

Importância e domínios de avaliação psicológica: um estudo com alunos de Psicologia

Ana Paula Porto Noronha

Maiana Farias Oliveira Nunes

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel

Universidade São Francisco, Itatiba-SP, Brasil

Resumo: Essa pesquisa investigou a importância conferida e a percepção de domínio de estudantes de Psicologia quanto a competências de avaliação psicológica. Participaram do estudo 112 estudantes, predominantemente do sexo feminino e da região Centro-Oeste, de todos os períodos do curso. Foi utilizado um questionário baseado nas definições das competências essenciais apontadas pela *American Psychological Association*, em que constaram 20 itens que foram respondidos separadamente para o domínio e importância, abordando temas como o conhecimento de construtos psicológicos, saber usar e interpretar testes, entre outros. Os itens considerados menos importantes foram ter noções de estatística e ter conhecimento de ampla gama de testes. Algumas contradições foram observadas ao comparar a importância e o domínio, a exemplo das noções de estatística. A análise de diferenças de média revelou poucas diferenças ao observar os itens de importância entre os diferentes anos do curso, porém os de domínio, em sua maioria, apresentaram diferenças significativas.

Palavras-chave: Formação profissional. Avaliação psicológica. Competências do avaliador.

Importance and knowledge in psychological assessments: a study with Psychology students

Abstract: This study analyzed the level of importance that psychology students give to their competence and knowledge in psychological assessments. One hundred and twelve students from the central-west region of the country, mainly women, from all periods of the course, participated in the study. The questionnaire used was based on the definition of essential competencies as indicated by the *American Psychological Association*, and was composed by 20 items answered separately for competence and importance. It addressed themes like knowledge about psychological constructs and how to use and interpret tests, among others. Items considered less important were “having statistical notions” and “knowing a wide range of tests”. Some contradictions were found when importance and knowledge were compared, as for example in the knowledge of statistical principles. The ANOVA statistical analysis revealed few differences related to importance items between students of different years of the course, but most knowledge items showed significant differences.

Keywords: Professional formation. Psychological assessment. Competence of test evaluators.

Importancia y dominios de la evaluación psicológica: un estudio con alumnos de Psicología

Resumen: Este trabajo investigó la importancia dada y la percepción de dominio de estudiantes de Psicología en relación a competencias de la evaluación psicológica. Participaron del estudio 112 estudiantes, predominantemente del sexo femenino y de la región Centro-Oeste, de todos los periodos de la carrera. Fue utilizado un cuestionario con base en las definiciones de las competencias esenciales apuntadas por la *American Psychological Association*, que contenía 20 ítems que fueron respondidos de forma separada para el dominio y para la importancia, abordando temas como el conocimiento de constructor psicológicos, saber usar e interpretar testes, además de otros. Los ítems considerados menos importantes fueron, tener nociones de estadística y conocimiento de la amplia gama de testes. Algunas contradicciones fueron observadas al comparar la importancia y el dominio, a ejemplo de las nociones de estadística. El análisis de las diferencias de promedio mostró pocas diferencias al observar los ítems de importancia entre los diferentes años del curso, pero los de dominio, en su mayor parte, presentaron diferencias significativas.

Palabras clave: Formación profesional. Evaluación psicológica. Competencias del evaluador.

Introdução

Ao longo dos anos, tal como discutido por Pasquali (2001), houve um crescimento da necessidade de se avaliar os domínios psicológicos de forma precisa, para que decisões adequadas sejam tomadas em vários âmbitos profissionais. Assim, a tecnologia nessa área tem evoluído no sentido do desenvolvimento de instrumental mais sofisticado o que, por sua vez, reafirma o *status* da avaliação como uma atividade primordial ao psicólogo.

A avaliação psicológica difunde e representa uma parte relevante da atuação profissional dos psicólogos, e nesse sentido, Noronha e Alchieri (2002) enfatizam que a regulamentação da psicologia enquanto profissão (Lei no. 4119 de 1962), auxiliou na consolidação, dentre outras atividades profissionais, da avaliação psicológica por meio do uso de instrumentos e técnicas privativas do psicólogo. Os autores ressaltam a necessidade de aprimorar a formação em psicologia no Brasil, especialmente no que tange à avaliação psicológica, uma vez que professores, acadêmicos, instituições e editores se beneficiariam mutuamente. Por fim, abordam a importância de acompanhar os avanços científicos na área dos demais países, por meio do intercâmbio dos conhecimentos.

Especialmente no que se refere aos instrumentos de avaliação, Anastasi e Urbina (2000) afirmam que os testes devem ser utilizados por pessoas capacitadas para manuseá-los, assim como a utilização de seus resultados e interpretações deve ser adequada e técnica. Além disso, o psicólogo deve ter como critério de escolha dos testes, além da pertinência do construto avaliado para o processo, as qualidades psicométricas do instrumento, a saber, sua validade e precisão, e os dados normativos.

Para Alchieri e Cruz (2003), o processo de avaliação psicológica depende da atitude orientada no sentido da compreensão do que está sendo avaliado e da habilidade do avaliador para detectar a demanda, escolher e utilizar adequadamente os instrumentos apropriados para a situação. Em acréscimo, os autores sugerem que é necessário que o conhecimento produzido a partir de experiências práticas seja posto à disposição da comunidade profissional, como forma de ampliar e aperfeiçoar a interpretação sobre a realidade investigada.

No particular da formação profissional, para Alchieri e Bandeira (2002), por muito tempo o ensino em avaliação psicológica era concebido como a abordagem de conhecimentos acerca do uso de instrumentos objetivos e projetivos. Aproximadamente até o final da década de 90, muito do que era ensinado em disciplinas de avaliação psicológica referia-se à aplicação e correção de testes específicos sendo que, de uma forma geral, não era estimulada uma reflexão sobre as condições de uso ou limitações dos testes ensinados. Os autores destacam as reuniões promovidas pelo Conselho Regional do Rio Grande do Sul na década de 80, nas quais as queixas mais frequentes dos professores de Psicologia recaíam sobre a ausência de investimento de instituições em pesquisas, a ameaça constante de uso de testes por outros profissionais, a baixa qualificação dos professores, entre outros. Um dos aspectos destacados refere-se à integração entre a aprendizagem dos testes e a prática supervisionada contínua, valorizando assim a articulação entre as disciplinas e o desenvolvimento de habilidades. Adicionalmente, ressaltam a importância de instituições como a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), a Associação Brasileira de Avaliação Psicológica (IBAP), os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) que, além de promover o intercâmbio científico, buscam constantemente parcerias e colaborações entre professores e pesquisadores da área.

