

# Testes psicológicos, usos e conhecimento

Ana Paula Porto Noronha  
Fernanda Andrade de Freitas  
*Universidade São Francisco (USF)*

---

## RESUMO

O presente estudo visou investigar o uso e o conhecimento de estudantes e profissionais de psicologia a cerca dos instrumentos de avaliação psicológica comercializados no Brasil. Para tanto foram consultados 304 sujeitos, dentre estudantes e profissionais de psicologia, que assinalaram numa relação de 145 testes, os conhecidos e os utilizados. Os resultados demonstraram que um pequeno número de profissionais conhece e utiliza instrumentos de medida e que houve diferença significativa em relação ao número médio de testes conhecidos de acordo com a titulação dos entrevistados. Além disso, os achados revelaram que psicólogos mestres conhecem mais instrumentos que doutores, assim como especialistas conhecem menos do que graduados.

**Palavras-chave:** Avaliação psicológica; ensino de T.E.P.; testes psicológicos.

## ABSTRACT

*Psychological tests, use and knowledge*

The present work aimed to investigate the use and the knowledge of psychology students and professionals about the psychological assessment instruments commercialized in Brazil. For this purpose 304 subjects, psychology students and professionals, checked the known and used tests in a list of 145 tests. The results showed that a small number of professionals know and use measurement procedures and that there was a significant difference related to the average number of known tests according to the graduation level of the interviewed subjects. In addition it was possible to reveal that master degree psychologists know more instruments than doctors degree psychologists as specialists know less than graduated degree psychologists.

**Key words:** Psychological assessment; T.E.P education; psychological tests.

---

## INTRODUÇÃO

A avaliação psicológica é uma atividade exclusiva do profissional de Psicologia, sendo regulamentada pelo Código de Ética Profissional, desde a promulgação da Lei nº 4119 de 1962. A realização de avaliações pressupõe o domínio de teorias e o uso adequado de instrumentos de coleta de dados, tais como testes ou técnicas.

Nos últimos anos houve um maior interesse pela avaliação psicológica, o que pode ser justificado em função do aumento do número de congressos específicos, discussões entre pesquisadores, criação de laboratórios ligados a universidades, bem como pela criação do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP) (Primi, 2003) e pela recomendação de mestrado e doutorado com área de concentração em avaliação psicológica. Talvez o fato mais marcante nesse novo cenário nacional da área de avaliação seja a promulgação das resoluções do Conselho Federal de Psi-

ciologia (CFP, 2001, 2003), cujo eixo central é a avaliação da qualidade dos testes comercializados no Brasil.

As resoluções propõem um processo de avaliação dos instrumentos comercializados no Brasil, e de alguma forma reforçam ações desenvolvidas por outros órgãos e associações de classe, tais como os elencados anteriormente. A análise da qualidade dos testes imputa um maior rigor ao próprio instrumento, assim como exige que a avaliação psicológica seja revista no que se refere à prática e à formação.

A formação na área de avaliação não tem sido considerada satisfatória e não tem conseguido atingir um padrão de excelência. Em contrapartida ao movimento ascendente da avaliação no Brasil, estão os problemas relacionados à formação dos profissionais. Calejon e Santos (2001) defendem que o sujeito deve dominar conteúdos teóricos e instrumentos, em conjunto com as experiências e vivências da formação. As disciplinas específicas de ensino de avaliação há mui-

to tempo vem passando por pesquisas, a fim de que modificações sejam efetuadas. Em 2000 com a revisão curricular da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mudanças ocorreram em programas das disciplinas, que passaram a contemplar aplicação e avaliação de instrumentos voltados para a prática profissional. Além dessas, outras iniciativas foram tomadas, como a criação de laboratórios e aquisição de fontes bibliográficas atualizadas, devido à avaliação proposta pelo MEC (Alchieri e Bandeira, 2002).

Questões a respeito do como ensinar, o que ensinar, quando ensinar, o que priorizar e quanto tempo dedicar a esta aprendizagem (Alchieri, Parastchuck e Cruz, 2001; Alves, Alchieri e Marques, 2002), considerando a extensa abrangência do tema, têm feito parte de debates ou interlocuções. Jacquemin (1995) há quase dez anos atrás fez ponderações a respeito da importância de se priorizar a qualidade da formação em detrimento à quantidade de instrumentos que se ensina.

