



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v30id275235>

## ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA ESCOLAR DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Analysis of undergraduate training in School Psychology Assessment in higher education institutions of the state of Minas Gerais

Análisis de la formación inicial en Evaluación Psicológica Escolar de instituciones de educación superior en el estado de Minas Gerais

**Rafael Gustavo Maluf<sup>1</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0599-0125>

E-mail: [rafmaluf@gmail.com](mailto:rafmaluf@gmail.com)

**João Arménio Lamego Lopes<sup>2</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5005-120X>

E-mail: [joaols@psi.uminho.pt](mailto:joaols@psi.uminho.pt)

**Célia Regina Gomes Oliveira<sup>3</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8252-7337>

E-mail: [celia.oliveira@ulp.pt](mailto:celia.oliveira@ulp.pt)

**Resumo:** A crescente demanda pela atuação especializada de psicólogos no contexto escolar tem evidenciado preocupações em relação à formação inicial em Avaliação Psicológica Escolar (APE). O principal objetivo deste trabalho foi investigar como se apresentou a formação inicial em APE dos cursos de Psicologia de Instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais. Os resultados evidenciaram, dentre os cursos de psicologia amostrados, média de 3,57 disciplinas de Avaliação Psicológica (AP) (N=42) e, baixa carga-horária (5,3% das 4000 horas totais por curso) (N=36). Análises de conteúdo, contemplando nomes e ementas de disciplinas de Avaliação Psicológica, revelaram pouca ênfase dada pelos cursos de graduação em Psicologia em Minas Gerais à temática Avaliação Psicológica Escolar. Os resultados evidenciam a predominância, no ensino de AP, de ênfase tecnicista em testes, em detrimento de disciplinas que visam à compreensão mais ampla do processo, como o uso de técnicas de avaliação (entrevista, observação do comportamento, psicometria e construção de instrumentos, entre outras) o que pode levar à utilização indevida ou inadequada dos instrumentos.

**Palavras-chave:** formação inicial; avaliação psicológica; formação em psicologia.

<sup>1</sup> Universidade do Minho. Braga, Portugal.

<sup>2</sup> Universidade do Minho. Braga, Portugal.

<sup>3</sup> Universidade Lusófona do Porto. Porto, Portugal.

**Abstract:** The growing demand for the specialized work of psychologists in the school context has highlighted concerns regarding initial training in School Psychological Assessment (SPA). The main objective of this work was to investigate the initial training in SPA as taught in undergraduate Psychology courses at Higher Education Institutions in the state of Minas Gerais. Undergraduate programmes contained an average of 3.57 Psychological Assessment (PA) disciplines (N=42), associated with a low workload (5.3% of a total of 4000 hours) (N=36). Content analyses of both discipline names and syllabi uncovered little emphasis given by undergraduate Psychology courses in Minas Gerais to the specific area of School Psychology Assessment. Our results indicate that training in PA emphasizes mechanistic application of tests, rather than a more holistic approach with the use of diverse evaluation techniques (interviews, behavioral observation, psychometry, instrument design), a fact that may lead to inadequate use of instruments.

**Keywords:** initial training; psychological assessment; training in psychology.

**Resumen:** La creciente demanda del trabajo especializado de psicólogos en el contexto escolar ha evidenciado preocupaciones con respecto a la formación inicial en Evaluación Psicológica Escolar (EPE). El objetivo principal de este estudio fue investigar cómo se presentó la formación inicial en EPE de los cursos de psicología de las Instituciones de Educación Superior en el estado de Minas Gerais. Los resultados mostraron, entre los cursos de psicología muestreados, un promedio de 3,57 sujetos de Evaluación Psicológica (EP) (N=42) y baja carga de trabajo (5,3% del total de 4000 horas por curso) (N=36). Los análisis de contenido, incluidos los nombres y menús de las disciplinas de Evaluación Psicológica, revelaron poco énfasis dado por los cursos de graduación en Psicología en Minas Gerais al tema de la Evaluación Psicológica Escolar. Los resultados muestran el predominio, en la enseñanza de la EP, de un énfasis tecnocrático en las pruebas, en detrimento de disciplinas que apuntan a una comprensión más amplia del proceso, como el uso de técnicas de evaluación (entrevista, observación de la conducta, psicometría y construcción de instrumentos, entre otras), lo que puede llevar al uso inadecuado de los instrumentos.

**Palavras clave:** formación inicial; evaluación psicológica; formación en psicología.

## 1 INTRODUÇÃO

Há pelo menos duas décadas, o fenômeno da expansão universitária brasileira vem seguindo tendências globais, que acabaram por massificar o acesso ao ensino superior em instituições públicas e privadas, e por provocar o surgimento de cursos de graduação nas mais diversas áreas. Esta expansão inclui os cursos de graduação em Psicologia (bacharelados), gerando a necessidade de se estabelecerem para eles parâmetros de qualidade. O Ministério da Educação definiu padrões, critérios e indicadores de qualidade para a criação e funcionamento de cursos de graduação em Psicologia, bem como avaliações periódicas de tais cursos, através de análise de desempenho de alunos concludentes (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE) (Brasil, *s. d.*), e também do Conceito Preliminar de Curso (CPC), que em adição ao ENADE leva em consideração a qualificação acadêmica do corpo docente, e a infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos disponíveis (Brasil, 2020).

A crescente demanda pela atuação de psicólogos escolares, têm demandado novos desafios à formação de psicólogos, principalmente na área de Avaliação Psicológica (Ximenes; Rocha; Costa, 2024; Bandeira; Andrade; Peixoto, 2021). A formação acadêmica de psicólogos, inclusive na temática de Avaliação Psicológica Escolar (APE), têm sido objeto de atenção (*American Psychological Association-APA*, 2023; Lockwood *et al.*, 2022; Farmer *et al.*, 2021; Nolan; Hakala; Landrun, 2021; Kusumi *et al.*, 2016; Montreuil, 2016). A *American Psychological Association (APA)*, nas últimas três décadas, tem estabelecido recomendações para a melhoria do ensino e do aprendizado em cursos de graduação em Psicologia, as quais incluem as responsabilidades de alunos, professores, departamentos de Psicologia, e administradores acadêmicos. Num levantamento efetuado junto a 8690 psicólogos europeus, verificou-se que a maioria expressava atitude favorável ao uso de testes psicológicos, mas considerava, no entanto, que sua formação em avaliação psicológica (AP), na graduação, foi insuficiente para usá-los adequadamente (Muñiz *et al.*, 2001).