As asserções de Alchieri, Noronha e Primi (2003) sugerem que o ensino de instrumentos de avaliação psicológica está restrito ao âmbito da formação, mais especialmente da graduação, não havendo no país uma cultura de aprimoramento contínuo e, por conseguinte, de acesso a novos dados de pesquisas. Embora a avaliação seja uma prática exclusiva do psicólogo, muitos profissionais desconhecem requisitos básicos que deveriam fazer parte das decisões acerca das escolhas dos instrumentos a serem usados, tais como a utilização dos escores dos instrumentos e seus parâmetros de qualidade psicométrica.

Um levantamento da opinião de 40 psicólogos do Distrito Federal sobre os testes, sua aplicabilidade, validade e confiabilidade foi realizado por Azevedo, Almeida, Pasquali e Veiga (1996). Também foram

investigadas questões pertinentes à preparação dos psicólogos. Os profissionais, que atuavam em diversas áreas, atribuíram o uso de instrumentos a razões como preferência pessoal, exigência da empresa empregadora ou por considerá-los uma ferramenta adicional importante para o desenvolvimento das funções. Quanto à formação, a maioria considerou suas disciplinas de graduação no âmbito dos testes entre excelente e razoável, sendo que apenas uma pequena parte disse que sua formação foi ruim ou péssima. Ainda nesse sentido, a frequência a cursos de especialização na área foi mencionada como a estratégia ideal para aprimoramento, embora a maioria tenha relatado que a ocasião que mais lhes proporcionou aprendizagens foi a prática profissional. Quanto aos quesitos psicométricos, os entrevistados mostraram algumas confusões a respeito das aplicações práticas dos conceitos de precisão e validade. Esses dados reforçam a discussão do rigor e seriedade que deveriam existir nos processos de avaliação, uma vez que as decisões tomadas a partir deles influenciam a vida de pessoas e, por isso, devem basear-se em fundamentos sólidos e escolhas apropriadas.

A formação dos docentes de avaliação psicológica foi tema do estudo de Noronha (2003). Participaram da pesquisa 75 docentes de Psicologia que fizeram a graduação principalmente na PUC-SP (49%) e na USP (18,8%). Os demais participantes formaram-se em outras Universidades do país e apenas um participante teve formação no exterior. Entre os resultados, destacou-se que 75,9% dos participantes prepararam-se em universidades privadas e 24,1%, em estatais, sendo que a maioria (72%) concluiu a graduação na década de 70. Observou-se uma predominância da especialização (38,7%) e do mestrado (35,3%) na capacitação profissional dos participantes. Aqueles que lecionavam disciplinas de avaliação psicológica (26,7%) ministravam disciplinas como TEP (Técnicas de Exame Psicológico), TEAP (Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico) e Métodos de Exploração e Diagnóstico em Psicologia Clínica, prioritariamente. Ressalta-se que apenas 36% dos docentes trabalhavam com pesquisa. Entre as considerações finais, a autora explora que a competência docente apropriada deveria ser capaz

de prover aulas consistentes e uma formação sólida para os alunos. Essas observações vão ao encontro da tentativa de levar os resultados gerados por pesquisas para a comunidade profissional, consolidando e implementando tal atuação.

Em outro estudo, foram analisadas 39 ementas de disciplinas relacionadas à avaliação psicológica, a partir de dados disponibilizados por 14 instituições de ensino, de oito Estados brasileiros (Noronha e cols., 2005). Observou-se uma falta de consenso no que tange à nomenclatura das disciplinas, o que pôde ser verificado por uma grande quantidade de nomes diferentes. Adicionalmente, observou-se uma predominância de conteúdos referentes a técnicas projetivas e aos testes em geral, principalmente os de personalidade e de inteligência. Além disso, a pesquisa revelou que as disciplinas denominadas TEP I, TEP II e TEAP são as que têm em seu currículo as maiores quantidades de conteúdos.

Nessa mesma direção, Alves, Alchieri e Marques (2002), em uma pesquisa com 172 professores de disciplinas de técnicas de exame psicológico, provenientes de 13 Estados do Brasil, destacam que em média são ensinados 14,46 testes por curso de Psicologia. Adicionalmente, encontrou-se uma semelhança entre os testes mais ensinados e aqueles indicados como necessários pelos participantes. Os autores salientam que a constante atualização das grades curriculares deve proporcionar a maximização do potencial dos futuros profissionais de Psicologia e a multiplicação de uma educação mais efetiva e eficiente.

Com vistas a investigar o reflexo das atividades práticas realizadas na disciplina de TEP, Lima (1999) pesquisou 150 alunos de graduação em Psicologia. Seu estudo concluiu que as atividades práticas, quando alicerçadas numa fundamentação teórica previamente apresentada, podem ser uma boa opção para a qualidade cada vez maior no processo ensino-aprendizagem de TEP. O autor assinala que as atividades práticas dessas disciplinas sobrecarregam o aluno de Psicologia e não desempenham plenamente seu papel de simulação de uma situação real. Isso sugere que a forma como as atividades práticas vêm sendo trabalhadas, sem a fundamentação teórica necessária, não permite atingir os objetivos esperados para os alunos. Para o autor, a formação deficitária

do psicólogo, principalmente na área de avaliação psicológica, tem dado origem a muitos questionamentos sobre a eficácia e confiabilidade das técnicas de exame psicológico utilizados.

Outro aspecto que pode ser ressaltado quanto à formação deficitária do psicólogo na área de avaliação psicológica são os fundamentos estatísticos necessários para a compreensão de determinados aspectos psicométricos. Uma pesquisa que tratou especificamente dos conceitos de estatística foi a de Silva, Britto, Carzola e Vendramini (2002), realizada com 330 estudantes provenientes de distintos cursos, num nível introdutório das disciplinas de estatística e matemática. Os autores visaram investigar suas atitudes com relação a estas disciplinas. A amostra foi composta por 80,2% do gênero feminino e 44,5% da área de humanas. Os alunos apresentaram atitudes negativas tanto em relação à estatística, quanto à matemática. De posse desses resultados, as autoras sugerem que a disciplina de estatística utilize exemplos específicos, a realização de pesquisas e trabalhos conjuntos com professores de outras disciplinas, abordando temas de interesse dos alunos, de modo a gerar uma atitude mais favorável e provavelmente, como consequência, um maior entendimento dos conceitos estatísticos. Deve-se lembrar que os conceitos estatísticos encontram-se na formação do psicólogo como uma das bases para compreensão dos conceitos de medida em psicologia, sem os quais tal formação pode se tornar deficitária.

