

SANDRA PADILHA



CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE
VERIFICAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

ITATIBA
2006

SANDRA PADILHA

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE
VERIFICAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco para obtenção do título
de Mestre em Psicologia – Área de Concentração
em Avaliação Psicológica.

ORIENTADORA: PROF^A DR^A. ANA PAULA PORTO NORONHA

ITATIBA
2006

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
PSICOLOGIA - MESTRADO

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE
VERIFICAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Autora: Sandra Padilha
Orientadora: Ana Paula Porto Noronha

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Sandra Padilha e aprovada pela comissão examinadora.

Data: 06/02/2006.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ana Paula Porto Noronha (orientadora)

Prof^a Dr^a Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Prof^a Dr^a Soely Aparecida Jorge Polydoro

Itatiba
2006

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem me proporcionado muito mais oportunidades do que tiveram.

Ao meu marido Dario, presença intensa em minha vida, valorizando e incentivando meu crescimento pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha pela dedicação, estímulo e confiança em meu potencial e, principalmente pelo seu exemplo.

Ao Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto pela disponibilidade em contribuir com o meu trabalho.

À Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos e a Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro pelas contribuições no meu Exame de Qualificação.

A coordenação e funcionários do departamento de Pós-Graduação em Psicologia.

A todos que de alguma maneira contribuíram com sua participação e auxílio tornando possível a concretização desse objetivo.

RESUMO

Padilha, S. (2005). *Construção e validação de instrumento de verificação de conceitos sobre avaliação psicológica*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Universidade São Francisco - USF, Itatiba/SP. 116 p.

O presente estudo teve como objetivo a construção e validação de um instrumento de verificação de conceitos sobre avaliação psicológica. Para a definição dos construtos e elaboração dos itens do instrumento, inicialmente foi realizado um levantamento dos ementários correspondentes às disciplinas que tratam de avaliação psicológica dos cursos de psicologia das diferentes regiões do Brasil, juntamente com um levantamento da literatura científica. Os conteúdos descritos nos ementários foram analisados e agrupados em 10 categorias que originaram os 65 itens preliminares. Foi realizada a validação de conteúdo do instrumento por meio de 4 juízes professores especialistas na área de avaliação psicológica e 11 estudantes. Com base nas sugestões dos juízes e dos estudantes foram realizados os ajustes necessários e desenvolveu-se uma escala do tipo Likert, com três opções para resposta, cuja versão final contém 71 itens. Participaram 133 alunos de três instituições de ensino brasileiras, sendo elas, do estado de Santa Catarina, de São Paulo, e do Mato Grosso do Sul. Os resultados indicaram que houve diferença significativa entre os três grupos de alunos nas médias acadêmicas e no desempenho no Instrumento de Verificação de Conceitos de Avaliação Psicológica (ICAP). Em relação aos procedimentos de validação de critério foi efetuada a correlação entre as médias acadêmicas específicas das disciplinas relacionadas à avaliação psicológica e o desempenho no instrumento e, verificou-se a existência de uma correlação significativa e positiva ($r=0,31$; $p=0,000$). Esses resultados sugerem que os alunos que obtiveram maiores médias acadêmicas obtiveram também melhor desempenho no instrumento. Efetuou-se, ainda, a validade de critério do instrumento por meio da comparação entre os grupos extremos. Quando os sujeitos com maiores e menores médias no ICAP foram diferenciados quanto às médias acadêmicas por meio do Teste *t* de *Student*, os resultados indicaram diferenças significativas ($t=3,96$; $p=0,000$), de tal sorte que é possível inferir que o ICAP possibilita indicar os maiores e piores desempenhos nas disciplinas de Avaliação Psicológica. A determinação da precisão do instrumento resultou em um valor do coeficiente alfa de Cronbach de 0,90. É previsível que em contextos institucionais com características semelhantes, o instrumento possa ser utilizado para a verificação do conhecimento de avaliação psicológica.

Palavras-chave: Avaliação Psicológica, Formação profissional, Ensino de Avaliação, Testes Psicológicos.

ABSTRACT

Padilha, S. (2005). *Construction and validation of tools to investigate concepts on psychological assessment*. Master's Degree Dissertation, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Universidade São Francisco, Itatiba/SP. p.116.

The aim of this study was to construct and validate a tool to investigate concepts on psychological assessment. In order to define the constructs and create the tool items, a survey on course contents of programs that deal with psychological assessment was first carried out in the different regions from Brazil, as well as a scientific literature review in the area. Contents described in the course contents were analyzed and divided into 10 categories, which produced 65 preliminary items. The validation of content of the tool was carried out by four judges – professors - experts in the field of psychological assessment and eleven students. Based on the suggestions of the judges and of the students, the required adjustments were carried out and a three-option Likert scale was created, whose final version has 71 items. 133 students from three Brazilian teaching institutions took part of the study. Students were from the state of Santa Catarina, São Paulo, and Mato Grosso do Sul. Results reveal that there is no significant difference among the three student groups regarding academic grades and performance in the *Instrumento de Verificação de Conceitos de Avaliação Psicológica (ICAP)* (Tool to investigate concepts on psychological assessment). In relation to the procedures for criteria validation, a correlation was carried out between the specific average academic grades in disciplines related to psychological assessment and the performance in the tool. A significant and positive correlation ($r=0,31$; $p=0,000$) was noted. These results suggest that the students who had the highest academic grades also presented the best performance in the tool. Tool criteria validation was also carried out using comparison between extremity groups. When subjects with the highest and lowest scores in the ICAP were differentiated regarding their academic average grades using the *t Student test*, results indicated significant differences ($t=3,96$; $p=0,000$), leading to conclude that the ICAP enables pointing out the best and worst performances in the disciplines of Psychological Assessment. The verification of tool reliability yielded a Cronbach's alpha of 0.90. It is therefore expected that the tool could be used to investigate the knowledge on psychological assessment in similar institutional contexts.

Keywords: Psychological assessment, Professional training, evaluation teaching, Psychological tests.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
LISTA DE TABELAS	V
LISTA DE ANEXOS	VI
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I - TESTES PSICOLÓGICOS: CONCEITO, ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTRUÇÃO	5
CAPÍTULO II - EXAMINANDO O ENSINO DE PSICOLOGIA E DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	29
2.1 ENSINO DE PSICOLOGIA	29
2.2 ENSINO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	33
OBJETIVOS	47
CAPÍTULO III - MÉTODO	48
ESTUDO 1	48
ESTUDO 2	52
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
ANEXOS	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS JUÍZES (PROFESSORES 1).....49

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS JUÍZES (PROFESSORES 2).....50

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO DA IDADE DOS PARTICIPANTES POR ESTADO 53

TABELA 4

PERCENTUAL DE JUÍZES (PROFESSORES) POR APRECIÇÃO DA IMPORTÂNCIA DAS CATEGORIAS QUE AGRUPAM OS CONTEÚDOS REFERENTES À AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.....55

TABELA 5

CONCORDÂNCIA ENTRE OS JUÍZES (PROFESSORES) SOBRE A ADEQUAÇÃO DA VINCULAÇÃO DOS ITENS PROPOSTOS AS RESPECTIVAS CATEGORIAS.....57

TABELA 6

RESUMOS DAS MEDIDAS ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS NO QUE SE REFERE ÀS MÉDIAS ACADÊMICAS ESPECÍFICAS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA..... 62

TABELA 7

CONJUNTOS DE ESTADOS ORGANIZADOS PELA PROVA DE *TUKEY* 62

TABELA 8

RESUMOS DAS MEDIDAS ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS NO DESEMPENHO DO ICAP (INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DE CONCEITOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA)...63

TABELA 9

ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DOS GRUPOS EXTREMOS NO DESEMPENHO DO ICAP...64

TABELA 10

MATRIZ DE CORRELAÇÃO DE PEARSON ENTRE AS CATEGORIAS DE CONTEÚDOS COM AS MÉDIAS ACADÊMICAS NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS 65

TABELA 11

RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES EM CADA ITEM.....66

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - JUÍZES	90
ANEXO 2 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS ITENS - ESTUDANTES	91
ANEXO 3 - INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO - JUÍZES	94
ANEXO 4 - EMENTÁRIOS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA CLASSIFICADAS POR REGIÃO	98
ANEXO 5 - DESCRIÇÃO DAS CATEGORIZAÇÕES DOS EMENTÁRIOS PROVENIENTES DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.....	100
ANEXO 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	102
ANEXO 7 - INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA -ICAP.....	104

APRESENTAÇÃO

Os psicólogos são cada vez mais requisitados pelas instituições, por profissionais e pela opinião pública para prestarem serviços em avaliação psicológica. Exemplo disso é a inclusão da avaliação psicológica obrigatória para o porte de armas, para a prática de artes marciais, além de demandas já consolidadas, como a avaliação psicológica para a obtenção da carteira nacional de habilitação, entre outras.

De acordo com Weschler (1999), a avaliação psicológica corresponde ao processo de coleta de dados e interpretação de informações obtidas por meio de métodos e instrumentos psicológicos. Além disso, tem por finalidade obter maior conhecimento do indivíduo, do grupo ou situações, a fim de atingir os objetivos definidos e auxiliar em processos de tomada de decisões e no planejamento das intervenções. Simões (1999) salienta que os pedidos desta natureza, quais sejam, de tomada de decisões, acarretam maior sofisticação dos instrumentos de avaliação e requerem mais tempo de formação.

Ciente da importância de propor medidas de controle da qualidade e da elaboração dos testes no Brasil, o Conselho Federal de Psicologia, por meio da edição da Resolução 25/2001, estabeleceu as condições mínimas para elaboração, comercialização e uso desses testes (CFP, 2001b). No entanto, as informações decorrentes da testagem psicológica devem-se aos próprios testes, mas igualmente, nas competências de quem faz o uso.

Nesse sentido, a qualidade do exercício profissional em avaliação psicológica depende, em grande parte, do processo de formação proporcionado pelas disciplinas no currículo universitário. A formação profissional, por sua vez, deve ter como uma das

suas preocupações a preparação para uma formação crítica no exercício da profissão. Em particular, o ensino universitário da avaliação psicológica tem a responsabilidade de proporcionar um conjunto de saberes para a aquisição de conhecimentos e matérias de caráter básico, fundamental e geral; de capacidades técnicas específicas necessárias para a prática nos mais variados campos de atuação e para a contribuição da produção de novos conhecimentos (Simões, 1999).

Contudo, em âmbito nacional, estudos mostram que o ensino da avaliação psicológica tem sido insuficiente para o domínio nesta atividade, assim como para o diagnóstico psicológico. Dentre as sugestões descritas nas diferentes pesquisas, destacam-se maior aprofundamento teórico sobre a prática, qualidade do ensino da técnica em detrimento da quantidade do ensino de testes, compreensão dos limites e alcances das técnicas, mudanças no currículo, estabelecimento de conteúdos básicos que devam ser trabalhados na graduação, dentre outras (Jacquemin, 1995; CFP, 2000a; Lima, 2001; Alchieri & Bandeira, 2002; Hutz & Bandeira, 2003; Noronha & cols., 2002; Noronha & Alchieri, 2004).

Tais considerações podem ser corroboradas pelo estudo realizado por Andriola e Lima (1999) sobre a necessidade de repensar a formação profissional. Os autores investigaram o grau de conhecimento sobre os testes psicológicos dos estudantes de psicologia da Universidade Federal do Ceará. Os resultados indicaram que 92,1% dos sujeitos consideraram importante a utilização dos testes psicológicos, destes 73,7% pretendem utilizá-los no exercício da profissão. Porém, em relação ao conhecimento sobre os testes psicológicos, menos da metade, 44,1%, demonstrou conhecimento técnico sobre validade, fidedignidade, análise de itens, padronização e informatização.

Ainda nesse sentido, um estudo similar foi realizado por Noronha e Alchieri (2004) com estudantes de psicologia, provenientes de duas instituições de ensino, sendo

uma de São Paulo e outra do Rio Grande do Sul, no sentido de avaliar o conhecimento em avaliação psicológica, especificamente conceitos de avaliação, o uso de instrumentos e a aprendizagem de testes. Os resultados indicaram que houve diferença entre as instituições e que sujeitos sem acesso aos conteúdos de avaliação (semestres iniciais) tiveram desempenhos piores do que os alunos que já cursaram disciplinas relativas à avaliação.

Embora ambos os estudos não apresentem dados referentes às características psicométricas dos respectivos instrumentos utilizados nas coletas de dados, puderam revelar falhas na formação dos estudantes em psicologia na área de avaliação psicológica. Apontaram, pois, para a necessidade de reformulação nas matrizes curriculares dos cursos de psicologia para além do ensino do uso dos instrumentos psicológicos.

Desse modo, esse estudo torna-se relevante, uma vez que faz-se necessário ter elementos para a compreensão do processo de formação em psicologia e, por conseguinte, a definição de estratégias que levem ao seu aprimoramento e ao desenvolvimento da ciência e da profissão. Tendo em vista essa demanda, a presente pesquisa objetiva construir um instrumento que se destine a avaliar o domínio de estudantes de psicologia sobre os conceitos relacionados à avaliação psicológica, bem como à verificação dos seus parâmetros de qualidade.

Frente a esse propósito, propôs-se a organização em seções. A primeira aborda os conceitos, os aspectos históricos que colaboraram para o direcionamento da testagem contemporânea, bem como os passos para a construção dos testes psicológicos. A segunda seção versa sobre o ensino de psicologia e de avaliação psicológica. Posteriormente, na terceira seção, é descrito o percurso metodológico. Em seguida, na quarta seção são apresentados os resultados dos dados coletados, juntamente com as respectivas discussões.

As considerações finais, as referências utilizadas no trabalho e os anexos vêm a seguir.

CAPÍTULO I

TESTES PSICOLÓGICOS: CONCEITO, ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTRUÇÃO

A área da avaliação psicológica pode ser considerada ampla e fundamental, uma vez que se relaciona com a maior parte dos campos da psicologia. Essa atividade é entendida como um processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, utilizando-se para tanto de métodos e técnicas psicológicas, a fim de facilitar a tomada de decisão, para o diagnóstico e para a intervenção (CFP, 2003; Haynes, 1995).

Para tal avaliação, utilizam-se técnicas apropriadas e variadas, considerando a gama de dimensões psicológicas que devem ser investigadas. Os testes psicológicos encontram-se dentre as técnicas disponíveis e, indiscutivelmente, precisam apresentar as propriedades psicométricas, que atestem as qualidades adequadas para uma avaliação confiável nas diferentes áreas de intervenção profissional.

São diversas as tentativas de definição de testes psicológicos encontrados na literatura, e parece não haver muita discordância entre os autores nesse sentido. Originalmente, a palavra teste vem do latim (*testis* = *testemunha* e do inglês - *test* = *prova*). Etimologicamente, fazer um teste é dar um testemunho ou fazer uma prova, considerando implícito o sentido da medida, como um ponto de referência. Ainda nesse sentido, um teste é um instrumento de medida psicológica (Van Kolck, 1981).

Segundo Cronbach (1996), um teste é um procedimento sistemático para observar o comportamento e descrevê-lo com a ajuda de escalas numéricas ou categorias fixas; *sistemático*, pois, de acordo com o autor, um examinador coleta as

informações questionando ou observando da mesma maneira uma pessoa depois da outra, na mesma situação ou em situações comparáveis. Esta ação pode incluir questionários para obter relatos sobre a personalidade, testes com aparelhos para medir a coordenação e, inclusive, registros de produção numa linha de montagem.

Ainda no que concerne à definição, para Anastasi e Urbina (2000), um teste psicológico é uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento, cujo objetivo é comparar os comportamentos de sujeitos (Casullo, 1999). Pasquali (2001), por sua vez, define teste psicológico como um conjunto de tarefas predefinidas, que o sujeito precisa realizar numa situação sistematizada, em que seu comportamento na situação vai ser observado, descrito e julgado, e essa descrição é geralmente feita por meio de números. De acordo com o autor, supõe-se que a melhor maneira de observar um fenômeno psicológico é por meio da medida.

Anastasi e Urbina (2000) sugerem que para compreender as limitações e os avanços da testagem na contemporaneidade, a revisão dos antecedentes históricos não precisa retornar para além do século XIX, época de interesse pela classificação e pelo treinamento das pessoas mentalmente retardadas e do surgimento dos primeiros laboratórios experimentais em psicologia. Sob essa perspectiva, na França, a ênfase era dada à área de psicopedagogia e psiquiatria, por meio dos estudos de Esquirol, Seguin e Binet, que se preocupavam com o cuidado adequado das pessoas que apresentavam problemas mentais e, desta forma, com o estabelecimento de critérios uniformes para identificar, classificar e oferecer treinamento a esses casos. Já, nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, a ênfase era dada ao uso do método experimental. Os psicólogos experimentais preocupavam-se com a padronização das situações de testagem para as possíveis generalizações do comportamento dos indivíduos, desconsiderando as diferenças individuais, aceitando-as apenas, como erros de medida (Anastasi & Urbina,

2000; Pasquali, 2001).

O biólogo inglês, Francis Galton, foi considerado o principal responsável pelo movimento de testagem. Seus esforços direcionavam-se para a investigação das diferenças individuais e o papel da hereditariedade, assim como a importância do meio ambiente no desenvolvimento da inteligência humana, tendo publicado os resultados dos seus primeiros trabalhos em *Hereditary Genius*, em 1869, *English Men of Science*, em 1874, *Inquiries into Human Faculty*, em 1883, *Natural Inheritance*, em 1889 e *Noteworthy Families*, em 1906.

Galton acreditava que as operações intelectuais poderiam ser avaliadas por meio de medidas sensoriais, uma vez que, toda informação do indivíduo chega pelos sentidos, de tal sorte que quanto melhor o estado deles, mais aperfeiçoadas as operações intelectuais. Foi, também, o pioneiro no uso de escalas de avaliação, questionários e técnicas de associação, além de ser o primeiro a se preocupar com a necessidade de padronização dos testes. Ainda, no que se refere às contribuições de Galton para a psicometria, pode-se descrever o desenvolvimento de medidas da discriminação sensorial e o desenvolvimento e simplificação de métodos estatísticos para analisar quantitativamente os dados coletados, que foi levado adiante por seus alunos, dentre os quais destacou-se Karl Pearson (Arias, 1996; Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2001).

James McKeen Cattell, psicólogo americano, foi também um dos expoentes no desenvolvimento da testagem psicológica por meio de seus estudos sobre o tempo de reação. Influenciado pelas idéias de Galton, no estudo das diferenças individuais, enfatizou principalmente as medidas sensoriais para avaliar os processos mentais. Em 1890, publicou pela primeira vez, na literatura psicológica, o termo *teste mental*. Seu artigo tratou de descrever uma série de testes que estavam sendo aplicados anualmente a estudantes universitários com a finalidade de avaliar o nível intelectual (Pasquali, 2001).

Em 1895, dois pesquisadores franceses, Binet e Simon, apontaram uma série de críticas à maioria dos testes até então existentes, afirmando que os mesmos eram medidas excessivamente sensoriais, e mesmo que permitissem maior exatidão, não mantinham relações importantes com as funções intelectuais. Afirmavam, também, que se eram testes de conteúdo intelectual, estes se dirigiam a habilidades demasiadamente específicas, quando deveriam medir funções mais amplas. Nesse sentido, se dedicaram por longos anos em pesquisas sobre a maneira de medir a inteligência.

Em 1904, o Ministro da Educação Pública de Paris nomeou Binet para fazer parte de uma comissão de estudos dos procedimentos a serem usados na educação de crianças retardadas. Binet e Simon elaboraram a primeira Escala Binet-Simon, conhecida como a escala de 1905, para avaliar o nível de inteligência em crianças e adultos. O instrumento foi adaptado e traduzido por muitos psicólogos do mundo todo. Nos Estados Unidos, em 1913, Terman introduziu o conceito idade mental; e em 1916, com seus colaboradores, na Universidade de Stanford, criou o Stanford-Binet (Pasquali, 2001).

Embora Binet tenha contribuído significativamente para o desenvolvimento de medidas de inteligência, simultaneamente, Spearman, na Inglaterra, destacou-se por meio de suas teorizações fornecendo os fundamentos para a chamada Teoria da Psicometria Clássica. Publicou várias obras, dentre as quais, *The proof and measurement of association between two things* e *General intelligence objectively determined and measured*, em 1904, e *The abilities of man, their nature and measurement*, em 1927. (Anastasi & Urbina, 2000; Williams, Zimmerman, Zumbo & Ross, 2003).

Entre as décadas de 1910 e 1930, ocorreu a era dos testes de inteligência, sobretudo devido ao impacto da Primeira Guerra Mundial em 1917, que ocasionou a

necessidade de um processo de seleção de soldados para o exército. Vários profissionais empenharam-se para desenvolver testes para a seleção de recrutas. Roberto M. Yerkes, juntamente com Arthur S. Otis e outros psicólogos construíram, então, os primeiros testes de inteligência de aplicação coletiva para a colocação profissional de indivíduos, que, posteriormente, foram liberados para uso civil (Pasquali, 2001).