Nos últimos 20 anos, ressalta-se que a formação em AP no Brasil apresenta alguma tendência de evolução, em contraste com períodos anteriores, marcados por retrocessos, preconceito e baixa qualidade de formação (Bueno; Peixoto, 2018). Entretanto, a qualidade da formação parece distante dos níveis de países da Europa e América do Norte, principalmente quanto às características e número de instrumentos de avaliação disponíveis, à formação de docentes e pesquisadores da área, e à preparação de psicólogos para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade (Wechsler; Hutz; Primi, 2019; Mendes *et al.*, 2013). A formação insuficiente/deficiente pode levar a consequências nas práticas profissionais, afetando as necessidades dos clientes e a qualidade do serviço prestado (Borsa, 2016).

No Brasil, apesar de avanços como a criação do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), do reconhecimento da AP como especialidade pelo Conselho

Federal de Psicologia (CFP), do estabelecimento de diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional de psicólogos, e da regulamentação do SATEPSI (Resolução 009/2018 do Conselho Federal de Psicologia, de 25 de abril de 2018), o desenvolvimento pleno desta formação parece estar longe de atingir a sua maturidade (Soligo *et al.*, 2020; Bueno; Peixoto, 2018; Nunes, 2012). As preocupações apontadas na formação de profissionais em AP em geral atingem também a formação em APE: devido à prática do psicólogo escolar ser complexa e multifacetada, ela requer dos profissionais, desde a formação inicial, conhecimentos apurados de diversos métodos e formas de avaliação, a exemplo da identificação de sinais de risco para transtornos de neurodesenvolvimento na escola, da detecção de comportamento autolesivo e suicídio, da avaliação de estudantes de culturas diversas, de avaliação da situação de violência/*bullying/cyberbullying*, rastreio de dislexia, dentre outros (Cardoso; Ferreira; Freitas, 2023; Hutz *et al.*, 2022).

Referindo-se especificamente à APE, fragilidades relacionadas a esta formação também foram relatadas na França (Guillemard, 2007), Alemanha (Dunkel, 2007), e Canadá (Montreuil, 2016), demonstrando que deficiências na formação em APE por parte de profissionais de psicologia têm sido uma preocupação presente em vários países. Nos EUA, investigação com alunos de graduação em psicologia indicou que estes não são adequadamente expostos à psicologia escolar, e sugeriu-se que devam ser criados cursos específicos para esta área (Bocanegra *et al.*, 2019). Detectou-se deficiência em aspectos de psicologia escolar também em programas de pós-graduação (Stein; Abritton, 2022). Um levantamento sobre as atitudes e práticas de psicólogos escolares norte-americanos relativas à validade de resposta a testes diagnósticos por parte de estudantes, cuidadores e professores, verificou que poucos respondentes usavam medidas formais para esta avaliação, o que foi por eles atribuído à exposição insuficiente ao tema durante a graduação (Lovett *et al.*, 2022). Numa análise de ementas norte-americanas referentes a um aspecto mais específico da avaliação em psicologia escolar, a avaliação cognitiva, verificou-se que os objetivos incluídos nestas ementas variaram em quantidade, complexidade e conteúdo, mas focaram principalmente em habilidades de baixa complexidade, não refletindo as diversidades de práticas demandadas aos psicólogos escolares (Bumpus *et al.*, 2022).

No Brasil, estudos desenvolvidos sobre a formação inicial em AP têm sido escassos, e têm indicado grave problema neste tipo de formação (Bandeira; Andrade; Peixoto, 2021), a qual apresenta em geral um caráter tecnicista, com ênfase na centralidade do psicodiagnóstico e da teoria clássica dos testes, nos procedimentos de aplicação e interpretação de instrumentos, e em construtos tradicionais, como inteligência e personalidade (Ximenes; Rocha; Costa, 2024; Freires *et al.*, 2017). Numa análise da formação inicial em AP, foram amostradas 478 ementas de 133 cursos de graduação em psicologia de cinco regiões brasileiras, e concluiu-se que a carga horária

nesta temática foi considerada insuficiente, com ênfase dos cursos na aplicação meramente técnica de testes psicológicos (Ambiel *et al.*, 2019).

No Estado de Minas Gerais, o segundo mais populoso do Brasil (população estimada em > 21 milhões de habitantes em 2023), há registros de 134 de cursos de graduação (bacharelado) em Psicologia em atividade (Brasil, 2017), distribuídos entre instituições de ensino superior (IES) privadas e públicas, dos quais apenas 60 tiveram alunos concluintes e participaram da avaliação de cursos promovida pelo Ministério da Educação em 2018 (os demais foram criados em datas posteriores a 2015, ou estão em fase de implantação). Inexistem estudos sistemáticos que caracterizem o *status* atual deste conjunto de cursos, e tampouco as abordagens destes cursos à formação inicial dos futuros psicólogos em AP, em particular a APE.

Tendo em vista os referidos problemas relacionados à formação em AP, o principal objetivo do presente trabalho é analisar a formação inicial em avaliação psicológica, e particularmente, a formação em avaliação psicológica escolar de cursos de graduação (bacharelado) em Minas Gerais. As questões de pesquisa que se colocaram no presente trabalho foram: a) quais as características atuais dos cursos de bacharelado em psicologia do estado de Minas Gerais? b) que conteúdos são abordados nas disciplinas de avaliação psicológica nas IES do estado de Minas Gerais? c) como se apresenta a formação inicial específica em avaliação psicológica escolar, nestes cursos?

## 2 MÉTODO

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa de caráter documental, no qual serão coletadas variáveis factuais pedagógico-institucionais de cursos de Psicologia de Instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais, e variáveis relativas à formação em avaliação psicológica, tais como matrizes de disciplinas, nome, quantidade, carga horária e ementas de disciplinas de avaliação psicológica.

### 2.1 Seleção da amostra

Inicialmente, foram identificados 60 cursos de graduação em psicologia, modalidade bacharelado, do estado de Minas Gerais, cadastrados no portal e-MEC e listados como participantes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em sua edição realizada para os cursos de Psicologia no ano de 2018.

