da identificação.
Fisher A., Dart H. E., Leblanc H., Hartman L.K., Steeves O.R., Gresham M.F. 2016	Avaliar a aceitabilidade da videoconferência (VC) por professores como meio alternativo à comunicação consultiva face-a-face ( <i>FtF</i> ). Amostra de 60 professores (EUA), entrevistados por psicólogos escolares	Os resultados sugerem que, embora professores tenham classificado a VC como um meio de comunicação aceitável antes de participar da entrevista, as classificações de aceitabilidade aumentaram para "altamente aceitável" após participação no estudo.

Quadro 2. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos quantitativos de avaliação (Cont.)

Watson D.M., Simon B.J. Nunnley L. 2016	Analisar métodos para identificar crianças com problemas específicos de aprendizagem ( <i>SLD</i> ) empregados por uma amostra de 84 psicólogos escolares dos EUA	Foram realizadas entrevistas online sobre quais métodos psicólogos usam para identificar estudantes com <i>SLDs</i> , os motivos de sua escolha e seu nível de treinamento profissional e anos de experiência. O método de identificação mais frequentemente relatado foi a combinação de Discrepância/Regressão e Resposta à Intervenção. Aproximadamente um terço dos participantes indicou que o principal motivo pelo qual eles usam um método específico é devido a uma sugestão de um colega ou supervisor. Nem os anos de experiência nem o nível de treinamento foram relacionados ao uso de um método único <i>versus</i> combinado para identificação.
Reddy A.L. Dudek M.C. Fabiano A.G., Petes S. 2015	Examinar o desenvolvimento do construto, validade e confiabilidade do construto CSS-T (= <i>Classroom Strategies Scale-Teacher Form</i> ). População amostrada: 332 professores de 73 escolas elementares de estados dos EUA ( <i>NY, NJ</i> )	Os índices de qualidade de ajuste sugerem um ajuste satisfatório dos modelos de análise fatorial confirmatória ( <i>CFA</i> ), mas não do índice de qualidade de ajuste comparativo. Consistências internas de 0.93 e 0.94 foram obtidas para as escalas de "Estratégias Instrucionais" e "Escala Total de Estratégias de Comportamento". Adequada confiabilidade de teste-reteste foi encontrada para as escalas instrucional e comportamental. O CSS-T mostrou-se livre de tendenciosidade de itens para demografia dos professores (idade, grau educacional, e anos de experiência docente).
Johnson E.S., Hoffman A.J., Kruger J.L. Rizzo J.C. 2015	Avaliar o grau de treinamento proporcionado por programas de pós-graduação em relação à avaliação de violência em encontros de adolescentes. Populações amostradas: professores universitários e pós-graduandos de programas de treinamento em psicologia escolar	As respostas aos levantamentos mostraram que 54% dos programas não cobriam violência em encontros de adolescentes. A maioria (86.5%) dos pós-graduandos identificaram em sua falta de treinamento a maior barreira em lidar de forma apropriada com a violência em encontros de adolescentes.
Bourke R. & Dharan V. 2015	Levantamento de métodos de avaliação empregados por psicólogos escolares de Aotearoa, Nova Zelândia	Resultados do levantamento mostraram que psicólogos neozelandeses empregam pelo menos 25 métodos de avaliação nos domínios comportamental, emocional e cognitivo. Os dados das avaliações são usados por três principais motivos: entender a criança, informar o processo de decisão, e contribuir para discussões sobre as intervenções apropriadas. O uso de entrevistas, observação e colaboração foram identificadas como pontos-chave para suas práticas de avaliação, mostrando uma preferência por métodos de trabalho mais dialógicos e ecológicos. Embora a maioria dos profissionais usassem práticas de avaliação voltadas a facilitar o aprendizado da criança em vários contextos, os psicólogos relataram dilemas éticos quando deles se esperava que fossem mais diagnósticos em seu foco.

relacionadas à *Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)-mini* (Kilpatrick et al., 2018) (Quadro 2), a validade preditiva do *Behavioral and Emotional Screening System Student Form (BESS-Student)* (Dowdy et al., 2016) (Quadro 2), o cálculo da consistência interna da EVALOE (*'Escala de valoración de la enseñanza de la lengua oral en contexto escolar'* = *Assessment scale of oral language teaching*), um instrumento flexível para avaliar como a linguagem oral espanhola é avaliada em sala de aula (Gràcia et al., 2015) (Quadro 2) e o exame do desenvolvimento do construto, validade e confiabilidade do *Classroom Strategies Scale-Teacher Form (CSS-T)* (Reddy et al., 2015) (Quadro 2).

De entre as práticas de avaliação que visam à melhoria do desempenho estudantil (categoria 5) (30%), foram encontrados estudos sobre formas de melhorar a fluência em matemática, comparando-se a retenção de fluência de quatro condições de tratamento (Coddington et al., 2019) (Quadro 2). Foram pesquisadas as questões psicométricas e de validade consequential, focando em decisões de rastreamento e de monitoramento de progresso que podem ser utilizadas para resolver os problemas dos estudantes (VanDerHeyden & Burns, 2018) (Quadro 2). Outros estudos examinaram a relação entre a Escala de Implementação da Resposta à Intervenção (*RTI*) para Leitura (*RTIS-R*) e o desempenho de estudantes em leitura (Sharp et al., 2016) (Quadro 2). Clarke et al. (2014) (Quadro 2)

**Quadro 3. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos qualitativos de avaliação**

Autores/ano	Objetivos/ Populações-alvo	Práticas, instrumentos e/ou medidas/ Resultados
Elbedour S., Alqahtani S., El Sheikh Rihan I., Bawalsah J.A., Booker-Ammah B., Turner J.F., Jr. 2020	Discutir medidas de prevenção, avaliação de risco e estratégias de intervenção de psicólogos e conselheiros escolares ao abordar o <i>cyberbullying</i> . Público alvo: psicólogos e conselheiros escolares	Sugerem-se práticas para identificação e prevenção do <i>cyberbullying</i> , e estratégias de intervenção, tais como: avaliação do risco e manejo através de programas rastreadores no sistema da escola, informando pais e alunos no caso de problemas; avaliação de necessidades e formação de comitê composto de pais, estudantes, professores, profissionais de saúde na escola, incluindo provedores de saúde mental, para elaborar um plano de identificação, prevenção e intervenção; avaliação do risco e manejo através de programas rastreadores no sistema da escola, informando pais e alunos no caso de problemas; psicoterapia, prevenção e cultura escolar, como estratégias de mediação por pares, terapia de grupo, lições de resolução de conflitos.
Carlson J.F. 2020	Compreender fatores que estão a forjar o perfil da escolarização doméstica nos vários estados americanos, e prover psicólogos escolares com recomendações de práticas que melhorem ou estabeleçam relações produtivas com comunidades de <i>homeschooling</i> . Público alvo: Psicólogos escolares no contexto da escolarização em âmbito doméstico ( <i>homeschooling</i> )	Documentam-se e sumarizam-se variações estado por estado, nos EUA, do <i>homeschooling</i> . A compreensão e definição do que é <i>homeschooling</i> varia amplamente entre os estados, o que leva a igualmente amplas variações nas práticas regulatórias. Nos EUA, percebe-se entre estados e/ou mesmo entre distritos do mesmo estado uma vasta amplitude de formas de testagem, regulamentações de testagem e forma de documentação exigida para registro e acompanhamento da evolução de estudantes. O artigo documenta e sumariza as variações de estado para estado de matérias pertinentes ao <i>homeschooling</i> , e faz recomendações para auxiliar psicólogos escolares a trabalhar mais efetivamente com estudantes que são educados em casa.
Albritton K., Chen C.-I., Bauer S.G., Johnson A., Mathews R.E. 2019	Discutir e apontar maneiras de quais psicólogos escolares podem colaborar com profissionais da educação na primeira infância para melhorar os resultados do desenvolvimento, social, emocional e acadêmico para crianças em idade pré-escolar. Público alvo: psicólogos escolares	O número de crianças e famílias que recebem intervenção precoce (EI)/ educação especial na primeira infância (ECSE) têm crescido a cada ano. Colaboração entre psicólogos escolares e profissionais da primeira infância pode ter implicações significativas para as crianças e suas famílias. Psicólogos são os profissionais aptos a coordenar esforços e colaborações multidisciplinares com pais, professores e pessoal escolar, para implementar práticas que melhorem o desempenho acadêmico, as habilidades sócioemocionais, e o comportamento pró-social das crianças. São descritos os papéis de psicólogos escolares em instalações para crianças pequenas: avaliação, consulta e colaboração, intervenção, aconselhamento. Assistência com intervenções individuais planejadas e implementação, prover sistema de suporte em múltiplas camadas ( <i>MTSS</i> ), e construir parcerias família-escola.
Ruether et al. 2019	Avaliar o processo decisório da escolha de instrumentos de avaliação. Público alvo: profissionais envolvidos no diagnóstico de problemas de aprendizagem em crianças	Os profissionais amostrados responderam a um questionário desenvolvido <i>ad hoc</i> , com duas questões semiestruturadas. As respostas obtidas revelaram que os instrumentos de avaliação de inteligência mais frequentemente administrados relatados pelos participantes foram: <i>KABC</i> , <i>WISC-V</i> e <i>WJ-4</i> .
Von Der Embse N.P., Kilgus S.P. 2018	Examinar criticamente os fatores procedimentais que facilitam ou inibem a tomada de decisões precisa e eficientemente nas escolas, incluindo aquele que elucidam as melhores práticas para melhorar a entrada e saída dos dados da avaliação	Historicamente, o foco das pesquisas de avaliação têm sido desenvolver e validar instrumentos que resultem em escores psicometricamente válidos, porém se têm dado ênfase muito menor ao treinamento para avaliar e aplicar procedimentos de coleta de dados e de avaliação que promovam tomada de decisão mais efetiva. O artigo teve seu foco em pesquisas que examinassem o impacto de procedimentos de avaliação na defensibilidade dos dados de avaliação. São comentados vários artigos selecionados que fornecem suporte empírico e orientações de procedimento para aprimorar o processo de tomada de decisões nas escolas.