Essa abertura favoreceu a popularização e o uso indiscriminado dos testes psicológicos, sem um adequado controle da qualidade técnica deles, assim como contribuiu, mas dificultou o avanço da testagem psicológica. Gradualmente, os psicólogos passaram a reconhecer que os testes de inteligência planejados para avaliar o nível intelectual eram ainda muito limitados em seu alcance, uma vez que apenas certos aspectos da inteligência estavam sendo mensurados, além de que, eram bastante dependentes da cultura onde eram criados. Como resultado, passou-se a investir na construção de testes de aptidões múltiplas a partir do método da análise fatorial. Thurstone (1938-1941), nos EUA, pode ser considerado um dos principais impulsionadores desse campo, com o desenvolvimento de sua bateria *Primary Mental Abilities*, usando o método da análise fatorial. Nesse sentido, outros seguidores foram Thomson (1939) e Burt (1941) na Inglaterra (Anastasi & Urbina, 2000).

O período compreendido entre as décadas de 1940 e 1980 foi chamado por Pasquali (2001) como a era da sistematização. Diversos pesquisadores passaram a organizar os trabalhos realizados com testes psicológicos em duas tendências opostas, quais sejam, os estudos de síntese e os estudos de crítica. No que se refere aos primeiros, ocorreram as sistematizações dos conhecimentos sobre psicometria, teoria clássica dos testes, teoria sobre medida escalar, análise fatorial, medida da personalidade e teoria da inteligência. Nesse sentido, Guilford, publicou sua obra em 1936 e a reeditou em 1954 (*Psychometric Methods*); Gulliksen contribuiu com seu livro

Theory of Mental Tests, publicado em 1950; Torgerson, em 1958, apresentou a obra *Theory and Methods of Scaling*; Thurstone, em 1935, escreveu *Vectors of the mind*, reeditada em 1947 como *Múltiple facto analysis* e Harman apresentou o *Modern factor analysis*, em 1967. Além disso, em 1938, Buros iniciou *Mental Measurement Yearbook*, uma coletânea de todos os testes existentes no mercado, que é revisada ainda hoje em dia, a cada cinco anos. Nesse mesmo período, a American Psychological Association – APA, publicou as normas de elaboração e uso dos testes psicológicos.

Em relação aos trabalhos de crítica, esses ocorreram devido aos problemas apresentados nas escalas de medida, e com a Teoria Clássica dos Testes - TCT. O trabalho de Lord e de Novick, intitulado *Statistical Theory of Mental Tests Scores*, lançou críticas à teoria clássica dos testes e produziu uma teoria alternativa, a teoria do traço latente. A mesma é, atualmente, considerada a teoria moderna da Psicometria, a Teoria de Resposta ao Item – TRI, publicada em 1980, pelo próprio Lord em *Applications of item response theory to practical testing problems*. Assim, a partir da década de 1980 até os primórdios desse século, a teoria do traço latente, foi a que sustentou cientificamente a chamada era da psicometria moderna, mas, embora represente um avanço no campo da psicometria, ainda não responde a todos os problemas para tornar-se um modelo definitivo.

Este percurso histórico permite compreender os avanços e os problemas enfrentados no campo da avaliação psicológica, bem como as possíveis influências que a mesma exerceu no desenvolvimento da testagem no Brasil. Pasquali e Alchieri (2001) afirmam que os mesmos fatos em relação aos testes psicológicos ocorridos na Europa e nos Estados Unidos foram repetidos não só no Brasil, mas em toda a América Latina, e apresentam seu desenvolvimento, aqui, a partir de cinco grandes períodos descritos a seguir.

No período de 1836 a 1930, os conhecimentos sobre os processos básicos psicológicos, o uso experimental de testes para a avaliação psicológica e os primeiros laboratórios de psicologia surgiram, em decorrência da produção médica, científica e acadêmica. As teses defendidas nos cursos de Medicina evidenciaram o interesse pela ciência psicológica, especialmente, os estudos de Manoel I. de Figueiredo em 1836 e de José A. C. de Menezes em 1843. A utilização dos métodos e recursos da psicologia são também encontrados nas escolas normais, oriundas de um novo compromisso com a educação, inaugurando mais um campo de atividade para a psicologia. Em 1903, o médico Manoel Bonfim, sob supervisão de Alfred Binet, instalou o primeiro laboratório de psicologia no Brasil, localizado no Rio de Janeiro, cujo objetivo era estudar práticas educacionais mais eficazes. E, além disso, o surgimento dos centros de pesquisa psicobiológica junto aos laboratórios de pesquisa de instituições variadas, relacionadas à área de saúde, representou também importante marco para o desenvolvimento dos instrumentos psicológicos. É válido apontar ainda, a publicação do primeiro livro brasileiro sobre testes psicológicos em 1924, *Os Tests*, por Medeiros e Albuquerque. Simultaneamente na Bahia, Isaías Alves realizou a adaptação brasileira da escala de Binet-Simon, sendo considerada um dos primeiros trabalhos de adaptação de instrumentos psicológicos para o Brasil. E, em 1929, Lourenço Filho cria o primeiro instrumento genuinamente nacional, que deu origem à prova teste ABC, destinado à avaliação da maturidade para alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades dos alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita.

O surgimento das universidades caracterizou o segundo período, de 1930 a 1962, no qual a psicologia inicia um movimento mais organizado, tanto no ensino quanto na pesquisa e na profissão. Várias disciplinas da psicologia eram ensinadas nos diferentes cursos de graduação da época, tais como, administração, jornalismo, educação física,

sociologia, política, direito e medicina. Ao escrever sobre a utilização dos instrumentos de avaliação no Brasil, Andriola (1996) destacou que este período pode ser considerado como a 'fase de ouro' da construção de instrumentos de medida.

Ao lado disso, de acordo com Pasquali e Alchieri (2001) a necessidade do desenvolvimento da pesquisa psicológica ultrapassou o âmbito acadêmico, e passou ser desenvolvida em várias instituições orientadas para questões do trabalho, como no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), nos Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros. Vale destacar que a maioria das pesquisas realizadas pelos estudiosos na época utilizava testes psicológicos como recursos de investigação, sobretudo, testes de inteligência (Binet, Alpha, Decroly e Bellard), testes de aptidão (Walther, Coordenação Bimanual, Teste de Atenção Difusa de Lahy e Berg), os inventários de personalidade (Thurstone e Angelini) e os testes projetivos (PMK, Rorschach e TAT).

O período de 1962 a 1970 foi marcado pela regulamentação dos cursos de formação e da profissão do psicólogo (lei 4.119 de 1962). A partir disso, ficou reconhecida, dentre as demais atividades do psicólogo, a avaliação psicológica como função privativa de seus profissionais. Desde a década de 30 a produção científica na área de avaliação psicológica manteve um ritmo intenso de pesquisa e publicação neste período. O surgimento da nova profissão tornou a psicologia muito procurada, ocasionando uma rápida expansão do número de cursos de psicologia. No entanto, pode-se perceber que esse processo resultou na queda de qualidade, especialmente na avaliação psicológica, em grande parte devido à falta de docentes qualificados e à ausência de novas pesquisas que acompanhassem as necessidades da área. Em consequência, ocorreram muitos problemas relativos à avaliação psicológica. Dentre

eles, pode-se exemplificar: o desinteresse pela aprendizagem da medida psicológica; descrédito e banalização no uso dos instrumentos psicométricos; instrumentos desatualizados, sendo comercializados, com ausência de padronização nacional e sem fundamentação científica. Sob essas fortes críticas, o uso dos testes psicológicos foi em muito minimizado pelos profissionais. Os autores enfatizam que esses aspectos são observados também em outros países, devido ao advento do pensamento humanista e, sobretudo, representando um movimento cultural de reação à quantificação e ao positivismo.

A introdução dos programas de pós-graduação em psicologia nas universidades e a demanda do contexto educacional por serviços de orientação profissional, definiram o quarto período, compreendido entre 1970 a 1990, possibilitando o aprimoramento do ensino, a qualificação dos professores e o desenvolvimento da pesquisa em psicologia, especialmente em avaliação psicológica. A criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicologia, nesta época, repercutiu positivamente no exercício profissional do psicólogo, uma vez que buscou disciplinar e impulsionar o trabalho dos profissionais.

E, por fim, a partir de 1990 até os dias atuais, identificou-se o quinto período, de acordo com Pasquali e Alchieri (2001), definido pelo interesse na resolução de problemas de caráter epistemológicos, os fundamentos da medida, produção de instrumentos confiáveis e a retomada da pesquisa no campo da avaliação psicológica no Brasil. A preocupação com o aprimoramento do ensino da avaliação psicológica também foi notória em praticamente todos os encontros no país sobre testes psicológicos. Nesse período, surgiram os primeiros laboratórios de avaliação psicológica vinculados aos cursos de pós-graduação, responsáveis pelo aumento das produções científicas na área. Desse modo, Andriola (1996) considerou que esta fase

pode ser classificada como um momento de maturidade, cuja principal característica é a reação dos psicólogos às críticas realizadas, aumentando consideravelmente os estudos na área.

Apesar de todos esses esforços, nem tudo está definitivamente construído, dificuldades históricas ainda permanecem como desafio à comunidade envolvida nessas questões, salientando, principalmente o contexto do ensino da avaliação psicológica, no qual persiste a carência de profissionais qualificados, associada à matriz curricular deficiente. E ainda, acrescenta-se o fato das disciplinas de psicometria, que quando existem, não são ministradas como deveria, e sim como ‘testologia’ (Pasquali, 2001).

A construção de novos instrumentos de avaliação psicológica constitui-se em objeto de interesse pela psicologia nos últimos anos, principalmente pela desatualização e falta de referências sobre os parâmetros técnicos nos instrumentos disponíveis no país. Pasquali (1999) destaca que os pesquisadores brasileiros se contentam em elaborar estudos sumários sobre instrumentos estrangeiros, sem a preocupação com a aferição da qualidade deles.

Um dos estudos publicados no Brasil, realizado por Sisto, Codenotti, Costa e Nascimento (1979), versou sobre os “Testes Psicológicos no Brasil: que medem realmente”, e objetivou verificar até que ponto os testes estrangeiros utilizados pelos profissionais brasileiros, em diferentes contextos, eram submetidos a análises psicométricas e estudos de adaptação e padronização. Tais pesquisadores evidenciaram que nenhum dos nove instrumentos analisados cumpriu pelo menos 40% das condições que foram propostas, em outras palavras, não apresentaram comprovações ou informações quanto à precisão, validade e padronização nos resultados.

Nessa mesma direção, Noronha, Freitas e Ottati (2002) investigaram 26 testes psicológicos de inteligência, comercializados no Brasil, a fim de avaliar a presença ou

ausência de estudos de validade e precisão. Além disso, verificou se havia padronização, sendo que, para os testes estrangeiros, avaliou-se a existência de padronização brasileira. Os dados demonstraram que quanto à validade e precisão, 75% dos testes nacionais têm esse tipo de estudo, enquanto que nos testes estrangeiros, 90% detêm algum estudo. Com relação à padronização dos testes, 25% dos nacionais não informavam em seus respectivos manuais e, 40% dos estrangeiros também não informaram os estudos realizados.

Em outro estudo, publicado por Noronha, Freitas e Ottati (2003), as autoras apontaram que dentre uma amostra de oito instrumentos psicológicos para avaliar o interesse profissional, dois deles não apresentam nenhum dado a respeito da validade, e os seis restantes, embora apresentassem alguma informação, não foi possível afirmar que havia evidências de validade. Ainda, quanto à análise de precisão, cinco instrumentos não apresentam estudos realizados.

Essa mesma problemática quanto à qualidade dos testes psicológicos, ou seja, ausência de estudos que garantam a confiabilidade nos resultados pôde ser verificada em outros países pela pesquisa realizada por Almeida, Prieto, Muñiz e Bartram (1998) com psicólogos de Portugal, Espanha e Países Ibero-Americanos. Os resultados indicaram problemas no uso dos testes psicológicos, assim como falta de domínio no instrumento por parte do psicólogo, a avaliação incorreta, entre outros. Embora haja concordância entre a comunidade científica da importância de estudos que comprovem a validade, precisão e a padronização dos instrumentos utilizados para o diagnóstico psicológico, ainda, diversos trabalhos têm apontado que tal prática não tem sido incorporada de maneira eficaz nos manuais dos testes.

Outra pesquisa desenvolvida por Noronha e cols. (2003), demonstra uma perspectiva mais otimista frente aos parâmetros psicométricos presentes no material da

testagem. O estudo objetivou verificar as propriedades psicométricas apresentadas em 19 manuais de testes de inteligência. Os resultados encontrados mostraram que 89,5% (F=17) dos instrumentos apresentaram estudos de padronização, assim como os estudos de validade foram identificados em 94,7% (F=18).

Como já afirmado, para que os testes psicológicos sejam reconhecidos como instrumentos científicos e garantam a possibilidade de uso seguro, eles devem seguir princípios para a elaboração, que envolvem estudos que comprovem a sua validade, fidedignidade e padronização. Atualmente, existem vários trabalhos publicados por autores e órgãos oficiais nacionais e estrangeiros que buscam estabelecer elementos norteadores para organizar a construção e o uso de instrumentos psicológicos, de maneira que estas tarefas se desenvolvam com base em critérios científicos, amplamente definidos.

No Brasil, a Resolução do CFP n° 002/2003 estabeleceu os requisitos mínimos essenciais aos testes disponibilizados para uso profissional (Conselho Federal de Psicologia, 2003). Essa normatização determinou que para ser considerado teste psicológico, o instrumento deve ser construído de acordo com os princípios reconhecidos pela comunidade científica, principalmente os referidos pela psicometria e pelos documentos existentes em âmbito internacional, tais como os promulgados pela da *International Test Commission* (ITC, 2000), *American Educational Research Association*, *American Psychological Association*, *National Council on Measurement in Education* (AERA, APA e NCME, 1999) e da *Canadian Psychological Association* (CPA, 1996). Destaque deve ser dado aos *Standards for Educational and Psychological Tests*, que consiste em um referencial clássico acerca dos parâmetros necessários para a construção, avaliação e documentação dos testes utilizados em avaliação psicológica. O objetivo desse material é oferecer aos interessados a promoção de um conhecimento no

que se refere aos critérios de avaliação da qualidade dos testes como também sobre a ética na prática e uso deles. De forma geral, tais materiais tendem a sistematizar o conhecimento em avaliação psicológica e contribuir para o avanço da área.

Especialmente no que se refere à elaboração de instrumentos, Adánez (1999) por meio de suas teorizações acerca dos procedimentos de construção e análise dos testes psicológicos determina as seguintes etapas para a construção de instrumentos, tais como, definição dos objetivos, especificação do contexto, eleição de um modelo matemático (TCT ou TRI), definição do domínio, construção dos itens e das instruções, revisão da primeira versão do teste por peritos, estudo-piloto, seleção de amostras e administração do teste inicial, análise e seleção empírica dos itens, avaliação da confiabilidade e da validade do teste, elaboração de normas e redação do manual para uso.

Nesse sentido, a definição dos objetivos do teste constitui-se na etapa preliminar para a construção de um instrumento psicológico, uma vez que identifica seu uso e a natureza das inferências que se pretende fazer sobre as pontuações obtidas. Os objetivos do teste podem ser classificados em três categorias, como, a utilidade preditiva e diagnóstica, a medição de um traço psicológico e a avaliação do rendimento.

No que se refere ao propósito preditivo e diagnóstico dos testes psicológicos, esses, por sua vez fornecem a indicação do que se pode esperar em termos de comportamento que o sujeito venha desenvolver no futuro e do que se pode inferir a respeito do comportamento atual do sujeito. Vale destacar que a medida de um traço psicológico está associada à obtenção de um referencial teórico sólido acerca do atributo a ser representado e investigado.

A avaliação do rendimento está relacionada ao objetivo do instrumento apresentado nesse relatório de pesquisa e, consiste na avaliação dos conhecimentos e

habilidades adquiridas durante um período de aprendizagem e de acordo com Salvia e Ysseldyke (1991), são os instrumentos mais utilizados em contextos educacionais. De maneira geral eles avaliam em que medida um aluno beneficiou-se com a escolaridade e/ou experiências de vida, em comparação com outros da mesma idade ou série.

A maior parte dos testes de rendimento baseia-se em normas, e é elaborada com a ajuda de especialistas no assunto, cujo objetivo é refletir sobre a relevância do conteúdo. Esses testes são baseados em critérios e devem refletir os objetivos de áreas específicas de conteúdo que se pretende avaliar.

Estudos recentes têm demonstrado que a medição da aprendizagem é bastante mutável em decorrência do tempo, como também a área e o domínio avaliado. Nesse sentido, pesquisadores ressaltam a necessidade de avaliar o rendimento acadêmico por meio da identificação e da medição dos processos cognitivos e afetivos de professores e alunos, como por exemplo, percepção, motivação, atenção, estratégias de aprendizagem entre outros (Cerqueira & Santos, 2001; Joly, 2001; Sisto, 2001).

A próxima etapa na construção do instrumento corresponde à especificação do contexto no qual o teste será desenvolvido. Descrever com detalhes as características da população à qual se destina o teste, como por exemplo, idade, nível educativo, cultural e socioeconômico, meio de procedência (rural ou urbana), língua materna, presença ou ausências de problemas sensoriais ou motores, capacidades de compreensão de leitura, entre outras, incide diretamente no tipo de itens que deverão ser construídos, bem como tempo e as condições de aplicação do teste (Adánez, 1999).

Uma vez decididos os objetivos do teste, assim como o contexto para o qual ele será indicado, faz-se necessário estabelecer e conceituar detalhadamente o construto, a partir da literatura pertinente, dos peritos da área e da própria experiência do pesquisador (Adánez, 1999). Sobre essa questão, Pasquali (1999) discute em suas

teorizações quanto ao modelo de construção de instrumental psicológico, especificamente sobre os testes referentes ao construto, a necessidade de se definir o mesmo, tanto de forma constitutiva, quanto operacional. A definição constitutiva corresponde ao plano da teoria, do abstrato, ou seja, o construto é definido por meio de outros construtos. Já a definição operacional envolve o plano concreto e empírico, que por sua vez, trata de definir os construtos em termos de operações concretas, isto é, de comportamentos observáveis e mensuráveis, a partir dos quais os construtos são expressos. Assim, a adoção de um modelo teórico, bem como a especificação da representação comportamental por meio da qual o construto se expressa são tarefas indispensáveis para garantir a melhor cobertura do conceito teórico, assim como as evidências de validade e precisão.

Dessa maneira, não é qualquer item que pareça medir o construto que é aceito, apenas os elaborados por meio das definições constitutivas e operacionais do mesmo. Sob essa perspectiva, o processo denominado ‘construção dos itens’ do teste corresponde à operacionalização do construto (Adánez, 1999; Pasquali, 1999).

Nesse sentido, para a elaboração adequada dos itens do instrumento Pasquali (1999) propõe algumas regras fundamentais, ao mesmo tempo em que salienta que algumas delas se aplicam, outras não, dependendo do objetivo do teste. A seguir, encontram-se em forma de itens, as destacadas pelo autor.

1. critério comportamental - o item deve expressar um comportamento, não uma abstração ou construto;
2. critério de objetividade ou de desejabilidade - no caso de escalas de aptidão, que o item permita uma resposta certa ou errada e, no caso de escalas de personalidade e atitudes, os itens devem cobrir comportamentos desejáveis ou característicos;
3. critério da simplicidade - o item deve expressar uma idéia única;

4. critério da clareza - o item deve ser inteligível para a população-alvo;
5. critério da relevância - o item deve ser consistente com o construto a ser medido;
6. critério da precisão - o item deve possuir uma posição definida no contínuo do construto e ser distinto dos demais itens que cobrem o mesmo contínuo;
7. critério da variedade - variar os termos nos itens e a direção da resposta em termos favoráveis e desfavoráveis;
8. critério da modalidade - o item deve expressar uma reação modal, sem extremos;
9. critério da tipicidade - o item deve expressar frases condizentes com o construto;
10. critério da credibilidade - o item deve ser formulado de maneira que não pareça despropositado ou infantil e que atenda a validade aparente;
11. critério da amplitude - o conjunto dos itens deve cobrir toda a extensão do construto;
12. critério do equilíbrio - devem haver itens fáceis, difíceis e médios.

No que se refere à quantidade de itens para cobrir a totalidade ou a maior parte do construto, o autor sugere, ainda, que, dependendo do construto, cerca de 20 itens é um número razoável. Já quanto à redação das instruções do teste, Adánez (1999) enfatiza que esta deve ser clara e compreensível para todos os leitores, para estimular os sujeitos a responderem com sinceridade. De acordo com o autor, os itens devem vir acompanhados de exemplos.

Após a operacionalização do construto por meio dos itens, e sob a hipótese de que os mesmos representam adequadamente o construto, ainda se faz necessário realizar a análise destes itens. Existem dois tipos de análise, a saber, teórica e empírica, sendo que a primeira é feita por meio de juízes, que devem ser peritos na área do construto, uma vez que aferem se os itens estão representando adequadamente o construto, assim como se há pertinência na escolha das questões propostas. Além disso, a análise teórica também pode ser realizada por meio da análise semântica, que consiste na aplicação-

piloto em uma pequena amostra da população-alvo, com o objetivo de verificar se todos os itens são compreensíveis e se a forma de responder a eles está bem esclarecida; a partir disso calcula-se o tempo de aplicação mais adequado e determinam-se as instruções da prova. A análise empírica, por sua vez, corresponde à efetuação da análise da dificuldade e da discriminação dos itens a partir dos dados coletados em uma amostra de sujeitos, representativa da população para a qual o teste está sendo desenvolvido. Utiliza-se neste procedimento técnicas e análises estatísticas (Muñiz, 1996; Adánez, 1999; Pasquali, 1999).

