

Conteúdos e Metodologias de Ensino de Avaliação Psicológica: um Estudo com Professores

Ana Paula Porto Noronha¹

Nelimar Ribeiro de Castro

Fernanda Ottati

Mariana Varandas de Camargo Barros

Priscilla Rodrigues Santana

Universidade São Francisco, Itatiba-SP, Brasil

Resumo: O presente estudo teve como objetivo verificar os conteúdos ministrados e as metodologias de ensino utilizadas por professores de graduação em Psicologia, especificamente nas disciplinas relacionadas à avaliação psicológica. O instrumento utilizado foi um questionário com duas seções, a primeira com o objetivo de caracterizar os participantes, e a segunda abordando as disciplinas ministradas. Participaram do estudo 22 professores. Dos respondentes, 72,7% eram do sexo feminino, 77,3% eram docentes de avaliação psicológica e 45,5% se formaram em universidades públicas. Para a questão aberta, sobre as disciplinas ministradas, foram estabelecidas categorias de análise e análise de juízes. Pôde-se constatar que, quanto ao conteúdo ministrado, as técnicas são ensinadas pela maior parte dos respondentes, ao lado dos fundamentos teóricos dos testes. Em contrapartida, o histórico da avaliação e os princípios da elaboração de documentos psicológicos foram os menos contemplados.

Palavras-chave: avaliação psicológica, avaliação de curso, psicometria

Contents and Methods of Psychological Assessment Teaching: a Study Involving Professors

Abstract: The aim in this study was to verify the contents taught and teaching methods used by undergraduate Psychology teachers, specifically in the subjects related to psychological assessment. A two-part questionnaire was used: the first part served to characterize the participants, and the second the subjects taught. Twenty-two teachers participated. Among the respondents, 72.7% were female, 77.3% were psychological assessment teachers and 45.5% had graduated from public universities. For the open question, about the subjects taught, analysis and expert analysis categories were established. About the subjects taught, most respondents teach the techniques and theoretical foundations of tests. In contrast, the history of assessment and the elaboration principles of psychological documents were the topics taught least.

Keywords: psychological assessment, course evaluation, psychometrics

Contenidos y Métodos de Enseñanza de Evaluación Psicológica: un Estudio con Maestros

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo verificar el contenido y la metodología de enseñanza utilizada por profesores de grado en psicología, específicamente en las disciplinas relacionadas con evaluación psicológica. El instrumento utilizado fue un cuestionario con dos partes, la primera con objeto de caracterizar a los participantes y la segunda tratando de las asignaturas enseñadas. Participaron del estudio 22 profesores. De los respondientes, el 72,7% era mujer, 77,3% era profesor de evaluación psicológica y 45,5% era capacitado en universidades públicas. Para la pregunta abierta sobre las materias enseñadas, fueron establecidas categorías de análisis y de análisis de los jueces. Se encontró que, respecto al contenido ministrado, las técnicas son enseñadas por la mayoría de los encuestados, junto con los fundamentos teóricos de las pruebas. En contrapartida, la historia de la evaluación psicológica y los principios de la preparación de documentos fueron los menos enseñados.

Palabras clave: evaluación psicológica, evaluación de curso, psicometría.

Há algumas décadas são publicados trabalhos que discutem a formação do psicólogo no Brasil, revelando que, já na década de 70 do século XX, os agentes formadores preocupavam-se com essa questão (Pereira & Carellos, 1995). Como apontam Bettoi e Simão (2000), o aspecto fundamental nessa discussão gira em torno de qual é o profissional que se

quer formar. Observa-se, nas diversas áreas da Psicologia, o interesse por uma formação mais ampla, propiciadora de ações multidisciplinares eficientes, comprometida socialmente, que estabeleça maior comunicação entre a produção de conhecimento e *práxis* e favorável à mudança de percepções estereotipadas (Figueiredo & Rodrigues, 2004; Martins, Rocha, Augusto, & Lee, 2010; Romagnoli, 2006; Tonetto & Gomes, 2007). Em consonância com essa perspectiva, Nascimento, Manzini e Bocco (2006) afirmaram que a reconstrução da prática *psi* seria possível

¹ Endereço para correspondência:

Ana Paula Porto Noronha. Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro.
CEP 13.251-900. Itatiba-SP, Brasil. E-mail: ana.noronha@usf.edu.br

apenas pela resistência a uma lógica de atuação tecnicista e compartimentada, gerada pela sociedade de consumo na qual o profissional e as instituições de ensino encontram-se inseridos. Porém, Hutz e Bandeira (2003) salientaram que a falta de consenso sobre o que é ser psicólogo não favorece a busca da resposta da problematização anterior.

Autores sugerem que o psicólogo deveria ser um estudioso permanente das situações em que sua prática esteja vinculada, não como um especialista, mas como um profissional capaz de perceber as contradições inerentes a sua prática e ter a visão da totalidade, bem como poderia desenvolver projetos visando o compromisso com a mudança social. Contudo, cursos de graduação em Psicologia preparam profissionais especializados para a prática de consultório particular (Meira & Nunes, 2005; Nunes et al., 2012), mantendo uma percepção do psicólogo como profissional liberal e clínico, o que se reflete na preferência dos recém-graduados por esta área de atuação e manutenção de um perfil profissional tradicional (Bardagi, Bizzarro, Andrade, Audibert, & Lassance, 2008; Meira & Nunes, 2005).

Bock (1999) critica essa formação pautada em uma 'Psicologia tradicional', caracterizada pelo distanciamento da realidade brasileira, e que não faz uso de debate em aulas, que não exige trabalhos acadêmicos e exercícios. A autora aponta o ensino de muitas técnicas, a falta de desenvolvimento de pesquisas, a ausência de espaço para críticas e trocas de experiências, a não valorização do ensino de outros conhecimentos que não o psicológico, como os principais responsáveis pela formação insuficiente. Em acréscimo, destaca-se o distanciamento entre teoria e prática, o que pode ser explicado pelo modelo clássico de formação do psicólogo, no qual não há articulação entre a formação científica, com vistas à produção de conhecimento, e a formação tecnológica, voltada à prestação de serviços (Francisco & Bastos, 1992).

Especificamente sobre a formação em avaliação psicológica, as dificuldades se intensificam. De acordo com Hutz e Bandeira (2003) tem havido aumento da demanda social por avaliação psicológica que, entretanto, desconsidera as peculiaridades da área. Ao lado disso, a formação necessária e desejável para se trabalhar em avaliação psicológica não tem sido contemplada nos cursos de graduação. Destarte, o requisito para o exercício legal dessa atividade é a graduação em psicologia, o que poderia sugerir um maior destaque para o ensino da área, já que o uso de testes é de competência exclusiva do psicólogo.