**Quadro 3. Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos qualitativos de avaliação (Cont.)**

Stothard J., Woods K., Innoue A. 2018	Caracterizar as percepções e práticas de psicólogos educacionais relativas à dislexia. Público alvo: psicólogos escolares	Trata-se de um estudo exploratório composto de: fase (1)=grupo focal e análise de conteúdo; fase (2)=cinco entrevistas semiestruturadas face-a-face conduzidas de modo a completar os dados. Em relação a como os psicólogos educacionais avaliam e planejam a intervenção para alunos com dislexia, as análises de conteúdo das entrevistas revelaram: (a) relativamente à avaliação: itens relativos à alfabetização e à consciência fonológica (leitura de palavra única, velocidade de leitura, soletração, leitura de pseudo-palavras, e outros (abordagem de forças e necessidades, consultas, abordagem desenvolvimentista); (b) relativamente à intervenção: intervenção específica para alfabetização ou dislexia; intervenção afetiva (melhorar a motivação, a autoestima, a autoeficácia), e outras. Os resultados do estudo têm implicações para as necessidades iniciais e continuadas de treinamento dos psicólogos educacionais na área de aprendizado de alfabetização em crianças. Considera-se que seja oportuna uma revisão profissional comissionada das práticas de psicologia educacional relativas à dislexia.
Sprague J.R. 2018	Apresentar artigos que proporcionam contribuições novas e inovadoras à compreensão do que poderia reduzir o viés racial/étnico na aplicação de medidas disciplinares excludentes em âmbito escolar (advertências, suspensões, expulsões). Público alvo: professores e administradores escolares	Numa série de artigos citados, são abordadas várias medidas de exclusão disciplinar (aluno levado à presença do diretor, suspensões, exclusões), bem como seus vieses raciais e étnicos. O autor enfatiza que os dados de infrações disciplinares existentes em registros escolares podem não ser uma medida adequada para a tomada de decisão sobre comportamentos estudiantis, por ser enviesado pela maneira como o professor a percebeu ou o administrador aplicou a medida punitiva. Os estudos focam principalmente nas necessárias mudanças de comportamento de professores e administradores como estratégias de prevenção, e menos em ensinar diretamente aos estudantes comportamentos que devam substituir aqueles que os colocaram em situação de problemas disciplinares. Enfatiza-se a necessidade de estudos que validem os dados de medidas punitivas, o que é feito subsequentemente em artigos constantes no número em questão.
Reinbergs E.J., Fefer S.A. 2018	Organizar a literatura científica sobre avaliação e intervenção para trauma infantil, com a finalidade criar um modelo operacional de práticas de trauma que seja adequada para o âmbito escolar. Público alvo: profissionais escolares de saúde mental (psicólogos escolares, psicólogos clínicos com base em escolas, assistentes sociais escolares, conselheiros escolares)	Práticas e intervenções descritas na literatura foram selecionadas para inclusão e discussão adicional na construção de um menu de opções com base nos <i>MTSS (Multitiered Systems of Support)</i> , ou Sistema de Suporte em multicamadas. São abordadas várias opções de serviços multicamadas para detecção de trauma infantil em escolas: Camada (3) <i>University of California at Los Angeles PTSD Reaction Index</i> (Steinberg et al., 2004), <i>The Clinician-Administered PTSD Scale for DSM-5 Child/Adolescent Version</i> (Pynoos et al., 2015), <i>Child PTSD Symptom Scale (CPSS)</i> (Foa et al., 2001), <i>Child and Adolescent Needs and Strengths Manual</i> (Kisiel et al., 2010) /// Camada (2) <i>Behavioral rating scale for children</i> (Reynolds & Kamphaus, 2015) <i>Achenbach System of Empirically Based Assessment</i> (Achenbach & Rescorla, 2001), <i>Trauma Symptom Checklist for Children</i> (Briere, 1996) /// Camada (1) <i>Systematic Screening for Behavior Disorders</i> (Walker & Severson, 1992), <i>Behavioral and emotional screening system</i> (Reynolds & Kamphaus, 2015), <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (Goodman, 1997), <i>Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener</i> (Kilgus et al., 2016) <i>Child Trauma Screening Questionnaire</i> (Kenardy et al., 2006), <i>Child Trauma Screen</i> (Lang & Connell, 2017).
Hanchon T.A., Allen R.A. 2018	Oferecer orientações destinadas a promover práticas de avaliação responsáveis e defensáveis para Distúrbios Emocionais da infância, DE, além de auxiliar psicólogos escolares e outros profissionais da educação a evitar possíveis erros de julgamento clínico que, de outra forma, poderiam atrapalhar o processo de determinação da elegibilidade para esta categoria de educação especial. Público alvo: psicólogos educacionais e outros profissionais da educação	São citados levantamentos efetuados com psicólogos escolares a respeito de suas práticas de avaliação ao determinar a elegibilidade inicial para DE. Alguns estudos demonstraram que, para muitas fontes de dados comumente recomendadas (escalas de classificação de comportamento, entrevistas com terceiros), a coleta relatada desses dados não possuía consistência com o objetivo de informar a determinação da elegibilidade. Observações em sala de aula, bem como as entrevistas com pais, professores e alunos, foram relatadas como inconsistentemente incluídas na coleta de dados. Outro estudo citado examinou a frequência com que psicólogos escolares relatavam o uso de avaliações multifacetadas (entrevistas com professores, entrevistas com pais, entrevistas-diagnóstico com estudantes, observações em sala de aula, e escalas de avaliação de comportamento feitas por pelo menos dois informantes), e constatou que apenas 30% dos respondentes consistentemente todas as cinco fontes de dados em suas avaliações de DE, enquanto 5% não empregavam nenhuma destas fontes na grande maioria de suas avaliações iniciais, e 13% utilizavam apenas uma delas. São sugeridas práticas multifacetadas de avaliação para DE, tais como entrevistas com professores, entrevistas com pais, entrevistas-diagnóstico com estudantes, observações em sala de aula, e escalas de avaliação de comportamento.



*Quadro 3.* Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos qualitativos de avaliação (Cont.)

Bozic N., Lawthom R., Murray J. 2018	Descrever e aplicar o <i>CSF</i> ( <i>Context of Strength Finder</i> ), destinado a minorar uma limitação de outros métodos de avaliação baseada em pontos fortes, isto é, sua deficiência em eliciar os contextos em que são encontradas tais forças. Público: 8 crianças e jovens (idades 6,9 a 19,2 anos) previamente encaminhados a equipes de atendimento psicológico	O <i>CSF</i> obteve sucesso em permitir a identificação, para as crianças e jovens deste estudo, das situações em que suas forças estiveram presentes. Foi igualmente capaz de chamar a atenção para contextos específicos que as crianças e jovens associavam à expressão das forças.
Dunsmuir S., Frederickson N., Lang J. 2017	Identificar as forças, fraquezas e possibilidades de desenvolvimento da abordagem instrucional <i>PBL</i> . ( <i>Problem-based Learning</i> ). Público: programas britânicos que adotaram o aprendizado baseado em problemas ( <i>PBL</i> ) para o treinamento de psicólogos escolares	Entrevistas telefônicas (posteriormente transcritas) com informantes-chave indicados pelos respectivos programas de treinamento. Fizeram-se análises qualitativas de transcrições de entrevistas telefônicas com informantes-chave, através do uso de procedimentos de análise temática. Temas relacionados às fraquezas percebidas no <i>PBL</i> incluíram: desafios da avaliação, como assegurar tempo e cobertura curricular adequadas, e assuntos relacionados a dinâmicas de grupo. Adaptações feitas por programas <i>PBL</i> envolveram atualizar conteúdos, revisar estruturas, desenvolver avaliações, e implementar o treinamento de tutores para facilitar o <i>PBL</i> .
Arnold C. 2017	Rever o contexto estatutário de indivíduos acima de 16 anos que possam ter necessidades educacionais adicionais na área de alfabetização, e examinar o uso do termo "dislexia" quando aplicado a estudantes desta faixa etária. Público alvo: indivíduos britânicos com idade superior a 16 anos, e reconhecidos como pessoas com dislexia	O artigo descreve vários casos legais em que a percepção comumente utilizada do termo dislexia é questionada até mesmo nos tribunais, e por eles modificada ou reinterpretada. O exame detalhado de casos-chave que estabeleceram precedentes legais revelou que o uso de rotulagem tal como a "dislexia" não é tão essencial se pensava, e que um movimento na direção de uma abordagem que considera as habilidades de um indivíduo no contexto de seu trabalho é compatível com a legislação britânica atual, e facilitaria conclusões sobre indivíduos que pretendam manter sua elegibilidade por assistência sem que se aplique uma rotulagem que sugira uma condição permanente.
William McKenna J., Parenti M. 2017	Sugerir medidas para diminuir o descompasso entre as práticas baseadas em evidências e o baixo desempenho de estudantes a quem elas se aplicam. Avaliar o grau de fidelidade dos professores a tais práticas, face às necessidades do aluno. Público alvo: professores, administradores e psicólogos escolares envolvidos com práticas baseadas em evidências	São apresentadas (Apêndice A) diretrizes para criar uma lista de verificação de fidelidade, bem como um exemplo (Apêndice B) de uma lista de verificação de fidelidade para uma intervenção na classe como um todo, projetada para aumentar o envolvimento e diminuir comportamentos perturbadores. São propostas diretrizes de autoavaliação de fidelidade por parte dos professores. São discutidos métodos que podem ser usados por administradores escolares, psicólogos e professores para avaliar fidelidade aos princípios das práticas baseadas em evidências e são recomendados métodos a serem empregados em práticas acadêmicas e comportamentais.
Cooper L., Woods K. 2017	Apresentar um instrumento de desenvolvimento baseado nas forças aplicado a diretores escolares, no contexto de dar-lhes suporte em suas escolas. Público alvo: diretores escolares	Aplicação, a diretores escolares, do instrumento Perfil Introdutório <i>Realise2</i> ( <a href="http://www.cappeu.com">www.cappeu.com</a> ), para identificar, através de autorrelato, suas forças e fraquezas. <i>Realise2</i> é uma medida de autorrelato que identifica 60 pontos fortes são baseados em observações de alto desempenho no local de trabalho. O instrumento tem confiabilidade interna satisfatória (alfa de Cronbach $\geq 0.7$ ). Diretores escolares relataram aumento de motivação e engajamento em autorreflexão como prática central, e relacionaram isto a mudanças subsequentes nas práticas administrativas, tais como melhor resiliência pessoal, maior autenticidade em seu papel profissional, e uma maior efetividade na delegação de tarefas administrativas. Resultados organizacionais relatados incluíram foco em práticas baseadas nas forças, e bem-estar e resiliência dos professores.