Além dos aspectos ressaltados com relação à formação do psicólogo, a prática profissional também deve ser observada, especialmente no que se refere aos requisitos mínimos e orientações sobre uma atuação apropriada. O Código de Ética da American Psychological Association (APA), de acordo com Anastasi e Urbina (2000), preconiza que os psicólogos devem oferecer serviços e usar técnicas nas quais tenham domínio, visando além de resultados mais confiáveis, uma proteção aos testandos quanto a usos inadequados. Adicionalmente, as autoras citam outras competências necessárias que os avaliadores devem possuir, quais sejam, escolha de instrumentos específicos para as situações, sensibilidade às condições que podem prejudicar o desempenho do testando na aplicação, conhecer suficientemente a

ciência do comportamento para fazer análises fundamentadas.

As habilidades anteriormente destacadas foram também discutidas por Simões (1999). O autor sugere que os estudantes de avaliação psicológica devem possuir domínio das principais técnicas, métodos e instrumentos de avaliação, incluindo o conhecimento dos manuais, condições de aplicação e correção de dados de natureza psicométrica. Por fim, sugere que deve haver um pensamento crítico por parte dos alunos, uma vez que o processo de avaliação inclui competências como descrever, analisar, comparar, inferir, formular hipóteses, traduzir e comunicar os resultados de forma apropriada, considerando que não há respostas absolutas no campo da avaliação. Já os relatórios e a comunicação de resultados foram lembrados por Guzzo e Pasquali (2001), que concordaram que a formação deficitária dos psicólogos nesse âmbito gera ações profissionais insatisfatórias.

Em síntese, a American Psychological Association (2000) publicou um relatório com diretrizes sobre os conhecimentos e habilidades necessários ao profissional que realiza avaliação psicológica, realçando facetas específicas e explorando as aplicações em contextos determinados, tais como o educacional, do trabalho, de aconselhamento de carreira, na área da saúde e na jurídica. Entre os aspectos abordados, destaca-se, de maneira resumida que, independente do contexto em que se trabalha, o psicólogo deve ter como função central fazer interpretações válidas dos escores dos testes, coletadas por meio de fontes variadas, utilizando uma adequada seleção de instrumentos, de procedimentos de aplicação e correção. Desse modo, é conferida uma grande importância à capacidade do profissional de integrar as informações, conhecer o construto avaliado, estar a par da literatura atualizada da área, tanto teórica como de pesquisa, além de ter sempre clareza dos objetivos da testagem e do respectivo público alvo.

Tendo em vista o exposto, o presente estudo teve como objetivo a investigação da importância conferida e do domínio de estudantes de psicologia em relação a atividades de avaliação psicológica.

Método

Participantes

Fizeram parte da pesquisa 112 estudantes de cursos de Psicologia, sendo 21 do sexo masculino e 91 do feminino, residentes nos Estados da Bahia, Piauí, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Paraná. Quanto às regiões de residência, 0,9% eram do Norte, 5,4% do Nordeste, 67,9% do Centro-Oeste, 11,6% do Sudeste e 10,7% do Sul. Essa informação não foi fornecida em 3,5% dos casos. No que diz respeito ao ano de graduação que cursavam quando da coleta de dados, havia 29,5% estudantes do primeiro ano, 31,3% do segundo, 20,5% do terceiro, 9,8% do quarto e 5,4% do quinto ano, sendo que 3,6% dos participantes não informaram o ano que estavam cursando. Quanto às universidades em que faziam os cursos, 67,9% eram oriundos de uma universidade do Mato Grosso do Sul e os demais, de variadas faculdades no Brasil.

Material

Para a pesquisa elaborou-se um questionário com duas partes, sendo que a primeira continha dados de identificação dos participantes, como sexo, idade, Estado de residência, universidade, semestre e se já havia cursado disciplinas de avaliação psicológica. Na segunda, os participantes eram solicitados a analisar 20 aspectos relacionados à avaliação psicológica, informando: 1) a importância da atividade especificada no item e 2) o seu domínio para realizar aquela atividade. Ambas as questões deveriam ser respondidas em uma escala *likert* de 1 a 3, que variou entre “nada” a “muito importante” e de “nenhum” a “muito domínio”. Esse questionário foi elaborado com base nas especificações do *Test User Qualifications* (APA, 2000) e contém aspectos que foram considerados pelos autores como relevantes para a realidade brasileira de ensino de Avaliação Psicológica.

Procedimento

A sistemática de aplicação deu-se de duas formas distintas. Um primeiro grupo de participantes foi abordado no Congresso Nacional de Psicologia no ano de 2006, e o outro, constitui-se de alunos de

uma Universidade do Mato Grosso, sendo que neste caso, a aplicação foi coletiva em sala de aula, diferentemente do primeiro, no qual a aplicação foi individual. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados

Com relação às disciplinas de avaliação psicológica cursadas pelos estudantes, 35,7% afirmou que já havia cursado alguma disciplina, 37,5% ainda não havia cursado e 26,8% estava cursando disciplinas de avaliação psicológica, no momento da aplicação do questionário. Aqueles que já haviam cursado ou que estavam cursando matérias de avaliação citaram no mínimo uma e no máximo seis títulos. Foram encontrados 19 títulos distintos, tendo sido listados no total uma frequência de 111 disciplinas. Os mesmos foram TEP I, II e III; Avaliação Psicológica Aplicada; Testes e Avaliação Psicológica I, II, III, IV e V; Psicometria, Avaliação e Aconselhamento Psicológico; Introdução à Avaliação Psicológica; Técnicas Projetivas; Testes; Neuropsicologia; TAT; Testes de Reabilitação Neuropsicológica; Tópicos Especiais em Neuropsicologia e Métodos de Avaliação Psicológica com Pessoas com Necessidades Especiais.

Como pode ser observado, há uma diversidade nos títulos das disciplinas, sendo que alguns deles não oferecem muitos dados sobre o que tratam, como é o caso de “Testes” e “Tópicos Especiais em Neuropsicologia”. Quanto à questão da pluralidade de nomenclaturas, embora não seja o objeto de investigação do presente estudo, faz-se necessário destacar que outros trabalhos já evidenciaram resultados semelhantes, tais como o de Noronha e cols. (2005).

No que se refere à análise descritiva dos itens do instrumento, quanto à *importância* atribuída pelos estudantes aos aspectos referidos, a Tabela 1 apresenta as médias de todos os alunos (Geral: n=112) e subdivididos por “Outras faculdades” (n= 36) e pela Universidade do “Mato Grosso-MT” (n= 76). Os itens são apresentados em ordem decrescente em função da média geral.