Do ponto de vista histórico, um fator importante no Brasil e no mundo, foi a crise na década de 1960 em razão do crescimento de paradigmas refratários ao uso da testagem e da expectativa injustificada em relação aos resultados advindos dos testes psicológicos. Com o não atendimento dos objetivos propostos pelos instrumentos, já que suas construções ainda eram limitadas, e normalmente, destinadas a outras culturas, houve uma desilusão em relação ao uso deles. A crise começou a ser superada na década de 1980 nos

EUA e em meados da década de 1990, no Brasil. A partir de então, observou-se o aumento do número de pesquisadores, a criação de laboratórios e linhas de pesquisas em programas de pós-graduação e a valorização das publicações científicas (Custódio, 2007; Hutz & Bandeira, 2003; Urbina, 2007).

Além dessas ações, houve as efetivadas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), que a partir de 2001 iniciou um movimento de aprimoramento da qualidade dos instrumentos psicológicos comercializados no país. Porém, cabe ressaltar que os reflexos da dita 'crise de 1960' permanecem ainda atualmente, haja vista a preocupação ora exposta, qual seja, a de que psicólogos não têm recebido a preparação profissional apropriada no que diz respeito à área de avaliação psicológica (Alves, 2009; Hutz & Bandeira, 2003).

Nesse sentido, Simões (1999) discorre sobre o ensino e a aprendizagem da avaliação psicológica e argumenta que a formação acadêmica é geral, insuficiente, reduzida, e incompatível com a demanda dos pedidos de avaliação psicológica. O autor propõe que o ensino do exame psicológico contemple conteúdos teóricos e práticos dos métodos, técnicas e instrumentos de avaliação psicológica, além da elaboração de relatórios psicológicos.

O bom profissional, na concepção de Wechsler e Guzzo (2006) é o que compreende o significado da avaliação psicológica. As autoras entendem que essa é uma área complexa, pelo fato de se organizar em diferentes dimensões importantes para o seu desenvolvimento científico e prático. Porém, nem sempre aspectos como definição de problema, formas de resolvê-lo ou compreendê-lo, elaboração de síntese diagnóstica e planejamento da intervenção, estão entre os conhecimentos e competências dos psicólogos. O pouco aprofundamento destas questões no contexto da formação deixa essa área de formação do profissional vulnerável.

Uma análise de dados recentes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) realizada por Souza, Bastos e Barbosa (2011) revela o desempenho dos alunos de psicologia no Brasil. A respeito do conhecimento específico, há cinco eixos estruturantes que permitem identificar o que tem sido enfatizado no ensino de psicologia: Fundamentos históricos e epistemológicos, Investigação e medidas, Processos psicológicos, Interfaces e Práticas profissionais. Os achados, referentes ao Enade 2006, indicam maior conhecimento em processos básicos e pouco em investigação e medidas, denotando que a formação prioriza o conhecimento dos construtos psicológicos principais, mas que as medidas e o processo investigativo têm sido pouco explorados.

Sobre a formação generalista, Bock (1999) sugere alterações que não se destinam apenas à grade curricular; a autora defende a promoção de mudanças na concepção do perfil profissional, o que incluiria revisões dos conceitos de saúde mental, da concepção de sujeito, de modelo de sociedade e da visão de ciência e dos métodos de investigação utilizados. Caso esses elementos fossem atendidos, seria possível a construção de um profissional capaz de empreender uma prática pluralista, crítica e transformadora.

Francisco e Bastos (1992) há quase duas décadas atrás, afirmaram acreditar que o Brasil caracterizava-se como consumidor ou adaptador de conhecimentos gerados pela ciência no primeiro mundo, visto que a produção nacional mostrava-se reduzida e aquém das demandas impostas pelo contexto cultural. Isso se explica pela incipiente prática de pesquisa e de sua distribuição inadequada ao longo do território brasileiro, de modo que não há um crescimento uniforme. Além disso, a presença da pesquisa na graduação ainda é pequena e em muitos casos está ausente, contribuindo para a baixa produção nacional. Embora o texto do autor não seja recente, suas considerações não são obsoletas. Para Noronha e Alchieri (2004), no que tange à produção científica na área, o cenário atual é bastante expressivo, porém, os professores que ensinam avaliação psicológica ainda utilizam materiais clássicos, como testes e livros, e poucos profissionais se apropriam de artigos atuais na sua prática de ensino.

No que diz respeito ao ensino das técnicas de avaliação, para Pereira e Carellos (1995) existe um pré-conceito dos estudantes *versus* o desejo de aprender; embora os autores reconheçam que a precariedade teórica e a produção tecnicista, em detrimento da teórica, também favoreça a estagnação da área como um todo. Na maioria das escolas não se trabalha com a perspectiva moderna da psicometria, e na maioria das vezes, os manuais dos testes são inconsistentes, assim como há pouco material para atualização e reciclagem dos professores.

Como evidenciado por Alchieri e Bandeira (2002), parece não haver preocupação com a fundamentação teórica de técnicas e dos instrumentos de avaliação psicológica; em consequência, o aluno passa a dominar quase que exclusivamente a técnica, sem o raciocínio crítico necessário para sua administração. Para Hutz e Bandeira (2003) dois problemas na formação merecem destaque, a falta de professores qualificados e a falta de consenso sobre como deve ser feita a formação de psicólogos nessa área em nível de graduação. No caso da avaliação psicológica, a situação é particularmente grave, pois não há sequer consenso quanto à compreensão de que essa seja efetivamente uma área da psicologia, ou ainda, que o treinamento nela seja fundamental. A título de considerações finais, os autores apontam para a necessidade de estabelecimento de conteúdos básicos que devem ser ministrados em nível de graduação e do desenvolvimento de programas para a qualificação de professores.

A esse respeito, destaca-se a recente iniciativa de um grupo de docentes e pesquisadores da área de avaliação psicológica, que elaboraram o documento “Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica” (Nunes et al., 2012), no qual é apresentada uma proposta de conteúdos desejáveis a serem incorporados nas disciplinas de avaliação psicológica ao longo do curso de psicologia. O documento engloba quatro aspectos, quais sejam, as competências mínimas a serem alcançadas na formação em avaliação psicológica;

sugestões de disciplinas e conteúdos programáticos alinhados com as competências esperadas; estrutura de ensino que envolve a infraestrutura necessária, métodos de ensino, formação docente e outras orientações importantes e, por último, há uma lista de referências bibliográficas que podem ser utilizadas nas disciplinas da área. A expectativa é que o documento sirva de referência para coordenadores de cursos e docentes das disciplinas de avaliação psicológica.