*Quadro 3.* Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos qualitativos de avaliação (Cont.)

McCrimmon A.W., Yule A.E. 2017	Fornecer aos psicólogos escolares informações atualizadas sobre o diagnóstico e avaliações clínicas do transtorno do espectro autista ( <i>ASD</i> ), e avaliar as melhores práticas e abordagens diagnósticas para o distúrbio. Público alvo: psicólogos escolares	Práticas para diagnóstico e avaliações clínicas do <i>ASD</i> foram ilustradas através de um caso clínico com criança de 12 anos, referido como Jonas. Um plano de avaliação abrangente foi desenvolvido para examinar o funcionamento cognitivo, acadêmico, comportamental e atencional de Jonas, além de uma avaliação específica para sintomas de <i>ASD</i> . O plano de avaliação no caso "Jonas" incluiu: revisão do arquivo do aluno, entrevista semiestruturada com pais e professores, observação em sala de aula, e aplicação dos instrumentos <i>WISC-V</i> , <i>WIAT-III</i> , <i>ABAS-3</i> , <i>BASC-3</i> , <i>ADOS-2</i> , <i>ADI-R</i> . As informações teóricas, clínicas e do caso em discussão demonstram a complexidade da aquisição de um retrato pleno dos pontos centrais do desenvolvimento de estudantes com <i>ASD</i> . Abordar e avaliar com efetividade os pontos centrais do desenvolvimento dos indivíduos com espectro autista requer uma metodologia multifacetada, compreensiva e robusta.
Ward J., Crawford S., Soly J. 2017	Objetivos: (1) propor um modelo alternativo de prestação de serviços de psicologia educacional, apoiando as escolas na aplicação do modelo avaliação através do ensino ( <i>ATT</i> ), a fim de avaliar o impacto de seus currículos escolhidos no ensino de alfabetização e matemática; (2) permitir que as escolas baseassem suas avaliações do aprendizado das crianças em intervenções derivadas da teoria e pesquisa psicológicas; (3) implementar uma estratégia eficaz e transparente para identificar crianças com necessidades educacionais especiais; (4) era apoiar as escolas na aplicação do <i>ATT</i> na compreensão e gerenciamento do comportamento das crianças na sala de aula. Público alvo: professores	Tópicos abordados foram inicialmente a teoria e pesquisa dos tópicos acordados (misturas de materiais fixos e adaptações que endereçassem as necessidades individuais das escolas, a depender dos "feedbacks" fornecidos na semana anterior). Seguiam-se atividades práticas que permitiam aos participantes implementar estes componentes de seu curso ao seu próprio contexto escolar. Os simpósios foram organizados por dois psicólogos escolares em colaboração com um psicólogo externo. Os últimos 6 workshops focaram na performance dos alunos de menor rendimento escolar, que mantivessem com progresso menor do que o esperado mesmo após um período de avaliação robusta e intervenção ao longo do tempo. Os participantes relataram que seu conhecimento de pesquisas aumentou, que suas metodologias de ensino nas escolas se aperfeiçoou, e que as habilidades metacognitivas das crianças melhoraram. Dados escolares sugeriram que ganhos em leitura foram alcançados tanto por alunos de alto rendimento quanto por aqueles com idades no aprendizado. As implicações da pesquisa dão suporte ao papel dos psicólogos escolares na implementação de princípios instrucionais a na avaliação através do ensino ( <i>ATT</i> ).
Stichter J.P., Riley-Tillman T.C., Jimerson S.R. 2016	Mais bem avaliar, compreender e apoiar, no âmbito escolar, os alunos com transtorno do espectro autista ( <i>ASD</i> ) na escola, através do uso diversas metodologias que abordam questões importantes nos serviços de apoio a estudantes com <i>ASD</i> , e que devem servir para reduzir a lacuna entre pesquisa e prática. Público alvo: profissionais de apoio em âmbito escolar a alunos com autismo	Em diferentes artigos, descrevem-se sete estudos com avaliação, identificação e intervenção para estudantes com transtorno do espectro autista, em contexto escolar, que abordam temas como: (1) o resultado de um estudo que examinou a eficácia da consulta comportamental conjunta ( <i>CBC</i> ) - um modelo de parceria família-escola para melhorar o comportamento de crianças com <i>ASD</i> ; (2) a importância de examinar discrepâncias de informantes ao relatar sobre sintomas externalizantes e internalizantes de crianças com <i>ASD</i> ; (3) as crianças com <i>ASD</i> e suas características familiares como preditoras do envolvimento familiar das relações pais-professor; (4) os resultados de um estudo que examinou os efeitos do Programa de Intervenção Psicomotora ( <i>PIP</i> ) na consciência corporal e nos conceitos psicomotores de estudantes com <i>ASD</i> ; (5) estudos que examinam a viabilidade e a eficácia do treinamento em julgamento discreto ( <i>TDT</i> ) mediado por pares e baseado em escola para estudantes com <i>ASD</i> ; (6) uso de dados do Banco de Dados Nacional de Pesquisa em Autismo para criar um procedimento de triagem mais eficaz e eficiente para <i>ASD</i> através do <i>Social Communication Questionnaire (SCQ)</i> , o qual ser revelou suportado pela teoria da resposta ao item ( <i>TRI</i> ), pela análise fatorial confirmatória ( <i>CFA</i> ) e pela curva de operação do receptor ( <i>ROC</i> ); (7) descrição dos resultados de um estudo usando análise funcional baseada em ensaios para projetar intervenções eficazes para estudantes com <i>ASD</i> . Os resultados dos estudos analisados disponibilizam a psicólogos educacionais e outros profissionais da educação diretrizes específicas para defender e prover serviços que tenham por objetivo melhorar os resultados escolares de estudantes com <i>ASD</i> .

*Quadro 3.* Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos qualitativos de avaliação (Cont.)

Ishikuma T., Matsuda O., Fujita K., Ueno K. 2016	Relato histórico da avaliação intelectual de crianças no Japão, desde o século 20 até o presente, com indicações de necessidades futuras	Relata os principais testes de inteligência aplicados no Japão desde seu início em 1908 (escala de Binet & Simon), até os empregados no século 21 ( <i>DN-CAS</i> , <i>WISC-IV</i> , <i>KABC-II</i> ), bem como medidas legais de impacto que favorecem o apoio a indivíduos com deficiências desenvolvimentais. Testes mais utilizados desde 1908: escala de Binet & Simon (introduzido em 1908); versões japonesas do <i>WISC</i> , <i>WPPSI</i> , <i>WISC-R</i> (décadas de 1950 a 1980); versões japonesas do <i>K-ABC</i> e <i>WISC-III</i> (década de 1990), e, já nos anos 2000, as versões japonesas do <i>DN-CAS</i> , <i>WISC-IV</i> , <i>KABC-II</i> . O Japão está a desenvolver serviços psicoeducacionais em três camadas, nos quais os testes de inteligência são usados. Está sendo desenvolvido um "kit" de triagem denominado SKAIP, para identificar estudantes que possam ter deficiências de aprendizado. Um sistema de certificação nacional para psicólogos está sendo implantado, e psicólogos e professores continuarão a colaborar entre si para uma avaliação compreensiva, pela qual os primeiros poderão administrar testes de inteligência e os últimos os testes de realização acadêmica. Os autores, no entanto, enfatizam a necessidade de mais pesquisa referente a avaliações de habilidades humanas.
Bablekou Z., Kazi S. 2016	Relato histórico da avaliação intelectual de crianças e adolescentes na Grécia, assim como os procedimentos, práticas correntes e direções futuras dessas avaliações	Centros de Diagnose, Diagnose Diferencial e Apoio (KEDDY em grego) a indivíduos com necessidades especiais de educação têm a missão de integrar as necessidades especiais de crianças à educação convencional, à vida social, e a atividades profissionais, desta maneira limitando a exclusão escolar e social. Relatam-se como testes mais comumente empregados as versões helênicas do <i>WISC-III</i> , <i>WPPSI-III</i> e <i>WAIS-R</i> cuja aplicação está a cargo exclusivo de psicólogos licenciados. <i>WISC-V</i> atualmente em fase de padronização para o país. Adicionalmente, o <i>Raven's Educational Colored Progressive Matrices/Crichton Vocabulary Scales (CPM/CVS)</i> tem sido empregado por uma gama mais ampla de profissionais. Os autores acreditam que a mais importante direção futura será a avaliação formal dos estudantes com suspeita de deficiências intelectuais. Por outro lado, dado o fato de que alguns testes de inteligência somente recentemente têm sido padronizados para a população grega, é de se esperar um aumento em seu uso e administração, juntamente com a maior conscientização dos educadores sobre os efeitos prejudiciais da avaliação informal.
Blumen S. 2016	Relato histórico da avaliação intelectual de crianças e adolescentes no Peru, assim como os procedimentos, práticas correntes e direções futuras dessas avaliações	Aplicação de testes de inteligência está frequentemente sob encargo de profissionais pouco especializados na área. Para testes de grupo, os professores são frequentemente instados a ajudar a administrar e interpretar os testes. Para testes individuais, a aplicação é geralmente feita por conselheiros ou psicólogos clínicos sem treinamento específico em administrar e interpretar testes de inteligência, embora licenciados em Psicologia. <i>WISC-IV</i> , <i>SB5</i> , <i>K-ABC</i> , <i>WJ-III</i> têm sido bastante aplicados, mas com o uso predominante de normas dos EUA, o que reflete uma escassez de medidas de inteligência válidas e confiáveis para um país multicultural e etnolinguisticamente diversos como o Peru. Embora testes de inteligência sejam parte significativa do processo de elegibilidade para programas de educação especial, a disponibilidade destes programas em escolas públicas e particulares do país é escassa, e concentra-se em geral em poucas escolas privadas, mormente na capital Lima.
Climie E., Henley L. 2016	Rever sistemas de avaliação baseada em forças ( <i>SBA</i> ) e seus benefícios, modelos empíricos que suportam sua implementação e propugnar por um novo foco para o entendimento dos estudantes a partir de um modelo baseado em seus pontos fortes	Avaliação baseada em forças pode ser implementada nos três níveis de resposta à intervenção em escolas. No nível primário (universal), <i>SBA</i> pode ser usada como instrumento para identificar quão bem a escola têm atendido às necessidades sociais e emocionais dos estudantes. No nível secundário (dentro de sala de aula específica), pode ser utilizada de maneira preventiva para identificar estudantes em risco de desenvolverem problemas sociais ou emocionais. No nível terciário (individual), <i>SBA</i> s podem ser utilizados para guiar intervenções e planos educacionais individualizados ( <i>IEPs</i> ). Dentre os instrumentos mais utilizados, estão <i>BERS-2</i> , <i>DECA-2</i> , <i>DESSA</i> , <i>RSICA</i> , <i>SEARS</i> , <i>SDQ</i> , <i>SAI</i> . A natureza holística da <i>SBA</i> permite a criação de planos individualizados de educação e de intervenção comportamental, auxiliando psicólogos a prover recomendações e intervenções mais relevantes aos pais e professores.