Kroeff (1988) sugeriu que a avaliação psicológica estivesse relacionada ao ensino de outras disciplinas do currículo obrigatório. E Pereira e Carellos (1995) refletiram sobre as dificuldades de se ensinar técnicas do exame psicológico e concluíram que a fundamentação teórica dos testes pressupõe uma diversidade de sistemas de saber, que se torna a aprendizagem mais complexa, por outro lado, se não difundida, gera uma aprendizagem fragmentada e descontextualizada.

No que diz respeito às pesquisas sobre o ensino Alves, Marques e Alchieri (2001) preocupados em retratar o ensino das técnicas de exames psicológicos ensinadas no Brasil fizeram um levantamento de 65 programas oficiais das disciplinas da Área de Avaliação Psicológica por meio dos coordenadores de diversas universidades e também por meio dos professores que ministram as disciplinas relacionados a Técnicas de Exame Psicológico – TEP. Os resultados indicaram que em oito cursos há apenas uma disciplina destinada à Avaliação Psicológica e que o Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo (USP) e a Universidade Gama Filho, são os cursos com maior número de disciplinas destinadas à Avaliação Psicológica, 12 e 8 respectivamente. Os autores buscaram ainda, dados mais específicos sobre os instrumentos utilizados no ensino em distintas regiões do país.

Os resultados indicaram os testes e as técnicas mais ensinadas nos cursos de Psicologia, são: Raven (70%), WISC (69,2%), Colúmbia e Goodenough-Harris (41,5%), TAT (75,4%), CAT e HTP (69,2) e Rorschach (58,5%), PMK (47,7%), 16 PF (38,5%), MMPI (27,7%) e Palográfico (16,9%). No que se refere aos instrumentos de aptidões específicas, destacaram-se como mais ensinados, Bateria CEPA e DAT,

ambos, com 47,7%. Já os testes de interesse mais frequentemente ensinados estão Angelini (41,5%), Kuder (36,8%) e LIP (24,6%). No geral, a média total de instrumentos ensinados por curso é de 18,7.

Noronha e colaboradores (2002) realizaram uma pesquisa com objetivos semelhantes à descrita anteriormente, ou seja, identificar os instrumentos psicológicos mais conhecidos por estudantes de psicologia do sul de Minas Gerais. Os achados demonstram que dos 167 testes listados, os estudantes conhecem em média 21. Em outro estudo, Noronha, Beraldo e Oliveira (no prelo) listaram os instrumentos mais conhecidos e utilizados por profissionais e alunos de psicologia cursando o último ano. Os resultados são semelhantes ao anterior, ou seja, os alunos conhecem uma média 21,82 dos 169 instrumentos listados nessa pesquisa e os profissionais conhecem uma média maior que os alunos com 28,87. As autoras apontam que alguns dos instrumentos mais conhecidos são também os mais ensinados nos cursos de formação em psicologia, demonstrando a tendência de reproduzir o conhecido e dominado, bem como a falta de abertura para o novo.

Embora este não seja o objetivo do presente estudo, um certo número de referências hoje pode ser encontrado e respalda, assim a origem e a caracterização das preocupações em relação aos trabalhos versando sobre o ensino das Técnicas de Exame Psicológico (Custódio e Duarte, 1986, Calejon e Vistué, 1994, Rocha Jr., 1994, Bueno, 1995, Jacquemin, 1995, Custódio, 1995, Schwartz, 1996, Rocha Jr. e Castro, 1997, Souza, 1997, Bromberg, 1997, Avoglia, 1997, Avoglia, Castro e Custódio, 1999, Gomes e Noffs, 1999, Alves, 2000, Castro, 2001, Calejon e Santos, 2001, Lima, 1999, 2001, Alchieri e Cruz, 2001, Alchieri e Bandeira, 2002).

Além da preocupação com o conteúdo que se ensina, outro eixo importante quando da formação é o docente que leciona disciplinas relacionadas à avaliação e testes psicológicos. Problema nesse sentido vem sendo relatado por Wechsler (2001) ao afirmar que a atualização científica e prática é pouco promissora entre os profissionais que utilizam instrumentais psicológicos como também entre docentes que ensinam as técnicas de avaliação psicológica nas universidades brasileiras. Além da autora, outros propõem que a prática inadequada em relação ao uso dos testes é consequência de profissionais não reconhecerem os limites da sua competência em áreas nas quais estão atualizados (Anastasi e Urbina, 2000; Cunha, 2000; Prieto e Muñiz, 2000; Wechsler, 2001). Especialmente no que se refere à docência em avaliação psicológica, o estudo desenvolvido por Noronha (2003) aponta que a prática de educação continuada parece já estar instalada,

considerando que são poucos os docentes que não apresentam algum tipo de pós-graduação.