Há uma evidente relação entre os problemas nos instrumentos psicológicos e problemas na formação profissional do psicólogo, que é o construtor e usuário dos referidos testes. Nesse sentido, a formação profissional deve ser melhorada, pois os conhecimentos técnicos adquiridos durante esse processo são considerados as principais causas de práticas inadequadas (Alves, 2009). Outros autores consideram que a formação do psicólogo em cinco anos não é capaz de aprimorar o profissional em todas as áreas de conhecimento, incluindo a avaliação psicológica, evidenciando assim, a necessidade de continuidade nos estudos após o término da graduação (Hays & Wellard, 1998).

Sbardelini (1991) já havia apontado a importância do ensino de testes psicológicos, enfocando três aspectos básicos, quais sejam: quando ensinar testes psicológicos, o que ensinar e como ensinar testes psicológicos. A autora ressalta que o ensino das técnicas de exames psicológicos é prematuro, já que são ensinadas a partir do segundo ano de faculdade, quando o aluno tem seus primeiros contatos com disciplinas específicas da Psicologia e ainda não tem conhecimento básico e imprescindível para a compreensão das técnicas. Sobre o que ensinar, surge a discussão a respeito da quantidade versus qualidade dos testes, e como resposta propõe-se que o aluno seja treinado a pensar e pesquisar sobre testes, limitações, alcances, profundidade e extensão de sua aplicabilidade. Nos questionamentos sobre como ensinar, ressalta-se a importância de não desvincular a metodologia de ensino da visão que se tem do homem e do mundo, e também a necessidade de conhecer as teorias que sustentam os diversos instrumentos. Em relação aos problemas levantados no ensino dos testes psicológicos, conclui-se que o ensino está diretamente ligado ao profissional que ensina, e requer o envolvimento deste.

Como destacado por Pasquali (2001), foi possível notar aumento da preocupação com a qualidade da instrumentação psicológica, com o objetivo de coletas de informações confiáveis para o avanço do conhecimento psicológico. A competição profissional vem fechando o cerco sobre a qualidade dos serviços prestados à sociedade, exigindo dos prestadores a garantia de melhores serviços, inclusive para a própria sobrevivência deles. Em um mundo globalizado, as exigências pela qualidade têm aumentado; o apelo parece se concentrar na avaliação das habilidades, competências e qualificações do indivíduo para garantir que tal qualidade seja de antemão assegurada.

Em relação aos estudos já realizados com a finalidade de refletir sobre a avaliação psicológica em geral, ou ao ensino de

testes, em particular, alguns serão destacados por mostrarem-se mais coerentes com a presente pesquisa. Vendramini e Lopes (2008) buscaram identificar as dificuldades que 30 profissionais e 30 estudantes de psicologia tiveram para ler informações estatísticas em manuais de testes psicológicos. Os achados revelaram que informações sobre evidências de validade e precisão são lidas por menos da metade dos psicólogos e estudantes, bem como os assuntos de menor interesse das duas amostras também se referem às propriedades psicométricas. Há uma contradição nos achados, pois 29,2% dos profissionais consideram a leitura desses aspectos importante para se manterem atualizados e 39,1% dos estudantes justificam que esse dado é útil para a utilização segura dos testes.

Primi (2010) fez um panorama das principais questões da área da avaliação psicológica no Brasil, desde 1985. Neste documento o autor fundamentou a área epistemologicamente, fez um apanhado histórico referente aos eventos e às produções e descreveu a produção de instrumentos e a criação do SATEPSI. Por fim, houve um apontamento das perspectivas para o futuro, em quatro perspectivas, a saber: avanços metodológicos e tecnológicos, integração de abordagens e avanço dos seus métodos, validade consequencial e relevância social, e incentivo à formação e à criação da especialidade em avaliação psicológica.

Com o objetivo de investigar o reflexo das atividades práticas realizadas na disciplina de Técnicas de Exame Psicológico, especificamente sobre testes de personalidade, Lima (2001) reuniu respostas de 150 alunos de Psicologia de uma universidade particular de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de um questionário que obtinha seis questões acerca da preocupação e tempo gasto com regras do Setor de Psicologia Aplicada, técnicas de aplicação, avaliação e interpretação dos testes estudados, compreensão em relação ao colaborador, técnica de aplicação, interpretação e adesão do teste estudado, considerações acerca das atividades práticas de TEP, dentre outras. No geral, os alunos apresentaram médio conhecimento sobre as técnicas de aplicação dos testes estudados e também da fundamentação teórica que os embasa; preocupação maior com os aspectos dos testes (como aplicação, avaliação, interpretação, tempo) e menor compreensão acerca do cliente; baixo conhecimento sobre os significados dos itens para a interpretação dos testes; boa compreensão do significado do teste e poucos recursos de decoração para o aprendizado. Concluiu-se que a qualidade do ensino das técnicas precede a quantidade, e que deve haver a dosagem nas atividades práticas, uma vez que quanto maior a carga de tais atividades, menor a compreensão da fundamentação teórica e maior a probabilidade de ocorrência de decoração.

Noronha, Nunes e Ambiel (2007) pesquisaram a importância conferida e a percepção de domínio quanto às competências de avaliação psicológica em 112 estudantes do Mato Grosso. Menor importância foi atribuída a noções de estatística e conhecimento de uma ampla gama de testes,

enquanto os princípios éticos, a comunicação dos resultados, conhecimento de psicopatologia e uso e interpretação dos testes foram avaliados como mais importantes. Em relação aos domínios, as médias mais elevadas ocorreram nos princípios éticos, na leitura de manuais na íntegra, nas condições adequadas de testagem e na utilização das tabelas dos manuais, enquanto que a percepção de menor domínio surgiu no conhecimento de ampla gama de testes, psicopatologia, elaboração de pareceres, noções sobre construção de instrumentos e conhecimento dos construtos avaliados.