*Quadro 3.* Estudos encontrados na revisão sistemática 2014-2020 com emprego predominante de métodos qualitativos de avaliação (Cont.)

Cane F. 2016	Objetivos: (a) do <i>staff</i> ; Melhorar o comportamento do sujeito em relação a tarefas escolares, diminuir a frequência de comportamento disruptivo ou superexcitado; (b) do sujeito em estudo: estar em dia com horário escolar e com as lições; concluir trabalhos; pedir ajuda; ser mais maduro e independente	O artigo foca num estudo de caso com menino de 12 anos de idade com dificuldades de externalização comportamental. Psicólogo educacional conduz consulta focada em resultados junto ao <i>staff</i> escolar, e trabalho individual com o aluno, com base em <i>SFBT</i> = intervenção terapêutica individual focada em solução de problemas. Diversos instrumentos e medidas, incluindo sessões com o adolescente, estabelecimento de metas pelo próprio, auto avaliações dos progressos obtidos por parte do adolescente, e percepção e retribuição, por parte do <i>staff</i> , dos progressos obtidos.
Gilmore L., Islam S., Su H., Younesian S. 2015	Enfatizar a necessidade de psicólogos do mundo ocidental darem suporte ao desenvolvimento de práticas de testagem em países menos desenvolvidos (casos de Bangladesh, Irã e China). Descrever os desafios associados à avaliação psicoeducacional em outras culturas. Promover reflexão sobre práticas usadas em países ocidentais para testar estudantes de culturas não-dominantes	Os três países em questão enfrentaram ou enfrentarão a dificuldade de estabelecer normas próprias para os testes de avaliação psicoeducacionais desenvolvidos no Ocidente. No Irã e na China, progressos neste sentido têm sido rápidos em anos recentes, inclusive com o desenvolvimento (China) de testes autóctones. Todos os três países têm relatado a escassez de psicólogos educacionais adequadamente treinados para administrar e interpretar as avaliações. A despeito de suas diferenças demográficas e culturais, os três países compartilham dificuldades para a prática de avaliações psicoeducacionais, notadamente na elaboração e implementação de normais locais para adaptação de testes utilizados em países ocidentais, e na escassez de psicólogos educacionais adequadamente treinados para administrar e interpretar as avaliações.
Harris B., Sullivan A.L., Oades- Sese G.V., Sotelo- Dynea M. 2015	Descrever práticas de avaliação usadas para determinar elegibilidade para educação especial de aprendizes da língua inglesa ( <i>ELL</i> ) num estado americano	Autores analisaram relatórios de psicólogos educacionais para determinar: (a) o grau de aderência destes profissionais aos aspectos legais e éticos empregados na avaliação dos <i>ELLS</i> para elegibilidade e necessidade de educação especial; (b) como as diferenças culturais e linguísticas são levadas em conta pelos psicólogos no processo de avaliação dos <i>ELLS</i> . Os resultados indicam que psicólogos escolares raramente usavam práticas cultural e linguisticamente responsivas, como uso de serviços de tradução e dados de proficiência na linguagem, além de adotarem pouca aderência a recomendações legais e éticas
Bowles et al. 2016	Propor modelo de reavaliação de funções que incluam psicólogos escolares e professores, de modo a proporcionar relações mais colaborativas entre estas profissões	O artigo revê práticas de avaliação de psicólogos escolares e professores, tendo em vista a convergência dessas práticas face a novas tecnologias. Propõe-se que para resolver o problema de demanda por avaliação e intervenção em ambiente escolar, é necessária uma ampliação das competências e habilidades de professores, de modo a acomodar as necessidades de algumas avaliações previamente realizadas por especialistas.
Pham et al. 2015	Discutir pesquisa corrente sobre transtorno específico de aprendizagem e ADHD, assim como assuntos relacionados a diagnóstico de crianças e adolescentes. Público alvo: psiquiatras, psicólogos e educadores que tratam de crianças e adolescentes com transtornos de neurodesenvolvimento	O artigo tem seu foco em dois transtornos de alta incidência observados em infância e adolescência: transtorno específico de aprendizagem e TDAH, e discute avaliações clínicas e educacionais que visem a desenvolver uma abordagem colaborativa entre psiquiatras psicólogos e educadores que tratam crianças com transtornos de neurodesenvolvimento.
Pfeiffer et al. 2015	Propor um modelo para conceptualização de estudantes superdotados	É proposto um modelo tripartido para conceptualização de estudantes superdotados: alta inteligência, resultados que sobressaem e alto potencial para excelência em rendimento. É discutido o uso, neste contexto, de vários instrumentos, incluindo o <i>WISC-V</i> , <i>KABC</i> , <i>SB-5</i> , e <i>GRS</i> . No modelo tripartido proposto, as três categorias de estudantes superdotados se constituem-se de diferentes grupos de crianças, com diferentes níveis de QI, diferentes perfis de habilidades cognitivas e estilos de aprendizado, e diferentes conjuntos de habilidades e de características da personalidade, embora não necessariamente mutuamente exclusivas.

examinaram a eficácia de um modelo de intervenção de nível 2 para matemática de primeiro ano, com foco em compreensão de números inteiros por parte de estudantes com deficiências em matemática, e Carlson (2020) (Quadro 3) fez um relato resumido, estado a estado nos EUA, a fim de compreender fatores que estão a forjar o perfil de escolarização doméstica. Foram pesquisados os fatores procedimentais que facilitariam ou inibiriam a tomada de decisão nas escolas (Von Der Embse & Kilgus, 2018) (Quadro 3), bem como a caracterização das percepções e práticas de psicólogos escolares relativas à dislexia (Stothard et al., 2018) (Quadro 3).

Foram ainda objeto de estudos e discussões a avaliação para trauma infantil dentro de *Multi Tiered Systems of Support* (Reinbergs & Fefer, 2018) (Quadro 3), as práticas de avaliação responsável para distúrbios emocionais na infância (Hanchon & Allen, 2018) (Quadro 3), a avaliação contextualizada baseada em pontos fortes (Bozic et al., 2018) (Quadro 3), os questionamentos acerca da definição em contexto legal e educacional de dislexia (Arnold, 2017) (Quadro 3), as sugestões de diretrizes para verificação de fidelidade de práticas de ensino baseadas na evidência (William McKenna & Parenti, 2017) (Quadro 3) e as informações sobre diagnóstico e avaliações clínicas do transtorno do espectro autista (McCrimmon & Yule, 2017) (Quadro 3). Stichter e Jimerson (2016) (Quadro 3), nos EUA, descreveram uma série de estudos que abordam temas como a eficácia de práticas de consulta comportamental, o exame de discrepâncias entre relatos de informantes sobre comportamentos internalizantes e externalizantes, um programa de intervenção psicomotora na consciência corporal, a viabilidade e eficácia do treinamento em julgamento discreto por pares, o uso de banco de dados nacionais, e o emprego de análise funcional em ensaios controlados, para delinear intervenções em estudantes com transtorno do espectro autista. Ward et al. (2017) (Quadro 3) propuseram e testaram um modelo de avaliação através do ensino que se propôs a diminuir interrupções do comportamento no contexto escolar. No mesmo sentido, Cane (2016) (Quadro 3) avaliou a intervenção terapêutica individual focada em solução de dificuldades

escolares e em promover maior maturidade e independência, por meio de um estudo de caso com um menino de 12 anos.