Optou-se por utilizar dados do ENADE, por se tratar de um índice de qualidade do Ensino Superior que abrange obrigatoriamente concluintes selecionados de diversos cursos de graduação do Brasil. O desempenho nos *rankings* do ENADE parece ter-se tornado atributo de qualidade para a sociedade e, como consequência a competição entre as instituições de Educação Superior veio a aumentar (Bertolin;

Marcon, 2015). O ENADE avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (Brasil, *s. d.*). A inscrição é obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes habilitados de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia vinculados às áreas de avaliação da edição. A situação de regularidade do estudante é registrada no histórico escolar.

Foram coletados dados de 59 destes cursos de bacharelado em Psicologia (52 de instituições privadas, 5 em instituições públicas federais e 2 em instituições públicas estaduais), após ter-se descartado um deles (de instituição privada) por apenas ter apresentado um aluno concluinte. Destes cursos, alguns eram pertencentes a diferentes *campi* ou períodos letivos de uma mesma IES. Dados sobre número de disciplinas de AP foram obtidos de 42 destes cursos, dos quais 36 disponibilizaram também as respectivas cargas horárias.

## **2.2 Procedimento de busca por matrizes curriculares, ementas e carga horária de disciplinas**

Para grande parte dos cursos, ementas e/ou matrizes curriculares foram obtidas dos sítios eletrônicos das IES amostradas. Nos casos em que não estavam disponíveis, foram enviados *e-mails* aos coordenadores dos respectivos cursos de psicologia, com explicações sobre os objetivos do estudo e, requisitando também, ementas de disciplinas de psicologia, especialmente as de avaliação psicológica, com cargas horárias e matrizes curriculares. Foi garantido o sigilo e confidencialidade das informações prestadas, não identificando as IES participantes. Em alguns casos, diante da impossibilidade de fornecimento das informações via coordenador de curso, foi realizado um segundo contato, solicitando-lhe repassar o pedido para o professor/responsável pela(s) disciplina(s), ou mesmo, em alguns outros casos, para o colegiado de curso de psicologia. Foram coletados dados factuais relacionados à formação em avaliação psicológica: número e nome de disciplinas estritamente relacionadas a avaliação psicológica, sua carga horária e ementas correspondentes.

## **2.3 Procedimento para análise de conteúdo dos nomes e das ementas de disciplinas de AP em cursos de Psicologia em Minas Gerais**

Foram feitos contatos com coordenadores, colegiados de curso e/ou professores, bem como pesquisas nas páginas de *internet* de 59 cursos de psicologia do estado de Minas Gerais, para obtenção das respectivas matrizes curriculares. Os dados obtidos referentes aos nomes de disciplinas de AP lecionadas foram objeto de análise indutiva de conteúdo de palavras, utilizando-se para tanto o *software* MAXQDA® (Maxqda, *s. d.*), e, posteriormente, para obter uma representação gráfica

em nuvem da frequência de palavras, o *software Wordclouds* (Wordclouds, s. d.). As ementas das disciplinas similarmente foram objeto de análise indutiva de conteúdo através do *software MAXQDA*® (Maxqda, s. d.), com utilização de análise categorial do tipo temática (Gades Solutions, s. d.).

## 2.4 Análise das estatísticas descritivas dos cursos de graduação em Psicologia de Minas Gerais

Os dados coletados foram organizados em planilhas no *Microsoft Excel*®, que foram utilizadas para obter estatísticas descritivas referentes ao número de alunos concluintes (participantes do ENADE), e às disciplinas de AP cursadas para cada curso analisado. Foram adicionalmente coletados dados factuais relativos a indicadores de qualidade dos cursos de bacharelado em Psicologia, segundo dados disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os indicadores de qualidade são, além do ENADE, o conceito preliminar de curso (CPC) e o Índice de Diferença de Desempenho (IDD).

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) considera, além do desempenho dos estudantes, o corpo docente, a infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos, entre outros itens. O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como medida *proxy* (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressarem no curso de graduação avaliado. Nas escalas de avaliação utilizadas para os índices do ENADE, IDD e CPC, os conceitos 1 e 2 indicam que a o curso ou a instituição de ensino não cumprem os requisitos básicos de qualidade estipulados pelo MEC. O conceito 3 aponta que são atendidos aos requisitos de qualidade exigidos, enquanto conceitos 4 e 5 indicam instituições ou cursos considerados acima da média ou excelentes no cumprimento das exigências do MEC.

## 3 RESULTADOS

### 3.1 Estatísticas descritivas dos cursos de graduação em Psicologia de Minas Gerais

Os cursos de graduação (bacharelado) em Psicologia no estado de Minas Gerais compreenderam em média 4147 horas de atividades letivas, com amplitude de variação entre 4000 (mínimo exigido pelo MEC) e 4912 horas. Os 59 cursos com mais de um aluno concluinte inscreveram no exame ENADE 2018 em média aproximadamente 78 alunos, o que representaria 4600 novos profissionais habilitados naquele ano no estado.

Nas escalas de conceito ENADE, de CPC e de IDD, os cursos em geral aproximaram-se do conceito 3 (Tabela 1), que indica atendimento aos requisitos de

qualidade exigidos pelo MEC), embora com grande amplitude de variação entre eles: entre 1 e 5 para o ENADE, entre 2 e 5 para o IDD, e entre 2 e 4 para o CPC. Nenhum dos cursos de Psicologia de Minas Gerais alcançou o CPC máximo de 5 (Tabela 1).

A temática de AP é lecionada em média em 3,57 disciplinas por curso amostrado (valor ligeiramente inferior ao relatado por Freires *et al.* (2017), na região Norte do Brasil), embora tenha havido uma larga amplitude de variação (entre 1 e 7 disciplinas) (Tabela 1). A carga horária média representada por estas disciplinas foi de 222,25 horas (cerca de 5,3% da carga horária total do bacharelado em Psicologia), com mediana e moda próximas deste valor, embora a amplitude de variação também tenha sido larga (mínimo de 80 e máximo de 336 horas) (Tabela 1). O início da formação em AP ocorre em média entre o terceiro e quarto semestres letivos (mais frequentemente no terceiro), havendo, no entanto, variação entre cursos, que podem iniciá-la tão cedo quanto no segundo semestre, ou tão tarde quanto no sexto. A formação em AP se completa mais frequentemente por volta do sexto semestre letivo, podendo, a depender o curso, estender-se até o oitavo (Tabela 1).