O uso de instrumentos de avaliação psicológica foi investigado por Padilha, Noronha e Fagan (2007). Participaram 85 psicólogos de Santa Catarina, sendo 49,4% graduados e 47,2% com especialização. Metade dos participantes (50,6%) atuava em Psicologia clínica, 28,2% em Psicologia Organizacional, dentre outras. A maioria dos profissionais ($N = 50$) declarou não utilizar testes psicológicos devido à falta de domínio e conhecimento dos instrumentos, principalmente devido a falhas na formação. De fato, 52,3% dos participantes avaliaram como insatisfatória e 40,7% como razoavelmente satisfatória sua formação em avaliação psicológica.

Utilizando um teste de conhecimento em Avaliação Psicológica Noronha, Baldo, Barbin e Freitas (2003) compararam o conhecimento de 180 estudantes do 1º e 5º do curso de psicologia. O instrumento abordava questões sobre o conceito de avaliação psicológica, a aprendizagem e o uso de instrumentos. Os piores resultados foram nos itens que envolveram aspectos avaliados pelo instrumento, como o conceito de avaliação e conceito de instrumento, uso e aprendizagem de instrumentos. Os autores destacaram que 37,8% dos itens não foram respondidos por todos os sujeitos e que, no geral, os alunos do 5º ano obtiveram médias melhores do que os do 1º ano, como esperado, mas, surpreendentemente, os alunos do 1º ano tiveram melhor desempenho em 20% do teste, aproximadamente.

Em um estudo semelhante, Noronha et al. (2004) compararam o conhecimento em Avaliação Psicológica de 146 estudantes do curso de psicologia e 47 do curso de engenharia. Foi utilizado o mesmo instrumento do estudo anterior. Os resultados mostraram melhor desempenho dos alunos de psicologia em 20 questões. Contudo, os alunos do curso de engenharia obtiveram melhor desempenho em questões que abordavam a aprendizagem de testes e conceitualização de avaliação psicológica, especificamente, ligados à importância da avaliação psicológica e aos objetivos da avaliação. Nesses estudos concluiu-se por incongruências nos resultados e deficiências na formação acadêmica considerando que alunos ingressantes e de outro curso obtiveram melhores resultados que alunos concluintes do curso de psicologia, se não na maior parte dos domínios avaliados, em aspectos básicos da avaliação psicológica (Noronha et al., 2003, 2004).

Uma pesquisa realizada por Noronha et al. (2005) objetivou analisar 39 ementas de disciplinas relacionadas à avaliação psicológica de 14 universidades brasileiras. Foram

estabelecidas 16 categorias de análises que versavam sobre tipos de testes estudados, conteúdos teóricos, técnicas e avaliação psicológica, questões éticas e elaboração de laudos. Os achados indicaram que as categorias mais encontradas foram técnicas projetivas, testes de personalidade, testes psicológicos e testes de inteligência, e as menos frequentes referem-se a instrumentos psicométricos, testes situacionais e avaliação psicomotora. Os autores apontam como um dado relevante a diversidade existente entre as universidades, bem como o número exagerado de conteúdos ministrados por disciplinas, o que segundo eles, indica a falta de compreensão do melhor caminho para uma formação adequada.

Diante do exposto, acredita-se que um ponto de partida para a problemática da formação em avaliação psicológica seja a investigação do que é ensinado e de como esse ensino se processa. Assim, o objetivo do presente estudo foi verificar os conteúdos e a metodologia de ensino utilizada por professores de graduação em Psicologia, especificamente nas disciplinas relacionadas à avaliação psicológica.

Método

Participantes

Para participar da pesquisa, foram convidados professores de avaliação psicológica. Trinta e cinco professores concordaram em participar, mas apenas 22 responderam completamente ao questionário. Os demais emitiram respostas justificando a impossibilidade de responder por razões, como por exemplo, não lecionar a disciplina de avaliação psicológica naquele semestre ou não exercera docência no momento da pesquisa. Dos questionários respondidos 72,7% eram do sexo feminino, 77,3% eram docentes de avaliação psicológica, com média de 13,8 anos de formação ($DP = 8,87$). A média de idade dos respondentes foi de 38,8 anos ($DP = 9,96$). Em relação à formação dos respondentes, 45,5% se formaram em universidades públicas e 45,5% em universidades particulares; ao lado disso, 63,6% realizavam outras atividades profissionais além da docência.

Instrumento

Elaborou-se um questionário para a coleta de dados organizado em duas seções. A primeira teve o objetivo de caracterizar os participantes, enquanto a segunda abordava as disciplinas ministradas. A caracterização solicitou informações como sexo, idade, tempo de formação do respondente, universidade em que se formou, se é docente de psicologia, se leciona disciplinas voltadas à avaliação psicológica, e se exerce outras atividades profissionais além da docência. A segunda parte referia-se sobre os conteúdos e metodologias das disciplinas que o participante leciona ou lecionou.

Procedimento

Coleta de dados. O contato com os participantes foi realizado via e-mail, com obediência das orientações éticas

necessárias. Os endereços eletrônicos foram coletados por meio de informações disponibilizadas nos sites de universidades no Brasil que oferecem curso de Psicologia, e foram também utilizados os e-mails da rede pessoal dos autores.

Análise dos dados. Para as questões abertas, relativas ao conteúdo ministrado nas aulas e à metodologia utilizada, foram estabelecidas categorias de análise, tal como preconizado por Bardin (2009). Para a análise, participaram cinco juízes independentes, alunos de doutorado de um programa de pós-graduação em Psicologia, que corrigiram quatro protocolos escolhidos aleatoriamente. As 11 categorias de análise são descritas na seção Resultados. A partir disto, os dados foram analisados por meio de estatística não paramétrica, com a utilização do programa SPSS.

Considerações Éticas

O presente artigo é fruto de um projeto mais amplo da primeira autora, cujo objetivo era analisar o conhecimento de estudantes, profissionais e docentes de psicologia sobre a avaliação psicológica. Para tanto, ele foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, tendo recebido parecer favorável. Todos os preceitos éticos inerentes à pesquisa científica foram respeitados.

Resultados

A fim de atender aos objetivos propostos, primeiramente será explicado como foi realizada a categorização das respostas e, posteriormente, as estatísticas descritivas serão apresentadas. As duas questões abertas relativas ao conteúdo ministrado nas aulas e à metodologia utilizada, foram analisadas a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2009), sendo que foram estabelecidas 11 categorias de análise, descritas abaixo.