Cinco artigos (8,3%) tiveram foco nas práticas de aplicação de instrumentos baseados em pontos fortes (Categoria 6). Foram comparados dois modelos de tratamentos (integrado e co-localizado) para ADHD, utilizando-se observações comportamentais, registros clínicos, escolares, triagens, resultados de avaliação padronizados (Moore et al., 2018) (Quadro 2). Adicionalmente, foram investigadas a mensuração multidimensional do aprendizado autorregulado e realizações em matemática (Callan & Cleary, 2018) (Quadro 2), a aplicação do *Realise2* em diretores escolares a fim de avaliar forças e fraquezas (Cooper & Woods, 2017) (Quadro 3), e a avaliação baseada em forças dentro de modelos *Response to Intervention* (RTI) em níveis universal, dentro da sala de aula específica e individual (Climie & Henley, 2016) (Quadro 3).

## Discussão

Esta revisão sistemática evidenciou um perfil de práticas de avaliação psicológica escolar, que se caracteriza por uma extensa diversidade de métodos, estratégias diagnósticas e de avaliação, de inovações e refinamentos de medidas, e de instrumentos empregados em diferentes populações escolares (estudantes, professores, diretores, psicólogos escolares, conselheiros e *staff*) (Quadro 3) e Quadro 4. A maioria dos artigos analisados concentrou-se em investigações sobre a percepção de papéis e/ou competências de avaliação psicológica de profissionais de psicologia escolar e afins. A segunda maior frequência, relaciona-se a práticas de avaliação que visam à melhoria do desempenho estudantil, o que pode refletir a importância constatada desta área profissional (Quadro 1). Os papéis e competências avaliativas, exigidos de psicólogos escolares, têm variado conforme a formação recebida, o contexto cultural, o nível de intervenção, o tipo de prática e os instrumentos utilizados. Entretanto, de maneira geral, observa-se a existência de práticas muito diversas e esparsas, que, por sua vez, parecem justificar a frequência, na literatura, de investigações via inquéritos/levantamentos, a

*Quadro 4.* Instrumentos de medida padronizados empregados no conjunto de 60 estudos componentes da revisão sistemática 2014-2020, ou por eles referidos

Autores/ano	Instrumentos padronizados citados/empregados
Erps et al. 2020	C-SSRS, DISC, SOS, SRS, TeenScreen
Sullivan et al. 2019	KABC, Wechsler Scales, Woodcock Johnson Tests, KABC, BASC, VABS
Silverman & Gilman, 2020	WISC-V
Oak et al. 2019	WISC-IV, WAIS-IV
Johnson et al. 2018	BASC, BOSS, BASC-3, SSIS, FAST, MAS.
Benson et al. 2019a	<i>Survey</i> com listagem dos 150 testes mais utilizados por psicólogos dos EUA
Aiello et al. 2017	GARS, CARS, ADOS, ADI-R, SCQ, WISC-IV, UNIT, SB-5, KABC-2, WJ-III, DAS-II, WAIS-IV, BAYLEY-III, MSEL
Codding et al. 2019	M-COMP, M-CAP, M-CBM
Sharp et al. 2016	RTIS-R
Clarke et al. 2014	RCMIS, EN-CBM, SAT-10, ProFusion
Reinbergs & Fefer, 2018	SSBD, BESS, SDQ, SAEBRS, CTSQ, CTS, BRSC, ASEBA, TSCC, UCLA-PTSD, PTSD for DSM-5, CPSS, CANSM
Bozic et al. 2017	VIA-Y, DECA, DESSA, SEARS, CASA, BERS-2, DAP, CSF
William McKenna & Parenti, 2017	PALS
McCrimmon & Yule, 2017	WISC-V, WIAT-III, ABAS-3, BASC-3, ADOS-2, ADI-R
Ward et al. 2017	SCQ
Lockwood et al. 2019	HITS. HIS-SP-RV
Kilpatrick et al. 2018	DESSA-mini, SEB, STAR, WIF
Dowdy et al. 2016	BASC-2, BESS-Student, DASS
Gràcia et al. 2015	EVALOE
Callan & Cleary, 2018	SRSI-SR, SRSI-TRS, SRL
Cooper & Woods, 2017	Realise2
Climie & Henley, 2016	BERS-2, DECA-2, DESSA, RSCA, SEARS, SDQ, SAI
Velasco & Campbell, 2020	WPPSI, WISC-IV, SB-5, WJ-III Cognitive, Raven's Matrices, K-ABC, WNV, UNIT, CTONI, Leiter-R, CAS, ABAS-2, AAA, SPAT, WIAT-2, WJ-III Achievement, CMS, WRAML-2, WMTB-C
Van Norman & Ysseldyke, 2020	Star Reading, Star Math
Watt et al. 2019	PCES
Fisher et al. 2016	FF-TAM, DCCS
Reddy et al. 2015	CSS-O, CSS-T
Pfeiffer et al. 2015	DBRS, GRS, WISC-V, SB-5, KABC-2, DAS, WJ-IV
Bourke et al. 2015	WJ-III, WISC-IV, WISC-V, ABAS, BASC

fim de estabelecer necessidades, perfis e demandas de formação (Seabra-Santos et al., 2019; Benson et al., 2019a; Cochrane et al., 2019; Johnson et al., 2019).

A terceira maior frequência (Quadro 1), refere-se à categoria “avaliações de minorias e grupos culturalmente diversos”. Em estudos que relataram percursos históricos da avaliação intelectual em crianças e adolescentes em contexto étnico-linguístico diverso (Grécia, Japão, Peru, China, Irã e Bangladesh), as dificuldades comuns frequentemente citadas foram a escassez de psicólogos adequadamente treinados para a aplicação de testes, e a ausência ou demora na disponibilização de versões nacionais atualizadas dos testes mais frequentemente utilizados no âmbito escolar (Bablekou & Kazi, 2016; Blumen, 2016; Ishikuma et al., 2016; Gilmore et al., 2015).

Os interesses do mercado de testes, infrações recorrentes de direitos autorais, poucas opções de testes para psicólogos escolares e uso de testes ultrapassados (Oakland et al., 2016), constituem, igualmente, dificuldades frequentemente referidas. Ademais, persistem dificuldades de refinamento de propriedades psicométricas e de estabelecimento de normas para diferentes tipos de populações, bem como o elevado custo de instrumentos estrangeiros (Gilmore et al., 2015). Os demais estudos, referentes a minorias e grupos culturalmente diversos, incluíram o relato de contribuições que poderiam reduzir o viés racial/étnico na aplicação de medidas disciplinares nas escolas (Sprague, 2018), avaliações do espectro autista em alunos CALD (Harris et al., 2019; Velasco & Campbell, 2020), práticas de

*Quadro 5.* Siglas e correspondentes designações completas dos instrumentos referidos nos estudos componentes da revisão sistemática 2014-2020

Siglas	Nome do instrumento referido
AAA	Assessment of Adaptative Areas
ABAS	Adaptative Behavior Assessment System
ABAS-2	Adaptative Behavior Assessment System-Second Edition
ABAS-3	Adaptative Behavior Assessment System-Third Edition: parent & teacher forms
ADI-R	Autism Diagnostic Interview-Revised
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
ADOS-2	Autism Diagnostic Observation Schedule-Second Edition
ASEBA	Achenbach system of Empirically Based Assessment
BASC	Behavior Assessment System for Children
BASC-2	Behavior Assessment System for Children-2
BASC-3	Behavior Assessment System for Children-Student Observation System
Bayley-III	Bayley Scales of Infant and Toddler Development, Third Edition
BERS-2	Behavioral and Emotional Rating Scale-version 2
BESS	Behavioral and Emotional Screening System
BESS-Student	Behavioral and Emotional Screening System-Student version
BOSS	Behavioral Observation of Student in Schools
BRSC	Behavioral Rating Scale for Children
CANSM	Child and Adolescent Needs and Strengths Manual
CARS	Childhood Autism Rating Scales
CAS	Cognitive Assessment System
CASA	Child and Adolescent Strength Assessment
CMS	Childhood Memory Scale
CPSS	Child PTSD Symptom Scale
CSF	Context of Strength Finder
CSS-O	Classroom Strategies Scale - Observer Form
C-SSRS	Columbia-Suicide Severity Rating Scale
CSS-T	Classroom Strategies Scale - Teacher's Form
CTONI	Comprehensive Test of Non-Verbal Intelligence
CTS	Child Trauma Screening
CTSQ	Child Trauma Screening Questionnaire
DAP	Developmental Assets Profile
DAS-II	Differential Ability Scales-Second Edition
DASS	Depression Anxiety Stress Scales-21
DBRS	Devereux Behaviour Rating Scale
DCCS	Distance Communication Comfort Scale
DECA	Devereux Early Child Assessment
DECA-2	Devereux Early Child Assessment-2
DESSA	Devereux Student Strengths Assessment
DESSA-Mini	Devereux Student Strengths Assessment-mini form
DISC	Diagnostic Interview Schedule for Children
EN-CBM	Early Numeracy Curriculum Based Measures
EVALOE	Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral em Contexto Escolar
FAST	Functional Analysis Screening Tool
FF-TAM	The Fast Form of the Technology Acceptance Model
GARS	Gilliam Autism Rating Scales
GRS	Gifted Rating Scales-School Forms
HIS-SP-RV	Huber Inventory of School Psychologist-Self-Efficacy-Research Version
HITS	Huber Inventory of Trainee Self-Efficacy
K-ABC	Kaufman Assessment Battery for Children
K-ABC-2	Kaufman Assessment Battery for Children-Second edition
Leiter-R	Leiter International Performance Scale-Revised
MAS	Motivation Assessment Scale
M-CAP	Grade Level Mathematics Concepts and Applications
M-CBM	Curriculum Based Measurement for Mathematics
M-COMP	Grade Level Mathematics Computation
MSEL	Mullen Scales of Early Learning
PALS	Peer Assisted Learning Strategies
PCES	The Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale
ProFusion	ProFusion Test
PTSD for DSM-5	The Clinician-administered PTSD Scale for DSM-5 Child/ Adolescent version
Raven's Matrices	Raven's Progressive Matrices
RCMIS	Ratings of Classroom Management and Instructional Support
<b>Realise2</b>	The Realise2 Introductory Profile
RSCA	Resiliency Scales for Children & Adolescents
RTIS-R	The RTI Implementation Scale for Reading
SAEBRS	Social, Academic and Emotional Behavior Risk Screener

Quadro 5. Siglas e correspondentes designações completas dos instrumentos referidos nos estudos componentes da revisão sistemática 2014-2020 (Cont.)