Coletados os dados da aplicação, seguem-se as análises estatísticas para o estudo de validade e precisão e estabelecimento de normas para a interpretação dos resultados (Erthal, 1996). Desse modo, o estudo da validade de um teste constitui-se uma etapa fundamental, uma vez que permite atestar o grau de representatividade do domínio teórico.

Tomando como foco de discussão a validade, essa tem sido entendida como a possibilidade do instrumento avaliar aquilo a que se propõe e representa uma verificação direta da possibilidade do instrumento satisfazer o seu objetivo. Para Cronbach (1996, p. 143) “a validade é uma investigação da correção de uma interpretação”. Em outras palavras, corresponde ao conjunto de evidências favoráveis às interpretações propostas para os escores do teste obtidas em pesquisas destinadas a testar os pressupostos de tais interpretações. Como afirmam Anastasi e Urbina (2000) “(...) a validade de um teste não pode ser relatada em termos gerais. Não podemos dizer que um teste tem 'alta' ou 'baixa' validade em termos abstratos. Sua validade precisa ser estabelecida com referência ao uso específico para o qual o teste está sendo considerado” (p.107). Nesse sentido, não existem testes válidos e inválidos; existem interpretações válidas para propósitos específicos.

A *American Psychological Association* – APA redefiniu o termo validade, que tradicionalmente tem sido descrita em termos de três tipos, quais sejam, conteúdo, construto e critério. (Azar, 1999). A alternativa proposta não considera tipos de validade, e sim, evidências para validar um instrumento, por meio da verificação do conteúdo do teste, obtidas pela relação entre o conteúdo e o que o construto que se pretende medir; evidências baseadas no processo de resposta; baseadas na estrutura interna, que pode indicar o grau no qual as relações entre os itens e os componentes do teste, de acordo com o construto no qual são baseadas as interpretações dos escores propostos pelo teste; nas conseqüências do teste – conseqüencial- que referem-se à incorporação da intenção e da não-intenção das conseqüências no uso do teste no conceito da validade. E, ainda, nas relações com outras variáveis, o que diz respeito à análise das relações dos escores dos testes com variáveis externas.

Sob essa perspectiva, a validade é um conceito único, embora sejam diversos os procedimentos utilizados para estudar a validade de um instrumento. A escolha do procedimento mais adequado depende do uso que será feito dos escores do teste. Para fins do presente estudo, adotou-se a denominação proposta por Anastasi e Urbina (2000), em termos da *validade de construto*, *validade de conteúdo* e *validade de critério*.

Os procedimentos de identificação do construto de um teste se referem à “extensão em que podemos dizer que o teste mede um construto teórico ou um traço” (Anastasi & Urbina, 2000, p.117). A validade de construto faz inferências sobre o grau em que uma pessoa possui uma determinada característica, que por suposição, possa aparecer no instrumento, por meio da definição de conceito.

Tal estudo pode ser obtido de diferentes maneiras, como, a verificação de mudanças de desenvolvimento – que se baseiam na possibilidade dos escores

umentarem, de acordo com o aumento da idade; por meio da análise da estrutura interna, na qual busca-se verificar as relações entre os itens e a estrutura teórica hipotetizada quando da construção; assim como por meio da evidência convergente-discriminante, que por sua vez, refere-se à relação entre os resultados do teste e outras medidas que avaliam um construto diferente ou similar.

A validade de construto ou de conceito é considerada por Pasquali (2001) como a etapa primordial de validação de um instrumento psicométrico, uma vez que possibilita a verificação empírica da legitimidade da representação comportamental dos traços latentes. Por meio desse procedimento então, é possível verificar se as pessoas com determinadas características comportam-se conforme a teoria supõe que elas comportariam-se e quais itens ou fatores são mais pertinentes ao construto (Cronbach, 1996; Sven, 1990).

Os procedimentos de descrição de conteúdo correspondem à verificação do conteúdo do teste para determinar se ele abrange uma amostra representativa do universo de comportamento a ser medido. Assim, o universo de comportamento a ser testado precisa ser analisado sistematicamente para assegurar que todos os aspectos importantes estejam incluídos nos itens do teste, e nas proporções corretas. Tal validade não é determinada estatisticamente e nem pode ser expressa em termos de correlação geral, é obtida por meio de juízes peritos na área, que avaliam as propriedades do instrumento, embora possa envolver a análise teórica e empírica, descritas anteriormente, no sentido da adequação do conteúdo do teste ao domínio teórico que está sendo investigado.

No que se refere aos procedimentos de critério, esses por sua vez, indicam a efetividade de um teste para predizer ou diagnosticar o desempenho de um sujeito em atividades específicas, em outras palavras, indicam a relação entre os resultados do teste

e outros critérios, considerando o último como um ponto de referência que se usa, com um grau conhecido de certeza, como índice que nos fornece a posição das pessoas em relação ao fenômeno investigado. Entre os critérios mais frequentemente empregados na validação dos testes pode-se destacar desempenho acadêmico, desempenho em treinamento especializado, desempenho profissional, diagnóstico psiquiátrico, diagnóstico subjetivo e outros instrumentos. Nem sempre é possível obter medidas de critério exatas, às vezes, são ambíguas, dificultando a representação da variável que se deseja medir.

Ainda a esse respeito, os procedimentos de verificação do critério podem ser estabelecidos a partir de dois métodos diferentes, a saber, preditivo e concorrente. A validade preditiva consiste no que se pode esperar em termos de habilidade ou comportamentos que o sujeito venha a desenvolver no futuro, em outras palavras, indica a eficiência de um instrumento para prever algum resultado futuro. Vários métodos são utilizados para medir a validade preditiva, no entanto, o que há de comum em todos eles é o uso de correlação do resultado dos testes com as condutas subsequentes tomadas como critério. A validade concorrente diz respeito à correlação entre o resultado do teste e o critério, concomitantemente. Seu uso é importante para a descrição e diagnóstico de uma conduta que existe num dado momento, enquanto que a preditiva objetiva prever comportamentos (Anastasi & Urbina, 2000).

Após o estabelecimento da validade do teste, é necessário verificar se a medida efetuada pelo instrumento é estável ou consistente e não é passível de sofrer flutuações alheias à manifestação do comportamento. De acordo com Anastasi e Urbina (2000) esse processo é descrito como precisão ou fidedignidade e se refere ao quanto um escore obtido em determinado momento se aproxima das características estáveis do sujeito. Assim, os estudos de precisão visam aferir o tamanho do erro que geralmente ocorre nas

avaliações.

Estatisticamente, toda medida de precisão de um teste indica que proporção de variância total dos resultados de teste é considerada variância de erro. Nesse sentido, a precisão pode ser definida pelo coeficiente de correlação (r) que expressa o grau de correspondência ou relacionamento entre dois conjuntos de escores e é usado para designar a força que mantém unidos dois conjuntos de valores (Costa, 1998). Assim, para que um teste seja preciso, esta correlação deve aproximar da unidade $r = + 1,00$. Pode ocorrer ainda, uma correlação negativa $r = -1,00$ demonstrando uma completa inversão mantida em toda distribuição dos escores de uma variável para outra (Anastasi & Urbina, 2000).

O coeficiente de precisão pode ser calculado por diversas técnicas, conforme a especificidade do teste. Dentre essas técnicas, a precisão de teste-reteste, a precisão de formas alternativas (paralelas), a consistência interna (por duas metades, pela equação de Kuder-Richardson ou pelo alfa de Cronbach, uma extensão da técnica de Kuder-Richardson) e a precisão de avaliadores.

A precisão de teste-reteste consiste em calcular a correlação entre as distribuições de escores obtidos num mesmo teste pelos mesmos sujeitos em duas ocasiões diferentes de tempo. Em relação à precisão de formas alternativas (paralelas), a mesma é efetuada por meio do cálculo da correlação entre as duas distribuições de escores dos sujeitos que respondem a duas formas paralelas do mesmo teste. E, as várias técnicas de estabelecer a precisão da consistência interna visam verificar a homogeneidade da amostra de itens do teste, ou seja, a consistência interna do teste (Anastasi & Urbina, 2000).

De acordo com Ladesma, Adánez e Mora (2002), a técnica de análise de consistência interna, por meio do alfa de Cronbach, é a mais utilizada pelos

pesquisadores para avaliação de medidas escalares, uma vez que, dentre as principais vantagens apresentadas, requer apenas uma aplicação do instrumento de avaliação. Para Kline (1993), o valor mínimo aceitável para o coeficiente alfa de Cronbach, é o de 0,80. Porém, Freire e Almeida (2001) analisam o posicionamento de outros autores e sugerem considerar intervalos de valores, destacando a necessidade da revisão do número de itens para torná-los heterogêneos quando o coeficiente for muito acima de 0,90; definindo como muito bom, entre 0,80 e 0,90; respeitável, entre 0,70 e 0,80; aceitável entre 0,65 e 0,70; indesejável, entre 0,60 e 0,65 e inaceitável o coeficiente abaixo de 0,60. Nesse mesmo sentido, o CFP estabelece por meio da resolução 002/2003 o coeficiente de no mínimo maior que 0,60 para evidências de precisão em estudos brasileiros (CFP, 2003).

O cálculo do alfa de Cronbach fornece o índice que indica quais itens têm maior correlação com o escore total da escala e, desse modo, maior qualidade psicométrica. Sugerem, ainda, quais itens potencialmente são mais confiáveis e quais tenderiam a produzir resultados instáveis, caso permanecessem no instrumento. Contudo, para que o alfa possa ser utilizado como um critério de decisão da manutenção do item faz-se necessário verificar inicialmente a dimensionalidade do atributo por meio da análise fatorial (validade). A partir dessa análise pode-se avaliar a matriz de intercorrelação dos itens (comunalidade), a variância total dos escores, as cargas fatoriais (saturação) e os *eigenvalues* que são obtidos a partir das variáveis-fontes. Tais resultados permitem decidir qual a forma mais adequada de agregar os itens em dimensões e quais itens devem ser eliminados na versão final do instrumento.

Outro aspecto indispensável à construção de um teste psicológico e a eficiente utilização dos mesmos refere-se aos estudos de padronização, ou seja, a uniformidade de procedimento na aplicação, correção e interpretação do teste (Anastasi & Urbina,

2000). No entanto, Cronbach (1996) descreve esse conceito e tece considerações de maneira distinta. Padronização diz respeito à uniformidade na aplicação dos testes e a normatização, à uniformidade na interpretação dos escores dos testes.

Contudo, para que os resultados obtidos por pessoas diferentes possam ser comparados, as condições de testagem devem ser as mesmas para todas, de modo que a única variável seja o indivíduo testado. Para assegurar a uniformidade das condições de testagem faz-se necessário atender os requisitos referentes às questões de material e aplicação dos testes.

Quanto ao material da testagem, dois aspectos devem ser levados em consideração como a qualidade do teste, ou seja, o teste deve ser válido e preciso e a pertinência do teste considera que o instrumento deva ter relevância ao problema apresentado pelo sujeito testando, uma vez que nenhum teste serve para toda e qualquer avaliação. Os procedimentos de aplicação dos testes envolvem principalmente, o ambiente físico, as condições psicológicas do testando, instruções orais do teste, limites de tempo, demonstrações preliminares, formas de conduzir as perguntas dos testandos, entre outros. Esses fatores devem ser levados em consideração, juntamente com a qualidade do instrumento, objetivando a garantia da validade da testagem.

Já a normatização refere-se ao estabelecimento de normas construídas empiricamente, que nada mais são do que o desempenho normal ou médio da amostra de padronização em um determinado instrumento. Então, a norma indicará a posição do indivíduo testado em relação à amostra ou grupo normativo, dando idéia de sua realização diante de outras pessoas (Erthal, 1996).

Segundo Adánez (1999) a última etapa da construção de um teste psicológico é a redação de um manual específico, contendo todas as informações que caracterizam a prova. Assim, no manual deve conter os fundamentos teóricos, os objetivos, os

possíveis usos, a população a que se destinam os procedimentos e os recursos necessários para aplicação e correção, as normas de validação e precisão, as fontes bibliográficas e qualquer outra informação necessária para o uso correto do instrumento.

Como se pode observar nessa primeira seção, especificamente nos princípios teóricos que norteiam a construção do instrumento psicológico, a necessidade de estabelecer e conceituar detalhadamente o construto para que o instrumento seja válido e útil. Desse modo, a segunda seção propõe-se, por meio de estudos empíricos e da literatura pertinente, definir tal construto, ou seja, o conteúdo indispensável que sustentará o instrumento de verificação de conceitos sobre avaliação psicológica.

CAPÍTULO II

EXAMINANDO O ENSINO DE PSICOLOGIA E DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

2.1 ENSINO DE PSICOLOGIA

Desde a regulamentação da profissão e institucionalização dos cursos de psicologia a partir de 1962, a formação profissional em relação ao compromisso com a Ciência e a sociedade tem sido tema de debates realizados por profissionais, estudantes e entidades de todo o Brasil. O objetivo primordial da formação profissional

“(...) é ensinar a aprender. É capacitar o psicólogo para acompanhar criticamente as constantes mudanças e inovações no campo da psicologia. É instrumentalizar o profissional para o desenvolvimento de cuidados avaliativos continuados em relação à sua prática” (Gomes, 2003, p.53).

Pereira (1972), considerada uma das pioneiras no Brasil na análise da formação dos psicólogos, apontou algumas questões pertinentes, entre elas a unilateralidade do treino recebido pelos profissionais, que consiste na ênfase da formação em apenas uma área, especialmente de orientação clínica e a reduzida preocupação com a pesquisa. Esses elementos mostram o predomínio do modelo de atuação clínica tradicional presente nos cursos de psicologia, e são alheios à produção de conhecimento que subsidiem práticas diversificadas condizentes com a realidade social brasileira, indispensáveis à formação profissional.

Na década de 80, um conjunto de iniciativas notáveis começou a ser desenvolvido no sentido de discutir e repensar a formação em psicologia. Nesse período, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) solicitou ao Ministério da Educação (MEC) a formação de uma comissão de especialistas de ensino de psicologia para

autorizar e reconhecer os cursos, realizar avaliações do ensino e propor referências para uma formação qualificada, tendo também a tarefa de construir a proposta de diretrizes curriculares a partir de 1997, sob a forma da nova Lei de Diretrizes e Bases (Bock, 2002).

Ao lado disso, vale destacar, o programa de estudos e debates sobre a formação do psicólogo conduzido pelo Conselho Federal de Psicologia que culminou, em 1988, na publicação do livro *Quem é o psicólogo brasileiro?* Este estudo revelou o modelo limitado de atuação profissional, a formação tecnicista e fragmentada e a ineficácia do currículo mínimo. Em 1992, uma nova publicação do Conselho Federal de Psicologia, intitulada *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços* denunciou novamente os problemas da formação. Cabe lembrar, neste mesmo ano, o esforço do CFP e dos conselhos regionais de psicologia ao realizar um encontro com os coordenadores de cursos, em Serra Negra, que resultou num importante documento de referência, qual seja, a Carta de Serra Negra. Como consequência, este documento apontou claramente a necessidade de mudanças curriculares no processo de formação em psicologia. Ainda nesse sentido, o livro *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* caracterizou as principais tendências de mudanças emergentes nas práticas e nas concepções dos psicólogos brasileiros (Bastos, 2002).

Em 1997, os conselhos de Psicologia realizaram em Ribeirão Preto, o Fórum Nacional de Formação, no qual foram aprovadas propostas de intervenção para nortear as ações dos conselhos em relação à formação. No evento foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), que se constitui como um espaço de reflexão e articulação das iniciativas sobre a formação em psicologia no âmbito nacional (Bock, 2002).

De maneira geral, os estudos e debates sobre a formação profissional ocorridos

desde os anos 60 até os atuais, apontam para problemas de diversas naturezas na formação do psicólogo e, invariavelmente, revelam uma preocupação comum, qual seja, a necessidade de mudança no modelo tradicional de ensino, pautado no modelo clínico em todos os contextos de atuação, avançando para outro modelo de formação inovadora, crítica e de qualidade (Bastos, 2002). Também nessa direção, o trabalho de Altmaier (1993) menciona que as instituições formadoras devem enfatizar a formação de profissionais que atendam a uma diversidade cultural, grupal e individual, independente de raça, sexo, idade, religião, ou condição socioeconômica.

Nesse sentido, duas propostas curriculares foram planejadas e elaboradas, uma pela comissão de especialistas nomeada pelo MEC e outra construída por um fórum aberto convocado pela ABEP e pelo Conselho Nacional de Entidades Estudantis em Psicologia (CONEP) que divergiu da proposta anterior, quanto às ênfases, habilidades, competências e no que diz respeito à idéia de núcleo básico. Houve também algumas alterações nos estágios e, principalmente, no que se refere aos diferentes perfis para o curso de psicologia, e os respectivos títulos, como bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo. Pela proposta, caberia a cada instituição decidir se ofereceria, ou não, as duas primeiras terminologias (bacharel e licenciado), e a idéia de eixos estruturantes foi consenso geral. Após vários debates e discussões, os dois grupos estabeleceram interlocução encaminhando um documento consensual, formalizando suas propostas e, finalmente, em abril de 2004, as diretrizes curriculares para o curso de psicologia foram, então, homologadas pelo MEC (Bastos, 2002; Conselho Nacional de Educação, 2004).

A proposta contempla uma formação ampla do psicólogo, definindo eixos estruturantes ao redor dos quais os cursos de psicologia devem se articular. A ênfase por um núcleo comum da formação tem como objetivo a garantia das competências, habilidades e conhecimentos que assegurem uma formação básica em todo o território

nacional. Entretanto, os projetos de cursos de psicologia podem diferir em função da vocação da instituição ou demandas sociais, regionais e locais, considerado perfis de formação. Nesse sentido, esta diversidade oferece possibilidades de escolhas ao acadêmico por algum domínio teórico e prático da psicologia com o qual mais se identifique, por meio das ênfases curriculares, que correspondem a espaços de aprofundamento, complementares à formação básica (Conselho Nacional de Educação, 2004).

Parecem inegáveis os esforços e o desejo da comunidade envolvida no processo de construção das diretrizes em concretizar uma proposta que permita formar um profissional competente que, atuando eticamente, seja capaz de colaborar de forma criativa para o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido. Entretanto, as discussões acerca da proposta recentemente aprovada, norteadas pelos eixos estruturantes, núcleo comum, habilidades/competências e as ênfases curriculares não devem ser consideradas esgotadas. Questões importantes, principalmente no que se refere aos eixos estruturantes do curso, que serão decompostas em conteúdos curriculares e agrupadas em atividades acadêmicas, precisam ocupar espaço nas reflexões dos psicólogos nos encontros e congressos da categoria, uma vez que trabalhar apenas com eixos indicativos pode desconsiderar a importância de conteúdos essenciais. Essas discussões são apoiadas nas considerações de Hoff (1999), nas quais a autora destaca que a definição dos eixos estruturantes, ao invés de eixos norteadores de conteúdos, juntamente com a flexibilização extremada, pode acarretar desordenamento na formação mínima priorizada no documento, tornando as diretrizes amplas e abertas ao contexto.

2.2 ENSINO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Se, de uma maneira geral, o ensino em psicologia, no Brasil, vem ocorrendo de forma insatisfatória, sem a devida preparação acadêmica mais científica que habilite o aluno a enfrentar os desafios da diversidade cultural e as novas condições de mercado, não surpreende saber que várias áreas da psicologia, se não todas, apresentam problemas tanto do ponto de vista teórico, quanto técnico e prático. No caso do ensino em avaliação psicológica, a situação é particularmente séria, entretanto, realizar afirmações sem comprovação não é o que se espera de um estudo científico. Dessa forma, faz-se necessário demonstrar evidências a partir das quais seja possível constatar a presença ou não de problemas no processo de formação em avaliação psicológica.

Essa demonstração, realizada por meio de estudos de especialistas na área, (Jacquemin, 1995; Noronha, 1999) pode evidenciar que práticas ineficazes dos psicólogos muitas vezes estão relacionadas com deficiências na formação profissional. Alchieri e Stroehrer (2002, p.166), reforçam as constatações de Jacquemin (1995) e Noronha (1999) ao considerarem que: "(...) da mesma forma, podemos levantar como um dos pontos de dificuldades, no uso de instrumentos psicológicos, a formação do profissional". Wechsler (2001) pontua:

(...) essa dinâmica como um ciclo, podemos entender que os testes psicológicos antigos sem atualização de normas ou validação para a realidade brasileira só são vendidos porque o consumidor, no caso o psicólogo tem baixo nível de exigência em relação ao que é comprado, devido a sua formação deficiente nesta área. Temos, portanto, uma situação que só poderá ser rompida se trabalhada em nível de formação (p.178).

Em perspectiva estrangeira é possível encontrar alguns estudos que se destinam

a discutir o ensino de avaliação psicológica, como por exemplo, um número da revista *Avaluación Psicológica* (1991, vol. (7)) e dois números do *Journal of Training and Practice in Professional Psychology* (1991, vol. 6 (1 e 2)). Ambas publicações referem enfaticamente, a necessidade dos alunos e dos profissionais de psicologia estarem familiarizados com os instrumentos, bem como com os parâmetros psicométricos e possibilidades de interpretação dos resultados. Em outro estudo publicado sobre a arquitetura da avaliação psicológica, Simões (1994) pontua que parece ser relativamente reduzida a importância da avaliação psicológica em maior parte dos currículos universitários de Portugal.