Tabela 1. Média das questões de Importância com os escores gerais (grupo total) e subdivididos por Universidades

Questões	Geral		Outras		MT	
	M	DP	M	DP	M	DP
Princípios éticos	2,96	0,25	2,92	0,37	2,97	0,16
Comunicar resultados	2,92	0,27	2,92	0,28	2,92	0,27
Psicopatologia	2,81	0,39	2,79	0,41	2,82	0,39
Usar e interpretar testes	2,81	0,44	2,75	0,50	2,84	0,41
Parecer	2,80	0,42	2,78	0,42	2,82	0,42
Aspectos legais	2,80	0,44	2,91	0,28	2,75	0,49
Seleção de instrumentos	2,80	0,43	2,91	0,29	2,74	0,47
Condições adequadas de testagem	2,79	0,43	2,83	0,38	2,78	0,45
Tabelas dos manuais	2,77	0,46	2,74	0,51	2,79	0,44
Natureza das questões	2,77	0,46	2,71	0,52	2,80	0,43
Experiência supervisionada	2,77	0,47	2,80	0,47	2,75	0,47
Leitura manuais na íntegra	2,73	0,49	2,80	0,41	2,69	0,52
Fundamentação teórica	2,72	0,47	2,89	0,32	2,64	0,51
Interpretação precisa informações	2,71	0,51	2,75	0,44	2,70	0,54
Validade e precisão	2,68	0,56	2,80	0,41	2,63	0,61
Psicometria	2,63	0,52	2,82	0,39	2,55	0,55
Construtos	2,63	0,54	2,66	0,54	2,62	0,54
Construção de instrumentos	2,48	0,62	2,54	0,56	2,45	0,64
Noções de estatística	2,37	0,65	2,50	0,61	2,31	0,66
Ampla gama de testes	2,22	0,67	2,28	0,70	2,20	0,65

M= média; DP= desvio-padrão

No que diz respeito à importância atribuída às questões analisadas, os itens com maior média geral foram relacionados aos princípios éticos, à comunicação dos resultados, conhecimento de psicopatologia e uso e interpretação de testes. Por outro lado, aqueles com média geral mais baixa foram as noções de estatística e o conhecimento de uma ampla gama de testes. Pode-se observar uma preocupação com as implicações ou conseqüências de uma avaliação psicológica mal conduzida quanto aos aspectos éticos e às questões de como apresentar e redigir as informações para a entrega para os clientes. O item referente à psicopatologia talvez se insira como uma necessidade de realizar uma triagem de avaliações que tratam de sujeitos dentro de parâmetros mais adaptados e aqueles que necessitam de acompanhamento multidisciplinar, como é o caso de pacientes com doenças psiquiátricas. Por outro lado, as médias mais baixas no quesito importância alocaram-se nos itens de conhecimento de ampla gama de testes e das noções de estatística.

A Tabela 2 apresenta as médias para o domínio percebido dos estudantes considerando o grupo completo e subdividido por instituições de ensino.

Quanto ao domínio, os alunos apresentaram médias mais elevadas nos princípios éticos, na leitura de manuais na íntegra, nas condições adequadas de testagem e na utilização das tabelas dos manuais. No que diz respeito aos aspectos com domínio mais baixo, o conhecimento de ampla gama de testes, a psicopatologia, a elaboração de pareceres, noções sobre construção de instrumentos e o conhecimento dos construtos destacaram-se.

A comparação entre as médias para o nível de importância e domínio apresenta alguns dados relevantes. Quanto à importância, médias mais elevadas foram observadas no cômputo geral (entre 2,22 e 2,96), enquanto as médias de domínio foram mais baixas que o valor mínimo atribuído à importância, tendo variado entre 1,40 e 2,03. Do mesmo modo, o desvio-padrão da importância apresenta uma menor variação, entre 0,25 e 0,67, demonstrando que os alunos não desprezaram de maneira mais definitiva nenhum dos tópicos listados. Quanto à variação dos desvios-padrão para domínio, observaram-se maiores diferenças, sendo de 0,59 a 0,82, ou seja, quanto ao domínio de competências referentes à avaliação, os alunos avaliaram-se de maneira mais heterogênea. Vale considerar que,

Tabela 2. Média das questões de Domínio com os escores gerais (grupo total) e subdivididos por Universidades

Questões	Geral		Outras		MT	
	M	DP	M	DP	M	DP
Princípios éticos	2,03	0,70	2,22	0,68	1,93	0,70
Leitura manuais na íntegra	1,96	0,82	2,26	0,82	1,83	0,79
Condições adequadas de testagem	1,87	0,79	2,14	0,88	1,75	0,71
Tabelas dos manuais	1,87	0,80	2,17	0,75	1,74	0,79
Interpretação precisa informações	1,84	0,78	2,17	0,81	1,68	0,72
Noções de estatística	1,84	0,67	2,14	0,54	1,70	0,67
Comunicar resultados	1,84	0,80	2,08	0,84	1,72	0,76
Validade e precisão	1,84	0,72	1,89	0,76	1,82	0,71
Usar e interpretar testes	1,77	0,73	2,08	0,73	1,63	0,69
Aspectos legais	1,77	0,75	2,11	0,76	1,62	0,69
Seleção de instrumentos	1,76	0,78	2,12	0,73	1,61	0,75
Fundamentação teórica	1,67	0,68	1,97	0,70	1,53	0,62
Natureza das questões	1,65	0,71	2,00	0,69	1,49	0,67
Experiência supervisionada	1,63	0,75	1,91	0,82	1,50	0,68
Psicometria	1,61	0,68	2,09	0,75	1,39	0,52
Construção de instrumentos	1,60	0,62	1,80	0,63	1,51	0,60
Construtos	1,60	0,64	1,80	0,72	1,51	0,58
Parecer	1,60	0,72	1,97	0,81	1,42	0,59
Psicopatologia	1,53	0,63	1,97	0,67	1,33	0,50
Ampla gama de testes	1,40	0,59	1,78	0,72	1,22	0,42

M= média; DP= desvio-padrão

mesmo os alunos dos últimos anos do curso, que supostamente já possuem mais experiência prática por meio de estágios, não elevaram marcadamente a média do grupo quanto ao domínio.

Com relação às médias dos itens de *importância* analisados separadamente por série, pode-se observar na Tabela 3 que os alunos de 5º ano foram os que atribuíram maiores níveis para a maioria dos itens, sendo que 50% deles recebeu a pontuação máxima (3). Em contrapartida, as médias do 1º ano não apresentaram nenhum item com tal pontuação, e os anos intermediários apresentaram entre um e dois itens com média igual a 3.