Em relação ao *Conteúdo Ministrado* foram organizadas as seguintes categorias: (1) Histórico da Avaliação Psicológica e/ou da Psicometria, que reuniu os argumentos relativos aos primórdios da construção dos testes; (2) Fundamentos da Psicometria, que incluiu as respostas relacionadas às características psicométricas dos instrumentos, tais como, padronização, normatização, validade, precisão e princípios estatísticos; (3) Fundamentos Teóricos dos Testes abordou teorias básicas sobre os testes ensinados nas disciplinas; (4) Técnicas de Avaliação Psicológica centralizou o ensino de técnicas de entrevista, observação e testagem; (5) Elaboração de Documentos como Laudos e Relatórios, envolveu os conteúdos relacionados à elaboração de laudos diagnósticos e relatórios, por exemplo, “confecção do laudo psicológico”; e, (6) Ética na Avaliação Psicológica, englobou as respostas relacionadas aos princípios éticos e deontológicos da Avaliação Psicológica.

No que diz respeito à segunda questão, *Metodologia de Ensino utilizada durante as disciplinas*, foram pensadas as categorias: (7) Aulas Expositivas; (8) Atividades em

Grupo, categoria que reuniu os argumentos que citavam a realização de seminários, estudo dirigido, dentre outros; (9) Atividades Práticas, categoria que inclui a aplicação de teste, entrevistas, observações e realização de psicodiagnóstico; (10) Elaboração de Laudos, Relatórios, entre outros; e, (11) Aplicação Simulada, categoria que abarca a aplicação de testes entre os alunos da disciplina e atividades similares.

As 11 categorias foram submetidas à análise dos cinco juízes independentes, que corrigiram quatro protocolos escolhidos aleatoriamente. As categorias 4 (Técnicas de Avaliação Psicológica) e 11 (Aplicação Simulada) obtiveram os menores índices de concordância entre os juízes, respectivamente, 70 e 75%, embora tenham sido consideradas razoáveis. Já nas categorias 1 (90%), 2 (95%), 3 (85%), 5 (90%), 6 (95%), 7 (100%), 8 (100%), 9 (90%) e 10 (95%), nos quais os índices foram a partir de 85%, a concordância foi satisfatória. Posteriormente, as categorias 4 e 11 foram reexaminadas e reescritas por três juízes, ficando: (4) Técnicas de Avaliação Psicológica (ensino de técnicas de entrevista, observação e aplicação e correção de testes psicológicos), e (11) Aplicação Simulada (aplicação de testes psicológicos entre os alunos da disciplina, sem a

participação de colaboradores externos como pacientes ou pessoas não vinculadas ao curso de psicologia).

Após a re-elaboração, foi realizada nova análise pelos juízes, apenas com as categorias reescritas, obtendo-se, para a categoria 4 (80%) e 11 (90%), índices satisfatórios de concordância entre os juízes. A fim de ilustrar as categorias serão relacionadas algumas respostas: História da Psicometria e Avaliação Psicológica no Brasil (categoria 1), Recursos e instrumentos de uma Avaliação Psicológica (categoria 4), Aulas expositivas dialogadas (categoria 7), Seminários sobre temas relacionados aos conteúdos da disciplina (categoria 8).

Deste modo, permaneceram 11 categorias de análise. Em seguida, três juízes avaliaram todos os protocolos. Definiu-se que seria atribuída pontuação 1 para a presença da categoria e 0 para sua ausência. Nos casos em que houve diferença na atribuição de pontuação entre os juízes, procurou-se o consenso.

A partir da categorização os dados foram analisados por meio das provas estatísticas específicas. Na Tabela 1 constam os dados referentes à frequência das categorias de análise dos questionários.

Tabela 1
Frequência das Categorias de Análise

	M	DP	Presença		Ausência	
			f	%	f	%
Conteúdo Ministrado						
Histórico da Avaliação Psicológica e/ou Psicometria	0,32	0,48	7	31,8	15	68,2
Fundamentos da Psicometria	0,59	0,50	13	59,1	9	40,9
Fundamentos Teóricos dos Testes	0,68	0,48	15	68,2	7	31,8
Técnicas de Avaliação Psicológica	0,73	0,46	16	72,7	6	27,3
Elaboração de Documentos	0,36	0,49	8	36,4	14	63,6
Ética na Avaliação Psicológica	0,36	0,49	14	63,6	8	36,4
Metodologia de Ensino						
Aulas Expositivas	0,86	0,35	19	86,4	3	13,6
Atividades em Grupo	0,68	0,48	15	68,2	7	31,8
Atividades Práticas	0,73	0,46	16	72,7	6	27,3
Elaboração de Laudos, Relatórios, documentos	0,32	0,48	7	31,8	15	68,2
Aplicação Simulada	0,45	0,51	10	45,5	12	54,5

Os resultados indicaram que, quanto ao conteúdo ministrado, as técnicas são ensinadas pela maior parte dos respondentes, ao lado dos fundamentos teóricos dos testes. Em contrapartida, o histórico da avaliação e os princípios da elaboração de documentos psicológicos, foram os menos contemplados. A metodologia de ensino preferida é a aula expositiva, em detrimento da elaboração de laudos e relatórios. Vale ressaltar que quatro participantes explicitaram a atividade de análise dos manuais dos testes como atividade propostas aos alunos.

Ao responder o questionário, o participante poderia se autodefinir como docente da área de avaliação psicológica, ou não. Dentre os respondentes, 17 declararam ser da área e 5 não. Neste último grupo estão reunidos os docentes

que já ministraram disciplinas relacionadas, mas cujo foco de trabalho não é este. Também fizeram parte deste grupo aqueles que não são docentes da área, mas que incluem alguns conteúdos, como por exemplo, a avaliação de funções executivas na disciplina "Neurociência do Comportamento". A Tabela 2 analisa eventuais diferenças entre estes grupos nas categorias estudadas.

Quatro categorias de análise apresentaram diferenças significativas entre os professores que se declararam da área de avaliação psicológica daqueles que não se declararam, quais sejam, Fundamentos de Psicometria, Fundamentos Teóricos dos Testes Psicológicos, Técnicas de Avaliação e Atividades Práticas, com médias superiores para os docentes da área de avaliação psicológica. Nas categorias Histórico

da Avaliação Psicológica, Ética na Avaliação Psicológica, Aplicação Simulada e Elaboração de Documentos, os docentes da área apresentaram maiores médias, sem que o Teste Mann-Whitney indicasse diferenças significativas entre os grupos. Nota-se, que, com exceção à Aplicação Simulada, nas demais categorias foram nulas as frequências para os

docentes que não são da área de Avaliação Psicológica.

Os participantes também indicaram a natureza da instituição na qual se formaram. Do total, 10 professores formaram-se em faculdades públicas, 11 em particulares e um não respondeu. A partir dessa informação investigaram-se diferenças de média entre esses grupos (Tabela 3).