Almeida (2005) considera que o avanço da ciência e da tecnologia está intrinsecamente relacionado aos sistemas educativos mais desenvolvidos. Para tanto, pode-se inferir que países mais industrializados e desenvolvidos apresentem maior quantidade e melhores instrumentos psicológicos além de priorizar as competências científicas de quem os utiliza. Sobre essa última questão, Groth-Marnat (2003) destaca a importância da qualificação profissional para a promoção do uso de testes psicológicos. Acrescenta que, para “(...) interpretar e administrar corretamente os testes psicológicos o examinador deve ter o treinamento intensivo apropriado que inclui indispensavelmente, uma boa formação, combinado com uma vasta experiência em supervisão” (p. 51).

Outro aspecto relevante, que reforça a necessidade de uma formação rigorosa para a prática da avaliação psicológica, é de que tal atividade é básica e fundamental, e deve acompanhar toda e qualquer possibilidade de intervenção profissional da ciência psicológica, além da exclusividade prevista pela Lei que regulamenta a profissão no Brasil. Desse modo, Hutz e Bandeira (2003) argumentam “(...) seria, portanto, esperado que o ensino de graduação em psicologia enfatizasse e priorizasse a formação em

avaliação psicológica” (2003, p. 264).

As críticas destacadas orientam para a necessidade de refletir e eliminar as falhas na formação acadêmica em avaliação psicológica. Para isso, faz-se necessário relembrar alguns elementos do período inicial do processo. Nesse sentido, Alchieri e Bandeira (2002) denunciam a pequena quantidade de informações sobre a construção do período inicial do ensino em avaliação psicológica, entretanto, apontam que a diversidade no país ocasiona a criação de diferentes expressões das técnicas e testes na cultura de cada estado. Neste período inicial da formação, os docentes produziam os seus próprios materiais que se tornaram, mais tarde, referenciais clássicos de psicometria no Brasil.

Segundo a pesquisa realizada por Alchieri e Sheffel (2000), nas décadas de 20 a 50 houve a publicação de um considerável número de artigos sobre os principais instrumentos disponíveis nos grandes centros como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre. Verificou-se que a utilização de instrumentos psicológicos para avaliação de 1918 até 1940, tinha como conteúdo predominante dos estudos a investigação dos testes de inteligência, principalmente com crianças, e de testes de aptidão, usados para investigar certas habilidades na área de psicologia do trabalho. De 1941 a 1951, além dos temas ‘inteligência’ e ‘habilidades’, o ‘desenvolvimento psicológico’ evidenciou-se como ponto de interesse, simultaneamente ocorreu intensa preocupação quanto aos cuidados no ‘uso, na aplicação e na interpretação dos resultados’ dos testes psicológicos.

Após 1950 observou-se acentuado aumento no número de artigos sobre avaliação da ‘personalidade’ com a temática dirigida à ‘orientação profissional’, à ‘psicomotricidade’, ao ‘desenvolvimento infantil’, à ‘adaptação de instrumentos’, à ‘criação de normas’ e às ‘condutas éticas’ para o manuseio dos testes. Nas décadas seguintes, o número de artigos diminuiu e o foco se voltou para a avaliação coletiva e

individual, estudo da personalidade, desenvolvimento e construção de testes e técnicas (Alchieri & Schaffel, 2000). Essa análise pode ser corroborada pelo estudo de Noronha, Primi e Alchieri (2004) que fizeram uma extensa análise dos testes comercializados no Brasil e constataram que houve um aumento da construção de instrumentos a partir de 1970.

Apesar disso, de acordo com Alchieri e Bandeira (2002), o que se produziu não foi satisfatório, sendo que se avançou no ensino de avaliação psicológica para além da aplicação, correção e interpretação dos testes psicológicos, não havendo a preocupação com as condições de uso ou limitação dos instrumentos, com o critério de escolha dos testes e com a fundamentação teórica que sustentava a medida psicológica. Além disso, os professores que ministravam as disciplinas de avaliação psicológica eram aqueles que detinham conhecimento e experiência na aplicação dos testes, e este fator, na maioria das vezes, era condição determinante de ingresso na docência na maioria das universidades até o final da década de 80.

Diante desse cenário, grande parte dos alunos passou a demonstrar aversão e resistência ao aprendizado dos testes, às disciplinas e, em alguns casos, rejeição aos próprios docentes. Tal reação seguia uma tendência internacional de dúvida e desinteresse ao uso dos testes psicológicos. Vale apontar que a resistência em aprender e o aprendizado superficial das técnicas prejudica o aluno em vários aspectos, fazendo com que desacredite nos instrumentos utilizados no processo de avaliação e que, diante das necessidades profissionais, faça uso da improvisação (Alchieri & Bandeira 2002).

Em virtude dessas questões e com o anseio de resgatar a credibilidade no ensino dos testes psicológicos, os profissionais e docentes no Rio Grande do Sul iniciaram durante a década de 80, um movimento de debates e reflexões por meio do seu Conselho Regional. Isto resultou, posteriormente, na organização de uma comissão de

métodos e técnicas psicológicas que promoveu, em 1986, o I Encontro sobre Testes Psicológicos do CRP 07 no Rio Grande do Sul, transformando-se, mais tarde, num evento nacional (Alchieri & Bandeira 2002).

Simultaneamente, outros estudos estavam sendo desenvolvidos pela comunidade acadêmica com o intuito de conhecer e avaliar as condições de ensino da avaliação psicológica e contribuir com propostas de aprimoramento para a área, como por exemplo, Custódio e Duarte (1986), Sbardelini (1991), Hutz e Bandeira (1993), Bueno (1995), Calejon e Vistué (1994), Rocha Jr. (1994), Lima (1994), Bandeira, Argimon, Alchieri, Oliveira, e Werlang (1995), Pereira e Carellos (1995), Jacquemin (1995), Custódio (1995), Schwartz (1996), Bromberg (1997), Rocha Jr. e Castro (1997), Souza (1997), Primi e Munhoz (1998), Avoglia, Castro e Custódio (1999), Gomes e Noffs (1999), Alves (2000), Alves, Alchieri e Marques (2001), Bandeira, Giacomoni e Arteché (2001), Castro (2001), Calejon e Santos (2001), Pasquali e Alchieri (2001), Vasconcelos e Toledo de Santana (2001). Basicamente, as questões discutidas nesses trabalhos versam sobre o que ensinar, quais instrumentos ensinar, justificativas e critério de escolha dos instrumentos, objetivos do que ensinar, quantidade de disciplinas necessárias, relação aluno-professor, quem deve ser o sujeito para a prática, qual o papel do monitor, qual deve ser o número máximo de alunos por turmas, bibliografia a ser utilizada, dentre outros.

O estudo de Sbardelini (1991) merece destaque, uma vez que propõe uma reflexão sobre o ensino de testes e enfoca três aspectos considerados básicos, quais sejam, quando ensinar, o que ensinar e como ensinar testes psicológicos. Segundo a autora, o ensino geralmente se inicia no segundo ano do curso, o que é considerado prematuro, uma vez que o aluno não tem o conhecimento básico e a fundamentação teórica abrangente e indispensável para o entendimento das técnicas. O ensino de

técnicas de avaliação psicológica deveria levar o aluno a pensar sobre o instrumento, suas limitações e alcances e a extensão de sua aplicabilidade. Trabalhando desta maneira, o aluno seria capaz de construir o seu próprio saber e não mais ser mero repetidor de técnicas. A autora descreve, ainda, a importância de ensinar testes psicológicos não desvinculando a metodologia de ensino da visão que se tem do homem e do mundo. Nesse sentido, deve-se buscar estabelecer articulações entre os resultados dos testes e os demais aspectos envolvidos na avaliação, levando em consideração a natureza dinâmica e não-definitiva do seu objeto de estudo.

Vale destacar também o estudo de Pereira e Carellos (1995) que examinou o ensino das técnicas de exames psicológicos no curso de psicologia e constatou alguns impasses que envolvem a transmissão dos conteúdos, tais como o preconceito, fragilidade dos conhecimentos filosóficos, epistemológicos e psicométricos, e a dificuldade de articulação entre teoria e prática. Quanto ao preconceito, as autoras destacam que as expressões e expectativas do acadêmico são marcadas por um paradoxo: ao passo que possuem o interesse em conhecer e aprender a administrar os instrumentos psicológicos, possuem resistência, manifestada por meio de expressões como ‘teste rotula’, ‘teste é um instrumento ideológico’, ‘testes não são padronizados para a realidade brasileira’, entre outras.

Na tentativa de superar tal situação, as autoras sugerem que ao invés de rechaçar tais críticas, que estas sejam escutadas, a fim de resignificá-las. Sobre a questão que trata da fragilidade teórica, as autoras ressaltam que observam um maior número de ‘consumidores de técnicas’ do que de ‘pesquisadores’ preocupados com a produção de novas teorias. Destacam, ainda, que o trabalho com instrumentos psicológicos requer uma visão de homem, ou seja, um referencial filosófico fundamental que norteará o uso da técnica na prática. E, por fim, a superação da dificuldade de articulação entre teoria e

prática possibilitaria ao aluno a ampliação da percepção em relação ao uso e as limitações da técnica favorecendo aperfeiçoamento de suas habilidades.

Tais dados podem ser corroborados pela asserção de Jacquemin (1995) sobre o ensino e pesquisa a respeito de testes psicológicos, que enfatiza a necessidade do conhecimento da fundamentação teórica dos testes, em vez do ensino em quantidade das técnicas sem o aprofundamento teórico indispensável. E, sobretudo, destaca ainda há mais de 10 anos, (...) a necessidade urgente de se definir, em nível nacional, uma programação mínima básica que todo o psicólogo deveria conhecer” (p.19).

O estudo realizado por Andriola (1996) complementa o que foi exposto, ao considerar que:

Parece ser consenso entre os psicólogos que debatem, estudam e aprofundam a questão da formação acadêmica, a necessidade de revisão dos conteúdos previstos nas grades curriculares dos cursos. Tais conteúdos estão aquém da real necessidade da avaliação psicológica, além de estarem sendo ministrados de forma dissociada da realidade. Essas mudanças irão refletir o atual momento histórico pelo qual passa a Psicologia no Brasil, na qual a área de avaliação psicológica está a necessitar de um outro tipo de enfoque teórico e de um outro tipo de psicólogo (p. 105).

Vale incluir, ainda, os apontamentos de Lima (2001) no que se refere à necessidade de estabelecer parâmetros específicos para a formação assim como, a ênfase no aprofundamento teórico em detrimento da prática no ensino da avaliação psicológica. O autor investigou o reflexo das atividades práticas no processo ensino-aprendizagem das técnicas de exame psicológico e constatou, em síntese, que o

envolvimento demasiado dos alunos nas atividades práticas, prejudica a qualidade do aprendizado, uma vez que não se atentam aos fundamentos teóricos de maneira adequada. Em outras palavras, salienta que “(...) a cuidadosa dosagem das atividades práticas, alicerçada numa fundamentação teórica previamente apresentada e discutida com os alunos, pode ser a chave para uma qualidade cada vez maior no processo de ensino-aprendizagem de T.E. P” (Lima, 2001, p.68).

Na tentativa de modificação do atual panorama da avaliação psicológica no país, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) propôs a criação em 1997, da Câmara Interinstitucional dos Testes Psicológicos. Esse fórum de discussões foi composto por representantes de editoras, laboratórios de pesquisa, professores, profissionais, entidades de classe, dentre outros. O objetivo era buscar soluções para os problemas que envolvem os instrumentos psicológicos, a pesquisa, o ensino, bem como construir uma política nacional comum para os instrumentos psicológicos. Os debates em torno dessas questões resultaram em contribuições importantes no sentido de reconstruir o reconhecimento da área no Brasil.

Durante esse período foi elaborado o manual para avaliação psicológica de candidatos à Carteira Nacional de Habilitação (Resolução CFP nº 012/2000), o início das primeiras discussões acerca da necessidade de qualificação dos testes em geral, da necessidade de estabelecer uma formação mínima para os profissionais que atuam na área de avaliação, na tentativa de garantir que tal formação seja coerente com as perspectivas da área e dentre outras. A câmara se constituiu por dois anos, sendo dissolvida por problemas da ordem de funcionamento (Conselho Federal de Psicologia, 1997, CFP, 2000b).

Outra importante iniciativa realizada pelo CFP, que gerou avanço para a área foi, em novembro de 2000, a realização do I Fórum Nacional de Avaliação Psicológica.

Segundo os integrantes deste fórum, o resgate da área de avaliação psicológica “(...) passa por uma política básica de reconstrução de sua imagem, conceito e importância, bem como, da análise histórica, social e crítica dos seus determinantes e de suas conseqüências” (Conselho Federal de Psicologia, 2000a, p.1). No que se refere ao ensino, verificou-se que a formação do psicólogo na área de avaliação psicológica é deficiente e carente de fundamentação teórica. Segundo os autores, tais falhas podem ser localizadas em primeira instância na formação técnica dos professores das universidades e instituições (CFP, 2000a).

Aliado a isso, se constatou a carência de atualização das ementas das disciplinas de avaliação nos cursos de psicologia; a carência de laboratórios nas universidades, que incentive a produção do conhecimento por meio da construção, validação e padronização dos instrumentos; a carência de cursos de pós-graduação e congressos e dificuldades na captação de recursos financeiros para o fomento de pesquisa na área. Diante da constatação de tais falhas na formação profissional e na tentativa de superá-las, foram aprovadas, no evento, propostas de reforço à qualificação na área e encaminhadas ao Conselho Federal e os Regionais de Psicologia. Posteriormente, tornaram-se deliberações do IV Congresso Nacional de Psicologia, em junho de 2001, sendo esse, a instância máxima de deliberações dos Conselhos de Psicologia (CFP, 2001a).

Desse modo, o CFP, deu início ao planejamento e execução de várias ações na tentativa de dar conta dos problemas já descritos. Dentre as medidas, destaca-se a edição da Resolução CFP nº 25/01, em novembro de 2001 (CFP, 2001b). A resolução estabelece normas para elaboração, publicação, comercialização e uso dos testes psicológicos. Com isso, iniciou-se o processo de avaliação dos testes psicológicos no Brasil, e instituiu-se um prazo de três meses para que os responsáveis pelos

instrumentos remetessem exemplares para análise. Diante disso, foram encaminhados ao CFP, 111 testes a serem analisados pela Comissão Consultiva, que na ocasião, sugeriu ao plenário do CFP nova reformulação da resolução. As sugestões incluíam um formulário para registro das características dos instrumentos, a participação de pareceristas *ad hoc* para a primeira análise dos instrumentos, os prazos para cada fase do processo e a caracterização da sistemática como um processo contínuo, dentre outras. As propostas foram aceitas pelo plenário do CFP, e deliberadas em março de 2003, na edição da nova Resolução CFP nº 02/2003 (CFP, 2003). A partir da concretização dessa política, iniciaram-se os esforços para execução propriamente dita do processo de avaliação dos instrumentos psicológicos, além da preparação da comunidade de profissionais. Assim, o CFP, por meio dessa regulamentação, busca resgatar a confiabilidade dos instrumentos psicológicos.

No que se refere às medidas de aprimoramento à formação, capacitação e pesquisa na área de avaliação psicológica, vale ressaltar o compromisso do Conselho em atuar junto aos órgãos federais de educação, MEC e CNE, visando o estabelecimento, para o eixo temático da avaliação psicológica, de carga horária e conteúdos que atendam as necessidades teóricas e práticas da formação em psicologia. Associa-se a isto o incentivo às agências formadoras à criação de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) na área de avaliação psicológica, visando à capacitação de professores e profissionais, entre outras. Contudo, muita mobilização ainda há de ser realizada pelos conselhos de psicologia, instituições de ensino superior, laboratórios, ABEP, MEC, secretarias estaduais e municipais de saúde, psicólogos e professores de psicologia, no sentido de manter as discussões acerca da proposição e concretização de ações políticas para o aperfeiçoamento da formação em avaliação psicológica (CFP, 2000a).

No que se refere ao professor que ministra as disciplinas de avaliação psicológica, Hutz e Bandeira (2003), em artigo sobre avaliação psicológica no Brasil, destacam que, atualmente, existe um número elevado de professores de avaliação psicológica e um número reduzido de programas de pós-graduação. Isto significa que muitos professores estão atuando sem o devido preparo, o que possivelmente repercute em um ensino insuficiente e uma prática inadequada.

Apesar de hoje contarmos com um programa de pós-graduação cuja área de concentração é em Avaliação Psicológica (mestrado e doutorado) na Universidade São Francisco em Itatiba/SP e linhas de pesquisa em programas de diversas regiões do país, a deficiência na qualificação dos professores decorre também de outros aspectos, dentre os quais pode-se descrever a crise ocorrida na área de avaliação entre o período de 1960 a 1980; a falta de investimento em pesquisa e na formação de recursos humanos; bem como a falta de comprometimento dos professores com a atualização profissional.

Desse modo, entende-se que, em grande parte, cabe ao professor de avaliação psicológica a responsabilidade sobre a formação profissional. Noronha (2003, p.3) acrescenta que "(...) a excelência do professor gera aulas mais consistentes e uma formação mais sólida. Professores desatualizados ou pouco comprometidos tendem a oferecer formações desarticuladas dos avanços da área". Espera-se, pois, que eles conscientizem-se da importância do aprimoramento técnico e teórico por meio da educação continuada para a implementação de programas e estratégias de ensino que garantam a formação adequada aos alunos.

Nesse sentido, muitos têm sido os esforços por parte do Conselho Federal, Conselhos Regionais de Psicologia, sociedades científicas, bem como dos pesquisadores em demonstrar a necessidade de aprimoramento da área de avaliação psicológica como o da prática educativa. Entretanto, pouco se tem discutido sobre conteúdos – exceto

testes – que deveriam ser tratados visando uma formação em avaliação satisfatória e ética nos diversos contextos em que o psicólogo se insere.

Preocupados com a situação atual da avaliação psicológica no país, especialmente com as questões de formação e treinamento de psicólogos, um grupo de pesquisadores produziu um documento que descreveu sucintamente os tópicos que deveriam ser estudados e priorizados em todos os cursos de psicologia para que o profissional pudesse conduzir um processo de avaliação psicológica adequadamente. Noronha e colaboradores (2002) destacaram os seguintes assuntos, a saber, teoria da medida e psicometria, avaliação da inteligência, avaliação da personalidade (incluindo técnicas projetivas e inventários) e práticas integrativas do planejamento, execução e redação dos resultados da avaliação psicológica (elaboração de laudos). Ressalta-se, no entanto, que tais sugestões de conteúdos são tópicos para serem abordados e nortear o processo de ensino e aprendizagem em avaliação psicológica, e não uma sugestão que trate de uniformizar os programas das disciplinas, uma vez que devem ser levadas em consideração as especificidades e necessidades regionais.

Teorizando também sobre a avaliação psicológica no Brasil, Hutz e Bandeira (2003) apontaram outras sugestões para guiar as ações de aprimoramento da área, quais sejam, estabelecimento de conteúdos básicos que devem ser trabalhados na graduação; reconhecimento da legitimidade da área de avaliação psicológica; desenvolvimento de estratégias para a educação continuada e especialização; desenvolvimento de programas para a qualificação de professores. Os autores alertam para a importância de priorizar áreas e tópicos de pesquisa que devem, por sua vez, ser fomentados e apoiados pelas agências, bem como a identificação de outras fontes de financiamento para projetos de grande porte. Sugerem o estabelecimento dos limites da avaliação psicológica; manutenção de um controle de qualidade permanente sobre instrumentos utilizados

pelos psicólogos; apoio à criação, ao desenvolvimento e à integração dos laboratórios de avaliação psicológica. E, por fim, destacam a necessidade do desenvolvimento eficiente da comunicação entre pesquisadores, professores, estudantes e profissionais que atuam na área da avaliação psicológica.

No que se refere à avaliação das condições de ensino, uma questão, dentre muitas, merece ser problematizada: como o Exame Nacional dos Cursos pode garantir uma avaliação precisa na área de avaliação psicológica, se alguns dos cursos distribuídos pelos estados brasileiros “ensinam” avaliação psicológica por meio de uma única disciplina, embora seja 3,64 a média de disciplinas por universidade? (Alves, Alchieri & Marques, 2001). Embora Pasquali (2002) considere que tal exame apresente índices psicométricos ruins para avaliar os cursos de Psicologia, considera, também, que são reveladores de alguns problemas existentes no ensino de psicologia no Brasil.

Para o presente estudo, o objeto de discussão não se refere à análise da adequação do Exame Nacional dos Cursos, no que se refere à estratégia para avaliar cursos de psicologia; ou se o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) será o processo de avaliação mais indicado. Entretanto, acredita-se que a implantação de uma proposta pedagógica apropriada nesta área, por meio da definição de conteúdos básicos, juntamente com a elaboração dos instrumentos válidos e precisos de avaliação, sem sombra de dúvida, minimizaria as dificuldades no processo, oferecendo um resultado útil que subsidiaria estratégias de melhoria para a formação em psicologia, logo, também para a avaliação psicológica.

As reflexões a respeito do tema e as sugestões apontadas demonstram a necessidade de uma discussão nacional em busca do estabelecimento de conteúdos básicos que devem ser ministrados na graduação. O estabelecimento de tais conteúdos se justifica por ser esta uma atividade fundamental – que se articula com as demais

disciplinas – e deve acompanhar toda e qualquer possibilidade de intervenção profissional da ciência psicológica.