Tabela 1 – Estatísticas descritivas de cursos de graduação em Psicologia do estado de Minas Gerais participantes do ENADE 2018

	Nº. cursos amostrados	Média	Erro padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Carga horária total do curso de Psicologia	60	4147	34	4008	4000	4000	4912
No. Concluintes em Psicologia inscritos no ENADE / IDD 2018	59	77.97	6.20	66	66	12	236
Conceito ENADE (Psicologia)	59	2.92	0.12	3	3	1	5
IDD (Psicologia)	59	3.05	0.07	3	3	2	5
CPC (Psicologia)	59	3.39	0.07	3	3	2	4
No. Disciplinas de Avaliação Psicológica	42	3.57	0.17	3	3	1	7
Carga horária total em Avaliação Psicológica	36	222.25	9.56	232.5	240	80	336
Avaliação Psicológica: Semestre inicial	36	3.50	0.18	3	3	2	6



Avaliação							
Psicológica:	36	6.56	0.16	6	6	5	8
Semestre final							

Fonte: Elaboração própria.

### 3.2 Análises de conteúdo dos nomes e das ementas de disciplinas de avaliação psicológica em cursos de Psicologia em Minas Gerais

Do total de 59 cursos, foi possível obter matrizes curriculares de 39 (66,10%), as quais foram examinadas individualmente a fim de selecionar e extrair os nomes e cargas horárias das disciplinas de AP. Foram identificadas e nomeadas 179 disciplinas de AP nos 39 cursos amostrados, representando 8,28% em média do número total (2159) de disciplinas oferecidas nos referidos cursos de psicologia.

Os nomes completos das 179 disciplinas foram submetidos a uma análise de conteúdo de dados qualitativos com o *software* MAXQDA® (Brites, 2021), para identificação das palavras mais frequentes nos títulos respectivos (excluindo-se palavras com 2 letras ou menos), e adotando-se para elas o critério de lematização. A Figura 1 apresenta uma representação, em nuvem, das frequências de palavras obtidas, e mostra a predominância (esperada) de palavras como “avaliação”, “psicológico/a”, além de outras atinentes a áreas correlatas (psicodiagnóstico, psicometria, teste). Ausentes do referido mapa em nuvem estão palavras mais diretamente relacionadas à AP escolar (tais como “escolar”, “escola”, “educação”, “educacional”), o que leva a supor a virtual inexistência, nos 59 cursos analisados, de disciplinas especificamente voltadas a essa área.

Figura 1 – Mapa em nuvem das palavras (lematizadas) mais frequentes nos títulos/nomes de disciplinas de Avaliação Psicológica em cursos de graduação em Psicologia no Estado de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria.

A análise adicional de conteúdo das ementas de disciplinas poderia revelar a existência de tais disciplinas mais diretamente voltadas à AP escolar. Desta forma, através de contatos com coordenadores, colegiados de curso e/ou professores, bem como pesquisas nas páginas de internet dos 59 cursos de Psicologia considerados, foi possível obterem-se ementas de 21 destes cursos (35,59% do total), num total de 80 ementas de diferentes disciplinas relativas à AP, que foram submetidas a análises de conteúdo através do *software* MAXQDA®.

Um exame preliminar dos textos das referidas ementas levou à definição, no MAXQDA®, de uma lista de códigos composta de seis categorias (Documentos, Técnicas Projetivas, Psicodiagnóstico, Entrevistas, Psicometria, e Avaliação Psicológica Geral) (Figura 2), cada uma a compreender duas ou mais subcategorias (Tabela 2). As temáticas relativas às categorias “Avaliação Psicológica” e “Psicometria” foram largamente majoritárias (Figura 2).

Figura 2 – Mapa em nuvem de categorias de conteúdos mais presentes nas ementas de disciplinas de Avaliação Psicológica de cursos de graduação em Psicologia no Estado de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Lista de códigos (categorias e subcategorias de Avaliação Psicológica) associadas a porções de textos de disciplinas da área em cursos de graduação em Psicologia no estado de Minas Gerais

<b>Categorias/Subcategorias</b>	<b>Frequências</b>
Documentos	
Documentos\ Laudos	22
Documentos\ Atestados, Relatórios, Parecer	18
TécnicasProjetivas	
TécnicasProjetivas\ TécnicasGráficas	6
TécnicasProjetivas\ Geral_TestesProjetivos	14
TécnicasProjetivas\ História	2
TécnicasProjetivas\ Personalidade	13
TécnicasProjetivas\ Aplicação, Correção	6
Psicodiagnóstico	
Psicodiagnóstico\ ProcessoEtapas	25
Psicodiagnóstico\ Psicométrico	0
Psicodiagnóstico\ Projetivo	6
Entrevistas	
Entrevistas\ Geral	21
Entrevistas\ Devolutiva, Comunicação dos resultados	9
Psicometria	
Psicometria\ Testes	8
Psicometria\ História	15
Psicometria\ PropriedadesPsicométricas	12
Psicometria\ Inteligência	19
Psicometria\ Personalidade	14
Psicometria\ Aplicações, Correções e Interpretações	8
Psicometria\ Teorias_Psicométricas	13
Psicometria\ Construção_Instrumentos	7
AvaliaçãoPsicológica(Geral)	
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ AvaliaçãoPsicoeducacional	2
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ Contextos e Usos	14
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ Orientação_Vocacional_Profissional	1
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ AvaliaçãoNeuropsicológica	2
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ Ética	15
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ Testagem	3
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ Idoso	3
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ Adulto	6
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ Adolescência	7
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ Infância	9
AvaliaçãoPsicológica(Geral)\ História, Fundamentos e Conceitos	24
<b>FREQUÊNCIA TOTAL DE TEMÁTICAS NAS EMENTAS</b>	<b>324</b>

Fonte: Elaboração própria.