Ainda com relação aos anos cursados, percebe-se que os itens considerados mais *importantes* de forma geral foram os que versavam sobre princípios éticos, uso, interpretação e comunicação dos resultados de testes. No que toca aos considerados menos importantes, destacam-se os que se referem ao uso de ampla gama de testes e às noções de estatística. Se observada a análise feita a partir da divisão entre os que estão cursando, os que já cursaram e os que não cursaram disciplinas de avaliação, relatada na Tabela 4, percebe-se uma consonância com as médias por ano, com exceção

do item “usar e interpretar testes”, que não aparece entre os considerados mais importantes.

Com relação ao domínio, as médias foram menores do que as atribuídas à *importância* quando analisados separadamente por série e por já ter cursado a disciplina, respectivamente, sendo que nenhum item obteve a média máxima (Tabelas 5 e 6). Verifica-se que as médias tendem a crescer com o passar dos anos, porém tendo uma queda no último, e também a ser maiores entre aqueles que já cursaram e menores entre os que não cursaram disciplinas de avaliação.

Dentre os itens considerados como os que os estudantes têm maior *domínio*, tanto na análise por ano quanto entre os que já tiveram contato com o conteúdo e os que não, nota-se um destaque para os princípios éticos, seguidos, nas médias por ano, pelo conhecimento de condições adequadas de testagem e uso e interpretação dos testes. As menores médias nas duas análises, assim como já havia ocorrido com a avaliação da importância, recaíram sobre o item “ampla gama de testes”.

Tomando-se como referência o ano que os estudantes cursavam, procedeu-se à análise de diferenças de médias quanto à *importância* atribuída aos 20 aspectos avaliados. Os resultados revelaram

Tabela 3. Médias de importância, apresentadas por ano do curso

Questões	1o. Ano		2o. Ano		3o. Ano		4o. Ano		5o. Ano	
	M	DP								
Princípios éticos	2,91	0,29	3,00	0,00	3,00	0,00	2,82	0,60	3,00	0,00
Fundamentação teórica	2,70	0,53	2,77	0,43	2,57	0,51	2,80	0,42	3,00	0,00
Psicopatologia	2,90	0,30	2,77	0,43	2,70	0,47	2,82	0,40	2,83	0,41
Construtos	2,41	0,56	2,91	0,28	2,35	0,65	2,82	0,40	3,00	0,00
Ampla gama de testes	2,30	0,59	2,34	0,64	1,96	0,71	2,18	0,75	2,50	0,84
Psicometria	2,42	0,56	2,76	0,43	2,52	0,59	2,82	0,40	3,00	0,00
Parecer	2,76	0,44	2,80	0,47	2,83	0,39	2,82	0,40	2,83	0,41
Construção de instrumentos	2,34	0,65	2,63	0,55	2,39	0,66	2,45	0,69	2,67	0,52
Validade e precisão	2,63	0,61	2,74	0,51	2,57	0,66	2,73	0,47	3,00	0,00
Tabelas dos manuais	2,66	0,55	2,91	0,28	2,70	0,56	2,82	0,40	2,83	0,41
Leitura de manuais na íntegra	2,52	0,63	2,94	0,24	2,65	0,49	2,73	0,47	2,83	0,41
Seleção de instrumentos	2,70	0,47	2,88	0,33	2,70	0,56	2,91	0,30	2,83	0,41
Noções de estatística	2,56	0,62	2,49	0,51	1,91	0,73	2,45	0,52	2,17	0,75
Usar e interpretar testes	2,69	0,59	3,00	0,00	2,77	0,43	2,55	0,52	3,00	0,00
Natureza das questões	2,78	0,42	2,86	0,36	2,78	0,52	2,64	0,50	2,83	0,41
Interpretação precisa informações	2,58	0,61	2,83	0,38	2,65	0,57	2,82	0,40	2,83	0,41
Comunicar resultados	2,91	0,29	2,91	0,28	2,87	0,34	3,00	0,00	3,00	0,00
Aspectos legais	2,72	0,52	2,83	0,38	2,83	0,49	2,82	0,40	3,00	0,00
Condições adequadas de testagem	2,63	0,49	2,91	0,28	2,78	0,52	2,73	0,47	3,00	0,00
Experiência supervisionada	2,66	0,60	2,80	0,41	2,78	0,42	2,73	0,47	3,00	0,00

M= média; DP= desvio-padrão

Tabela 4. Médias de importância entre estudantes que não cursaram, estão cursando e que já cursaram disciplinas de avaliação

Questões	Não		Sim		Cursando	
	M	DP	M	DP	M	DP
Princípios éticos	2,88	0,40	3,00	0,00	3,00	0,00
Fundamentação teórica	2,71	0,51	2,73	0,45	2,73	0,45
Psicopatologia	2,88	0,33	2,75	0,44	2,80	0,41
Construtos	2,49	0,55	2,60	0,59	2,87	0,35
Ampla gama de testes	2,24	0,58	2,10	0,78	2,37	0,61
Psicometria	2,51	0,56	2,73	0,45	2,67	0,55
Parecer	2,79	0,42	2,78	0,48	2,87	0,35
Construção de instrumentos	2,39	0,63	2,50	0,64	2,57	0,57
Validade e precisão	2,63	0,58	2,70	0,52	2,73	0,58
Tabelas dos manuais	2,68	0,52	2,75	0,49	2,93	0,25
Leitura de manuais na íntegra	2,60	0,59	2,75	0,44	2,87	0,35
Seleção de instrumentos	2,77	0,43	2,83	0,38	2,79	0,49
Noções de estatística	2,59	0,59	2,15	0,66	2,37	0,61
Usar e interpretar testes	2,73	0,55	2,82	0,39	2,90	0,31
Natureza das questões	2,73	0,50	2,75	0,49	2,87	0,35
Interpretação precisa informações	2,64	0,58	2,73	0,51	2,80	0,41
Comunicar resultados	2,93	0,26	2,95	0,22	2,87	0,35
Aspectos legais	2,76	0,49	2,88	0,33	2,77	0,50
Condições adequadas de testagem	2,68	0,47	2,83	0,45	2,90	0,31
Experiência supervisionada	2,68	0,57	2,78	0,42	2,87	0,35