A relação entre formação insatisfatória e uso inadequado de instrumentos de avaliação, vem sendo enfatizada por autores em estudos diversos. Noronha, Baldo, Barbin e Freitas (no prelo) investigaram o conhecimento de estudantes de psicologia das séries inicial e final, a respeito dos conteúdos relacionados à avaliação psicológica. Os resultados indicaram que houve diferença significativa entre os grupos de 1ª e 5ª série em aproximadamente metade dos itens e que de uma forma geral, os sujeitos de 5ª série obtiveram melhores desempenhos do que os de 1ª série.

Nesse sentido, parece imprescindível que a avaliação seja repensada e melhor discutida nos âmbitos nacional e internacional. A American Psychological Association (APA) estabeleceu alguns princípios éticos norteadores da formação e atuação dos psicólogos, entre os quais estão os que se referem à competência do profissional, que deve estar em constante atualização científica e prática, além do princípio de responsabilidade científica e profissional que estabelece que o profissional deve procurar técnicas específicas para atender determinados tipos de clientela. (Wechsler, 2001). Já no cenário brasileiro, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) têm promovido encontros e seminários, nos quais são debatidos os parâmetros e indicadores de qualidade dos cursos (CFP, 2003b).

Diante desse cenário, algumas possíveis soluções são apontadas, tais como incrementar a formação dos usuários de testes com um currículo interdisciplinar, ou seja, mais que ensinar aplicação de testes dever ser passada uma visão crítica sobre a construção e análise dos instrumentos. Além disso, é necessário um maior intercâmbio entre pesquisas relacionadas à avaliação e ao ensino da avaliação psicológica (Andriola, 1995; Azevedo, Almeida, Pasquali e Veiga, 1996; Prieto e Muñiz, 2000; Wechsler, 2001; Noronha e cols., 2002), assim como o estabelecimento de parâmetros para a formação que estejam em consonância com as especificidades das diferentes práticas profissionais do psicólogo (Noronha e cols., no prelo).

Considerando o exposto, o presente estudo visa investigar o uso e o conhecimento de estudantes e profissionais de psicologia a cerca dos instrumentos de avaliação psicológica comercializados no Brasil, por meio de um estudo de levantamento.

## MÉTODOS

### Sujeitos

Fizeram parte deste estudo 304 sujeitos, sendo que alguns não preencheram corretamente todos os cam-

pos relativos à identificação, portanto, serão considerados na descrição apenas os sujeitos que ofereceram as informações, o que acarretará quando da análise, diferentes "F". No que se refere ao gênero, 82,2% (F = 250) era do sexo feminino e 15,8% (F = 48), do masculino. A idade variou de 17 a 58, sendo 25,1 a média (DP 8,6). Os participantes foram organizados em dois grupos, a saber:

- Grupo 1: 223 estudantes de Psicologia. No que se refere à série em que cursavam, aproximadamente 70% estavam no 1º, 2º, 3º ou 4º semestres.
- Grupo 2: 74 psicólogos, sendo 36 graduados, 14 especialistas, 17 mestres e 7 doutores (7 sujeitos não descreveram a titulação máxima). No que se refere ao tempo de formado, houve variação desde recém-formado até sujeitos formados há 27 anos; o tempo médio foi de 6,8 (DP 7,7).

No que se refere à origem dos sujeitos, a Tabela 1 apresenta os estados e as respectivas frequências. Participaram sujeitos de 18 estados brasileiros, embora a maior parte, aproximadamente metade da amostra, seja do estado de São Paulo, o que se justifica em função da localização do congresso no qual os dados foram coletados. Aliado à isso, e ainda no que se refere à representatividade da amostra, vale destacar que ela foi formada por conveniência, resguardando algumas possibilidades de generalização dos dados encontrados.