O documento composto das ementas das 80 disciplinas foi examinado de maneira a associar a porções do texto os respectivos códigos (categorias e subcategorias) pertinentes no MAXQDA®, o que veio a resultar um total de 324 associações. A análise das subcategorias presentes dentro de cada categoria mostra que há poucas referências explícitas à temática AP escolar. Há apenas duas referências, dentre as 324 associações, à “Avaliação Psicoeducacional” (Tabela 2), e a temática está ausente das demais categorias.

## 4 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitem inferir que, na formação inicial de psicólogos nos cursos de bacharelado em Psicologia das IES de Minas Gerais, inexistente ênfase específica em APE. Prevalece uma formação do tipo generalista em AP, centrada no psicodiagnóstico tradicional e na aplicação meramente técnica de testes psicométricos, principalmente testes de inteligência, testes de personalidade, escalas comportamentais e escalas sintomatológicas (Ximenes; Rocha; Costa, 2024; Bandeira; Andrade; Peixoto, 2021). Isto ignora recomendações para a formação inicial, que incluem apreciação da fundamentação teórica dos testes, e em particular, evidências e atualizações de suas propriedades psicométricas (Simões *et al.*, 2024). Ressalta-se que o foco generalista em aplicação de testes diversos tem implicações negativas para a formação inicial em AP escolar, pois desconsidera as especificidades deste tipo de contexto de avaliação (Hutz *et al.*, 2022; Wechsler; Hutz; Primi, 2019; Elias, 2021; Farmer *et al.*, 2021).

A inexistência de ênfase específica na formação em AP pode refletir-se negativamente na atuação profissional, notadamente dos psicólogos em início de carreira: ao serem solicitados a agir em contextos escolares, podem faltar-lhes habilidades para capturar adequadamente transtornos de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, interferência de transtornos emocionais, tipos de violência ou maus-tratos (Borsa, 2016). Igualmente, pode gerar consequências negativas para a prática profissional; afetando seriamente necessidades dos clientes, e perpetuando estigmas e estereótipos em crianças/adolescentes. O profissional pode incorrer em infrações éticas, vindo a assumir casos para os quais não esteja preparado profissional e tecnicamente, além de comprometer a validade das informações obtidas (Elliott; Resing, 2015; Gresham; Vellutino, 2010). Em relação às infrações éticas em AP, um estudo evidenciou que laudos mal redigidos ou tendenciosos corresponderam a quase um terço de todas as infrações éticas divulgadas pelo Conselho Federal de Psicologia (Costa *et al.*, 2021).

A relativa insuficiência de formação inicial em APE é também relatada por autores de outros países (Bumpus *et al.*, 2022; King; Khalil; McGonnell, 2022; Lovett *et al.*, 2022; Bocanegra *et al.*, 2019; Montreuil, 2016), que, de maneira geral, sugerem a

supervisão por pares/professores, e a aplicação de “treinamento *in loco*” para aquisição de boas práticas de APE (Stein; Abritton, 2022). Nos EUA, após a revisão de pesquisas e programas de treinamento em psicologia escolar, identificaram-se quatro grandes desafios para aprimorar a formação de psicólogos escolares: a) integrar perspectivas multiculturais com os fundamentos filosóficos dos programas de treinamento/formação; b) adaptar metodologias multiculturais para redefinir a teoria educacional e psicológica; c) definir a abrangência multicultural no treinamento/formação; d) articular e implementar competências multiculturais através de critérios definidos pela *National Association of School Psychologists*, 2013 (Lopez; Bursztyn, 2013).

No Canadá, há a sugestão de que psicólogos escolares viriam a beneficiar-se de instrução mais direta em supervisão, mesmo após a formação inicial em psicologia (King; Khalil; MCGonnell, 2022). Nota-se que supervisão e formação parecem ser, de acordo com a literatura internacional, formas viáveis de compensar as deficiências na formação (Bonfá-Araujo; Farias, 2020). Contudo, não foi possível determinar neste estudo, com as IES de Minas Gerais, se a supervisão em AP, por vezes nomeada de estágio supervisionado, detém algum peso significativo na formação em Psicologia, uma vez que nem sequer apareceu nas análises de conteúdo realizadas. Num estudo com 93 docentes sobre a formação em AP, em cinco regiões do Brasil, 47 entrevistados declararam não dispor de horas extras para as supervisões de AP (Bardagi *et al.*, 2015).

Experiências internacionais ajudam-nos a situar um ponto de partida para a estruturação da grade curricular em APE. Na Alemanha, o requerimento básico para tornar-se um psicólogo escolar é um diploma geral em psicologia (equivalente a um grau de mestrado em psicologia), o qual, já na primeira de suas duas fases, enfatiza uma base metodológica em estatística, avaliação computadorizada e delineamentos experimentais (Dunkel, 2007), fundamentos para a APE. Esta realidade parece ainda distante da formação nas IES de MG investigadas, que, contrariamente, parecem concentrar-se no ensino técnico e automático e na aplicação descontextualizada de testes diversos, desconsiderando aspectos teóricos e metodológicos importantes (Ximenes; Rocha; Costa, 2024; Hutz *et al.*, 2022; Elias, 2021; Farmer *et al.*, 2021).

No Canadá, são fomentadas formas de melhorar a formação em psicologia escolar com o conhecimento de bases biológicas do comportamento, treinamento avançado em pesquisa, bem como treinamento clínico e profissional, que inclui avaliação psicológica/educacional avançada, consultoria, psicoterapia e diagnóstico clínico avançado de dificuldades e transtornos de aprendizagem na infância, de acordo com um modelo de trabalho de psicologia infantil clínica escolar (Montreuil, 2016). As diretrizes sugeridas, no Brasil, para uma formação complementar mais específica em psicologia escolar incluem uma carga horária adicional de 800 horas de conteúdo específico em Educação além de carga horária adicional de estágios supervisionados (Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011. Brasília, DF: Ministério da Educação).

Contudo, tais diretrizes parecem não se refletir na análise de conteúdo conduzida no presente estudo.

Muitas vezes, a formação disponibilizada pelos cursos de Psicologia investigados, compreende apenas uma disciplina relativa a Entrevista Psicológica, uma a Psicodiagnóstico e outra a Avaliação Psicológica, entendida aqui como formação geral/generalista ou sem especificação. As IES que tiveram em média uma formação composta por três disciplinas, acrescentavam em geral às supracitadas, uma disciplina relacionada à Psicometria.