Tabela 2
Diferença de Média em Relação a Ser ou Não Professor de Avaliação Psicológica

	área	N	presença		M	DP	Mediana	U	p
			f	%					
Conteúdo Ministrado									
Histórico da Avaliação Psicológica e/ou Psicometria	sim	17	7	41,2	0,41	0,51	0	25,00	0,090
	não	5	0	-	-	-	0		
Fundamentos da Psicometria	sim	17	12	70,6	0,71	0,47	1,00	21,00	0,048
	não	5	1	20,0	0,20	0,45	0		
Fundamentos Teóricos dos Testes	sim	17	14	82,4	0,82	0,39	1,00	16,00	0,010
	não	5	1	20,0	0,20	0,45	0		
Técnicas de Avaliação Psicológica	sim	17	15	88,2	0,88	0,33	1,00	13,50	0,003
	não	5	1	20,0	0,20	0,45	0		
Elaboração de Documentos	sim	17	8	47,1	0,47	0,51	0	22,50	0,060
	não	5	0	-	-	-	0		
Ética na Avaliação Psicológica	sim	17	8	47,1	0,47	0,51	0	22,50	0,060
	não	5	0	-	-	-	0		
Metodologia de Ensino									
Aulas Expositivas	sim	17	14	82,4	0,82	0,39	1,00	35,00	0,323
	não	5	5	100,0	10,00	0,00	1,00		
Atividades em Grupo	sim	17	11	64,7	0,65	0,49	1,00	36,00	0,528
	não	5	4	80,0	0,80	0,45	1,00		
Atividades Práticas	sim	17	15	88,2	0,88	0,33	1,00	13,50	0,003
	não	5	1	20,0	0,20	0,45	0		
Elaboração de Laudos, Relatórios, Documentos	sim	17	7	41,2	0,41	0,51	0	25,00	0,090
	não	5	0	-	-	-	0		
Aplicação Simulada	sim	17	9	52,9	0,53	0,51	1,00	28,50	0,204
	não	5	1	20,0	0,20	0,45	0		

A única categoria de análise que apresentou diferenças significativas foi Atividades Práticas, indicando que os professores formados em faculdades particulares utilizam-se mais frequentemente da prática de avaliação como recurso metodológico de ensino, quando comparados aos professores formados em instituições públicas. Nesse caso, apenas 40% dos docentes de instituições públicas declararam que propõem tais atividades aos seus alunos, contrapondo-se a 100% dos docentes das faculdades particulares. Ressalta-se que as frequências nas outras categorias foram muito baixas em ambos os grupos.

Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar como tem sido realizado o ensino de avaliação psicológica em cursos de Psicologia de instituições brasileiras. A preocupação com

a qualidade da formação do psicólogo no Brasil remonta à década de 1970 (Pereira & Carellos, 1995), ou seja, essa tem sido uma problemática que acompanha os psicólogos, desde os primeiros momentos após a regulamentação da profissão no país.

Num âmbito mais global as críticas à formação do psicólogo brasileiro apontam para uma formação distanciada da realidade nacional (Bock, 1999) e incapaz de preparar o futuro psicólogo para as demandas reais de sua profissão pela reprodução de um modelo que não potencializa a relação entre formação científica e práxis (Bock, 1999; Francisco & Bastos, 1992; Simões, 1999; Souza et al., 2011; Wechsler & Guzzo, 2006).

No que concerne ao ensino de avaliação psicológica há uma visão mais pessimista. De um lado fala-se do aumento da demanda social pela avaliação psicológica, atividade exclusiva do psicólogo (Hutz & Bandeira, 2003), e de outro,

evidencia-se a falta de competência dos recém-formados para executá-la, fruto de uma formação deficitária, com ênfase em uma Psicologia tradicional, na qual, a avaliação psicológica tem sido negligenciada (Alves, 2009; Blanco, 1998; Book, 1999; Hutz & Bandeira, 2003; Meira &

Nunes, 2005; Pasquali, 2001). Esse quadro ainda reflete uma crise na avaliação psicológica que remonta à década de 1960 (Custódio, 2007; Hutz & Bandeira, 2003; Urbina, 2007), e ainda não superada por completo, a despeito dos esforços empreendidos.

Tabela 3

Diferença de Média em Relação ao Tipo de Universidade que Leciona

	Tipo de universidade	N	Presença		M	DP	Mediana	U	p
			f	%					
Conteúdo Ministrado									
Histórico da Avaliação Psicológica e/ou Psicometria	pública	10	4	40,0	0,40	0,52	0	43,00	0,281
	particular	11	2	18,2	0,18	0,40	0		
Fundamentos da Psicometria	pública	10	5	50,0	0,50	0,53	0,50	47,50	0,538
	particular	11	7	63,6	0,64	0,50	1,00		
Fundamentos Teóricos dos Testes	pública	10	7	70,0	0,70	0,48	1,00	51,50	0,763
	particular	11	7	63,6	0,64	0,50	1,00		
Técnicas de Avaliação Psicológica	pública	10	6	60,0	0,60	0,52	1,00	43,00	0,281
	particular	11	9	81,8	0,82	0,40	1,00		
Elaboração de Documentos	pública	10	4	40,0	0,40	0,52	0	48,00	0,546
	particular	11	3	27,3	0,27	0,47	0		
Ética na Avaliação Psicológica	pública	10	2	20,0	0,20	0,42	0	41,00	0,228
	particular	11	5	45,5	0,45	0,52	0		
Metodologia de Ensino									
Aulas Expositivas	pública	10	9	90,0	0,90	0,32	1,00	50,50	0,602
	particular	11	9	81,8	0,82	0,40	1,00		
Atividades em Grupo	pública	10	7	70,0	0,70	0,48	1,00	53,50	0,893
	particular	11	8	72,7	0,73	0,47	1,00		
Atividades Práticas	pública	10	4	40,0	0,40	0,52	0	22,00	0,003
	particular	11	11	100,0	1,00	0,00	1,00		
Elaboração de Laudos, Relatórios, documentos	pública	10	2	20,0	0,20	0,42	0	41,00	0,228
	particular	11	5	45,5	0,45	0,52	0		
Aplicação Simulada	pública	10	5	50,0	0,50	0,53	0,50	52,50	0,839
	particular	11	5	45,5	0,45	0,52	0		

Tais opiniões são reafirmadas pelos resultados encontrados nesta pesquisa. Os conteúdos mais citados foram os relacionados à instrumentalização da avaliação psicológica, ou seja, técnicas de avaliação, atividades práticas, e fundamentos teóricos dos testes, nessa ordem. Em contraposição, foram menos citadas as categorias relacionadas à contextualização da avaliação psicológica, enquanto área de estudo da psicologia, e suas relações com a sociedade, como nas questões éticas e elaboração de documentos. Outros estudos já apontaram a tendência à formação tecnicista em avaliação psicológica com ênfase em sua instrumentalização e pouco domínio de aspectos éticos, elaboração de laudos e conseqüências do processo avaliativo (Lima, 2001; Noronha & Alchieri, 2004; Noronha et al., 2003, 2004, 2007), apesar dessas competências serem apontadas como necessárias para uma compreensão mais ampla da avaliação psicológica e serem desejáveis em um bom profissional (Nunes et al., 2012; Wechsler & Guzzo, 2006).