TABELA 1  
Estados de origem dos sujeitos

<i>Estado</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>% acumulada</i>
Em branco	17	5,6	5,6
ES	2	0,7	6,3
AM	2	0,7	6,9
CE	1	0,3	7,2
DF	1	0,3	7,6
MS	8	2,6	10,2
SP	135	44,4	54,6
RS	30	9,9	64,5
PR	11	3,6	68,1
SC	24	7,9	76,0
AL	1	0,3	76,3
BA	8	2,6	78,9
MG	34	11,2	90,1
RN	12	3,9	94,1
RJ	5	1,6	95,7
MA	2	0,7	96,4
GO	3	1,0	97,4
PB	6	2,0	99,3
SE	2	0,7	100,0
Total	304	100,0	–

## Material

Para a presente pesquisa foi elaborada uma relação contendo 145 instrumentos psicológicos comercializados pelas seguintes editoras: CEPA, Vetor, Casa do Psicólogo, Edites, CETEPP, Mestre Jou, Editorial Psy, Manole, Artes Médicas, Edicon, Entreletras, que se encontra no Anexo 1.

## Procedimento

A pesquisa foi realizada durante um evento científico. Os autores abordavam os participantes e após a devida autorização, apresentavam-lhes os materiais para sua avaliação e respostas. Após a coleta de dados os resultados foram tabulados em planilhas eletrônicas e analisados.

## RESULTADOS

As análises que seguem utilizaram as informações constantes no instrumento de coleta de dados. No entanto, vale ressaltar que as análises não estão pautadas no número total de participantes, mas sim no total de respondentes. O presente estudo teve como objetivo o levantamento de informações sobre o uso e conhecimento de instrumentos de avaliação psicológica comercializados no Brasil. Os achados indicaram que um pequeno número de profissionais conhece e utiliza instrumentos de medida, o que pode sugerir a inferência de uma aplicação pouco freqüente da avaliação ou a realização de avaliações sem o uso de instrumentos.

No que se refere aos instrumentos conhecidos pelos sujeitos, da relação de 145 nomes, o máximo conhecido pelos sujeitos foi 84, o que representa 57,9% do total. Em contrapartida, foi possível encontrar 10 sujeitos (3,29%) da amostra que não relacionaram nenhum instrumento como conhecido. A observação que se faz relevante em relação ao dado é que 9 eram estudantes, mas um era psicólogo já formado. No geral, a média de instrumentos conhecidos ficou em torno de 15, 83 (DP 12,9).

Considerando os instrumentos utilizados pelos sujeitos o total diminui em relação aos conhecidos, como era de se esperar, uma vez que a amostra era composta também por estudantes, que ainda não faz um uso freqüente e porque como já afirmado anteriormente, o conhecimento não implica no uso. A média de instrumentos utilizados foi 6,07 (DP 8,05), sendo que o máximo de instrumento utilizado foi 49 (33,79%) do total de instrumentos relacionados.

Ao se comparar os instrumentos conhecidos com as titulações dos "sujeitos conhecedores" observa-se

que há diferença significativa do número médio de testes conhecidos de acordo com a titulação dos entrevistados ( $F[4,292] = 5,92$ ;  $p < 0,001$ ). O número médio de testes conhecidos pelos mestres é significativamente superior aos entrevistados de menor titulação ( $p's < 0,018$ ). Já o número médio de testes conhecidos pelos doutores não difere significativamente dos entrevistados com outra titulação.

A Tabela 2 apresenta a média e o desvio padrão dos instrumentos conhecidos pelos sujeitos, de acordo com as titulações. Embora o número de sujeitos em cada categoria tenha sido desigual, vale destacar que o conhecimento dos instrumentos não aumentou de acordo com a hierarquia da titulação, de forma que os profissionais mestres apresentam o maior conhecimento de instrumentos, enquanto que o menor fica sob responsabilidade de graduandos e especialistas.

TABELA 2  
Conhecimento dos sujeitos no que se refere aos instrumentos de avaliação psicológica

Titulação	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Graduando	223	14,15	11,79	0	84
Graduado	36	16,83	9,59	0	42
Especialista	14	14,93	5,99	4	25
Mestre	17	28,06	18,56	6	78
Doutor	7	20,43	12,31	2	34
Total	297	15,46	12,24	0	84

Quanto aos instrumentos utilizados, os achados indicaram que não existe diferença significativa do número de testes utilizados segundo a titulação dos entrevistados (graduando, psicólogo, especialista, mestre e doutor) ( $F[4,292] = 0,612$ ;  $p = 0,654$ ). A Tabela 3 apresenta a média e o desvio padrão dos instrumentos utilizados pelos sujeitos, de acordo com as respectivas titulações. Os resultados indicam que doutores utilizam mais instrumentos, seguido de graduandos.