Um dos prováveis motivos da pouca ênfase especificamente na formação inicial em APE pode estar relacionado à insuficiente carga horária de disciplinas de AP geral, que representa em média pouco mais de 5,3% da carga horária total dos cursos. A larga amplitude de variação (mínimo de 80 e máximo de 336 horas) revela que existe grande irregularidade na formação inicial em AP, entre as IES. Em uma investigação similar no estado do Ceará, encontrou-se uma média de 202 horas de formação em AP, com a mínima de 120 e a máxima de 380 horas (Ximenes; Rocha; Costa, 2024).

Embora, no presente estudo, a média encontrada de 3,57 disciplinas na formação inicial em AP tenha sido ligeiramente menor do que 3,7 disciplinas (Ximenes; Rocha; Costa, 2024) e do que 3,82 disciplinas (Freires *et al.*, 2017), a grande discrepância, em todos os casos, entre a proporção de tempo dedicado ao ensino de AP e a formação geral em Psicologia das IES/MG investigadas parece não assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para uma adequada prática profissional. Isso pode ter implicações na formação em APE (Hutz *et al.*, 2022; Bandeira; Andrade; Peixoto, 2021; Elias, 2021; Ribeiro; Soligo, 2020). Além das irregularidades na formação em AP, alguns autores apontam para uma falta de consenso sobre o tipo de profissional que se deseja formar (Noronha *et al.*, 2013).

Existe a predominância de técnicas e fundamentos teóricos de testes, ao passo que princípios de elaboração de testes e de Psicometria são na prática pouco discutidos (Simões *et al.*, 2024; Wechsler; Hutz; Primi, 2019). Os resultados do presente estudo evidenciam que, a exemplo do que foi detectado por Ambiel *et al.* (2019), nas IES de Minas Gerais predomina no ensino de AP a ênfase na simples aplicação mecânica de testes, em detrimento de disciplinas que visam compreensão mais ampla do processo, como o uso de técnicas de avaliação (entrevista, observação do comportamento, psicometria e construção de instrumentos, entre outros), – o que se torna ainda mais grave na área específica de APE, dada a pouca ênfase atribuída a esta área nas disciplinas de AP.

A inadequada aplicação de testes na APE têm sido objeto de críticas em vários países: autores têm argumentado haver problemas práticos relacionados à validade de aplicações de teste com a utilização inapropriada de instrumentos (Simões *et al.*, 2024; Elliot; Resing, 2015; Gresham; Vellutino, 2010), haja vista, por exemplo, a frequente, mas inapropriada tendência na utilização de testes de QI a fim de avaliar problemas de

leitura em crianças. Um empecilho adicional para a formação em AP pode derivar da própria natureza de seus fundamentos, que se pautam em métodos quantitativos, teoria da medida e estatística – disciplinas de que o psicólogo em formação inicial tende frequentemente a esquivar-se (Gouveia, 2018).

No Brasil, estudos apontaram para uma carga horária insuficiente no ensino de AP, e um "automatismo acrítico" ministrado nas universidades, uma abordagem mecanicista e pouco reflexiva (Bandeira; Andrade; Peixoto, 2021; Ambiel *et al.*, 2019; Freires *et al.*, 2017; Bardagi *et al.*, 2015). Os resultados do presente estudo sobre a formação inicial em APE em Minas Gerais parecem corroborar as críticas destes autores. Ressalta-se que a prática descontextualizada de AP, ao lado do baixo domínio dos psicólogos das condições de testagem, tem sido uma das principais críticas à área no Brasil. Tais críticas parecem denunciar/reverberar a insuficiente formação inicial fornecida pelas IES do Brasil (Ambiel *et al.*, 2019; Freires *et al.*, 2017, Noronha *et al.*, 2013).

Na temática específica de APE, publicações têm revelado a predominância do emprego de instrumentos psicométricos (Lima; Cunha; Suehiro, 2019; Oliveira *et al.*, 2007). Percebe-se que área da Psicometria é conteúdo sempre presente nos currículos de formação em psicologia, contudo, a forma como vem sendo ensinada parece deixar algo a desejar (Bonfá-Araújo; Farias; Miranda, 2020). É provável que a formação fornecida dentro do âmbito da Psicometria, nas IES do Brasil, concentre-se, genericamente na aplicação, precária e descontextualizada de testes variados. Estudos futuros poderão concentrar-se na investigação do ensino/formação em Psicometria como paradigma de avaliação, a fim de verificar se isto se apresenta como tendência ou não em AP. Além disso, é importante que ao (re)elaborar currículos e ensino de AP, os cursos de psicologia devam levar em consideração o alerta feito, há 25 anos, sobre a robotização psicométrica da AP (Gutkin; Curtis, 1999).

A insuficiente formação em métodos quantitativos de pesquisa, em propriedades psicométricas de instrumentos de medida e em processos de validação/adaptação de testes psicológicos, compromete o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o exercício adequado da AP (Simões *et al.*, 2024; Bandeira; Andrade; Peixoto, 2021; Freires *et al.*, 2017; Noronha *et al.*, 2013). Psicólogos com insuficiente formação podem incorrer numa leitura ingênua/precária de dados de uma AP, o que, no contexto escolar traz consequências danosas aos usuários dos serviços psicológicos (Steege *et al.*, 2019) e compromete a posterior intervenção psicológica.

É possível, e até mesmo bastante provável, que as disciplinas de AP lecionadas em IES de Minas Gerais tratem da temática APE dentro de temáticas mais genericamente explicitadas, como "Infância" e "Adolescência", "Inteligência", "Testes", ou ainda "Testes Projetivos" (Tabela 2). O fato de não haver especializações/ênfases na formação inicial condiciona, portanto, a formação inicial em APE dada aos psicólogos.

A ausência ou escassez de referências explícitas à avaliação psicológica escolar, seja nos nomes das disciplinas, seja nas ementas, parece de fato refletir a pouca ou inexistente ênfase dos cursos em relação a ela.