A natureza da instituição na qual os professores se formaram parece não se relacionar ao conteúdo que ministram ou à metodologia empregada. Apenas para a categoria atividade prática, que representa justamente a prática da avaliação psicologia em situações reais de diagnóstico, apresentou diferença significativa entre os docentes formados em faculdades particulares e públicas, com frequência maior para os primeiros.

Em contrapartida, ser ou não docente da área de avaliação psicológica mostrou-se como uma variável que interfere mais nos conteúdos contemplados e na metodologia de ensino. Nesse caso, a atividade prática, as técnicas de avaliação psicológica, os fundamentos teóricos dos testes e da psicometria foram categorias mais frequentes para os professores da área de avaliação psicológica.

Esse fato é bastante coerente, e, em parte positivo, pois em todos eles a frequência encontrada foi alta para os professores 'especialistas'. Isso sugere que tais docentes,

independentemente de suas instituições de formação, preocupam-se com conteúdos básicos necessários à prática profissional. Entretanto, a documentação do diagnóstico e os cuidados éticos na avaliação psicológica, foram declarados como atividade e conteúdo abordado por apenas cerca de metade da amostra. Essas categorias também foram as menos frequentes, juntamente com a aplicação simulada de testes.

Contudo, ao analisar a frequência geral das categorias verifica-se que as atividades práticas, as técnicas de avaliação psicológica e os fundamentos teóricos dos testes foram os mais citados em contraposição aos cuidados éticos e os fundamentos de Psicometria. Resultados semelhantes foram encontrados por Noronha e Alchieri (2004) ao avaliarem ementas de disciplinas relacionadas à avaliação psicológica.

A menor preocupação com os fundamentos da psicometria também concorda com os trabalhos que evidenciaram dificuldades dos alunos de psicologia em conceitos básicos de avaliação psicológica (Noronha et al., 2003, 2004) e desvalorização, por parte de profissionais e estudantes, das informações psicométricas contidas nos manuais (Vendramini & Lopes, 2008). Ressalta-se que quatro docentes afirmaram, especificamente, que propõem como atividade em sala de aula a avaliação de manuais de testes, o que parece ser bastante positivo. O fato dos alunos apresentarem o hábito de ler manuais de testes (Vendramini & Lopes, 2008) e a presença de professores que incentivem essa prática pode ser resultado das discussões e dos esforços para a melhoria da área (Hutz & Bandeira, 2003; Pasquali, 2001) indicando perspectivas favoráveis. Apesar dos estudos com estudantes de Psicologia e psicólogos demonstrarem deficiências no ensino de avaliação psicológica seria interessante comparar estudantes e profissionais formados num período anterior ao processo de revitalização da área no Brasil a fim de verificar possíveis diferenças em termos de competências e conhecimentos.

Embora, o estudo dos fundamentos dos testes, o exercício do processo de avaliação e o conhecimento das técnicas de avaliação devam ser uma preocupação na formação do psicólogo (Nunes et al., 2012; Pereira & Carellos, 1995; Sbardelini, 1991), tais achados apontam para uma formação focalizada na técnica sem uma reflexão mais ampla do processo de avaliação psicológica (Bock, 1999; Noronha et al., 2005; Pereira & Carellos, 1995; Souza et al., 2011). De fato, a descontextualização da prática de avaliação psicológica, ao lado do baixo domínio das condições de testagem, tem sido uma das principais críticas à área no Brasil (Noronha & Alchieri, 2004; Primi, 2010; Sbardelini, 1991). Como afirmou Simões (1999) o ensino de avaliação psicológica ainda se mostra insuficiente para a formação de um profissional competente para atender às demandas dos pedidos de avaliação psicológica.

Apesar de crescer a pressão pela formação de profissionais comprometidos socialmente e competentes na análise crítica sobre sua prática e a produção científica (Figueiredo & Rodrigues, 2004; Martins et al., 2010; Nunes

et al., 2012; Romagnoli, 2006; Tonetto & Gomes, 2007), de modo geral, os autores que discutem a formação do psicólogo apontam para uma falta de consenso sobre o tipo de profissional que se deseja. Na área da avaliação psicológica não é diferente (Bettoi & Simão, 2000; Hutz & Bandeira, 2003; Primi, 2010). Essa indefinição gera dificuldades para se determinar conteúdos e metodologia de técnicas que devem ser priorizadas durante a formação básica, impossibilitando, desse modo, estabelecer habilidades e competências que se espera de um recém-graduado.

Considerações Finais

Apesar da intensa discussão e esforços para a melhoria do ensino de avaliação psicológica no Brasil, com vistas à formação de um profissional que compreenda o processo avaliativo de forma ampla e contextualizada, com domínio dos conceitos básicos, das técnicas e instrumentos de avaliação, e consciente das conseqüências éticas de seu trabalho, os resultados práticos parecem incipientes. Neste estudo verificou-se a continuidade da ênfase na instrumentalização da avaliação psicológica com pouco esforço para a construção de uma postura crítica.

Mas essas conclusões devem ser analisadas com cuidado pelo reduzido número de participantes que colaboraram com a pesquisa. Este fato pode ser compreendido como um indicativo importante, que pode refletir desinteresse dos docentes pelo tema em questão. De qualquer modo, para maior poder de inferência este estudo deverá ser ampliado *a posteriori* e talvez associado a outras variáveis como o grau de importância atribuído pelos docentes a cada conteúdo ministrado.