Considerando-se a escassez de estudos que objetivem a reflexão sobre os conteúdos que deveriam ser abordados na formação, bem como instrumentos de avaliação válidos e precisos que ofereçam um diagnóstico do conhecimento acerca da avaliação psicológica, esse trabalho objetivou construir e validar um instrumento que se destine a avaliar o domínio de estudantes de psicologia sobre os conceitos relacionados à avaliação psicológica. A seguir, encontram-se os objetivos desse trabalho.

OBJETIVOS

- Construir um instrumento que se destine a avaliar o domínio de estudantes de psicologia sobre conceitos relacionados à avaliação psicológica;
- Analisar a validade de conteúdo do instrumento;
- Efetuar a validade de critério do instrumento por meio da comparação do desempenho no instrumento com as médias acadêmicas específicas das disciplinas relacionadas à avaliação psicológica;
- Efetuar a validade de critério do instrumento por meio da comparação de grupos extremos e,
- Verificar a precisão do instrumento por meio do alfa de *Cronbach*.

CAPÍTULO III

MÉTODO

A fim de se atender aos objetivos do trabalho, foram realizados dois estudos, sendo que o estudo 1 referiu-se ao trabalho de construção do instrumento. Esta etapa objetivou elaborar itens para o instrumento planejado e analisar a validade de conteúdo da versão prévia do instrumento. E, o estudo 2, por sua vez, buscou efetuar a validade de critério do instrumento por meio da comparação do desempenho no instrumento com as médias acadêmicas específicas das disciplinas relacionadas à avaliação psicológica e a comparação dos grupos extremos, assim como verificar a precisão do instrumento por meio do alfa de *Cronbach*.

ESTUDO 1

Participantes

Fizeram parte desse estudo nove psicólogos, ambos os sexos, professores especialistas em avaliação psicológica que atuaram como juízes. Esses, por sua vez, apreciaram a relevância dos conteúdos presentes no instrumento em termos de porcentagem, conforme Anexo 1. A idade média dos sujeitos foi de 41 anos (DP= 8,41), sendo que em média formaram-se há 16 anos na graduação (DP= 8,32). As demais características dos sujeitos são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1.
Distribuição dos dados de identificação dos juízes (professores 1)

	Dados de identificação	N	%
Sexo	Feminino	6	67
	Masculino	3	33
Idade	25-35	2	22
	36-45	4	45
	46-55	3	33
Tempo de formado	Até 10 anos	3	33
	10-20	1	11
	Mais de 20 anos	5	56
Titulação	Mestre	2	22
	Doutorando	7	78
Tempo de atuação como docente	Até 5 anos	3	33
	6-10	1	11
	11-20	1	11
	Mais de 20 anos	1	11
	Não respondeu	3	33

Em um momento posterior à definição da importância dos conteúdos, fizeram parte da pesquisa 11 acadêmicos do curso de Psicologia, de uma universidade do estado de Santa Catarina, os quais efetuaram a análise semântica dos itens, especialmente, no que se refere à compreensão e clareza deles, de acordo com Anexo 2. A idade média dos sujeitos foi de 27,82 anos (DP= 9,76), tendo variado de 20 a 55 anos e, 90,9% (10) eram do sexo feminino.

Por fim, no Estudo 1, também participaram quatro psicólogos do sexo feminino, professores especialistas em avaliação psicológica, que atuaram como juízes no processo de validação do conteúdo. Mais especialmente, os sujeitos analisaram a adequação e a representatividade dos itens, assim como, as respectivas categorias, conforme Anexo 3. A idade média desses sujeitos foi de 34 anos (DP= 9,70), tendo em

média 10 anos (DP= 9,03) de formados e em média 8 anos (DP= 7,80) de atuação como docentes. Os dados de identificação desses juízes são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2.
Distribuição dos dados de identificação dos juízes (professores 2)

	Dados de identificação	N	%
Sexo	Feminino	4	100
Idade	25-35	2	50
	36-45	1	25
	46-55	1	25
Tempo de formado	Até 10 anos	2	50
	10-20	1	25
	Mais de 20 anos	1	25
Titulação	Mestre	1	25
	Doutorando	2	50
	Doutor	1	25
Tempo de atuação como docente	Até 5 anos	2	50
	6-10		
	11-20	2	50
	Mais de 20 anos		

Construção do Instrumento

Para a definição dos construtos e elaboração dos itens do instrumento de avaliação sobre o conhecimento em avaliação psicológica, inicialmente foi realizado um levantamento dos ementários correspondentes às disciplinas que tratam da avaliação psicológica dos cursos de psicologia de todas as regiões do Brasil. Considerando que o critério utilizado para a seleção dos cursos foi à disposição *on line* da matriz curricular e os ementários. Nesse sentido, buscou-se prioritariamente, contemplar todas as regiões brasileiras. Foram investigados: um curso na região Norte, dois cursos na região Nordeste, um curso na região Centro-oeste, seis cursos na região Sudeste e sete cursos na região Sul. No Anexo 4 encontram-se descritos os ementários das disciplinas de avaliação psicológica identificados por suas respectivas regiões. Os conteúdos descritos

nos ementários foram analisados e agrupados em 11 categorias, conforme Anexo 5.

Além disso, levou-se em consideração as diretrizes da teoria da medida em psicologia, assim como as asserções de Noronha e colaboradores (2002), a saber, teoria da medida e psicometria, avaliação da inteligência, avaliação da personalidade (incluindo técnicas projetivas e inventários) e práticas integrativas do planejamento, execução e redação dos resultados da avaliação psicológica (elaboração de laudos). A partir disso, elaborou-se um instrumento contendo tais categorizações que foram submetidas aos juízes (professores 1), especialistas em avaliação psicológica para a apreciação da importância dos conteúdos em termos de porcentagem para o conhecimento sobre avaliação psicológica. Sendo que uma concordância de, no mínimo 50% entre os juízes serviu de critério de decisão sobre a pertinência das categorias ao construto conhecimento sobre avaliação psicológica.

Desse modo, os itens foram elaborados a partir das categorias de análise indicadas pelos juízes. Uma vez estabelecidos os itens, esses foram submetidos ao processo de validação de conteúdo realizada pelos estudantes (população alvo), cujo objetivo foi realizar a análise semântica dos itens e aos juízes (professores 2), especialistas em avaliação psicológica, a fim de realizar a análise teórica dos itens.

A avaliação da compreensão dos itens (Anexo 2) por meio dos estudantes foi realizada de forma coletiva em sala de aula, sob a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, de acordo com Anexo 6. Os procedimentos realizados para a análise teórica incluíram o contato inicial com o profissional e a posterior apresentação dos itens. A partir disso, os juízes indicavam a adequação e representatividade dos itens propostos as respectivas categorias, conforme Anexo 3. Conforme descrito anteriormente, a concordância de, pelo menos 50% entre os juízes serviu de critério de decisão sobre a pertinência do item a categoria. Com base nas sugestões dos juízes e

estudantes, foram realizados os ajustes necessários e, a partir daí, elaborou-se a versão final do instrumento.

A versão final foi composta por 71 itens, contendo três opções para respostas, nos quais os alunos deveriam expressar a sua opinião sobre as afirmações referentes a conteúdos de avaliação psicológica, segundo a intensidade de sua concordância distribuída da seguinte forma: concordo (3 pontos), não tenho conhecimento (2 pontos) e não concordo (1 ponto), conforme Anexo 7. O valor mínimo permitido pelo instrumento é de 71 pontos e o máximo 213 pontos. É importante ressaltar que, na versão final do instrumento, a ordem dos itens foi alterada a fim de não permitir que termos semelhantes se repetissem com frequência.

ESTUDO 2

Participantes

Participaram desse estudo 133 estudantes do curso de psicologia, em processo de finalização de curso, de ambos os sexos, de três instituições de ensino brasileiras, sendo elas, do estado de Santa Catarina, de São Paulo e do Mato Grosso. Duas das instituições eram privadas (SC e SP) e a outra, pública. As idades dos participantes variaram entre 21 e 54 anos, tendo em média 26,21 anos (DP=6,30). Em relação ao sexo, observou-se que 92,5% (F=123) são mulheres e 7,5% (F=10) são homens. As características detalhadas dos participantes por estado são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3.
Distribuição da idade dos participantes por estado

Estados	Frequência	%	Idade Mínima	Idade Máxima	Média
SC	65	48,9	21	54	25,31
SP	50	37,6	22	45	26,36
MS	18	13,5	21	51	29,06
Total	133	100			

Materiais

A fim de verificar a validade de critério do instrumento, foi utilizado o rendimento médio dos acadêmicos entre as disciplinas específicas relacionadas à avaliação psicológica. Vale destacar que a quantidade de disciplinas ligadas aos conteúdos de avaliação psicológica se diferencia em cada estado. Assim, verificou-se que a matriz curricular do curso de psicologia da universidade de Santa Catarina conta com 3 disciplinas na área, como, Psicometria e Medidas de Avaliação (60 h/a – 3º semestre), Técnicas Projetivas (30 h/a – 4º semestre) e Diagnóstico Psicológico II (60 h/a – 6º semestre). O curso de psicologia da universidade de São Paulo conta com 3 disciplinas, Psicometria e Avaliação da Inteligência(68 h/a – 3º semestre), Inventários de Personalidade/Técnicas Gráficas (68 h/a - 4º semestre) e Técnicas Projetivas (68 h/a - 5º semestre). A universidade do Mato Grosso do Sul conta, em sua matriz curricular, com 3 disciplinas, isto é, Técnicas de Exame Psicológico (136 h/a), Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico I (102 h/a) e Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico II (102 h/a).

Procedimento

Após a devida autorização do Comitê de Ética da Universidade São Francisco,

foi dado início à coleta dos dados nas respectivas universidades. Inicialmente foram contatadas as coordenações dos cursos de psicologia, no sentido de obter o consentimento e o agendamento das datas e horários para a realização da pesquisa. Feito isso e após a assinatura dos participantes no termo de consentimento livre e esclarecido, conforme Anexo 6, o instrumento - ICAP foi aplicado coletivamente em sala, durante horário de aula do curso de psicologia das três instituições. Em relação às notas das disciplinas, essas foram fornecidas pela secretaria acadêmica das universidades. Em seguida, os dados foram organizados e lançados numa planilha eletrônica para análise e elaboração dos resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção destina-se à apresentação e discussão dos resultados. No estudo 1 são abordados os resultados decorrentes da construção do instrumento e da validação de conteúdo, enquanto no 2, são apresentados os achados que versam sobre o processo de validação de critério e precisão do instrumento.

ESTUDO 1

O instrumento contendo as categorizações de análise foi submetido a nove juízes, especialistas em avaliação psicológica, que apreciaram a importância do conteúdo em termos de porcentagem para o conhecimento em avaliação psicológica. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4.

Percentual de juízes (professores) por apreciação da importância das categorias que agrupam os conteúdos referentes à avaliação psicológica

A Tabela 4 indica que as categorias de análise, exceto as categorias 9 e 10, foram avaliadas positivamente pelos juízes (acima de 50%). Isso significa que os juízes em sua totalidade consideram que essas categorias são indispensáveis para elaboração dos itens do instrumento. No entanto, alguns juízes sugeriram agrupar a categoria quatro (Fundamentos científicos dos testes psicológicos) com a cinco, (Parâmetros psicométricos da medida/ testes psicológicos), uma vez que uma está imbricada na outra. Com base nessas sugestões, foram estabelecidas 10 categorias de análise, que por sua vez, originaram os itens do instrumento.

No que se refere ao processo de validação do conteúdo do instrumento junto aos estudantes, dois itens foram descartados devido à sua incompreensão e má formulação. Os itens excluídos foram: “Testes não-verbais não dispensam a leitura”, “O estudante deve aprender nas disciplinas de avaliação psicológica apenas conceitos relativos à aplicação, correção e interpretação dos testes”, conforme Anexo 2. Em relação à compreensão da instrução do instrumento, conclui-se que os estudantes não apresentaram dificuldades nem divergências de entendimento.

Os resultados da análise dos juízes (professores 2), que opinaram sobre a adequação e representatividade dos itens propostos as respectivas categorias são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5.
Concordância entre os juízes (professores) sobre a adequação da vinculação dos itens propostos as respectivas categorias

Itens	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Concordância
1. Os primeiros instrumentos de avaliação da inteligência eram chamados de métodos psicofísicos.	2	2	2	2	100%
2. Teste psicológico é uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento.	2	2	4	2	75%

3. Testes psicológicos são procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamento.	2	2	4	2	75%
4. Os testes psicológicos objetivam mensurar características psicológicas.	2	2	2	2	100%
5. Os instrumentos de medida devem possuir requisitos mínimos para que sejam reconhecidos como científicos.	1	4	2	4	50%
6. O uso de instrumentos de avaliação psicológica é exclusivo do psicólogo.	2	2	3	2	75%
7. Psicometria é a ciência que estuda os princípios e métodos da medida psicológica.	4	2	2	4	50%
8. A avaliação psicológica é um processo de coleta de dados.	1	1	1	1	100%
9. A avaliação psicológica objetiva conhecer o sujeito e identificar o problema.	1	1	1	1	100%
10. A avaliação psicológica deve fornecer elementos para a tomada de decisões do psicólogo.	1	1	1	1	100%
11. Testes psicológicos são instrumentos científicos.	2	2	2	2	100%
12. A análise de itens, os estudos de validade, precisão e padronização são condições necessárias à construção dos testes.	4	4	4	4	100%
13. Os itens do teste devem representar o construto que se deseja medir.	4	4	4	4	100%
14. A validade do teste psicológico consiste em verificar se ele mede aquilo que se propõe a medir e quão bem o faz.	4	4	4	4	100%
15. A análise fatorial é um procedimento utilizado na validação de testes psicológicos, que consiste numa técnica estatística para analisar um grande número de variáveis agrupando-as aquelas que apresentam o mesmo tipo de características.	4	4	4	4	100%
16. A comparação entre dois instrumentos com construtos semelhantes pode ser uma das maneiras de se estudar a validade do teste.	4	4	4	4	100%
17. A precisão de um teste diz respeito à confiabilidade dos resultados fornecidos.	4	4	4	4	100%
18. Os manuais de teste devem oferecer informações sobre a construção do instrumento.	4	4	2	4	75%
19. A padronização implica na uniformidade de procedimento na aplicação, avaliação e interpretação do teste.	4	4	4	4	100%
20. A formulação das instruções é uma parte importante da padronização de um teste, pois visa garantir a uniformidade de condições para todos os sujeitos avaliados.	4	4	4	4	100%
21. Uma das formas de se verificar a precisão de um teste é a consistência dos escores obtidos pelas mesmas pessoas quando avaliadas com o mesmo teste ou com uma forma equivalente.	4	4	4	4	100%
22. O conhecimento insuficiente de um teste pode gerar um uso inadequado deste.	2	3	3	3	75%
23. A aplicação de testes deve ser realizada em um espaço físico e em condições ambientais adequadas.	2	4	4	2	50%
24. As escalas Wechsler são usadas como medidas de inteligência geral.	5	2	5	5	75%
25. O Brasil possui um maior número de testes de inteligência e de personalidade em detrimento aos	2	2	2	2	100%

demais construtos.					
26. Testes, questionários, observações, entrevistas, hora de jogo e provas são técnicas para realizar a avaliação psicológica.	9	9	9	9	100%
27. Testes de personalidade permitem uma verificação profunda de conteúdos internos os quais o indivíduo nem sempre tem consciência.	3	2	6	6	50%
28. Não é permitida a reprodução de material de teste em forma de fotocópias.	3	3	3	3	100%
29. Laudo é um documento escrito no qual psicólogos expõem as observações e conclusões a que se chegaram num processo de avaliação psicológica.	10	10	10	10	100%
30. A construção de um teste segue, basicamente, os seguintes passos como, definição de construto, operacionalização dos itens, estudo de validação e estudo de padronização.	4	4	4	4	100%
31. Profissionais de outras áreas do conhecimento podem usar qualquer tipo de teste psicológico.	3	3	3	3	100%
32. O laudo trata da devolução ou comunicação dos resultados da avaliação psicológica ao sujeito ou responsável.	10	10	10	10	100%
33. No estudo de precisão verifica-se o quanto os resultados variam em condições nas quais não deveriam variar.	4	4	4	4	100%
34. Os testes perceptivos-motores podem ser utilizados para o diagnóstico de lesões cerebrais, problemas de aprendizagem e distúrbios emocionais.	7	7	7	7	100%
35. O teste se constitui como uma hipótese empírica representando um traço latente.	2	2	4	2	75%
36. Parâmetros psicométricos são características que configuram a cientificidade dos testes psicológicos.	4	4	2	4	75%
37. A validade é a consideração mais fundamental quando do desenvolvimento de testes.	4	4	4	4	100%
38. A validade se refere à verificação do nível de evidência e suporte teóricos representados na proposta do teste.	4	4	4	4	100%
39. A validade de critério diz respeito ao grau de eficácia do teste para predizer um desempenho específico.	4	4	4	4	100%
40. Um teste tem evidências de validade de conteúdo se nele há uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos.	4	4	4	4	100%
41. A validade de conteúdo consiste no exame sistemático do conteúdo do teste.	4	4	4	4	100%
42. Quando a validação se baseia no julgamento de experts, a experiência deles deve ser comprovada.	4	4	4	4	100%
43. Um coeficiente de correlação expressa o grau de correspondência entre dois conjuntos de escores.	4	4	4	4	100%
44. A precisão refere-se ao quanto os escores de um teste são imunes às flutuações geradas por fatores indesejáveis.	4	4	4	4	100%
45. Os resultados do grupo normativo servem como base para que as respostas de uma pessoa possam ser comparadas.	4	4	4	4	100%
46. Se um instrumento não possui evidências de validade não há segurança de que as interpretações	4	4	4	4	100%

sobre as características psicológicas das pessoas sugeridas pelas repostas são legítimas.					
47. A inexistência de padronização brasileira pode trazer dificuldades nas interpretações dos resultados já que as pessoas serão comparadas com expectativas inapropriadas a nossa realidade.	4	4	3	4	75%
48. É função do psicólogo prestar serviços psicológicos de acordo com os princípios e técnicas reconhecidas pela ciência.	3	3	3	3	100%
49. É vedado ao Psicólogo dar atestado sem a devida fundamentação técnico-científica.	3	3	3	3	100%
50. Todo teste psicológico deve apresentar a fundamentação teórica utilizada na construção do instrumento, com especial ênfase na definição do construto.	4	4	4	4	100%
51. A partir da maneira como as pessoas respondem aos testes os psicólogos inferem características psicológicas específicas.	4	2	2	4	50%
52. O estudo de validade diz respeito à legitimidade das interpretações que são feitas.	4	4	4	4	100%
53. Construtos são abstrações referentes à entidades teóricas.	4	4	2	4	75%
54. Informações sobre a validade indicam o grau em que o teste é capaz de fornecer informações úteis para as finalidades para as quais ele é criado.	4	4	4	4	100%
55. A análise teórica dos itens pode se feita por meio de juízes com a finalidade de aferir se os itens estão representando adequadamente o construto.	4	4	4	4	100%
56. Análise semântica dos itens objetiva verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina.	4	4	4	4	100%
57. Técnicas projetivas são recursos de investigação da personalidade que permitem uma apreensão profunda de conteúdos internos, os quais o indivíduo nem sempre tem consciência.	6	6	6	6	100%
58. As técnicas projetivas pretendem fazer uma avaliação da personalidade.	6	6	6	6	100%
59. A principal característica das técnicas projetivas é a apresentação de um estímulo vago que não mostra o verdadeiro propósito ao examinando.	6	6	6	6	100%
60. A avaliação psicoeducacional objetiva especificar a natureza das dificuldades do aluno e auxilia na elaboração de estratégias para melhorar o rendimento acadêmico.	8	8	8	8	100%
61. Os testes de rendimento avaliam o desenvolvimento de habilidades dos alunos em áreas de conteúdo acadêmico.	5	5	8	8	50%
62. Os testes de aptidão objetivam aferir o potencial do aluno para aproveitar a instrução em áreas específicas.	5	5	8	5	75%
63. Tanto os primeiros instrumentos de avaliação da inteligência denominados métodos psicofísicos, quanto à escala de Binet e Simon tiveram influenciaram a construção de testes de aptidões múltiplas.	5	5	2	2	50%
64. O primeiro teste de inteligência foi criado por Alfred Binet.	5	5	2	2	50%

65. A aplicação de testes de inteligência objetiva o prognóstico sobre o futuro desempenho escolar.	5	2	5	5	75%
---	---	---	---	---	-----

De acordo com os resultados descritos na Tabela 5, observou-se que 69,2% dos itens obtiveram concordância sobre a sua adequação às respectivas categorias em 100% dos juízes, 18,5% dos itens obtiveram 75% de concordância e apenas 12,3% dos itens obtiveram 50% de concordância na análise realizada pelos juízes. No entanto, conforme sugestão de um juiz optou-se em retirar o item 31 - "Profissionais de outras áreas do conhecimento podem usar qualquer tipo de teste psicológico" uma vez que o acerto no item implicaria em discordar da asserção, o que não estava em consonância com a tarefa prevista nos demais itens. Ainda de acordo com os juízes, foram acrescentados seis novos itens, objetivando equilibrar o número de itens provenientes das categorias de análise.