M= média; DP= desvio-padrão

Tabela 5. Médias de domínio, apresentadas por ano do curso

Questões	1o. Ano		2o. Ano		3o. Ano		4o. Ano		5o. Ano	
	M	DP								
Princípios éticos	1,52	0,67	2,37	0,55	2,00	0,67	2,36	0,50	2,50	0,55
Fundamentação teórica	1,27	0,57	1,71	0,62	1,96	0,77	2,09	0,54	1,83	0,41
Psicopatologia	1,32	0,65	1,23	0,43	1,87	0,46	2,18	0,40	2,17	0,75
Construtos	1,28	0,58	1,63	0,55	1,70	0,63	2,09	0,70	1,83	0,75
Ampla gama de testes	1,15	0,44	1,40	0,55	1,48	0,67	1,82	0,60	1,83	0,75
Psicometria	1,29	0,59	1,49	0,66	1,78	0,52	2,18	0,60	2,17	0,98
Parecer	1,39	0,66	1,34	0,59	1,91	0,73	2,09	0,70	2,00	0,89
Construção de instrumentos	1,38	0,61	1,57	0,56	1,78	0,60	2,00	0,77	1,67	0,52
Validade e precisão	1,34	0,65	2,09	0,61	2,17	0,49	2,00	0,77	1,83	0,98
Tabelas dos manuais	1,44	0,80	1,80	0,72	2,39	0,58	2,18	0,60	2,33	1,03
Leitura de manuais na íntegra	1,41	0,76	2,17	0,79	2,22	0,60	2,36	0,67	2,33	1,03
Seleção de instrumentos	1,45	0,77	1,69	0,72	2,09	0,73	2,27	0,65	2,00	0,89
Noções de estatística	1,82	0,77	2,06	0,59	1,61	0,72	1,91	0,30	1,67	0,52
Usar e interpretar testes	1,52	0,76	1,63	0,65	2,32	0,48	2,00	0,77	2,00	0,89
Natureza das questões	1,45	0,72	1,57	0,74	1,74	0,69	1,91	0,54	2,33	0,52
Interpretação precisa informações	1,42	0,71	1,89	0,76	2,00	0,60	2,55	0,69	2,17	0,98
Comunicar resultados	1,45	0,79	1,77	0,73	2,13	0,69	2,36	0,81	2,33	0,82
Aspectos legais	1,41	0,76	1,77	0,65	2,00	0,67	2,36	0,81	2,00	0,63
Condições adequadas de testagem	1,41	0,76	1,74	0,61	2,30	0,63	2,45	0,82	2,50	0,84
Experiência supervisionada	1,28	0,63	1,51	0,74	1,87	0,63	2,00	0,63	2,33	1,03

M= média; DP= desvio-padrão

Tabela 6. Médias de domínio entre estudantes que não cursaram, estão cursando e que já cursaram disciplinas de avaliação

Questões	Não		Sim		Cursando	
	M	DP	M	DP	M	DP
Princípios éticos	1,60	0,66	2,25	0,63	2,33	0,55
Fundamentação teórica	1,36	0,66	1,98	0,62	1,70	0,60
Psicopatologia	1,33	0,62	1,88	0,61	1,34	0,48
Construtos	1,32	0,57	1,88	0,65	1,63	0,56
Ampla gama de testes	1,19	0,51	1,65	0,66	1,37	0,49
Psicometria	1,33	0,62	1,95	0,68	1,53	0,57
Parecer	1,43	0,70	1,90	0,74	1,43	0,57
Construção de instrumentos	1,37	0,62	1,80	0,61	1,67	0,55
Validade e precisão	1,37	0,62	2,13	0,69	2,10	0,55
Tabelas dos manuais	1,49	0,78	2,28	0,64	1,87	0,78
Leitura de manuais na íntegra	1,49	0,81	2,40	0,63	2,03	0,72
Seleção de instrumentos	1,48	0,72	2,05	0,75	1,77	0,77
Noções de estatística	1,86	0,72	1,83	0,68	1,83	0,59
Usar e interpretar testes	1,48	0,71	2,13	0,70	1,73	0,64
Natureza das questões	1,53	0,72	1,88	0,72	1,53	0,63
Interpretação precisa informações	1,52	0,74	2,18	0,75	1,83	0,70
Comunicar resultados	1,52	0,77	2,18	0,71	1,83	0,79
Aspectos legais	1,46	0,74	2,13	0,65	1,73	0,69
Condições adequadas de testagem	1,46	0,71	2,33	0,73	1,83	0,65
Experiência supervisionada	1,37	0,66	2,03	0,77	1,47	0,63

M= média; DP= desvio-padrão

apenas cinco diferenças significativas, a saber, “o conhecimento do construto psicológico” em questão [$F(4, 102)= 8,170, p= 0,000$], “os conceitos de psicometria” [$F(4, 100)= 3,467, p=0,011$], “a leitura dos manuais na íntegra” ($F(4, 101)= 3,703, p= 0,007$), “as noções de estatística” [$F(4, 102)= 4,550, p= 0,002$] e “saber utilizar e interpretar os testes” [$F(4, 101)= 3,991, p= 0,005$].

A mesma análise foi realizada para verificar as diferenças de médias entre os estudantes que já haviam cursado, que estavam em curso e que não haviam cursado disciplinas de avaliação, quanto à *importância* atribuída aos itens. Observou-se diferenças significativas quanto aos “princípios éticos” [$F(2, 109)= 3,166, p= 0,046$], ao “conhecimento dos construtos psicológicos” [$F(2, 108)= 4,689, p= 0,011$] e às “noções de estatística” [$F(2, 108)= 4,932, p= 0,009$].

Realizou-se uma análise da diferença de médias entre séries para o *domínio* dos aspectos

Tabela 7. Diferença de médias (ANOVA) entre séries, quanto ao domínio

Questões	N	gl	F	Sig.
Princípios éticos	103	4	10,306	0,000
Fundamentação teórica	103	4	5,910	0,000
Psicopatologia	101	4	12,831	0,000
Construtos	102	4	4,427	0,002
Ampla gama de testes	103	4	4,094	0,004
Psicometria	101	4	6,292	0,000
Parecer	103	4	5,302	0,001
Construção de instrumentos	102	4	2,867	0,027
Validade e precisão	102	4	7,752	0,000
Tabelas dos manuais	102	4	6,966	0,000
Leitura de manuais na íntegra	102	4	6,989	0,000
Seleção de instrumentos	101	4	4,015	0,005
Noções de estatística	103	4	1,801	0,134
Usar e interpretar testes	102	4	5,561	0,000
Natureza das questões	101	4	2,662	0,037
Interpretação precisa informações	103	4	6,038	0,000
Comunicar resultados	103	4	5,025	0,001
Aspectos legais	102	4	4,864	0,001
Condições adequadas de testagem	102	4	9,231	0,000
Experiência supervisionada	102	4	5,258	0,001

listados, na qual foram observadas diferenças significativas para 19 dos 20 aspectos avaliados (Tabela 7).