Assim, investigar o estado da arte do ensino da avaliação psicológica, o nível de competência dos profissionais e a relação entre *práxis*, produção científica e demanda social é imprescindível para esclarecer os pontos fracos e fortes dessa área no Brasil. Além disso, essas informações poderão ajudar nas definições de um padrão de excelência do psicólogo e dos meios para buscá-la.

Referências

- Alchieri, J. C., & Bandeira, D. R. (2002). Ensino da avaliação psicológica no Brasil. In R. Primi (Org.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 35-39). Campinas, SP: IBAP.
- Alves, I. C. B. (2009). Reflexões sobre o ensino da avaliação psicológica na formação do psicólogo. In C. S. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (pp. 217-242). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bardagi, M. P., Bizarro, L., Andrade, A. M. J., Audibert, A., & Lassance, M. C. P. (2008). Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 304-315. doi:10.1590/S1414-98932008000200007
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

- Bettoi, W., & Simão, L. M. (2000). Profissionais para si ou para outros?: Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(2), 20-31. doi:10.1590/S1414-98932000000200005
- Bock, A. M. B. (1999). Atuação profissional e formação do psicólogo: Desafios da modernidade. *Psicologia em Estudo*, 4(1), 1-12.
- Custódio, E. M. (2007). Avaliação psicológica: Ensino e pesquisa na década de sessenta. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 49-66.
- Figueiredo, V. V., & Rodrigues, M. M. P. (2004). Atuação do psicólogo nos CAPs do Espírito Santo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 173-181. doi:10.1590/S1413-73722004000200004
- Francisco, A. L., & Bastos, A. V. B. (1992). Conhecimento, formação e prática: O necessário caminho da integração. In Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços* (pp. 211-227). Campinas, SP: Átomo.
- Hays, R., & Wellard, R. (1998). In-training assessment in postgraduate training for general practice. *Medical Education*, 32(5), 507-513.
- Hutz, C. S., & Bandeira, D. R. (2003). Avaliação psicológica no Brasil: Situação atual e desafios para o futuro. In O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Orgs.), *Construindo a psicologia brasileira: Desafios da ciência e prática psicológica* (pp. 261-275). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Lima, R. A. (2001). O reflexo das atividades práticas no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de exame psicológico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 3(2), 55-60.
- Martins, A. M., Rocha, M. I. A., Augusto, R. C., & Lee, H. O. (2010). A formação em psicologia e a percepção do meio rural: Um debate necessário. *Psicologia: Ensino e Formação*, 1(1), 83-98.
- Meira, C. H. M. G., & Nunes, M. L. T. (2005). Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(32), 339-343. doi:10.1590/S0103-863X2005000300003
- Nascimento, M. L.; Manzini, J. M. & Bocco, F. (2006). Reinventando as práticas Psi. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 15-20.
- Noronha, A. P. P., & Alchieri, J. C. (2004). Conhecimento em avaliação psicológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(1), 43-52. doi:10.1590/S0103-166X2004000100004
- Noronha, A. P. P., Baldo, C. R., Almeida, M. C., Freitas, J. V., Barbin, P. F., & Cozoli, J. (2004). Conhecimento de estudantes a respeito de conceitos de avaliação psicológica. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 263-269. doi:10.1590/S1413-73722004000200012
- Noronha, A. P. P., Baldo, C. R., Barbin, P. F., & Freitas, J. V. (2003). Conhecimento em avaliação psicológica: Um estudo com alunos de Psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(2), 37-46.
- Noronha, A. P. P., Batista, M. A., Carvalho, L., Cobêro, C., Cunha, N. B., Dell'Agli, B. A. V., Filizatti, R., Zenorini, R. P. C., & Santos, M. M. (2005). Ensino de avaliação psicológica em instituições de ensino superior brasileiras. *Universitas*, 3(1), 1-14. doi:10.5102/ucs.v3i1.543
- Noronha, A. P. P., Nunes, M. F. O., & Ambiel, R. A. M. (2007). Importância e domínios de avaliação psicológica: Um estudo com alunos de psicologia. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(37), 231-244. doi:10.1590/S0103-863X2007000200007
- Nunes, M. F. O., Muniz, M., Reppold, C. T., Faiad, C., Bueno, J. M. H., & Noronha, A. P. P. (2012). Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 309-316.
- Padilha, S., Noronha, A. P. P., & Fagan, C. Z. (2007). Instrumentos de avaliação psicológica: Uso e parecer de psicólogos. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 69-76.
- Pasquali, L. (Org.). (2001). *Técnicas de exame psicológico – TEP: Manual. Vol. 1: Fundamentos das técnicas psicológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, A. P. C., & Carellos, S. D. M. S. (1995). Examinando o ensino das técnicas de exame psicológico. *Cadernos de Psicologia (Belo Horizonte)*, 3(4), 33-36.
- Primi, R. (2010). Avaliação psicológica no Brasil: Fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(No. Esp.), 25-35. doi: doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003
- Romagnoli, R. C. (2006). A formação dos psicólogos e a saúde pública. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(2), 1-15.
- Sbardelini, E. T. B. (1991). Os mitos que envolvem os testes psicológicos. *Documenta CRP-08*, 1(1), 53-57.
- Simões, M. R. (1999). O ensino e a aprendizagem da avaliação psicológica: O caso da avaliação da personalidade. *Psychologica*, (22), 135-172.
- Souza, M. P. R., Bastos, A. V., & Barbosa, D. R. (2011). Formação básica e profissional do psicólogo: Análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 295-312.
- Tonetto, A. M., & Gomes, W. B. (2007). A prática do psicólogo hospitalar em equipe multidisciplinar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(1), 89-98. doi:10.1590/S0103-166X2007000100010
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vendramini, C. M. M., & Lopes, F. L. (2008). Leitura de manuais de testes psicológicos por estudantes e profissionais de psicologia. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 93-105.
- Wechsler, S. M., & Guzzo, R. S. L. (2006). Apresentação. In S. M. Weschler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação psicológica: Perspectiva internacional* (pp. 9-11). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ana Paula Porto Noronha é Professora Doutora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Nelimar Ribeiro de Castro é doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Fernanda Ottati é doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Mariana Varandas de Camargo Barros é mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Priscilla Rodrigues Santana é doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Recebido: 01/09/2010

1ª revisão: 11/05/2011

2ª revisão: 15/12/2011

Aprovado: 02/04/2012

Como citar este artigo:

Noronha, A. P., Castro, N. R., Ottati, F., Barros, M. V. C., & Santana, P. R. (2013). Conteúdos e metodologias de ensino de avaliação psicológica: um estudo com professores. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 129-139. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201315>