TABELA 3  
Utilização dos instrumentos de avaliação psicológica

Titulação	N	Média	Desvio Padrão	Máximo
Graduando	223	,2063	,5474	3,00
Graduado	36	,3056	,7099	3,00
Especialista	14	,2143	,5789	2,00
Mestre	17	,1176	,3321	1,00
Doutor	7	,4286	,7868	2,00
Total	297	,2189	,5658	3,00

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo oferece dados interessantes de análise no que se refere ao uso e ao conhecimento de instrumentos de avaliação, embora alguns elementos confirmem certos achados, considerando que já foram evidenciados por outros trabalhos, com amostras diferentes.

Especialmente no que diz respeito aos instrumentos mais conhecidos e utilizados, os resultados indicam que psicólogos e estudantes conhecem mais do que utilizam, como era de se esperar e como já encontrado em trabalhos de naturezas semelhantes (Noronha e cols., 2002; Noronha, Beraldo e Oliveira, no prelo; Baldo e Noronha, 2003). Essa questão (conhecer mais do que utiliza) não parece ser problema, ao contrário, poderia revelar um amadurecimento teórico, uma vez que haveria dentre o leque de instrumentos conhecidos, opções de escolha para a utilização adequada, consistente e ética dos vários instrumentos de avaliação. Em contrapartida, chama a atenção o uso tão restrito dos instrumentos (seis em média), o que sugere que embora com mais de um século de história, no Brasil, o instrumento psicológico parece ainda não ter conseguido a devida importância.

Neste cenário, outro elemento merece destaque, e refere-se à falta de seqüência lógica na aquisição do conhecimento, quando dos níveis de titulação, ou seja, psicólogos mestres conhecem mais instrumentos que doutores, assim como especialistas conhecem menos do que graduados, o que sugere uma reflexão no sentido de que o conhecimento do psicólogo em geral, fica restrito às informações obtidas na graduação.

À guisa de conclusão, parece-nos procedentes as colocações de Alchieri e Bandeira (2002), no sentido de que embora o ensino de avaliação psicológica represente um eixo central da formação do psicólogo, por muitos anos ela foi (e ainda é) entendida como o ensino de testes, de forma que o conhecimento que se tem resume-se a um pequeno número de técnicas, com pouco ou nenhum domínio sobre a fundamentação delas.

Talvez o leitor possa perguntar: “quais as implicações de um psicólogo conhecer poucos ou muitos instrumentos?” Certamente, a informação de quantas técnicas existe no panorama nacional ou estrangeiro não determinará o quão bom é o profissional. Mas, acredita-se que associada a esta informação geral estão outros domínios imprescindíveis para a aplicação, avaliação e interpretação correta quando do diagnóstico psicológico, tais como a propriedade dos preceitos da Psicometria.

Cruz e Alchieri (2000) apontam que é imprescindível a revisão dos conteúdos e instrumentos ensina-

dos em disciplinas de avaliação psicológica. Parece que este já é um consenso entre a comunidade psicológica, ou seja, há que se repensar a formação profissional, embora ainda não se tenha claro qual a melhor forma. E, neste sentido, a formação desatualizada não está em consonância com as conquistas da avaliação psicológica, já que não têm sido poucos os esforços na tentativa de se resgatar a área. Hutz (2003, p.1) pondera que “o progresso obtido pela nossa área na última década foi extraordinário. Mesmo os mais jovens sabem da rica mas difícil história da avaliação psicológica no Brasil, dos problemas enfrentados pela área e dos danos à formação de psicólogos”.

O presente estudo objetivou refletir sobre alguns aspectos importantes da formação profissional, embora não tenha esgotado o assunto, considerando que este não era o seu objetivo principal. Sugere-se que novos trabalhos sejam realizados tendo em vista a urgente necessidade da área de avaliação psicológica.