Os itens acrescentados foram, "O psicólogo deverá ao elaborar o laudo enfatizar a natureza dinâmica e circunstancial dos dados apresentados"; "A prática da avaliação perceptivo-motora objetiva a prevenção, a correção e o diagnóstico diferencial"; "Os dados da avaliação psicoeducacional são frequentemente utilizados para esclarecer e especificar como e onde um aluno deve ser ensinado"; "A entrevista psicológica é uma técnica fundamental a ser utilizada nos processos de avaliação"; "As diversas técnicas de avaliação ajudam na definição dos problemas do indivíduo" e "A seleção das técnicas adequadas de avaliação associa-se ao fenômeno investigado".

Anastasi e Urbina (2000) destacam que os procedimentos de descrição de conteúdo correspondem à verificação do conteúdo do teste ao domínio teórico que esta sendo investigado. Desse modo, constatou-se por meio desses resultados, a determinação de tal validade de conteúdo.

ESTUDO 2

Seguindo o processo de validação do instrumento, a Tabela 6 apresenta os resumos das medidas estatísticas descritivas referente as médias acadêmicas.

Tabela 6.

Resumos das medidas estatísticas descritivas no que se refere às médias acadêmicas específicas das disciplinas relacionadas à avaliação psicológica

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
SC	65	6,77	9,36	8,29	0,62
SP	50	6,47	8,91	7,41	0,62
MS	18	5,93	9,93	8,56	1,09
Total	133				

Pode-se evidenciar que houve diferença entre as médias acadêmicas no que se refere aos três estados, de tal sorte que os alunos de SP obtiveram as menores médias, enquanto os de MS, a maior. Com o intuito de verificar a existência de diferença significativa entre as médias utilizou-se a análise de variância – ANOVA o que revelou diferenças significativas [$F(3, 133) = 29,05; p=0,000$].

Diante da constatação que a diferença foi significativa, prosseguiu-se à análise utilizando-se da prova de *Tukey*. Os resultados indicaram a formação de 2 conjuntos, quais sejam, no 1° SC e MS reunidos e, no 2°, SP, conforme Tabela 7.

Tabela 7.

Conjuntos de estados organizados pela prova de *Tukey*

Estado	N	1	2
São Paulo	50	7,4140	
Santa Catarina	65		8,2994
Mato Grosso	18		8,5694
<i>p</i>		1,000	0,268

No que diz respeito à comparação entre as médias dos estudantes por estado no

que toca ao ICAP, constatou-se que os estudantes com menor média de acerto no instrumento foram os acadêmicos do estado de SP enquanto os acadêmicos com maior média de acerto no instrumento foram do estado de MS, conforme os dados apresentados na Tabela 8. Além disso, por meio da análise de variância – ANOVA, observou-se que foi significativa a diferença entre as médias [$F(3,133) = 10,35; p = 0,000$].

Tabela 8.

Resumos das medidas estatísticas descritivas no desempenho do ICAP (Instrumento de verificação de conceitos de avaliação psicológica)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
SC	65	168	209	186,46	9,96
SP	50	94	203	176,84	17,36
MS	18	164	207	190,38	10,05
Total	133				

A partir dessa análise evidencia-se que os alunos do estado de São Paulo, além de apresentarem menor desempenho no instrumento em relação aos demais alunos dos estados de Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, apresentaram a maior variação em relação ao desempenho. Tal variação indica maior heterogeneidade no padrão de respostas dos alunos.

Outro procedimento de validação utilizado no estudo foi obtido por meio da validade de critério, que segundo Anastasi e Urbina (2000) corresponde à relação entre os resultados do instrumento e o critério determinado, como, por exemplo, desempenho acadêmico. Nesse estudo, foi efetuado à correlação entre as médias acadêmicas específicas das disciplinas relacionadas à avaliação psicológica e o desempenho no instrumento e, observou-se a existência de uma correlação significativa positiva ($r=0,31; p=0,000$). Esses resultados sugerem que os alunos que obtiveram maiores médias acadêmicas obtiveram também melhor desempenho no instrumento.

Uma outra análise que permite obter informação sobre as evidências de critério, refere-se à comparação entre os grupos extremos. E, nesse sentido, quando os sujeitos com maiores e menores médias no ICAP foram diferenciados quanto às médias acadêmicas por meio do Teste *t* de *Student*, os resultados indicaram diferenças significativas ($t=3,96$; $p=0,000$), de tal sorte que é possível inferir que o ICAP possibilita indicar os maiores e piores desempenhos nas disciplinas de Avaliação Psicológica enfatizados no presente estudo, conforme Tabela 9.

Tabela 9.
Estatísticas descritivas dos grupos extremos no desempenho do ICAP

Média acadêmica grupos extremos	N	Média ICAP	Desvio padrão
Pior desempenho	34	179,3529	11,07791
Melhor desempenho	43	188,4651	9,09827

Uma análise mais detalhada da correlação entre as médias acadêmicas e o ICAP, por meio das categorias preconizadas pela autora quando da elaboração do instrumento é apresentada na Tabela 10.

Tabela 10.

Matriz de correlação de Pearson entre as categorias de conteúdos com as médias acadêmicas nas disciplinas específicas

	Avaliação Psicológica	Questões conceituais gerais dos testes psicológicos	Aspectos éticos no uso dos testes psicológicos	Fundamentos científicos dos testes psicológicos	Avaliação cognitiva infantil, de adolescente e de adulto	Avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de adulto	Avaliação percepto-motora infantil	Avaliação psicoeducacional infantil	Técnicas de Avaliação	Laudos Psicológicos	Média
Avaliação Psicológica	1,00										
Questões conceituais gerais dos testes psicológicos	0,36**	1,00									
Aspectos éticos no uso dos testes psicológicos	0,36**	0,35**	1,00								
Fundamentos científicos dos testes psicológicos	0,39**	0,54**	0,58**	1,00							
Avaliação cognitiva infantil, de adolescente e de adulto	0,15	0,38**	0,18*	0,29**	1,00						
Avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de adulto	0,39**	0,29**	0,37**	0,38**	0,30**	1,00					
Avaliação percepto-motora infantil	0,18**	0,19*	0,30**	0,41**	0,14	0,21*	1,00				
Avaliação psicoeducacional infantil	0,23	0,21*	0,36**	0,50**	0,14	0,20*	0,30**	1,00			
Técnicas de Avaliação	0,36**	0,35**	0,40**	0,44**	0,17	0,46**	0,22**	0,34**	1,00		
Laudos Psicológicos	0,22**	0,42**	0,50**	0,55**	0,31**	0,32**	0,20*	0,36**	0,41**	1,00	
Média	0,20*	0,16	0,22*	0,27**	0,13	0,25**	0,12	0,15	0,20*	0,26**	1,00

* Significativa a 0,05.

** Significativa a 0,001.

Nesse estudo, duas observações são pertinentes, a primeira na direção de que há correlações significativas entre quase todas as categorias do ICAP e as médias acadêmicas, embora baixas. Dentre as correlações mais altas, destaque deve ser dado às correlações entre 0,25 (Avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de Adulto) e 0,27 (Fundamentos científicos dos testes psicológicos) ($p=0,01$). Em contrapartida, dentre as mais baixas, estão as correlações 0,12 (Avaliação percepto-motora infantil) e 0,16 (Questões conceituais gerais dos testes psicológicos).

Embora a correlação entre as médias acadêmicas específicas das disciplinas relacionadas à avaliação psicológica e o desempenho no instrumento tenha sido significativa ($r= 0,31$; $p=0,000$), quando agrupando os itens em categorias de análise, observou-se que nem todas as categorias apresentam correlação significativa com as médias acadêmicas.

A determinação da precisão do instrumento composto por 71 itens resultou em um valor do coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,90. Considerando os parâmetros determinados pelo CFP (2003) que estabelece coeficiente de no mínimo maior que 0,60 verifica-se com esse estudo, coeficiente elevado.

No que se refere à quantidade de respostas emitidas pelos sujeitos pesquisados em cada item do ICAP, a Tabela 11 apresenta esses resultados.

Tabela 11.
Respostas dos participantes em cada item

Itens	Concordo 3	Não tenho conhecimento 2	Não concordo 1	Total
1	115	8	10	133
2	54	60	19	133
3	103	17	13	133
4	119	8	6	133
5	128	3	2	133

6	102	16	15	133
7	68	25	40	133
8	10	45	78	133
9	115	16	2	133
10	117	12	4	133
11	127	4	2	133
12	108	23	2	133
13	118	8	7	133
14	39	86	8	133
15	105	18	10	133
16	70	57	6	133
17	116	13	4	133
18	98	34	1	133
19	103	20	10	133
20	115	13	5	133
21	85	37	11	133
22	123	8	2	133
23	60	54	19	133
24	130	2	1	133
25	41	85	7	133
26	73	34	26	133
27	32	60	41	133
28	67	59	7	133
29	121	5	7	133
30	103	15	15	133
31	124	4	5	133
32	129	2	2	133
33	94	33	6	133
34	69	60	4	133
35	77	43	13	133
36	74	53	6	133
37	90	37	6	133
38	88	30	15	133
39	49	68	16	133
40	76	47	10	133
41	13	97	23	133
42	102	26	5	133
43	54	62	17	133
44	85	37	11	133
45	117	14	2	133
46	52	67	14	133
47	63	64	6	133
48	67	66	0	133
49	88	42	3	133
50	106	20	7	133
51	108	18	7	133
52	120	11	2	133
53	103	18	12	133
54	103	26	4	133
55	108	12	13	133

56	91	33	9	133
57	77	45	11	133
58	39	84	10	133
59	103	25	5	133
60	43	64	26	133
61	112	15	6	133
62	109	19	5	133
63	30	77	26	133
64	61	68	4	133
65	74	50	9	133
66	93	34	6	133
67	68	57	8	133
68	101	26	6	133
69	110	20	3	133
70	100	27	6	133
71	102	26	5	133

Os itens que tiveram o maior número de acerto foram: item 5 – “o uso de instrumentos de avaliação psicológica é exclusivo do psicólogo”; item 11 – “a análise de itens, os estudos de validade, precisão e padronização são condições necessárias à construção dos testes”; item 22 – “o conhecimento insuficiente de um teste pode gerar um uso inadequado deste”; item 24 – “a aplicação de testes deve ser realizada em um espaço físico e em condições ambientais adequadas”; item 29 – “testes, questionários, observações, entrevistas, hora de jogo e provas são técnicas para realizar a avaliação psicológica”; item 31 – “não é permitida a reprodução de material de teste em forma de fotocópias”; item 32 – “laudo é um documento escrito no qual psicólogos expõem as observações e conclusões a que se chegaram num processo de avaliação psicológica”; e item 52 - “é função do psicólogo prestar serviços psicológicos de acordo com os princípios e técnicas reconhecidas pela ciência”. Nesse sentido, verifica-se que os itens que obtiveram o maior número de acerto dizem respeito à categoria que aborda os aspectos éticos no uso dos testes psicológicos e as questões conceituais gerais dos testes psicológicos. É possível inferir que essa preocupação dos estudantes em relação aos aspectos éticos inerentes ao uso dos instrumentos seja fruto, em grande parte, da execução das ações do CFP, dentre elas, destaca-se a edição da Resolução 002/2003

(CFP, 2003).

Já em relação aos itens com menor frequência de acerto destaque deve ser dado aos itens 8, 14, 25, 27, 39, 41, 58, 60 e 63 que abordam, respectivamente, as seguintes questões: item 8 - a aplicação de testes de inteligência objetiva o prognóstico sobre o futuro desempenho escolar; item 14 - a prática da avaliação perceptivo-motora objetiva a prevenção, a correção e o diagnóstico diferencial; item 25 - as escalas Wechsler são usadas como medidas de inteligência geral; item 27 - os dados da avaliação psicoeducacional são freqüentemente utilizados para esclarecer e especificar como e onde um aluno dever ser ensinado; item 39 - o teste se constitui como uma hipótese empírica representando um traço latente; item 41 - o Brasil possui um maior número de testes de inteligência e de personalidade em detrimento aos demais construtos; item 58 - construtos são abstrações referentes a entidades teóricas; item 60 - a análise teórica dos itens pode se feita por meio de juízes com a finalidade de aferir se os itens estão representando adequadamente o construto; e item 63 - quando a validação se baseia no julgamento de *experts*, a experiência deles deve ser comprovada. Apesar da diversidade do ensino em psicologia no Brasil, esses resultados sugerem a falta de domínio acerca desses conteúdos, representando uma lacuna no processo de formação do acadêmico. De acordo com os estudos de Noronha (1999) e Jacquemin (1995) essa falha no processo de formação profissional poderá resultar em práticas ineficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a formação acadêmica é responsável pela qualidade do exercício profissional do psicólogo. Vários estudos têm denunciado problemas na formação do psicólogo, destaque deve ser dado aos estudos de Duran (1995), Yukimitsu (1999), Yamamoto, Oliveira e Campos (2002). Os trabalhos convergem para a necessidade de repensar a formação profissional visando torná-la básica, sólida, pluralista e adequada às especificidades das diferentes realidades nas quais o psicólogo poderá inserir-se.

Com o ensino da avaliação psicológica o cenário não é diferente. O estudo realizado por Noronha (1998) aponta que os problemas encontrados na avaliação psicológica, em especial, com o uso dos testes psicológicos decorrem basicamente da formação profissional, justificando a necessidade de estabelecer parâmetros específicos para a formação na área. Tais dados podem ser corroborados pelo estudo de Jacquemin (1995) que também destacava a necessidade de se definir em nível nacional, uma programação mínima básica que todo profissional deveria conhecer e dominar.

A esse respeito, da inexistência de um currículo básico nacional em avaliação psicológica, vale resgatar o documento das diretrizes curriculares recentemente homologadas, pelo Ministro da Educação (Parecer CNE nº 0062/2004). Sem dúvida, tal documento representa uma alternativa de avanço aos modelos tradicionais de ensino em psicologia, anteriormente chamados de currículo mínimo e pleno, porém, o debate não deverá ser considerado esgotado, uma vez que trabalhar apenas com eixos estruturantes pode desconsiderar a importância de conteúdos essenciais.

Apesar disso, as diretrizes preconizam que a identidade do curso de psicologia no país deverá ser garantida por meio do núcleo comum de formação. Tal núcleo objetiva a garantia das competências, habilidades e conhecimentos que assegurem uma formação básica em todo território nacional. Nesse sentido, é possível questionar se, a formação básica em avaliação psicológica será garantida sem a determinação de um currículo básico em avaliação psicológica?

Não se trata de retroceder por meio de uma uniformização dos programas das disciplinas que tratam da avaliação psicológica e, sim conscientizar que existem conteúdos que são básicos e fundamentais para garantir a competência requerida do formado. Além disso, parece imprescindível o desenvolvimento de estudos acerca da necessidade do estabelecimento de carga horária mínima para as disciplinas de avaliação, uma vez que um estudo recente de Noronha e colaboradores (2005) evidenciou um número exagerado de conteúdos ministrados por uma única disciplina nas instituições de ensino superior brasileiras. Tais achados revelam que as universidades buscam organizar seus currículos por meio da implementação de diversos conteúdos com um número reduzido de disciplinas na área de avaliação, gerando um ensino superficial.

Ainda refletindo sobre o aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem da avaliação psicológica faz-se necessário levar em consideração as sugestões propostas pelos diferentes estudos mencionados na fundamentação desse trabalho, tais como, maior aprofundamento teórico sob a prática, qualidade do ensino da técnica em detrimento da quantidade do ensino de testes, compreensão dos limites e alcances dos testes psicológicos, sensibilização aos alunos e profissionais para a necessidade de uma aprendizagem contínua, conhecimento teórico abrangente de outras disciplinas, qualificação docente, dentre outras (Sbardelini, 1991; Jacquemin, 1995; CFP, 2000;

Lima, 2001; Alchieri & Bandeira, 2002; Hutz & Bandeira, 2003; Noronha & cols., 2002; Noronha & Alchieri, 2004).

Nessa mesma direção, para encerrar o debate desse estudo, faz-se necessário retomar os problemas que nortearam essa investigação. Quais são os conteúdos básicos que devem ser priorizados na formação acadêmica? Como avaliar o conhecimento sobre avaliação psicológica?

Considerando os resultados apresentados nos procedimentos de validação e precisão do ICAP, é possível indicar os seguintes conteúdos, além do ensino das técnicas a serem estudados nos cursos de formação para a garantia de um exercício profissional tecnicamente adequado e ético. Os conteúdos referem-se aos conceitos relativos à avaliação psicológica, questões conceituais gerais dos testes psicológicos, aspectos éticos no uso dos testes psicológicos, fundamentos científicos dos testes psicológicos, avaliação cognitiva infantil, de adolescente e de adulto, avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de adulto, avaliação percepto-motora infantil, avaliação psicoeducacional infantil, técnicas de avaliação e laudos psicológicos.

A partir dos resultados apresentados, decorrentes da aplicação do ICAP, pode-se indicar os maiores e os piores desempenhos nas disciplinas de avaliação psicológica enfatizados no estudo. As correlações obtidas entre o ICAP e as médias acadêmicas reforçam as constatações anteriores, sugerindo que os alunos que obtiveram maiores médias acadêmicas obtiveram também melhor desempenho no instrumento.

Nesse sentido, pode-se concluir que o processo de ensino-aprendizagem em avaliação psicológica depende em grande parte do conteúdo que é ensinado, mas também do professor que ensina, da classe, da motivação do aluno, da metodologia de ensino, da instituição de ensino, dentre outras. Esses achados reforçam os apontamentos já descritos nos estudos de (Pereira & Carellos, 1995; Primi & Munhoz, 1998, Lima,

2001), que essas variáveis devem ser levadas em consideração, quando se busca criar ótimas condições de aprendizado.

E, por fim, pode-se dizer que o ICAP mostrou ser uma medida válida e com precisão adequada para a avaliação dos conhecimentos sobre avaliação psicológica. No entanto, sugere-se novos estudos de aperfeiçoamento do instrumento, dada a complexidade inerente ao processo de construção de instrumento e da falta do estabelecimento do currículo nacional de avaliação psicológica.

As informações fornecidas a partir da aplicação futura deste instrumento para avaliação de conhecimento sobre avaliação psicológica podem contribuir para a identificação de fragilidade teórica/prática frente ao conhecimento considerado relevante para a profissão e, por conseguinte, à definição de estratégias que levem ao aprimoramento da formação nessa área. Cabe destacar ainda, que esse estudo somando a outros contribui para a reflexão e sensibilização acerca do processo de formação acadêmica em avaliação psicológica.

Embora se constate a importância de tais contribuições, no entanto, limitações foram evidenciadas, como por exemplo, a indisponibilidade dos alunos para a coleta dos dados, visto que a pesquisa fora realizada em ambiente acadêmico. De alguma forma, isso revela a pequena adesão e o incentivo à produção do conhecimento. É preciso reverter essa situação.

REFERÊNCIAS

- Adánez, G. A. (1999). Procedimientos de construcción y análisis de tests psicométricos. Em S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Perspectiva internacional* (pp.57-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alchieri, J. C. & Scheffel (2000). Indicadores da Produção Científica Brasileira em Avaliação Psicológica: resultados da elaboração de uma base de dados dos artigos publicados em periódicos brasileiros de 1930 1999. *Anais do V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica - teorização e prática e VIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica – formas e contextos*. PUC Minas, Belo Horizonte/MG, p. 99-100.
- Alchieri, J. C., & Bandeira, D. R. (2002). Ensino da Avaliação Psicológica no Brasil. Em R. Primi (Org.), *Temas em Avaliação Psicológica* (pp. 11-22). Campinas: Impressão Digital do Brasil Gráfica e Editora Ltda.
- Alchieri, J. C. & Stroeher, F. (2002). Avaliação Psicológica no trânsito: o estado da arte sessenta anos depois. Em R. M. Cruz; J. C. Alchieri & J. J. Sarda Júnior (Orgs.). *Avaliação e medidas psicológicas: produção do conhecimento e da intervenção profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Almeida, L. S., Prieto, G., Muniz, J., & Bartram, D. (1998). O uso dos testes em Portugal, Espanha e Países Ibero-Americanos. *Psychologica*, 20, 20-27.

Almeida, L. S. (2005). Avaliação Psicológica: exigências e desenvolvimentos nos seus métodos. Em S. Wechesler & R. Guzzo (orgs.) *Avaliação Psicológica: perspectiva internacional* (pp. 47-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Altmaier, E. M. (1993). Role of criterion II in accreditation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24 (2), 127-129.

Alves, I. C. B. (2000). As atividades práticas no ensino das Técnicas de Exame Psicológico. *Anais do VIII Congresso Nacional de Avaliação Psicológica*. Porto Alegre/RS, p.62-68.

Alves, I. C. B., Alchieri, J. C., & Marques, K. C. (2001). Panorama Geral do Ensino das Técnicas do Exame Psicológico no Brasil. *Anais do I Congresso de Psicologia Clínica*. Parte I, 102-106.

American Educational Research Association – AERA, American Psychology Association - APA & National Council on Measurement in Education – NCME (1999). *Standards: Educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. 7ª ed. Porto Alegre: Artes

Médicas.

Andriola, W. B. (1996). Avaliação Psicológica no Brasil: considerações a respeito da formação dos psicólogos e dos instrumentos utilizados. *Psique*, 6(2), 99-108.