Problemas específicos relatados na área da Psicologia Escolar/da Educação, como o fenômeno do abandono escolar, avaliação de problemas de comportamento, incluindo *bullying* e *cyberbullying*, violência e dificuldades de aprendizagem evidenciados na literatura (Elbedour *et al.*, 2020; Callan; Cleary, 2018; Maki; Burns; Sullivan, 2018; Sullivan; Sadeh; Houry, 2019; Sprague; Bradshaw, 2018; Sharp *et al.*, 2016; Watson Junior; Simon; Nunnley, 2016), parecem ser imprescindíveis na rotina de investigadores visando a produção de conhecimentos e a melhoria das práticas em APE, e parecem ser pouco explorados nos currículos da IES analisadas.

A formação em APE deveria ainda, idealmente, envolver nos currículos das IES temas de avaliação do desenvolvimento, avaliação de cognição e aprendizagem, avaliações em saúde mental, avaliação de problemas de comportamento e aprendizagem, além de ênfase em questões transversais como, avaliação de projetos de vida, orientação de carreira, adaptação escolar e acadêmica, programas *online* de formação em AP, avaliação de surdos e pessoas com deficiência auditiva grave, avaliação de alunos transgêneros e em não-conformidade de gênero, e formação via estágio/monitoria acadêmica (Souza Filho *et al.*, 2023; Hidayah *et al.*, 2022; Hutz *et al.*, 2022; Wilkins *et al.*, 2022; Chen *et al.*, 2022; Bonfá-Araújo; Farias, 2020). Tais abordagens seriam importantes porque poderiam facilitar o acesso à informação de qualidade e credibilidade junto aos alunos/familiares/comunidades envolvidos no processo educativo. Ademais, assegurariam que o desenvolvimento da formação envolvesse temas transculturais, de suma importância nas práticas dos psicólogos brasileiros, devido à grande variabilidade regional e cultural do país (Ambiel *et al.*, 2019; Freires *et al.*, 2017; Bardagi *et al.*, 2015).

No entanto, a julgar pelas ementas de disciplinas avaliadas no presente estudo, e pela insuficiente carga horária das disciplinas relativas à AP, os cursos de bacharelado em Psicologia de Minas Gerais ainda estão distantes de se aproximarem deste ideal, apontando para a formação inicial uma qualidade ainda distante dos padrões existentes em países europeus ou norte-americanos (Simões *et al.*, 2024; Souza Filho *et al.*, 2023; Bandeira; Andrade; Peixoto, 2021; Wechsler; Hutz; Primi, 2019).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados desse estudo, foi possível unir elementos úteis significativos sobre a formação em avaliação psicológica escolar ministrada pelas IES de MG. Identificaram-se lacunas que podem prejudicar a formação em APE, como inexistência de foco de específico de formação, poucas horas de formação curricular na área de avaliação, e poucas disciplinas específicas de AP proporcionalmente à grade geral do



curso de psicologia. Neste trabalho foram disponibilizadas sugestões, fundamentadas na literatura internacional, para o desenvolvimento da formação e prática de psicólogos escolares. Além disso, este estudo indicou diretrizes para elaboração/aprimoramento de currículos de graduação em Psicologia, com foco na área de APE. É importante que professores orientadores de cursos de psicologia tenham informações seguras e confiáveis para o auxílio na (re)elaboração de suas matrizes curriculares, e no dimensionamento de conteúdos e cargas horárias pertinentes. Parece evidente que a qualidade da intervenção em contexto escolar depende diretamente da qualidade da APE.

## 6 LIMITAÇÕES

Este estudo possui algumas limitações. Utilizou-se a amostragem não probabilística por conveniência, ou seja, os cursos para esta investigação foram selecionados devido à disponibilidade de ementas e de matrizes curriculares de interesse, e não por um critério estatístico. Houve dificuldade na coleta de ementas devido à disponibilidade limitada de documentos atualizados nos *sites* das instituições superiores de ensino, ou mesmo pela baixa taxa de resposta aos pedidos feitos diretamente à professores, coordenadores e colegiados de cursos de Psicologia na busca por matrizes e ementas. A pesquisa contemplou uma amostra restrita a cursos de Psicologia de Minas Gerais e, dessa forma, sugere-se cautela para a generalização dos resultados encontrados neste estudo para outros contextos.

## REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M. *et al.* Análise de ementas de disciplinas de avaliação psicológica: novos tempos, velhas questões. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, Campinas, v. 18 n. 1, p. 21-30, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1801.15229.03>. Acesso em: 27 jan. 2023.

AMERICAN Psychological Association (APA). **APA principles for undergraduate education in psychology**. Washington, DC: American Psychological Association, 2023. Disponível em: <https://www.apa.org/about/policy/undergraduate-psychology-major.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BANDEIRA, D. R.; ANDRADE, J. M. ; PEIXOTO, E. M. O uso de testes psicológicos: Formação, avaliação e critérios de restrição. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 41, p. e252970, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/KpjTyTLtxKG6s4wjDBvdHfr/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BARDAGI, M. P. *et al.* Ensino da avaliação psicológica no Brasil: levantamento com docentes de diferentes regiões. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-260, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335042986011.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira—Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 20, p. 105-122, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LrGpqqyhTVmnw4Vds75bYTN/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BOCANEGRA, J. O. *et al.* A lack of exposure to school psychology within undergraduate psychology coursework. **Teaching of psychology**, Washington, DC, v. 46, n. 3, p. 208-214, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0098628319848876>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BONFÁ-ARAUJO, B.; FARIAS, E. S. Avaliação psicológica: a monitoria como estratégia de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020208998>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BONFÁ-ARAUJO, B.; FARIAS, E. S.; MIRANDA, J. C. Avaliação psicológica: definição de aspectos psicométricos segundo alunos de graduação em psicologia. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 24, n. 2, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Bruno-Bonfa-Araujo/publication/343794003\\_Avaliacao\\_Psicologica\\_Definicao\\_de\\_aspectos\\_psicometricos\\_segundo\\_alunos\\_de\\_graduacao\\_em\\_psicologia/links/5f3fd654a6fdcccc43e0850b/Avaliacao-Psicologica-Definicao-de-aspectos-psicometricos-segundo-alunos-de-graduacao-em-psicologia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bruno-Bonfa-Araujo/publication/343794003_Avaliacao_Psicologica_Definicao_de_aspectos_psicometricos_segundo_alunos_de_graduacao_em_psicologia/links/5f3fd654a6fdcccc43e0850b/Avaliacao-Psicologica-Definicao-de-aspectos-psicometricos-segundo-alunos-de-graduacao-em-psicologia.pdf). Acesso em: 27 ago. 2024.