## REFERÊNCIAS

- Alchieri, J. C. & Bandeira, D. R. (2002). Ensino de Avaliação Psicológica no Brasil. In R. Primi (Org.). *Temas em avaliação psicológica* (pp.35-39). Campinas: Impressão Digital do Brasil Gráfica e Editora.
- Alchieri, J. C. & Cruz, R. M. (2001). Recursos técnicos e estratégias utilizadas no ensino da avaliação psicológica nas universidades da região sul do Brasil. *Anais do 28º Congresso Interamericano de Psicologia*. [CD-ROM].
- Alchieri, J. C., Parastchuk, C. A. & Cruz, R. M. (2001). Considerações quanto ao ensino da avaliação psicológica. *Anais do IV Encontro da Sociedade Brasileira de Rorschach e outras técnicas psicológicas* (p. 200).
- Alves, I. C. B. (2000). As atividades práticas no ensino das Técnicas de Exame Psicológico. *Anais do VIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico* (p. 171). Águas de Lindóia.
- Alves, I. C. B., Marques, K. C. & Alchieri, J. C. (2001). Panorama geral do ensino da técnica de exame psicológico no Brasil. *Anais do I Congresso de Psicologia Clínica* (pp. 102-106). Vol. 1.
- Alves, I. C. B., Alchieri, J. C. & Marques, K. C. (2002). As técnicas de exame psicológico ensinadas nos cursos de graduação de acordo com os professores. *Psico-USF*, 7, 1, 77-88.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*, (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andriola, W. B. (1995). Os testes psicológicos no Brasil: problemas, pesquisas e perspectivas para o futuro. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Orgs.). *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 77-82). Vol. 3. Braga, Portugal: APPORT.
- 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* (p. 61).
- Azevedo, M. M., Almeida, L. S., Pasquali, L. & Veiga, H. M. S. (1996). Utilização dos testes psicológicos no Brasil: dados de

- estudo preliminar em Brasília. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Orgs.). *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 213-219). Vol. 4. Braga, Portugal: APPORT.
- Baldo, C. R. & Noronha, A. P. P. (2003). Estudantes e profissionais de psicologia e os instrumentos psicológicos mais utilizados e conhecidos. *Psicologia USP* (submetido).
- 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.
- Bueno, R. M. G. (1995). Ensino e pesquisa. *Boletim de Psicologia, XLV*, 102, 23-25.
- 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* (p. 164).
- Calejon, L. M. C. & Santos, R. M. (2001). Ensino de testes psicológicos e a formação do psicólogo. *Anais do IV Encontro da Sociedade Brasileira de Rorschach e outras técnicas psicológicas* (p. 164).
- Calejon, L.M. & Vistué, A. (1994). Contribuição do ensino de TEAP para construção da identidade profissional do psicólogo. *Programa e Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações* (p. 2).
- 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* (pp. 59-60).
- Conselho Federal de Psicologia. (2001). *Resolução 25/2001*. [On line] [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br) (Acesso em: 02 dez. 2001).
- Conselho Federal de Psicologia. (2003). *Resolução 02/2003*. [On line] [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br) (Acesso em: 02 fev. 2003).
- Conselho Federal de Psicologia. (2003b). Espaço ABEP. *Jornal do Federal, XVIII*, 76, 16.
- Cruz, R. M. & Alchieri, J. C. (2000). Ensino da avaliação psicológica frente às novas diretrizes curriculares: dados preliminares à elaboração de uma metodologia de acompanhamento dos currículos dos cursos de psicologia, com base nas experiências da UFSC e UNISINOS. *I Encontro Nacional da ABEP Psicologia e Realidade Brasileira: Transformação*. Belo Horizonte, MG.
- Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico — V*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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.
- 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.
- Hutz, C. S. (2003). Editorial. *Avaliação Psicológica, 2*, 1, 1.
- Jacquemin, A. (1995). Ensino e pesquisa sobre testes psicológicos. *Boletim de Psicologia, XLV*, 102, 19-21.
- Kroeff, P. (1988). Síntese de posicionamentos a serem feitos quanto ao uso de testes psicológicos em avaliação psicológica. *Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia. Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto* (pp. 535-537).
- Lima, R. A. (1999). O reflexo das atividades práticas no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de exame psicológico. *Programa e Resumos do II Encontro sobre Psicologia Clínica* (pp. 76-77).
- Lima, R. A. (2001). O reflexo das atividades práticas no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de exame psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 3*, 2, 55-69.
- Noronha, A. P. P. (2003). Docentes de psicologia: formação profissional. *Estudos de Psicologia, 8*, 1, 169-173.
- Noronha, A. P. P., Baldo, C. R., Barbin, P. F. & Freitas, J. V. (no prelo). Conhecimento em avaliação psicológica: um estudo com estudantes de Psicologia. *Psicologia Investigação e Prática*.
- Noronha, A. P. P., Oliveira, A. F., Cobêro, C., Paula, L. M., Cantalice, L. M., Guerra, P. B. C., Martins, R. M. M. & Filizatti, R. (2002). Instrumentos psicológicos mais conhecidos por estudantes do sul de Minas Gerais. *Avaliação Psicológica, 1*, 2, 151-158.
- Noronha, A. P. P., Beraldo, F. N. M. & Oliveira, K. L. (no prelo). Instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais de psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional, 7*, 1.
- Pereira, A. P. C. P. & Carellos, S. D. M. S. (1995). Examinando o ensino das técnicas de exame psicológico. *Cadernos de Psicologia, 3*, 4, 33-36.
- Prieto, G. & Muñoz, J. (2000). *Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España*. [On line] [www.cop.es/tests/modelo.htm](http://www.cop.es/tests/modelo.htm) (Acesso em: 04 dez. 2000).
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica, 2*, 1, 67-77.
- Rocha Jr., A. (1994). A importância das atividades práticas para o aprendizado de técnicas de exame psicológico. *Programa e Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações* (p. 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* (p. 288).
- Schwarz, L. R. (1996). A importância da vivência na aprendizagem das técnicas projetivas de personalidade. *Programa e Resumos do II Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações* (p. 58).
- Souza, A. S. L. (1997) O ensino das cadeiras de técnicas do exame psicológico. *Boletim de Psicologia, XLVII*, 107, 95-99.
- Wechsler, S. M. (2001). Princípios éticos e deontológicos na avaliação psicológica. In L. Pasquali (Org.). *Técnicas de exame psicológico — TEP* (pp.171-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 30/10/2004. Aceito em: 14/04/2005.