Andriola, W. B., & Lima, M. G. de O. (1999). A Avaliação da Opinião e do Grau de Conhecimento de Estudantes de Psicologia sobre os Testes Psicológicos: o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Psique*, 9 (15), 91-106.

Arias, R. M. (1996). *Psicometria: Teoria de los testes psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

Avoglia, H. R. C. (1997). Observação participativa como estratégia de ensino de técnicas de exame psicológico. *Boletim de Psicologia*, XLVII, 107, 107-110.

Avoglia, H. R. C., Castro, D. S. & Custódio, E. M. (1999). Avaliação Psicológica e Psicologia Social: relato de uma experiência de ensino interdisciplinar. Programa e Pôsteres. *VIII Congresso Nacional de Avaliação Psicológica. Desafios para um Novo Milênio*, 61.

Azar, B. (1999). Changes Will improve quality of tests. *APA Monitor Online*. V. 30, nº11.

Bandeira, D. R., Argimon, I. L., Alchieri, J. C., Oliveira, M. S., & Werlang, B. G. (1995). Ensino de Testes Psicológicos nas Universidades do Rio Grande do Sul.

Sociedade Brasileira de Rorschach e outras técnicas projetivas. Trabalho não publicado. Ribeirão Preto, SP.

Bandeira, D. R., Giacomoni, C., & Arteche, A. X. (2001). Instrumentos de avaliação psicológica: um levantamento de referências em periódicos brasileiros. *Anais do IV Encontro da Sociedade Brasileira de Rorschach e outras Técnicas de Avaliação Psicológica*, Itatiba/SP, p.195.

Bastos, A. V. B. (2002). Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? *Revista do Departamento de Psicologia, UFF*, 14 (1), 31-58.

Bock, A. M. B. (2002). Diretrizes curriculares: que direção queremos para a formação? *Revista do Departamento de Psicologia, UFF*, 14 (1), 59-74.

Bueno, R. M. G. (1995). Ensino e pesquisa. *Boletim de Psicologia*, XLV, 102, 23-25.

Bromberg, M. H. P. F. (1997). O Ensino das Técnicas de Exame Psicológico: aspectos práticos e metodológicos ou de quando o sujeito passa a ser cliente. *Boletim de Psicologia*, XLVII, 107, 101-105.

Calejon, L. M., & Vistué, A. (1994). Contribuição do ensino de TEAP para construção da identidade profissional do psicólogo. Programa e Resumos. *I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações*, 2.

Calejon, L. M., & Santos, M. R. M. (2001). Ensino de testes psicológicos e a formação

do psicólogo. *Anais do IV Encontro da Sociedade Brasileira de Rorschach e outras Técnicas de Avaliação Psicológica*, 164.

Canadian Psychological Association (1996). Guidelines for Educational and Psychological Testing. Ontário, CA: CPA. Disponível On line em: <http://www.cpa.ca/guide9.html>

Casullo, M. M. (1999). Evaluación Psicológica. Em: S. M. Wescheler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 23 - 39). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Castro, P. F. (2001). Reflexões acerca do ensino e aprendizagem do Rorschach na realidade brasileira. *Anais do IV Encontro da Sociedade Brasileira de Rorschach e outras Técnicas de Avaliação Psicológica*, 59-60.

Cerqueira, T. C. S. & Santos, A. A. A. dos (2001). As Possibilidades de avaliação dos estilos de aprendizagem em universitários. Em F. F. Sisto; E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.), *Contextos e questões da avaliação psicológica* (pp. 155-172). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon/Educ.

Conselho Federal de Psicologia (1992a). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo.

Conselho Federal de Psicologia (1992b). *Carta de Serra Negra*, aprovada em agosto de 1992.

Conselho Federal de Psicologia (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Conselho Federal de Psicologia (1997). Câmara testes é formada para qualificar instrumentos. *Jornal do CFP*, ano XII, n. 50.

Conselho Federal de Psicologia (2000a). *I Fórum Nacional de Avaliação Psicológica – propostas encaminhadas para os conselhos federal e regional de Psicologia*. Brasília: CFP.

Conselho Federal de Psicologia (2000b). Resolução n.º 012/2000 [On-line]. Disponível: <http://www.pol.org.br>.

Conselho Federal de Psicologia (2001a). *Caderno Síntese das Deliberações do IV Congresso Nacional de Psicologia*. Brasília: CFP.

Conselho Federal de Psicologia (2001b). Resolução n.º25/2001 [On-line]. Disponível: <http://www.pol.org.br>.

Conselho Federal de Psicologia (2003). Resolução n.º 002/2003 [On-line]. Disponível: <http://www.pol.org.br>.

Conselho Nacional de Educação (2004). Parecer N.º 0062/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. *Associação Brasileira de Ensino de Psicologia* [On-line]. Disponível: [http:// www.abepsi.org.br/](http://www.abepsi.org.br/)

Costa, F.S. (1998). *Introdução ilustrada à estatística*. 3ª ed. São Paulo: Harbra.

Custódio, E. M., & Duarte, W. F. (1986). O ensino de Técnicas de Exame Psicológico nos Cursos de Psicologia. *Suplemento de Ciência e Cultura*, 38 (7), 1055.

Custódio, E. M. (1995). O ensino das técnicas de exame psicológico. *Boletim de Psicologia*, XLV, 102, 27-34.

Cronbach, L. J. (1996). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Duran, A. P. (1995). Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios*. (pp. 273-309). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Erthal, T. C. (1996). *Manual de Psicometria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.

Freire, T. & Almeida, L.S. (2001). Escalas de Avaliação: construção e validação. Em E. M. Fernandes, & L. S. Almeida. *Métodos e Técnicas de Avaliação*. Minho, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- Gomes, I. C., & Noffs, M. H. (1999). O ensino de técnicas projetivas gráficas no curso de Psicologia em duas instituições, particular e pública. *PSIC – Revista da Vetor Editora*, 1(1), 18-29.
- Gomes, W. B. (2003). Pesquisa e Prática em Psicologia no Brasil. Em O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Orgs.), *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica* (pp. 23-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Groth-Marnat, G. (2003). The context of clinical assessment. *Handbook of Psychological Assessment* (pp.36-66). New York: Wiley.
- Haynes, S. N. (1995). Introduction to the Special Section on Chaos Theory and Psychological Assessment. *Psychological Assessment*, 7(1), 3-4.
- Hoff, M. S. (1999). A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? *Psicologia Ciência e Profissão*, 19 (3), 12-31.
- Hutz, C. S., & Bandeira, D. R. (1993). Tendências contemporâneas no uso de testes: uma análise da literatura brasileira e internacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 6 (1/2), 85-101.
- Hutz, C. S., & Bandeira, D. R. (2003). Avaliação Psicológica no Brasil: situação atual e desafios para o futuro. Em O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Orgs.), *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica* (pp.

261-275). São Paulo: Casa do Psicólogo.

International Test Commission (2000). *Guidelines on Adapting Tests. International.*

Test Commission. Disponível On-line em: <http://www.intestcom.org>.

Jacquemin, A. (1995). Ensino e Pesquisa sobre Testes Psicológicos. *Boletim de Psicologia*, XLV, 102, 19-21.

Joly, M. C. R. A. (2001). Leitura no contexto educacional: avaliando estratégias para aquisição de habilidades criativas. Em F. F. Sisto; E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.), *Contextos e questões da avaliação psicológica* (pp. 99-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.

Ladesma, R., Ibáñez, G. M. & Mora, P. V. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: um programa baseado em gráficos dinâmicos. *Psico-USF*, 7(2), 143-152.

Lima, R. A. (1994). A Função do Aluno-monitor. Programa e Resumos. *I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações*, 4.

Lima, R. A. de (2001). O reflexo das atividades práticas no processo ensino-aprendizagem das técnicas de exame psicológico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 3 (2), 55-69.

Muñiz, J. (1996). *Psicometria*. Madrid: Editorial Universitas S.A.

Noronha, A. P. P. (1999). *Avaliação psicológica segundo psicólogos: usos e problemas com ênfase nos testes*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP.

Noronha, A. P. P., Ziviani, C., Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Custódio, E. M., Alves, I. B., Alchieri, J. C., Borges, L. de O., Pasquali, L., Primi, R. & Domingues, S. F. (2002). Em defesa da avaliação psicológica. In: *Avaliação Psicológica*, 1(1), 173-174.

Noronha, A. P. P., Freitas, F. A. & Ottati, F. (2002). Parâmetros psicométricos de testes de inteligência. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 195-201.

Noronha, A. P. P., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2003). Análises de instrumentos de Avaliação de Interesses Profissionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (3), 287-291.

Noronha, A. P. P., Vendramini, C. M. M., Canguçu, C., Souza, C. V. R., Cobêro, C., Paula, L. M., Franco, M. O., Lima, O. M. P., Guerra, P. B. C., & Filizatti, R. (2003). Propriedades Psicométricas apresentadas em manuais de testes de inteligência. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 93-99.

Noronha, A. P. P. (2003). Docentes de Psicologia: formação profissional. *Estudos de Psicologia* (Natal), 8(1), 169-173.

Noronha, A. P. P. & Alchieri, J. C. (2004). Conhecimento em Avaliação Psicológica. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 43-52.

Noronha, A. P. P., Primi, R., & Alchieri, J. C. (2004). Parâmetros Psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 24 (4), 88-99.

Noronha, A. P. P., Batista, M. A., Carvalho, L. de, Côbero, C., Cunha, N. B., Dell’Aglia, B. A. V., Filizatti, R., Zenorini, R. da P. C., Santos, M. M. dos (2005). Ensino de avaliação psicológica em Instituições de Ensino Superior brasileiras. *Universitas Ciências da Saúde*, 3(1), 1-14.

Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM & IBAPP.

Pasquali, L. (2001). *Técnicas de Exame Psicológico – TEP: Fundamentos das Técnicas Psicológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pasquali, L., & Alchieri, J. C. (2001). Os Testes Psicológicos no Brasil. Em L. Pasquali (Org.). *Técnicas de Exame Psicológico – TEP: Fundamentos das Técnicas Psicológicas*. (pp.195-221). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pasquali, L. (2002). Provão (ENC) de Psicologia 2000 e 2001: análise dos parâmetros psicométricos. Em R. Primi. *Temas em Avaliação Psicológica*. Campinas: IBAP.
- Pereira, S. L. M. (1972). As atividades profissionais do psicólogo em São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Pereira, A. P. C., & Carellos, S. D. M. S. (1995). Examinando o Ensino das Técnicas de Exame Psicológico. *Caderno de Psicologia*, 3 (4), 33-36.
- Primi, R., & Munhoz, A. M. H. (1998). Um estudo sobre proficiência na disciplina de técnicas de exame psicológico. *Psico-USF*, 3 (2), 75-86.
- Rocha, JR. A. (1994). A Importância das Atividades Práticas para o Aprendizado de Técnicas de Exame Psicológico. Programa e Resumos. *I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisas e Aplicações*, 3.
- Rocha, JR. A. & Castro, P. F. (1997). A importância das atividades práticas no ensino de técnicas de exame psicológico. *Anais VII Encontro Nacional sobre Testes Psicológicos e I Congresso Ibero Americano de Avaliação Psicológica*, 288.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. E. (1991). *Avaliação em educação especial e corretiva*. 4 ed São Paulo: Manole.
- Simões, M. R. (1994). Notas em torno da arquitectura da avaliação psicológica. *Psychologica*, 11, 7- 44.

Simões, M. R. (1999). O ensino e a Aprendizagem da Avaliação Psicológica: o caso da avaliação da personalidade. *Psychologica*, 22, 135-172.

Sisto, F.F., Codenotti, N., Costa, C.A.J., & Nascimento, T. C. N. do (1979). Testes Psicológicos no Brasil: que medem realmente. *Revista Educação e Sociedade*, 2, 152-165.

Sisto, F. F. (2001). Rendimento acadêmico e processos cognitivos: algumas mudanças no paradigma da avaliação. Em F. F. Sisto; E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.), *Contextos e questões da avaliação psicológica* (pp. 117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sociedad Española de Evaluación Psicológica (1991). *Revista Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 7, 1.

Souza, A. S. L. de (1997). O ensino das cadeiras de Técnicas do Exame Psicológico. *Boletim de Psicologia*, XLVII, 107, 95-99.

Sbardelini, E. T. B. (1991). Os Mitos que Envolvem os Testes Psicológicos. *Documenta – CRP/08*, 1: 53-57.

Schwarz, L. R. (1996). A importância da vivência na aprendizagem das técnicas projetivas de personalidade. Programa e Resumos. *II Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações*, 58.

Sven, H. (1990). *Principles of test theories*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Van Kolck, O. L. (1981). *Técnicas de exame psicológico e suas aplicações no Brasil*.
Petrópolis: Vozes.

Vasconcelos, Z. B., & Toledo de Santana, C. M. (2001). O Ensino das Técnicas de Exame Psicológico na Universidade Federal de Paraíba. *Anais do I Congresso de Psicológica Clínica*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 207-208.

Wechsler, S. M. (1999). Guia de procedimentos éticos para a avaliação psicológica. Em M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 133-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Wechsler, S. M. (2001). Princípios Éticos e Deontológicos na Avaliação Psicológica. Em L. Pasquali (Org.), *Técnicas de Exame Psicológico – TEP: Fundamentos das Técnicas Psicológicas* (pp. 171-191). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Williams, R.H.; Zimmerman, D. W.; Zumbo, B. D., & Ross, D. (2003). Charles Spearman: British Behavioral Scientist. *The Human Nature Review*, 3, 114-118.

Yamamoto, O. H.; Oliveira, I. F. de; & Campos, H. (2002). Demandas sociais e formação profissional em psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 14 (1), 75-85.

Yukimitsu, M. T. C. P. (1999). A formação do psicólogo: considerações gerais. Em: C. Witter (Org.) *Ensino de Psicologia* (pp. 13-24). Campinas: Alínea. Coleção Psicotemas.

ANEXOS

ANEXO 1 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - JUÍZES

Esta é uma pesquisa científica realizada pela psicóloga Sandra Padilha, CRP: 12/03692, sob orientação da Dr.^a Ana Paula Porto Noronha, da Universidade São Francisco (USF - Itatiba/SP) como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação Psicológica. Essa pesquisa visa à construção e validação de um instrumento de verificação de conceitos sobre avaliação psicológica em estudantes em processo de finalização do curso de Psicologia.

A sua participação consiste em apreciar a importância do conteúdo (em termos de porcentagem) para o conhecimento em avaliação psicológica. Nesse sentido, gostaria de agradecer desde já a sua participação.

Marque um X no retângulo correspondente ao percentual:

	25%	50%	75%	100%
1. Questões conceituais gerais dos testes psicológicos: refere-se ao histórico, conceito, objetivos, fundamentos, tipos e uso dos testes psicológicos.				
2. Avaliação psicológica: envolve conteúdos relacionados ao processo, etapas e características.				
3. Aspectos éticos no uso dos testes psicológicos: aborda os conteúdos relacionados aos princípios éticos e deontológicos da avaliação psicológica.				
4. Fundamentos científicos dos testes psicológicos: reúne conteúdos que abordam a teoria e fundamentos da medida psicológica, bem como características, limitações e dificuldades da mensuração psicológica.				
5. Parâmetros psicométricos da medida/ testes psicológicos: reúnem os conteúdos que abordam a construção e análise de itens, procedimentos e tipos de validade, precisão, padronização e princípios estatísticos.				
6. Avaliação cognitiva infantil, de adolescente e de adulto: envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação cognitiva infantil de adolescente e de adulto.				
7. Avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de adulto: envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação da personalidade infantil de adolescente e de adulto.				
8. Avaliação percepto-motora infantil: envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação percepto-motora infantil.				
9. Avaliação psicoeducacional infantil: envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação psicoeducacional infantil.				
10. Técnicas de Avaliação: envolveu observação, entrevista, hora de jogo e testes situacionais.				
11. Laudos Psicológicos: conteúdos relacionados à elaboração de laudos diagnósticos e outros documentos escritos decorrentes da avaliação psicológica.				

ANEXO 2 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS ITENS - ESTUDANTES

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: F () M ()

Esta é uma pesquisa científica realizada pela psicóloga Sandra Padilha, CRP: 12/03692, sob orientação da Dr.^a Ana Paula Porto Noronha, da Universidade São Francisco (USF - Itatiba/SP) como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia. Essa pesquisa visa à construção e validação de um instrumento de verificação de conceitos sobre avaliação psicológica em estudantes em processo de finalização do curso de Psicologia.

A sua participação consiste em avaliar a clareza dos itens marcando um X no retângulo correspondente à versão prévia do instrumento.

ITENS DO INSTRUMENTO			
		MANTER	EXCLUIR
1	Os primeiros instrumentos de avaliação da inteligência eram chamados de métodos psicofísicos.		
2	Teste psicológico é uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento.		
3	Testes psicológicos são procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamento.		
4	Os testes psicológicos objetivam mensurar características psicológicas.		
5	Os instrumentos de medida devem possuir requisitos mínimos para que sejam reconhecidos como científicos.		
6	O uso de instrumentos de avaliação psicológica é exclusivo do psicólogo.		
7	Psicometria é a ciência que estuda os princípios e métodos da medida psicológica.		
8	A avaliação psicológica é um processo de coleta de dados.		
9	A avaliação psicológica objetiva conhecer o sujeito e identificar o problema.		
10	A avaliação psicológica deve fornecer elementos para a tomada de decisões do psicólogo.		
11	Testes psicológicos são instrumentos científicos.		
12	A análise de itens, os estudos de validade, precisão e padronização são condições necessárias à construção dos testes.		
13	Os itens do teste devem representar o construto que se deseja medir.		
14	A validade do teste psicológico consiste em verificar se ele mede aquilo que se propõe a medir e quão bem o faz.		
15	A análise fatorial é um procedimento utilizado na validação de testes psicológicos, que consiste numa técnica estatística para analisar um grande número de variáveis agrupando-as aquelas que apresentam o mesmo tipo de características.		
16	A comparação entre dois instrumentos com construtos semelhantes pode ser uma das maneiras de se estudar a validade do teste.		
17	A precisão de um teste diz respeito à confiabilidade dos resultados fornecidos.		
18	Os manuais de teste devem oferecer informações sobre a construção do instrumento.		
19	A padronização implica na uniformidade de procedimento na aplicação, avaliação e interpretação do teste.		
20	A formulação das instruções é uma parte importante da padronização de um teste, pois visa garantir a uniformidade de condições para todos os sujeitos avaliados.		
21	Uma das formas de se verificar a precisão de um teste é a consistência dos		

	escores obtidos pelas mesmas pessoas quando avaliadas com o mesmo teste ou com uma forma equivalente.		
22	O conhecimento insuficiente de um teste pode gerar um uso inadequado deste.		
23	A aplicação de testes deve ser realizada em um espaço físico e em condições ambientais adequadas.		
24	As escalas Wechsler são usadas como medidas de inteligência geral.		
25	O Brasil possui um maior número de testes de inteligência e de personalidade em detrimento aos demais construtos.		
26	Testes, questionários, observações, entrevistas, hora de jogo e provas são técnicas para realizar a avaliação psicológica.		
27	Testes de personalidade permitem uma verificação profunda de conteúdos internos os quais o indivíduo nem sempre tem consciência.		
28	Não é permitida a reprodução de material de teste em forma de fotocópias.		
29	Laudos são documentos escritos nos quais psicólogos expõem as observações e conclusões a que se chegaram num processo de avaliação psicológica.		
30	A construção de um teste segue, basicamente, os seguintes passos como, definição de construto, operacionalização dos itens, estudo de validação e estudo de padronização.		
31	Profissionais de outras áreas do conhecimento podem usar qualquer tipo de teste psicológico.		
32	O laudo trata da devolução ou comunicação dos resultados da avaliação psicológica ao sujeito ou responsável.		
33	No estudo de precisão verifica-se o quanto os resultados variam em condições nas quais não deveriam variar.		
34	Os testes perceptivos-motores podem ser utilizados para o diagnóstico de lesões cerebrais, problemas de aprendizagem e distúrbios emocionais.		
35	O teste se constitui como uma hipótese empírica representando um traço latente.		
36	Parâmetros psicométricos são características que configuram a cientificidade dos testes psicológicos.		
37	A validade é a consideração mais fundamental quando do desenvolvimento de testes.		
38	A validade se refere à verificação do nível de evidência e suporte teóricos representados na proposta do teste.		
39	A validade de critério diz respeito ao grau de eficácia do teste para predizer um desempenho específico.		
40	Um teste tem evidências de validade de conteúdo se nele há uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos.		
41	A validade de conteúdo consiste no exame sistemático do conteúdo do teste.		
42	Quando a validação se baseia no julgamento de experts, a experiência deles deve ser comprovada.		
43	Um coeficiente de correlação expressa o grau de correspondência entre dois conjuntos de escores.		
44	A precisão refere-se ao quanto os escores de um teste são imunes às flutuações geradas por fatores indesejáveis.		
45	Os resultados do grupo normativo servem como base para que as respostas de uma pessoa possam ser comparadas.		
46	Se um instrumento não possui evidências de validade não há segurança de que as interpretações sobre as características psicológicas das pessoas sugeridas pelas repostas são legítimas.		
47	A inexistência de padronização brasileira pode trazer dificuldades nas interpretações dos resultados já que as pessoas serão comparadas com expectativas inapropriadas a nossa realidade.		
48	É função do psicólogo prestar serviços psicológicos de acordo com os princípios e técnicas reconhecidas pela ciência.		