SAI	Strengths Assessment Inventory
SAT-10	Stanford Achievement Test-Tenth edition
SB-5	Stanford-Binet-Fifth Edition
SCQ	Social Communication Questionnaire
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SEARS	Socio-emotional Assets and Resilience Scales
SEB	Strength Based Screening
SOS	Signs of Suicide
SPAT	Sutherland Phonological Awareness Test
SRL	Self-Regulated Learning micronalytic strategy-use/metacognitive-monitoring
SRS	Suicide Risk Screen
SRSI-SR	Self Regulation Strategy Inventory Self-Report
SRSI-TRS	Self Regulation Strategy Inventory-Teacher Report Scale
SSBD	Systematic Screening for Behaviour Disorders
SSIS	Social Skills Intervention System
STAR	Standardized Test for the Assessment of Reading (early literacy scores)
Star Math	Star Math
Star Reading	Star Reading
TeenScreen	TeenScreen
TSCC	Trauma Symptom Checklist for Children
UCLA-PTSD	University of California at Los Angeles PTSD Reaction Index
UNIT	Universal Non-Verbal Intelligence Test
VABS	Vineland Adaptative Behavior Scales
VIA-Y	Values in Action Inventory for Youth
WAIS-IV	Wechsler Abbreviated Intelligence Scale-Fourth Edition
Wechsler Scales	Wechsler Scales (não especificadas)
WIAT-2	Wechsler Individual Achievement Test-Second Edition
WIAT-III	Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition
WIF	Word Identification Fluency
WISC-IV	Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth edition
WISC-V	Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth edition
WJ-III	Woodcock Johnson Tests of Cognitive Ability and Academic Achievement-Third Edition
WJ-III Achievement	Woodcock Johnson Achievement-Third Edition
WJ-III-Cognitive	Woodcock Johnson Cognitive-Third Edition
WJ-IV	Woodcock Johnson Tests of Cognitive Ability and Academic Achievement-Fourth Edition
WMTB-C	Working Memory Test Battery for Children
WNV	Wechsler Non-Verbal Scale of Ability
Woodcock Johnson Tests	Woodcock Johnson Tests of Cognitive Ability and Academic Achievement
WPPSI	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence
WRAML-2	Wide Range Assessment of Memory and Learning- Second Edition

avaliação de superdotação em estudantes (Pfeiffer et al., 2015), e avaliações para elegibilidade à educação especial (Harris et al., 2015).

Nos anos da década de 1970, era comum a preocupação com o impacto negativo, para a criança, do rótulo da necessidade de receber educação especial, o que levava, conforme palavras de Steege & Watson (2009), a uma “busca desesperada por um diagnóstico” de suas deficiências. A educação especial, era, portanto, considerada um “último recurso” a ser empregado (Steege & Watson, 2009). Em anos mais recentes, no entanto, adquiriu-se a tendência de, em sequência à identificação da deficiência estudantil, delinear intervenções especializadas direcionadas às necessidades específicas de cada estudante (Barret & VanDerHeyden, 2020; Maki & Adams, 2020; Rogge & Janssen, 2019; Izakian et al., 2019; Steege & Watson, 2009). Contudo, há que se

observar que a educação especial, por ser individualizada, tende a ser onerosa (Barrett & VanDerHeyden, 2020; Rogge & Janssen, 2019; Izakian et al., 2019), de modo que a elegibilidade não necessariamente determina quem precisa de apoio, mas sim, de entre os que precisam de apoio, quem o terá ou não.

### Mudanças nas práticas de avaliação psicológica escolar

Anos recentes têm evidenciado mudanças nas práticas de AP escolar, em função de mudanças tecnológicas e da difusão de instrumentos com maior suporte psicométrico. Neste sentido, foram identificados, na presente revisão, estudos a empregar métodos de avaliação psicológica escolar computadorizados (Benson et al., 2019a; Cooper et al., 2016), baseados em *software* ou online, o que não era comum em inquéritos



realizados anteriormente (Benson et al. 2019a). Se este aumento constitui ou não uma tendência, é algo que a ser verificado na literatura dos próximos anos.

Por outro lado, nenhum teste projetivo foi referido dentre os estudos aqui analisados, indicando que, ao menos nos últimos seis anos, pareceu haver uma tendência decrescente na utilização destes testes para avaliações em contexto escolar (Quadros 4 e 5). Esta afirmação parece estar em consonância com a tendência similar de uso decrescente de testes projetivos por psicólogos escolares, constatada por Oakland et al. (2016), em 64 países, e por Benson et al. (2019) nos Estados Unidos. A menor tendência do uso de técnicas projetivas por psicólogos escolares pode refletir as críticas feitas à sua validade e fidedignidade, e ocorre a despeito de suas pretensas qualidades, tais como a facilidade de utilização e a baixa resistência do avaliado às tarefas (Benson et al., 2019a; Piotrowski, 2015; Almeida, Araújo e Diniz, 2013).

Em contraste com o que se observou com técnicas projetivas, dentre as escalas comportamentais, o *BASC* e versões *DESSA 1-2-3* e *DESSA-mini*, particularmente, foram as escalas de avaliação mais referenciadas na literatura investigada nesta revisão (Sullivan et al. 2019, Johnson et al. 2018, Bozic et al. 2018, Kilpatrick et al. 2018, Benson et al. 2019a, McCrimmon & Yule, 2017, Dowdy et al. 2016, Climie & Henley, 2016, Bourke et al. 2015). Escalas comportamentais e instrumentos baseados em pontos fortes têm emergido como tendência na prática da avaliação psicológica escolar, assim como maior frequência de avaliações de minorias e grupos culturalmente diversos, aspectos pouco evidenciados em levantamentos anteriores descritos neste estudo (Goh et al., 1981; Reschly et al., 1987; Hutton et al., 1992; Wilson & Reschly, 1996; Stinnett et al., 1994; Oakland et al., 2016; Benson et al., 2019).

### **Práticas de avaliação psicológica escolar estáveis ao longo do tempo**

Tem havido estabilidade, ao longo do tempo, na preferência por testes padronizados de inteligência como *Wechsler Scales*, *Woodcock-Johnson*, Bateria Kaufman (*K-ABC*) e *Stanford-Binet-5* (Velasco & Campbell, 2020, Silverman &

Gilman, 2020, Sullivan et al. 2019, Oak et al. 2019, Benson et al. 2019a, Aiello et al. 2017, McCrimmon & Yule, 2017, Bourke et al. 2015). Essa estabilidade parece seguir a tendência histórica do uso de medidas de QI para avaliar aspectos relacionados a inteligência. Contudo, percebe-se que tal estabilidade ocorre em países em sua maioria ocidentais, com serviços especializados de suporte multiníveis, o que traz à tona desafios adicionais às práticas avaliativas de países em desenvolvimento. Dentre estes desafios, foram enumeradas as dificuldades encontradas para a realização de processos de avaliação psicológica em países emergentes: escassez numérica e qualitativa de psicólogos escolares especializados, ausências de normas psicometricamente validadas em nível local para instrumentos globalmente empregados (e.g. *WISC-IV*), e a utilização rara de testes psicométricos, substituídos com frequência por avaliações informais, com uso observações do comportamento e *check-lists* informais (Gilmore et al., 2015).

Apesar das mudanças registradas ao longo do tempo, há portanto, um determinado número de instrumentos que continua a ser sistematicamente utilizado na avaliação psicológica escolar, como *WISC-V*, *K-ABC* e *Woodcock-Johnson-4* (Ruether et al. 2019). Contudo, alguns autores ressaltam que estes instrumentos, em geral, informam muito pouco a prática interventiva (Steege et al., 2019). A sua ampla divulgação, no entanto, parece dar segurança ao utilizadores.

Embora os testes de inteligência padronizados continuem a predominar dentre as práticas de avaliação psicológica escolar, os questionários permanecem como a base de todos os processos de avaliação e obtenção de informações (Erps et al. 2020; Ruether et al. 2019; Seabra-Santos et al. 2019; Aiello et al. 2017; Watson et al. 2016; Johnson et al. 2015; Bourke & Dharan, 2015). Os itens destes questionários podem, eventualmente, vir a ser utilizados como guia de avaliação em contextos específicos.

### **Implicações para a investigação e prática**

Tendo em consideração os 107 estudos referidos nas Quadros 4 e 5, ressalta-se que o grande volume de instrumentos psicométricos disponíveis para a prática de avaliações

demandaria maior habilidade dos psicólogos em procedimentos estatísticos e análise de dados. Por outro lado, o desenvolvimento de habilidades sofisticadas de avaliação e análise de dados, depende dos níveis de formação adquiridos pelos psicólogos escolares, que podem variar entre forte base em pesquisa e mínima ênfase em prática clínica, até modelos em que há mínima ênfase em pesquisa e forte base na prática clínica (Foley & Mcneil, 2015). Como uma outra implicação para a prática, existe a necessidade de desenvolver formas de lidar melhor com as necessidades de referência para os sistemas escolares, de saúde, ou de segurança social (Jiménez-Blanco et al. 2020; Frey, 2019; Morgado et al. 2018; Kirby, 2016; Sailor, 2016; Watson et al 2016; Reddy et al. 2015), temas que parecem escassos entre os que foram capturados na presente revisão. Igualmente mostra-se necessário criar e adaptar instrumentos para contextos étnico-linguísticos diversos, algo que se tornou evidente conforme Bablekou (2016), Blumen (2016) e Gilmore et al., (2015).