#### Autoras:

Ana Paula Porto Noronha – Dra. em Psicologia Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Universidade São Francisco. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Fernanda Andrade de Freitas – Psicóloga. Aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Universidade São Francisco.

#### Endereço para correspondência:

ANA PAULA PORTO NORONHA  
Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro  
CEP 13251-900, Itatiba, SP  
E-mail: [ana.noronha@saofrancisco.edu.br](mailto:ana.noronha@saofrancisco.edu.br)

## ANEXO 1

## RELAÇÃO DOS INSTRUMENTOS APRESENTADA AOS SUJEITOS

ACRE – Teste de Atenção Concentrada, Rapidez e Exatidão;	Inventário e Auto-Análise dos Interesses;
Atenção Concentrada;	Inventário de Expectativas e Crenças – IECPA;
Atenção Concentrada 15;	Inventário Fatorial de Personalidade;
Bateria Burocrática VIG;	Inventário Ilustrado de Interesses – GEIST;
Bateria CEPA;	Inventário S.T.A.X.I.;
Bateria de Funções Mentais para Motoristas – BFM-1;	Kuder Inventário de Interesses Vocacional;
Bateria de Funções Mentais para Motoristas – BFM-2;	Liderança e Poder;
Bateria de Funções Mentais para Motoristas – BFM-3;	LIP – Levantamento de Interesses Profissionais;
Bateria de Testes de Aptidão BTAG;	Lista de Problemas Pessoais para Adolescentes;
Bateria TSP;	Lista de Problemas Pessoais para Adultos;
BBT;	Mandala de Palavras;
Becasse Atitudes Socioemocionais Crianças Pré-escolares;	Matrizes Progressivas Coloridas;
Becasse Maturidade Escolar;	Matrizes Progressivas – Escala Avançada;
Bender Infantil;	Matrizes Progressivas – Escala Geral;
BPR-5;	Medida de Fluência Verbal – MFV;
BTN – Bateria de Testes Neuropsicológicos;	Memória-R;
Coleção Papel de Carta;	MM – Teste as Minhas Mãos;
Como Chefiar?;	MTB – Série Both de Testes Manuais;
Cornell Index;	O Desenho da Figura Humana;
Cubos de Kohs;	O Desenvolvimento do Comportamento da Criança no Primeiro Ano;
D2 – Teste de Atenção Concentrada;	O Teste das Pirâmides das Cores;
Destreza Digital;	O Teste Gestáltico Bender para Crianças;
Dezesseis PF;	Panorama de Atitudes dos Pais – PAP;
Diagnóstico Organizacional;	Programação de Hábitos e Desempenhos – PHD;
Diagnóstico Tipológico Organizacional – DTO;	Prova de Nível Mental;
Dominós D-48;	Psicônica Programador Previsor de Desempenho;
DTVP-2 – Teste Evolutivo de Percepção Visual;	QUATI – Questionário Avaliação Tipológica;
Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para Professor;	Questionário Confidencial;
Escala de Déficit de Atenção Hiperatividade;	Questionário de Personalidade Dadahie;
Escala de Inteligência Wechsler para Crianças;	Questionário Desiderativo;
Escala de Maturidade para Escolha Profissional;	Questionário do Adolescente R-4;
Escala de Maturidade Mental Columbia;	Questionário Íntimo;
Escala de Personalidade de Comrey;	Questionário Saúde Geral Goldberg – QSG;