49	É vedado ao Psicólogo dar atestado sem a devida fundamentação técnico-científica.		
50	Todo teste psicológico deve apresentar a fundamentação teórica utilizada na construção do instrumento, com especial ênfase na definição do construto.		
51	A partir da maneira como as pessoas respondem aos testes os psicólogos inferem características psicológicas específicas.		
52	O estudo de validade diz respeito à legitimidade das interpretações que são feitas.		
53	Construtos são abstrações referentes à entidades teóricas.		
54	Informações sobre a validade indicam o grau em que o teste é capaz de fornecer informações úteis para as finalidades para as quais ele é criado.		
55	A análise teórica dos itens pode se feita por meio de juízes com a finalidade de aferir se os itens estão representando adequadamente o construto.		
56	Análise semântica dos itens objetiva verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina.		
57	Técnicas projetivas são recursos de investigação da personalidade que permitem uma apreensão profunda de conteúdos internos, os quais o indivíduo nem sempre tem consciência.		
58	As técnicas projetivas pretendem fazer uma avaliação da personalidade.		
59	A principal característica das técnicas projetivas é a apresentação de um estímulo vago que não mostra o verdadeiro propósito ao examinando.		
60	A avaliação psicoeducacional objetiva especificar a natureza das dificuldades do aluno e auxilia na elaboração de estratégias para melhorar o rendimento acadêmico.		
61	Os testes de rendimento avaliam o desenvolvimento de habilidades dos alunos em áreas de conteúdo acadêmico.		
62	Os testes de aptidão objetivam aferir o potencial do aluno para aproveitar a instrução em áreas específicas.		
63	Tanto os primeiros instrumentos de avaliação da inteligência denominados métodos psicofísicos, quanto à escala de Binet e Simon tiveram influenciaram a construção de testes de aptidões múltiplas.		
64	O primeiro teste de inteligência foi criado por Alfred Binet.		
65	A aplicação de testes de inteligência objetiva o prognóstico sobre o futuro desempenho escolar.		
66	Testes não-verbais não dispensam a leitura.		
67	O estudante deve aprender nas disciplinas de avaliação psicológica apenas conceitos relativos à aplicação, correção e interpretação dos testes.		

Sugestões: _____

Obrigada pela colaboração ! Sandra Padilha

ANEXO 3 - INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO - JUÍZES

Esta é uma pesquisa científica realizada pela psicóloga Sandra Padilha, CRP: 12/03692, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Paula Porto Noronha, da Universidade São Francisco (USF - Itatiba/SP) como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre Psicologia. Essa pesquisa visa à construção e validação de um instrumento de verificação de conceitos sobre avaliação psicológica em estudantes em processo de finalização do curso de Psicologia.

A sua participação consistirá na análise dos itens da escala para um dos dez fatores descritos decorrentes das categorizações dos ementários das disciplinas de avaliação psicológica dos cursos de psicologia. Tendo como referência esta descrição você deverá marcar em qual categoria o item melhor se enquadra. Desde já gostaria de agradecer a sua participação enfatizando a sua importância para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados e, para o desenvolvimento da pesquisa em nosso país.

CATEGORIAS E DESCRIÇÕES

1. **Avaliação psicológica:** envolve conteúdos relacionados ao processo, etapas e características da avaliação.
2. **Questões conceituais gerais dos testes psicológicos:** refere-se ao histórico, conceito, objetivos, tipos e uso dos testes psicológicos.
3. **Aspectos éticos no uso dos testes psicológicos:** aborda os conteúdos relacionados aos princípios éticos e deontológicos da avaliação psicológica.
4. **Fundamentos científicos dos testes psicológicos:** reúne conteúdos que abordam a construção e análise de itens, procedimentos e tipos de validade, precisão, padronização e princípios estatísticos.
5. **Avaliação cognitiva infantil, de adolescente e de adulto:** envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação cognitiva infantil, de adolescente e de adulto.
6. **Avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de adulto:** envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de adulto.
7. **Avaliação percepto-motora infantil:** envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação percepto-motora infantil.
8. **Avaliação psicoeducacional infantil:** envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação psicoeducacional infantil.
9. **Técnicas de Avaliação:** envolveu observação, entrevista, hora de jogo e testes situacionais.
10. **Laudos Psicológicos:** refere-se a conteúdos relacionados à elaboração de laudos diagnósticos e outros documentos escritos decorrentes da avaliação psicológica.

**ANEXO 4 - EMENTÁRIOS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS À
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA CLASSIFICADAS POR REGIÃO**

REGIÃO	Universidade	Disciplina	Ementa
Norte	A	TEP I	Estudo dos instrumentos e processos de avaliação. Construção e aspectos de validade dos testes psicológicos. Avaliação psicológica infantil das áreas cognitivas, percepto-motoras e psico-educacionais.
Nordeste	B	TEP I	Conceito de exame psicológico. O teste psicológico, fidedignidade, validade, análise de itens e padronização. Utilização e limites. Ética no uso dos testes. Testes de inteligência, aptidões específicas, inventário de interesses e personalidade.
	C	Técnicas de Exame Psicológico I	Introdução metodológica e histórica aos problemas básicos da mensuração psicológica. Relatividade das técnicas de exame. Características da mensuração psicológica. Teoria e prática de alguns testes de inteligência. Aplicações a situações práticas de conhecimentos estatísticos.
Centro-oeste	D	Psicometria	Bases teóricas, construção e validade de instrumentos de medidas psicológicas. Estudo dos parâmetros das medidas psicológicas: validade, fidedignidade e utilidade.
Sudeste	E	TEP II	O processo psicodiagnóstico de adultos com uso de entrevistas e testes psicológicos.
	F	Elaboração Medidas em Psicologia I	A quantificação em psicologia. Natureza dos métodos psicométricos. Fundamentos da medida psicológica. Teoria geral da medida: escalas de medidas. Normas de padronização: transformações lineares e não lineares. Qualidades dos instrumentos de medida: fidedignidade e validade.
	G	Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico I	Aspectos gerais dos testes psicológicos: Desenvolvimento e Filosofia dos testes psicológicos. Utilização dos testes de acordo com suas normas e utilização como medida descritiva nos estudos de caso. Aspectos de construção, padronização, validade e precisão. Técnicas de exame psicológico da maturação visomotora para crianças. Análise qualitativa dos resultados obtidos através das técnicas estruturais e elaboração de laudo.
	H	Técnicas de Exame e aconselhamento Psicológico I	Compreender (diagnosticar) uma situação é condição que precede toda e qualquer intervenção do psicólogo nos diversos contextos de trabalho. O processo de psicodiagnóstico formal oferece ao aluno metodologias de trabalho sistematizados que contribuem para o desenvolvimento do pensamento clínico, sendo este último importante “ferramenta” de trabalho do psicólogo. Diferentes visões teóricas do diagnóstico psicológico são apresentadas, promovendo reflexões sobre as implicações dos diferentes referenciais teóricos para a prática clínica.
	I	Psicometria	Teoria da medida, níveis de mensuração. Construção de instrumentos: questionários, roteiros de entrevistas e escalas de observação. Validade e fidedignidade dos instrumentos de medida. Normas.
	J	Psicometria	Identificação dos diferentes índices psicométricos. Diferentes aplicações dos índices psicométricos na pesquisa e nos diversos domínios da Psicologia Aplicada. Modelo psicométrico. Conceito dos diversos elementos psicométrico inseridos em qualquer teste psicológico.

Sul	K	Psicometria	Conceito de Ciência. Validade formal e empírica. Noções gerais sobre fidedignidade, análise de itens, padronização. Análise clássica e fatorial da inteligência. Spearman.
	L	Psicometria	Histórico e conceitos da avaliação psicológica. Pressupostos psicométricos. Tipos de testes psicológicos. Construção de escalas. Validade, fidedignidade, padronização e aferição. Aspectos éticos dos testes psicológicos
	M	Técnicas de Exame Psicológico I	Histórico e conceituação das técnicas da avaliação psicológica. Aspectos éticos no uso dos testes psicológicos. Implicações teóricas. Tipos de testes: recursos nas áreas intelectual, emocional e percepto-motora. Previsão, validade, padronização e normas das medidas psicológicas
	N	Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico	Aspectos gerais dos testes psicológicos. Utilização dos testes de acordo com suas normas e como medida descritiva nos estudos de caso único. Aspectos de construção: padronização, validade e precisão. Técnicas de exame psicológico infantil e adulto. Testes situacionais. Análise qualitativa e quantitativa. Elaboração de laudo incluindo: observação sistemática e assistemática, análise de material escolar e entrevistas complementares com outros profissionais.
	O	Processos de Avaliação Psicológica I	A disciplina se propõe a estudar os fundamentos da avaliação, explorando a avaliação psicológica como um processo e não como mera reunião de técnicas e instrumentos. Apresenta e discute breve histórico, conceitos, objetivos e princípios metodológicos dos processos de avaliação, bem como instrumentos e técnicas utilizadas nestes processos.
	P	Técnicas de avaliação em Psicologia	A difícil condição de avaliação em psicologia. Avaliação psicológica: psicodiagnóstico. Instrumentos e técnicas. Testes psicométricos e testes projetivos.
	Q	Técnica de Exame Psicométrico I	Conhecimento da evolução histórica da psicometria, escolha, aplicação e interpretação de instrumentos de avaliação psicométrica.

ANEXO 5 - DESCRIÇÃO DAS CATEGORIZAÇÕES DOS EMENTÁRIOS PROVENIENTES DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

1. Questões conceituais gerais dos testes psicológicos: refere-se ao histórico, conceito, objetivos, fundamentos, tipos e uso dos testes psicológicos.
2. Avaliação psicológica: envolve conteúdos relacionados ao processo, etapas e características.
3. Aspectos éticos no uso dos testes psicológicos: aborda os conteúdos relacionados aos princípios éticos e deontológicos da avaliação psicológica.
4. Fundamentos científicos dos testes psicológicos: reúne conteúdos que abordam a teoria e fundamentos da medida psicológica, bem como características, limitações e dificuldades da mensuração psicológica.
5. Parâmetros psicométricos da medida/ testes psicológicos: reúnem os conteúdos que abordam a construção e análise de itens, procedimentos e tipos de validade, precisão, padronização e princípios estatísticos.
6. Avaliação cognitiva infantil, de adolescente e de adulto: envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação cognitiva infantil, de adolescente e de adulto.
7. Avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de adulto: envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação da personalidade infantil, de adolescente e de adulto.
8. Avaliação percepto-motora infantil: envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação percepto-motora infantil.
9. Avaliação psicoeducacional infantil: envolveu conceitos teóricos, aplicação, avaliação e interpretação de instrumentos de avaliação psicoeducacional infantil.
10. Técnicas de Avaliação: envolveu observação, entrevista, hora de jogo e testes

situacionais.

11. Laudos Psicológicos: conteúdos relacionados à elaboração de laudos diagnósticos e outros documentos escritos decorrentes da avaliação psicológica.

ANEXO 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Comitê de Ética – Universidade São Francisco
Projeto: **Construção e validação de instrumento de verificação
de conceitos sobre avaliação psicológica**

Prezado Aluno,

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar os conceitos sobre avaliação psicológica em estudantes. Caso concorde em participar como voluntário (a) da pesquisa, sob responsabilidade da aluna mestranda em Psicologia, Sandra Padilha, assine o termo de consentimento.

Assinando o termo de consentimento, estou ciente de que:

- Durante o estudo será aplicado um questionário, contendo questões fechadas, que deverão ser respondidos individualmente;
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho acima expostos, cujos dados poderão ser publicados em periódicos científicos;
- Os procedimentos aplicados não oferecem riscos conhecidos à minha integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais;
- Estou livre para interromper minha participação a qualquer momento;
- Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 4534-8046;
- Para contatar o Comitê de Ética da Universidade São Francisco, entrar em contato com a secretária pelo telefone (11) 4534-8040;
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação nesta pesquisa;
- Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Eu, _____, portador do R.G. _____, residente à rua _____, n° _____, da cidade de _____ estado de _____, telefone () _____ dou o consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa supra citada.

Itatiba, _____ de _____ de 2005.

Assinatura do Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Comitê de Ética – Universidade São Francisco
Projeto: **Construção e validação de instrumento de verificação de conceitos sobre avaliação psicológica**

Prezado Aluno,

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar os conceitos de avaliação psicológica em estudantes. Caso concorde em participar como voluntário (a) da pesquisa, sob responsabilidade da aluna mestranda em Psicologia, Sandra Padilha, assine o termo de consentimento.

Assinando o termo de consentimento, estou ciente de que:

- Durante o estudo será aplicado um questionário, contendo questões fechadas que deverão ser respondidos individualmente;
- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho acima expostos, cujos dados poderão ser publicados em periódicos científicos;
- Os procedimentos aplicados não oferecem riscos conhecidos à minha integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais;
- Estou livre para interromper minha participação a qualquer momento;
- Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 4534- 8046;
- Para contatar o Comitê de Ética da Universidade São Francisco, entrar em contato com a secretária pelo telefone (11) 4534-8040;
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação nesta pesquisa;
- Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Eu, _____, portador do R.G. _____, residente à rua _____, nº _____, da cidade de _____ estado de _____, telefone () _____ dou o consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa supra citada.

Itatiba, _____ de _____ de 2005.

Assinatura do Responsável

ANEXO 7 - INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA -ICAP

Sandra Padilha

Ana Paula Porto Noronha

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: () Feminino () Masculino Data: ___/___/___

Universidade: _____

Instruções:

A seguir, será apresentada uma série de afirmações referentes a conteúdos de avaliação psicológica que você poderá concordar (3), não obter conhecimento (2) ou não concordar (1). Você deve ler cada uma delas e marcar com um X a opção que você julga ser mais adequada.

	Concordo	Não tenho conhecimento	Não concordo
1. Psicometria é a ciência que estuda os princípios e métodos da medida psicológica.			
2. Os primeiros instrumentos de avaliação da inteligência eram chamados de métodos psicofísicos.			
3. Teste psicológico é uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento.			
4. Os instrumentos de medida devem possuir requisitos mínimos para que sejam reconhecidos como científicos.			
5. O uso de instrumentos de avaliação psicológica é exclusivo do psicólogo.			
6. A avaliação psicológica é um processo de coleta de dados.			
7. A principal característica das técnicas projetivas é a apresentação de um estímulo vago que não mostra o verdadeiro propósito ao examinando.			
8. A aplicação de testes de inteligência objetiva o prognóstico sobre o futuro desempenho escolar.			
9. Testes psicológicos são instrumentos científicos.			
10. A entrevista psicológica é uma técnica fundamental a ser utilizada nos processos de avaliação.			
11. A análise de itens, os estudos de validade, precisão e padronização são condições necessárias à construção dos testes.			
12. Os itens do teste devem representar o construto que se deseja medir.			
13. O psicólogo deverá elaborar o laudo de maneira clara por meio de uma linguagem adequada aos destinatários.			
14. A prática da avaliação perceptivo-motora objetiva a prevenção, a correção e o diagnóstico diferencial.			
15. A validade do teste psicológico consiste em verificar se ele mede aquilo que se propõe a medir e quão bem o faz.			
16. A análise fatorial é um procedimento utilizado na validação de testes psicológicos, que consiste numa técnica estatística para analisar um grande número de variáveis agrupando-as aquelas que apresentam o mesmo tipo de características.			
17. A precisão de um teste diz respeito à confiabilidade dos resultados fornecidos.			
18. A seleção das técnicas adequadas de avaliação associa-se ao fenômeno investigado.			

	Concordo	Não tenho conhecimento	Não concordo
19. Os manuais de teste devem oferecer informações sobre a construção do instrumento.			
20. A padronização implica na uniformidade de procedimento na aplicação, avaliação e interpretação do teste.			
21. Uma das formas de se verificar a precisão de um teste é a consistência dos escores obtidos pelas mesmas pessoas quando avaliadas com o mesmo teste ou com uma forma equivalente.			
22. O conhecimento insuficiente de um teste pode gerar um uso inadequado deste.			
23. A validade se refere à verificação do nível de evidência e suporte teóricos representados na proposta do teste.			
24. A aplicação de testes deve ser realizada em um espaço físico e em condições ambientais adequadas.			
25. As escalas Wechsler são usadas como medidas de inteligência geral.			
26. Testes psicológicos são procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamento.			
27. Os dados da avaliação psicoeducacional são freqüentemente utilizados para esclarecer e especificar como e onde um aluno deve ser ensinado.			
28. A validade de critério diz respeito ao grau de eficácia do teste para predizer um desempenho específico.			
29. Testes, questionários, observações, entrevistas, hora de jogo e provas são técnicas para realizar a avaliação psicológica.			
30. Testes de personalidade permitem uma verificação profunda de conteúdos internos os quais o indivíduo nem sempre tem consciência.			
31. Não é permitida a reprodução de material de teste em forma de fotocópias.			
32. Laudo é um documento escrito no qual psicólogos expõem as observações e conclusões a que se chegaram num processo de avaliação psicológica.			
33. A construção de um teste segue, basicamente, os seguintes passos como, definição de construto, operacionalização dos itens, estudo de validação e estudo de padronização.			
34. O primeiro teste de inteligência foi criado por Alfred Binet.			
35. A comparação entre dois instrumentos com construtos semelhantes pode ser uma das maneiras de se estudar a validade do teste.			
36. No estudo de precisão verifica-se o quanto os resultados variam em condições nas quais não deveriam variar.			
37. Os testes perceptivos-motores podem ser utilizados para o diagnóstico de lesões cerebrais, problemas de aprendizagem e distúrbios emocionais.			
38. A avaliação psicológica objetiva conhecer o sujeito e identificar o problema.			
39. O teste se constitui como uma hipótese empírica representando um traço latente.			
40. Parâmetros psicométricos são características que configuram a cientificidade dos testes psicológicos.			
41. O Brasil possui um maior número de testes de inteligência e de personalidade em detrimento aos demais construtos.			
42. Os testes psicológicos objetivam mensurar características psicológicas.			
43. A precisão refere-se ao quanto os escores de um teste são imunes às flutuações geradas por fatores indesejáveis.			
44. A validade é a consideração mais fundamental quando do desenvolvimento de testes			

	Concordo	Não tenho conhecimento	Não concordo
45. A formulação das instruções é uma parte importante da padronização de um teste, pois visa garantir a uniformidade de condições para todos os sujeitos avaliados.			
46. Um teste tem evidências de validade de conteúdo se nele há uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos.			
47. Um coeficiente de correlação expressa o grau de correspondência entre dois conjuntos de escores.			
48. Tanto os primeiros instrumentos de avaliação da inteligência denominados métodos psicofísicos, quanto à escala de Binet e Simon influenciaram decisivamente a construção de testes de aptidões múltiplas.			
49. Os resultados do grupo normativo servem como base para que as respostas de uma pessoa possam ser comparadas.			
50. Se um instrumento não possui evidências de validade não há segurança de que as interpretações sobre as características psicológicas das pessoas sugeridas pelas repostas são legítimas.			
51. A inexistência de padronização brasileira pode trazer dificuldades nas interpretações dos resultados já que as pessoas serão comparadas com expectativas inapropriadas a nossa realidade.			
52. É função do psicólogo prestar serviços psicológicos de acordo com os princípios e técnicas reconhecidas pela ciência.			
53. É vedado ao Psicólogo dar atestado sem a devida fundamentação técnico-científica.			
54. Todo teste psicológico deve apresentar a fundamentação teórica utilizada na construção do instrumento, com especial ênfase na definição do construto.			
55. O laudo trata da devolução ou comunicação dos resultados da avaliação psicológica ao sujeito ou responsável.			
56. A partir da maneira como as pessoas respondem aos testes os psicólogos inferem características psicológicas específicas.			
57. O estudo de validade diz respeito à legitimidade das interpretações que são feitas.			
58. Construtos são abstrações referentes a entidades teóricas.			
59. As diversas técnicas de avaliação ajudam na definição dos problemas do indivíduo.			
60. A análise teórica dos itens pode se feita por meio de juízes com a finalidade de aferir se os itens estão representando adequadamente o construto.			
61. Técnicas projetivas são recursos de investigação da personalidade que permitem uma apreensão profunda de conteúdos internos, os quais o indivíduo nem sempre tem consciência.			
62. A avaliação psicológica deve fornecer elementos para a tomada de decisões do psicólogo.			
63. Quando a validação se baseia no julgamento de experts, a experiência deles deve ser comprovada.			
64. Análise semântica dos itens objetiva verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina.			
65. A validade de conteúdo consiste no exame sistemático do conteúdo do teste.			
66. A avaliação psicoeducacional objetiva especificar a natureza das dificuldades do aluno e auxilia na elaboração de estratégias para melhorar o rendimento acadêmico.			
67. Os testes de rendimento avaliam o desenvolvimento de habilidades dos alunos em áreas de conteúdo acadêmico.			
68. Os testes de aptidão objetivam aferir o potencial do aluno para aproveitar a instrução em áreas específicas.			

	Concordo	Não tenho conhecimento	Não concordo
69. Informações sobre a validade indicam o grau em que o teste é capaz de fornecer informações úteis para as finalidades para as quais ele é criado.			
70. As técnicas projetivas pretendem fazer uma avaliação da personalidade.			
71. O psicólogo deverá ao elaborar o laudo enfatizar a natureza dinâmica e circunstancial dos dados apresentados.			