Apenas o item “Ter noções de estatística” não apresentou diferenças significativas entre grupos, diferentemente do que havia ocorrido com o que os estudantes atribuíram nos quesitos de *importância* deste item, tanto nas divisões por ano de graduação como na divisão entre aqueles que já haviam cursado disciplinas de avaliação, conforme exposto anteriormente.

Procedeu-se a uma análise das diferenças entre médias dos aspectos listados para aqueles que já cursaram, estão cursando ou não cursaram disciplinas de avaliação para a confiança sobre seu *domínio* da atividade em questão (Tabela 8). Do mesmo modo que na análise anterior, encontraram-se diferenças significativas de médias para quase todos os itens, exceto para “Ter noções de estatística”.

Tabela 8. Diferença de médias (ANOVA) entre alunos que já cursaram, estão cursando ou não cursaram disciplinas de avaliação, com respeito ao domínio

Questões	N	gl	F	Sig.
Princípios éticos	109	2	16,283	0,000
Fundamentação teórica	109	2	9,980	0,000
Psicopatologia	106	2	11,039	0,000
Construtos	108	2	8,956	0,000
Ampla gama de testes	109	2	6,905	0,002
Psicometria	107	2	10,219	0,000
Parecer	109	2	6,026	0,003
Construção de instrumentos	108	2	5,571	0,005
Validade e precisão	108	2	18,378	0,000
Tabelas dos manuais	108	2	11,747	0,000
Leitura de manuais na íntegra	108	2	16,202	0,000
Seleção de instrumentos	107	2	5,972	0,003
Noções de estatística	109	2	0,025	0,975
Usar e interpretar testes	108	2	9,231	0,000
Natureza das questões	107	2	3,155	0,047
Interpretação precisa informações	109	2	8,107	0,001
Comunicar resultados	109	2	7,587	0,001
Aspectos legais	108	2	9,199	0,000
Condições adequadas de testagem	108	2	15,343	0,000
Experiência supervisionada	108	2	10,292	0,000

Discussão

A formação em avaliação psicológica tem sido alvo de diversas pesquisas (Alchieri & Bandeira, 2002; Alchieri e cols., 2003; Azevedo e cols., 1996; Noronha & Alchieri, 2002) que abordam a problemática do ponto de vista das características que identificam o profissional da área, do que se ensina em disciplinas de avaliação, da necessidade de formação continuada, entre outros. Esse estudo pretendeu avaliar, sob a ótica de estudantes, o grau de importância de competências profissionais e o domínio que possuem de tais competências, a fim de fomentar a reflexão sobre a formação em avaliação psicológica.

Uma primeira observação revelada, embora não se relacione diretamente ao objetivo principal desse estudo, refere-se à diversidade de nomenclaturas das disciplinas que compõem a área de avaliação psicológica nos currículos brasileiros. Conforme observado por Noronha e cols. (2005), essa diversidade de títulos pode indicar uma falta de consenso sobre o que é essencial para o ensino dessas disciplinas (Alves e cols., 2002; Noronha, 2003; Noronha e cols., 2005).

Quanto à pequena importância atribuída às noções de estatística, isso parece reforçar as considerações de Silva e cols. (2002) quanto às atitudes negativas frente à estatística. Por outro lado, essa situação se altera ao analisar o domínio, na qual os alunos apresentam uma média geral de 1,84, confrontando a baixa importância conferida pelos mesmos.

No que diz respeito à baixa importância e baixo domínio conferidos ao conhecimento de testes variados, deve-se refletir sobre a importância de fomentar nos alunos o reconhecimento da relevância de conhecer as características de diferentes testes para escolher o mais adequado para a situação e população-alvo. Sem esse pressuposto, a escolha do teste pelo psicólogo não ocorre em função da sua adequação, mas sim em função da gama restrita de testes que o mesmo conhece ou pelo gosto pessoal, como destacaram Azevedo e cols. (1996). Essa seqüência, por sua vez, gera um abalo nos preceitos éticos fundamentais de prestar serviços de qualidade elevada para a população.

Observa-se uma coerência quanto a alguns itens considerados muito importantes e com alto domínio, especificamente os aspectos éticos, que, nas duas situações de pergunta, foram considerados de maior importância e maior domínio. Uma reflexão relevante nesse sentido tange ao entendimento de quais questões profissionais podem demandar uma postura ética numa visão mais global do processo. Para essa amostra, talvez essa questão incorpore uma ótica mais restrita, ou seja, atuar de forma ética não deveria se limitar apenas a utilizar instrumentos aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia, por exemplo. Nesse específico, retomando a questão do conhecimento de ampla gama de testes, talvez os alunos não percebam que a limitação nesse sentido pode gerar falta ética, conforme as considerações providas pelo Código de Ética da APA, que nos dirige a um julgamento mais amplo sobre a expectativa da atuação profissional do psicólogo.

Quanto ao baixo domínio das questões referentes à psicometria, construção de instrumento e sobre os construtos psicológicos, parece haver uma coerência com os achados de Azevedo e cols. (1996), que enfatizam as confusões de psicólogos com relação à psicometria. Assim, esse conjunto de elementos pode ser considerado essencial para que o psicólogo conheça e avalie um teste para os fins que pretende utilizar, além da necessidade de conhecer o construto para poder elaborar interpretações a partir daquelas informações.

Ao comparar os resultados entre as duas formas de coleta (Universidade do Mato Grosso *versus* outras faculdades) não se observam diferenças grandes em termos de importância, porém resultado distinto se verifica quanto ao domínio. Assim, seria útil verificar quais características específicas da Universidade do Mato Grosso pode ter influenciado nessas diferenças de média de domínio e assim, avançar em uma tentativa de descrever de uma forma mais ampla o perfil de domínio de alunos de Psicologia das diversas partes do país, o que poderia ser desenvolvido em estudos futuros.

Dentre a importância atribuída pelos estudantes de psicologia às competências profissionais, o item “princípios éticos” mereceu avaliações altas em todos os anos da formação, independente se o aluno já havia

cursado disciplinas de avaliação. Porém, ao confrontar essa informação com a mesma questão sobre o domínio, observa-se que mesmo no último ano do curso ou com os estudantes que já cursaram ou estão cursando as disciplinas, a média não foi tão elevada, indicando uma lacuna entre o que os estudantes preconizam como relevante para a sua atuação e o que é colocado em prática.