Inquéritos recentes sobre as práticas de avaliação psicológica (e.g., Benson et al., 2019a, Wright et al., 2017 e Oakland et al., 2016), têm-se concentrado no campo da psicometria, contemplando pequenas variações, como utilização de métodos comportamentais e *software-based tests*. Com base nesta ênfase, seria de esperar um maior número de estudos sobre validações de instrumentos, o que não aconteceu. Prevaleram, nesta revisão, estudos a investigar papéis e competências de avaliação de psicólogos escolares. A significativa diversidade de práticas encontradas neste estudo (Quadros 2 e 3) reflete possivelmente o esforço dos investigadores no desenvolvimento de técnicas e práticas de avaliação psicológica escolar, que parecem ir além das tradicionais medidas de QI, agregando formas válidas e confiáveis de obtenção de informações sobre fenômenos no contexto escolar.

Estudos futuros deverão analisar as frequências de utilização de testes psicológicos por psicólogos escolares, e deverão voltar maior atenção ao refinamento de propriedades psicométricas de instrumentos utilizados no âmbito escolar em diferentes regiões e países em desenvolvimento.

Há mais de 40 anos a literatura tem evidenciado o interesse de pesquisadores em revisar padrões de usos de testes e práticas de avaliação escolar. A sistematização e divulgação de práticas de avaliação psicológica escolar, permitiria diretrizes para o desenvolvimento de práticas, além da comparabilidade entre práticas de diferentes regiões, de modo a apontar semelhanças e diferenças, pontos fracos e fortes e a identificar lacunas por desenvolver. Dada a extensa variabilidade de papéis desempenhados por psicólogos escolares (Castillo et al., 2012; Hosp & Reschly, 2002), o estabelecimento de práticas consistentes, aplicáveis a diferentes contextos étnico-linguísticos, contribuiriam para prover serviços mais eficazes e eficientes, e garantiriam oportunidades iguais de acesso a esses serviços, a exemplo do que fez a *NASP* (NASP, 2010), ao desenvolver um padrão de modelo de práticas (*NASP's Practice Models*) para a psicologia escolar. O conhecimento de práticas mais recentes, tal como o detectado na presente revisão, seria imprescindível para subsidiar a elaboração de modelos similares em nível internacional.

## Conclusão

A exemplo de levantamentos anteriores, as práticas de avaliação psicológica escolar amostradas nesta revisão evidenciaram a predominância de investigações sobre percepção de papéis e competências de avaliação em psicólogos, e de práticas de avaliação em contexto escolar que visem à melhoria do desempenho estudantil. Houve estabilidade, ao longo do tempo, na preferência por testes padronizados de inteligência como as escalas *Wechsler*, *Woodcock-Johnson*, *K-ABC* e *Stanford-Binet-5*. Contudo, parece ter havido uma tendência ao aumento de avaliações psicológicas voltadas a minorias e grupos étnico-culturalmente diversos, e de avaliações baseadas em pontos fortes. Futuros estudos poderão ou não constatar se essa tendência, de fato, vier a confirmar-se.

## Limitações

A presente revisão sistemática apresenta algumas limitações: (a) impossibilidade de avaliar, a partir das referências estudadas, a

frequência de utilização dos 107 instrumentos referidos na Quadro 5. O conhecimento da frequência de seu uso permitiria, se disponível, perceber de forma específica o(s) paradigma(s) dominantes de avaliação e, conseqüentemente das práticas de avaliação psicológica escolar; (b) restrição temporal da amostra de estudos selecionados, limitada aos anos de 2014 a 2020, e (c) utilização de somente duas bases de dados (*Scopus* e *Web of Science*), com exclusão de outras bases de dados de menor expressão internacional.

### Referências

- Aiello, R., Ruble, L., & Esler, A. (2017). National study of school psychologists' use of evidence-based assessment in autism spectrum disorder. *Journal of Applied School Psychology, 33*(1), 67-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2016.1236307>
- Albritton, K., Chen, C. I., Bauer, S. G., Johnson, A., & Mathews, R. E. (2019). Collaborating with school psychologists: Moving beyond traditional assessment practices. *Young Exceptional Children, 109*6250619871951. <https://doi.org/10.1177/1096250619871951>
- Arnold, C. (2017). Labels, literacy and the law: Implications for EP Practice Post-School in the UK. *Educational & Child Psychology, 34*(4), 50-59.
- Bablekou, Z., & Kazi, S. (2016). Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece. *International Journal of School & Educational Psychology, 4*(4), 225-230. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1163655>
- Barrett, C. A., & VanDerHeyden, A. M. (2020). A cost-effectiveness analysis of classwide math intervention. *Journal of School Psychology, 80*, 54-65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.04.002>
- Benson, N. F., Floyd, R. G., Kranzler, J. H., Eckert, T. L., Fefer, S. A., & Morgan, G. B. (2019a). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States: Findings from the 2017 National Survey. *Journal of School Psychology, 72*, 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.004>
- Benson, N. F., Maki, K. E., Floyd, R. G., Eckert, T. L., Kranzler, J. H., & Fefer, S. A. (2019b). A national survey of school psychologists' practices in identifying specific learning disabilities. *School Psychology, 43*(2), 160-178. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12172>
- Blumen, S. (2016). New trends on intellectual assessment in Peru. *International Journal of School & Educational Psychology, 4*(4), 254-261. <https://doi.org/10.80/21683603.2016.1166744>
- Bozic, N., Lawthom, R., & Murray, J. (2018). Exploring the context of strengths—a new approach to strength-based assessment. *Educational Psychology in Practice, 34*(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1367917>
- Callan, G. L., & Cleary, T. J. (2018). Multidimensional assessment of self-regulated learning with middle school math students. *School Psychology Quarterly, 33*(1), 103. <https://doi.org/10.1037/spq0000198>
- Cane, F. (2016). Everyone's solution: A case study of a systemic and solution-focused approach to therapeutic intervention in secondary school. *Educational and Child Psychology, 33*(4), 66-79.
- Carlson, J. F. (2020). Context and regulation of homeschooling: Issues, evidence, and assessment practices. *School Psychology, 35*(1), 10. <https://doi.org/10.1037/spq0000335>
- Castillo, J. M., Curtis, M. J., & Gelley, C. (2012). School psychology 2010 - Part 2: School psychologists' professional practices and implications for the field. *Communiqué, 40*(8), 4-6.
- Clarke, B., Doabler, C. T., Strand Cary, M., Kosty, D., Baker, S., Fien, H., & Smolkowski, K. (2014). Preliminary evaluation of a tier 2 mathematics intervention for first-grade students: Using a theory of change to guide formative evaluation activities. *School Psychology Review, 43*(2), 160-178. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087442>
- Climie, E., & Henley, L. (2016). A renewed focus on strengths-based assessment in schools. *British Journal of Special Education, 43*(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12131>

- Cochrane, W. S., Sanetti, L. M., & Minster, M. C. (2019). School psychologists' beliefs and practices about treatment integrity in 2008 and 2017. *0*(3), 295-305.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22177>
- Codding, R. S., Volpe, R. J., Martin, R. J., & Krebs, G. (2019). Enhancing mathematics fluency: Comparing the spacing of practice sessions with the number of opportunities to respond. *School Psychology Review, 48*(1), 88-97.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0010.V48-1>
- Cooper, L., & Woods, K. (2017). Evaluating the use of a strengths-based development tool with head teachers. *Educational Psychology in Practice, 33*(1), 31-49.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1220924>
- Cornell, D., Maeng, J., Huang, F., Shukla, K., & Konold, T. (2018). Racial/ethnic parity in disciplinary consequences using student threat assessment. *School psychology review, 47*(2), 183-195.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0030.V47-2>
- Donato, H., & Donato, M. (2019). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Médica Portuguesa, 32*(3).  
<https://doi.org/10.20344/amp.11923>
- Dowdy, E., Harrell-Williams, L., Dever, B. V., Furlong, M. J., Moore, S., Raines, T., & Kamphaus, R. W. (2016). Predictive validity of a student self-report screener of behavioral and emotional risk in an urban high school. *School Psychology Review, 45*(4), 458-476.
- Dunsmuir, S., Frederickson, N., & Lang, J. (2017). Meeting current challenges in school psychology training: The role of problem-based learning. *School Psychology Review, 46*(4), 395-407.
- Elbedour, S., Alqahtani, S., Rihan, I. E. S., Bawalsah, J. A., Booker-Ammah, B., & Turner Jr, J. F. (2020). Cyberbullying: Roles of school psychologists and school counselors in addressing a pervasive social justice issue. *Children and Youth Services Review, 109*, 104720.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104720>
- Erps, K. H., Ochs, S., & Myers, C. L. (2020). School psychologists and suicide risk assessment: Role perception and competency. *Psychology in the Schools, 57*(6), 884-900.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22367>
- Evers, A., Muñiz, J., Bartram, D., Boben, D., Egeland, J., Fernández-Hermida, J. R., ... & Urbánek, T. (2012). Testing practices in the 21st century. *European Psychologist, 17*(1), 10-18.  
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000102>
- Frey, J. R. (2019). Assessment for special education: Diagnosis and placement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 683*(1), 149-161.  
<https://doi.org/10.1177/0002716219841352>
- Gilmore, L., Islam, S., Su, H., & Younesian, S. (2015). A global perspective on psychoeducational assessment. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 25*(S1), 66-74.  
<https://doi.org/10.1017/jgc.2015.12>
- Goh, D. S., Teslow, C. J., & Fuller, G. B. (1981). The practice of psychological assessment among school psychologists. *Professional Psychology, 12*, 696-706.  
<https://doi.org/10.1037/0735-7028.12.6.696>
- Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 287-304.  
<https://doi.org/10.1177/0265659015593608>
- Hanchon, T. A., & Allen, R. A. (2018). The identification of students with emotional disturbance: Moving the field toward responsible assessment practices. *Psychology in the Schools, 55*(2), 176-189.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22099>
- Harris, B., McClain, M. B., Haverkamp, C. R., Cruz, R. A., Benallie, K. J., & Benney, C. M. (2019). School-based assessment of autism spectrum disorder among culturally and linguistically diverse children. *Professional Psychology: Research and Practice, 50*(5), 323. <https://doi.org/10.1037/pro0000256>
- Harris, B., Sullivan, A. L., Oades-Sese, G. V., & Sotelo-Dynega, M. (2015). Culturally and linguistically responsive practices in psychoeducational reports for English