Escala de Preconceito Profissional – EPP;	QVI – Questionário Vocacional Interesses;
Escala de Sociabilidade e Emotividade – ÉSSE;	R-6 Avaliação de Chefia;
Escala de Stress Infantil – ESI;	Reprodução de Figuras;
Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade;	Sondagem de Habilidade;
Escala Fatorial de Neuroticismo – EFN;	Suplemento para o Teste de Apercepção Infantil CAT-S;
Escala Reduzida de Autoconceito – ERA;	‘I’AA – Teste de Aptidão Acadêmica;
Escore de Deteriorização Desenho Pessoa;	Teste Barcelona;
Figuras Complexas de Rey;	Teste Caracterológico;
IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização;	Teste Coletivo Inteligência Adultos – CIA;
INV;	Teste de Compreensão Técnico-Mecânica;
Inventário Multifásico Minnesota de Personalidade – MMPI;	Teste D-70;
Inventário de Administração de Tempo – ADT;	Teste das Cores;
Inventário de Ansiedade – IDATE-C;	Teste das Dinâmicas Profissionais – TDP;
Inventário de Ansiedade – IDATE;	Teste das Fábulas;
Inventário de Atitudes para o Trabalho – IAT;	Teste das Pirâmides Coloridas;
Inventário de Habilidades Sociais;	Teste de Agradabilidade Básica;
Inventário de Interesses Angelini e Thurstone;	Teste de Apercepção Infantil CAT-A;
Inventário de Interesses Profissionais;	Teste de Apercepção Infantil CAT-H;
Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp – ISSL;	Teste de Apercepção para Idosos;

Teste de Apercepção Temática – TAT;  
Teste de Aptidão Mecânica – TAM;  
Teste de Aptidões Específicas DAT;  
Teste de Atenção Difusa;  
Teste de Capacidades Intelectuais – TCI;  
Teste de Catálogo de Livros Bessa-Tramer;  
Teste de Conceitos Básicos de Bohem;  
Teste de Desempenho Escolar – TDE;  
Teste de Estruturas Vocacionais – TEV;  
Teste de Frases Incompletas – FIGS;  
Teste de Frustração;  
Teste de Inteligência Não-Verbal R-2;  
Teste de Inteligência Não-Verbal G36;  
Teste de Inteligência Não-Verbal G38;  
Teste de Liderança Situacional – TLS;  
Teste de Maturidade para Leitura – TML;  
Teste de Prontidão para Leitura;  
Teste de Retenção Visual-BENTON;  
Teste de Rorschach;  
Teste de Sondagem Intelectual;  
Teste Verbal de Inteligência V-47;

Teste Desenho Silver-Cognição e Emoção;  
Teste Diagnóstico de Habilidade Pré-Escolar – DHP;  
Teste dos Relógios;  
Teste Edites de Inteligência – TEI;  
Teste Equicultural Inteligência;  
Teste de Habilidade para o Trabalho Mental – HTM;  
Teste McQuarrie de Relações Espaciais;  
Teste Metropolitano de Prontidão;  
Teste Não-Verbal de Inteligência R-1;  
Teste Organização Percepto-Motora – TOP;  
Teste Palográfico;  
Teste Projetivo Ômega;  
Teste Projetivo Sonoro;  
Teste Prontidão Emocional para Motoristas – TEPEM;  
Teste de Prontidão Horizontes;  
Teste Psicodiagnóstico Miocinético – PMK;  
Teste de Raciocínio Lógico-Numérico;  
Teste Raven de Operações Lógicas – RTLO;  
Teste Wartegg;  
Teste Zulliger;  
WISC III.