Quanto às “noções de estatística” analisada entre os diferentes anos do curso, os achados encontram-se em consonância com o estudo de Silva e cols. (2002), no sentido da atitude negativa. Ressalta-se ainda o fato deste item ter obtido menor média no 3º e 5º anos do curso, além do fato dos estudantes que já cursaram ou que estão cursando também indicarem esse item como um dos menos importantes. Curiosamente, os estudantes do 1º ano indicam maior domínio dessa competência (média=1,82) que os do último ano (média=1,67). Na análise das diferenças de média, esse item novamente recebeu destaque quanto ao domínio, sendo o único item no qual não se encontrou diferença significativa, seja verificando-se entre os anos da graduação ou entre os alunos que já haviam cursado as disciplinas referidas. As análises reforçaram a idéia de que os estudantes de Psicologia não possuem uma atitude favorável com relação à estatística, o que se configura como desafio para os professores das disciplinas de avaliação, uma vez que os fundamentos de psicometria estão imbricados às noções de estatística, quando se pretende uma compreensão apropriada.

No que respeita o domínio, os alunos se avaliaram com grau médio em todos os itens ao longo dos anos do curso. Dentre eles, o “conhecimento dos construtos psicológicos” foi o menos contemplado, ao lado da “construção de instrumentos” e das “noções de psicopatologia”. Nessas questões pode-se observar, analisando-se cada ano separadamente, que as médias mais altas foram crescentes ao longo do tempo. No entanto, alguns itens considerados essenciais como a experiência supervisionada (APA, 2000; Azevedo e cols., 1996; Lima, 1999; Simões, 1999), mesmo no último ano do curso obteve uma média de 2,33, sugerindo uma necessidade de investimento.

A análise de diferença de média permite verificar que alguns itens apresentam diferenças significativas a depender do ano cursado no que diz respeito à importância conferida às competências, porém ao observar as médias para esses quesitos ao longo dos anos não se observa um crescimento progressivo em todos os casos. Adicionalmente, é possível constatar que o 3º ano apresenta um padrão atípico de respostas (médias mais baixas que os anos anteriores). Isso pode ser uma característica da amostra em questão ou, caso as disciplinas de avaliação sejam oferecidas nesse ano, os estudantes podem realizar uma revisão dos aspectos que consideram mais importantes em se tratando do processo de avaliação psicológica ao iniciar os estudos na área.

Pesquisas dessa natureza visam contribuir para que a troca de informações com a comunidade profissional ocorra com base em resultados atuais e específicos, além de possibilitar a utilidade para docentes da área no tocante ao planejamento e reformulação dessas disciplinas. As pesquisas futuras podem abordar a percepção dos estudantes sobre as competências em avaliação psicológica com amostras maiores de diferentes Estados brasileiros, além da possibilidade de adotar uma abordagem mais qualitativa, explorando o que os estudantes compreendem por cada questão empregada, ou seja, que conceitos estão relacionados a cada item explorado na presente pesquisa. Por fim, os autores desse trabalho refletem sobre a importância de se fazer uma avaliação de desempenho desses alunos, com vistas a verificar não somente a percepção que eles têm sobre seu domínio, mas quais são os aspectos que realmente apresentam os níveis satisfatórios de excelência para a atuação profissional.

Referências

- Alchieri, J. C., & Bandeira, D. R. (2002). Ensino da avaliação psicológica no Brasil. In R. Primi (Ed.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 35-39). Campinas, SP: Ibap.
- Alchieri, J. C., & Cruz, R. M. (2003). *Avaliação psicológica: Conceito, métodos e instrumentos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Alchieri, J. C., Noronha, A. P. P., & Primi, R. (2003). *Guia de referência: Testes psicológicos comercializados no Brasil*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Alves, I. C. B., Alchieri, J. C., & Marques, K. C. (2002). As técnicas de exame psicológico ensinadas nos cursos de graduação de acordo com os professores. *Psico-USF*, 7, 77-88.
- American Psychological Association. (2000). *Report of the task force on test user qualifications*. Washington, D.C.: APA.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Azevedo, M. M., Almeida, L. S., Pasquali, L., & Veiga, H. M. (1996). Utilização dos testes psicológicos no Brasil: dados de estudo preliminar em Brasília. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 213-220). Braga: APPORT.
- Guzzo, R. S. L., & Pasquali, L. (2001). Laudo psicológico: a expressão da competência profissional. In L. Pasquali (Org.), *Técnicas de Exame Psicológico – TEP. Manual: Vol. 1. Fundamentos das técnicas psicológicas* (pp. 155-170). São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Casa do Psicólogo.
- Lima, R. A. (1999). O reflexo das atividades práticas no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de exame psicológico. *Anais do II Encontro sobre Psicologia Clínica* (pp. 156-158). São Paulo, SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Noronha, A. P. P. (2003). Docentes de psicologia: formação profissional. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8, 169-173.
- Noronha, A. P., & Alchieri, J. C. (2002). Reflexões sobre os instrumentos de avaliação psicológica. In R. Primi (Ed.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 7-16). Campinas: Ibap.
- Noronha, A. P. P., Batista, M. A., Carvalho, L., Cobêro, C., Cunha, N. B., Dell’Aglia, B. A. V., Filizatti, R., Zenorini, R. P. C., & Santos, M. M. (2005). Ensino de avaliação psicológica em instituições de ensino superior brasileiras. *Universitas: Ciências da Saúde*, 3, 1-14.
- Pasquali, L. (2001). Testes psicológicos: conceitos, história, tipos e usos. In L. Pasquali (Org.), *Técnicas de Exame Psicológico – TEP. Manual: Vol. 1. Fundamentos das técnicas psicológicas* (pp. 13-56). São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Casa do Psicólogo.
- Pasquali, L., & Alchieri, J. C. (2001). Os testes psicológicos no Brasil. In L. Pasquali (Org.), *Técnicas de Exame Psicológico – TEP. Manual: Vol. 1. Fundamentos das técnicas psicológicas* (pp. 195-220). São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Casa do Psicólogo.
- Silva, C. B., Brito, M. R. F., Cazorla, I. M., & Vendramini, C. M. M. (2002). Atitudes em relação à estatística e à matemática. *Psico-USF*, 7, 219-228.
- Simões, M. R. (1999). O ensino e a aprendizagem da avaliação psicológica: o caso da avaliação da personalidade. *Psychologica*, (22), 135-172.

Artigo recebido em 09/02/2007.

Aceito para publicação em 23/08/2007.

Endereço para correspondência:

Ana Paula Porto Noronha. Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro, CEP: 13251-900. Itatiba-SP, Brasil. E-mail: ana.noronha@saofrancisco.edu.br.

Ana Paula Porto Noronha é Doutora em Psicologia: Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Maiana Farias Oliveira Nunes é Psicóloga, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco. Bolsista CAPES.

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel é graduando em Psicologia pela Universidade São Francisco. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.