- language learners. *Journal of Applied School Psychology, 31*(2), 141-166.  
<https://doi.org/10.1080/15377903.2014.1002144>
- Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2002). Regional differences in school psychology practice. *School Psychology Review, 31*(1), 11-29.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086139>
- Hutton, J. B., Dubes, R., & Muir, S. (1992). Assessment practices of school psychologists: Ten years later. *School Psychology Review, 21*, 271-284. Individuals with Disabilities Education Act (2004). Pub. L. No. 108-446.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085614>
- Ishikuma, T., Matsuda, O., Fujita, K., & Ueno, K. (2016). Intellectual assessment of children and youth in Japan: Past, present, and future. *International Journal of School & Educational Psychology, 4*(4), 241-246.  
<https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1163711>
- Izakian, H., Russell, M. J., Zwicker, J., Cui, X., & Tough, S. (2019). Trajectory of service use among Albertan youth with complex service need. *Children and Youth Services Review, 100*, 229-238.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.001>
- Jiménez-Blanco, A., Sastre Llorente, S., Artola González, T., & Alvarado Izquierdo, J. M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un modelo evolutivo. *La Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação, 3*(56), 129-141.  
<https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.10>
- Johnson, A. H., Goldberg, T. S., Hinant, R. L., & Couch, L. K. (2019). Trends and practices in functional behavior assessments completed by school psychologists. *Psychology in the Schools, 56*(3), 360-377.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22191>
- Kilpatrick, K. D., Maras, M. A., Brann, K. L., & Kilgus, S. P. (2018). Universal screening for social, emotional, and behavioral risk in students: DESSA-mini Risk Stability Over Time and Its Implications for Screening Procedures. *School Psychology Review, 47*(3), 244-257.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0069.V47-3>
- Kirby, M. (2017, April). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 46, No. 2, pp. 175-191). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9382-x>
- Leon, A.V., & Campbell, M. (2020). Assessment of academic difficulties in culturally and linguistically diverse school students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 30*(1), 25-42.  
<https://doi.org/10.1017/jgc.2020.5>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology, 62*(10), e1-e34.  
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Lockwood, A. B., Gross, T. J., Farmer, R. L., & Loke, S. W. (2019). Huber Inventory of Trainee Self-efficacy: Assessment of measurement models. *Psychology in the Schools, 56*(6), 992-1003.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22230>
- Maki, K. E., & Adams, S. R. (2020). Specific learning disabilities identification: Do the identification methods and data matter? *Learning Disability Quarterly, 43*(2), 63-74.  
<https://doi.org/10.1177/0731948719826296>
- Maki, K. E., Burns, M. K., & Sullivan, A. L. (2018). School psychologists' confidence in learning disability identification decisions. *Learning Disability Quarterly, 41*(4), 243-256.  
<https://doi.org/10.1177/0731948718769251>
- McCrimmon, A. W., & Yule, A. E. (2017). Clinical reasoning in the assessment and planning for intervention for autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology, 32*(1), 59-72.  
<https://doi.org/10.1177/0829573516658564>
- McKenna, J.W., & Parenti, M. (2017). Fidelity assessment to improve teacher instruction and school decision making. *Journal of Applied School Psychology, 33*(4), 331-346.  
<https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1316334>

- Moore, J. A., Karch, K., Sherina, V., Guiffre, A., Jee, S., & Garfunkel, L. C. (2018). Practice procedures in models of primary care collaboration for children with ADHD. *Families, Systems, & Health*, 36(1), 73. <https://doi.org/10.1037/fsh0000314>
- Morgado, E. M. G., Silva, L. D., Conceição, M. B. L., Cardoso, M. A., & Rodrigues, J. B. (2018). Evolução Conceptual da Educação Especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade (Brazilian Journal of Education, Technology and Society)*(11:3), 416-426. <https://doi.org/10.14571/brajets.v11.n3.416-426>
- Muñiz, J., Bartram, D., Evers, A., Boben, D., Matesic, K., Glabeke, K., ... & Zaal, J. N. (2001). Testing practices in European countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 201. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.3.201>
- National Association of School Psychologists. (2010). *Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services, NASP Practice Model Overview*. [Brochure]. Author. Retrieved from [https://www.nasponline.org/Documents/Standards%20and%20Certification/Standards/Practice\\_Model\\_Brochure.pdf](https://www.nasponline.org/Documents/Standards%20and%20Certification/Standards/Practice_Model_Brochure.pdf)
- Nelson, P. M., Van Norman, E. R., Klingbeil, D. A., & Parker, D. C. (2017). Progress monitoring with computer adaptive assessments: The impact of data collection schedule on growth estimates. *Psychology in the Schools*, 54(5), 463-471. <https://doi.org/10.1002/pits.22015>
- Oak, E., Viezel, K. D., Dumont, R., & Willis, J. (2019). Wechsler administration and scoring errors made by graduate students and school psychologists. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 679-691. <https://doi.org/10.1177/0734282918786355>
- Oakland, T., & Hu, S. (1992). The top 10 tests used with children and youth worldwide. *Bulletin of the International Test Commission*, 19(1), 99-120.
- Oakland, T., Douglas, S., & Kane, H. (2016). Top ten standardized tests used internationally with children and youth by school psychologists in 64 countries: A 24-year follow-up study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(2), 166-176. <https://doi.org/10.1177/0734282915595303>
- Pameijer, N. K. (2017). Assessment and intervention. Bridging the gap with a practice-based model. *Educational and Child Psychology*, 34(1), 66-81.
- Piotrowski, C. (2015). Projective techniques usage worldwide: A review of applied settings 1995-2015. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 41(3), 9-19.
- Preast, J. L., & Burns, M. K. (2019). Effects of Consultation on Professional Learning Communities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 206-236. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1495084>
- Reddy, L. A., Dudek, C. M., Fabiano, G. A., & Peters, S. (2015). Measuring teacher self-report on classroom practices: Construct validity and reliability of the Classroom Strategies Scale-Teacher Form. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 513. <https://doi.org/10.1037/spq0000110>
- Reinbergs, E. J., & Fefer, S. A. (2018). Addressing trauma in schools: Multitiered service delivery options for practitioners. *Psychology in the Schools*, 55(3), 250-263. <https://doi.org/10.1002/pits.22105>
- Reschly, D. J. (1987). The 1986 NASP survey: Comparison of practitioners, NASP leadership, and university faculty on key issues.
- Rogge, N., & Janssen, J. (2019). The economic costs of autism spectrum disorder: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2873-2900. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04014-z>
- Sailor, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.12>
- Seabra-Santos, M. J., Almiro, P. A., Simões, M. R., & Almeida, L. S. (2019). Testes psicológicos em Portugal: Atitudes, problemas e perfil dos utilizadores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y*

- Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 4(53), 101-112.  
<https://doi.org/10.21865/RIDEP53.4.08>
- Sharp, K., Sanders, K., Noltemeyer, A., Hoffman, J., & Boone, W. J. (2016). The relationship between RTI implementation and reading achievement: A school-level analysis. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(2), 152-160.  
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1063038>
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569-1581. <https://doi.org/10.1002/pits.22361>
- Sprague, J. R. (2018). Closing in on Discipline Disproportionality: We need more theoretical, methodological, and procedural clarity. *School Psychology Review*, 47(2), 196-198.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0017.V47-2>
- Steege, M. W., & Watson, T. S. (2009). The Guilford practical intervention in the schools series. Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide.
- Steege, M. W., Pratt, J. L., Wickerd, G., Guare, R., & Watson, T. S. (2019). *The Guilford practical intervention in the schools series. Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide (3rd ed.)*. The Guilford Press.
- Stichter, J. P., Riley-Tillman, T. C., & Jimerson, S. R. (2016). Assessing, understanding, and supporting students with autism at school: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 443. <https://doi.org/10.1037/spq0000184>
- Stinnett, T. A., Harvey, J. M., & Oehler-Stinnett, J. (1994). Current test usage by practicing school psychologists: A national survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 331-350.  
<https://doi.org/10.1177/073428299401200403>
- Stothard, J., Woods, K., & Innoue, A. (2018). An exploration of practitioner educational psychologists' understandings and practice in relation to dyslexia. *Educational and Child Psychology*.
- Sullivan, A. L., Sadeh, S., & Hour, A. K. (2019). Are school psychologists' special education eligibility decisions reliable and unbiased?: A multi-study experimental investigation. *Journal of School Psychology*, 77, 90-109.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.006>
- Van Norman, E. R., & Ysseldyke, J. E. (2020). The Impact of Data Collection Frequency and Trend Estimation Method on the Consistency of Growth Estimates From Two Computer-Adaptive Tests. *School Psychology Review*, 49(1), 20-30.  
<https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1716634>
- VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2018). Improving decision making in school psychology: Making a difference in the lives of students, not just a prediction about their lives. *School Psychology Review*, 47(4), 385-395.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0042.V47-4>
- von der Embse, N. P., & Kilgus, S. P. (2018). Improving Decision-Making: Procedural recommendations for evidence-based assessment: Introduction to the Special Issue. *School Psychology Review*, 47(4), 329-332.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0059.V47-4>
- Ward, J., Crawford, S., & Solity, J. (2017). Applying assessment through teaching and instructional psychology: An alternative method of service delivery to raise attainment in primary schools. *Educational and Child Psychology*, 34(1), 94-109.
- Watt, H. M., Ehrich, 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>
- Wilson, M. S., & Reschly, D. J. (1996). Assessment in school psychology training and practice. *School Psychology Review*, 25, 9-23.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085799>