BORSA, J. C. Considerações sobre a formação e a prática em avaliação psicológica no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 1, p. 131-143, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-09>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enade**. Brasília: Enade, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-preliminar-de-curso-cpc>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC – Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília: e-Mec, 2017. Disponível em:

<https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**Enade**. Brasília: Enade, [s. d.] Disponível em: <http://enade.inep.gov.br/enade/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRITES, R. **Análise de Conteúdo com MAXQDA**. Lisboa: Gades Data Analysis Solutions, 2021. 68p.

BUENO, J. M. H.; PEIXOTO, E. M. Avaliação psicológica no Brasil e no mundo.

**Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. especial, p.108-121, 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208878>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BUMPUS, E. C. *et al.* The consistency of expectations: an analysis of learning objectives within cognitive assessment course syllabi. **Teaching of Psychology**, Thousand Oaks, v. 49, n. 1, p. 30-36, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/0098628320965248>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CALLAN, G. L.; CLEARY, T. J. Multidimensional assessment of self-regulated learning with middle school math students. **School Psychology Quarterly**, Washington, DC, v. 33, n. 1, p. 103-111, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/spq0000198>.

Acesso em: 27 ago. 2024.

CARDOSO, H. S. P.; FERREIRA, F. O.; FREITAS, P. M. Propriedades psicométricas da escala de rastreio dos sinais da dislexia para o professor. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 10-21, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9560620>.

Acesso em: 27 ago. 2024.

CHEN, F. Y. *et al.* Psychoeducational assessment of transgender and gender nonconforming (TGNC) Individuals: recommendations for best practices. **Journal of Applied School Psychology**, Philadelphia, v. 38, n. 1, p. 39-57, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/15377903.2021.1895398>. Acesso em: 27 ago. 2024.

COSTA, T. M. *et al.* Formação e ética em avaliação psicológica: análise das infrações de profissionais de psicologia. **Interação Psicológica**, Curitiba, p. 269-279, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1512191>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DUNKEL, L. School psychology in Germany. *In*: JIMERSON, Shane R.; OAKLAND, Thomas D.; FARRELL, P. T.(eds). **The handbook of international school psychology**. Thousand Oaks: Sage Publ., 2007. p. 123-133.

ELBEDOUR, S. *et al.* Cyberbullying: roles of school psychologists and school counselors in addressing a pervasive social justice issue. **Children and Youth Services Review**, Amsterdam, v. 109, e104720, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104720>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ELIAS, E. Muddled measurement: a historical perspective on questionable practices in school psychology's assessment of learning disabilities. **Canadian Journal of School Psychology**, Thousand Oaks, v. 36, n. 2, p. 142-152, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0829573521999946>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ELLIOTT, J. G.; RESING, W. C. M. Can intelligence testing inform educational intervention for children with reading disability? **Journal of Intelligence**, Basel, v. 3, n. 4, p. 137-157, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/jintelligence3040137>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FARMER, R. L. *et al.* Why questionable assessment practices remain popular in school psychology: instructional materials as pedagogic vehicles. **Canadian Journal of School Psychology**, Thousand Oaks, v. 36, n. 2, p. 98-114, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0829573520978111>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FREIRES, L. A. *et al.* Ensino da avaliação psicológica no Norte brasileiro: analisando as ementas das disciplinas. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 205-214, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15689/AP.2017.1602.11>. Acesso em: 27 ago. 2024.

GADES SOLUTIONS. **Análise de dados qualitativos com MAXQDA**. Berlim, [s. d.]. Disponível em: <https://gades-solutions.com/analise-de-dados-qualitativos-com-maxqda/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

GOUVEIA, V. Formação em avaliação psicológica: situação, desafios e diretrizes.

**Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, p. 74-86, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1982-3703000208641>. Acesso em: 27 ago. 2024.

GRESHAM, Frank M.; VELLUTINO, Frank R. What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? Issues and clarifications. **Learning Disabilities Research & Practice**, Thousand Oaks, v. 25, n. 4, p. 194-206, 2010.

Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00317.x>. Acesso em: 27 ago. 2024.

GUILLEMARD, Jean-Claude. School Psychology in France. In: JIMERSON, Shane R.; OAKLAND, T. D.; FARRELL, P. T. (eds). **The Handbook of International School Psychology**. Thousand Oaks: Sage Publ., 2007. p. 113-122.

GUTKIN, T. B.; CURTIS, M. J. School-based consultation theory and practice: the art and science of indirect service delivery. **The handbook of school psychology**, Hoboken, v. 3, p. 598-637, 1999.

HIDAYAH, N. *et al.* Conceptual development of online psychological assessment training design for guidance and counseling teachers on the academic life of high school students. **International Journal of Interactive Mobile Technologies**, Kassel, v. 16, n. 6, p. 81-91, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i06.28965>. Acesso em: 27 ago. 2024.

HUTZ, C. S. *et al.* **Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

KING, S.; KHALIL, M.; MCGONNELL, M. School psychology practice in nova scotia: an update and implications for role diversification. **Canadian Journal of School Psychology**, Thousand Oaks, v. 37, n. 2, p.189-203, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/08295735211037810>. Acesso em: 27 ago. 2024.

KUSUMI, Takashi *et al.* A national survey of psychology education programs and their content in Japan. **Japanese Psychological Research**, Tokyo, v. 58, n. supl. 1, p. 4-18, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jpr.12111>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LIMA, T. H. D.; CUNHA, N. D. B.; SUEHIRO, A. C. B. Produção científica em avaliação psicológica no contexto escolar/educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, e178897, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018897>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LOCKWOOD, A. B. *et al.* The course on norm-referenced academic assessment: a survey of special education faculty. **Psychology in the Schools**, Hoboken, v. 59, n. 2, p. 398-412, 2022. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.22616>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LOPEZ, Emilia C.; BURSZTYN, Alberto M Future challenges and opportunities: toward culturally responsive training in school psychology. **Psychology in the Schools**, Hoboken, v. 50, n. 3, p. 212-228, 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.1002/pits.21674>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LOVETT, B. J. *et al.* Response Validity in psychoeducational evaluations: results from a national survey of school psychologists. **Psychology in the Schools**, Hoboken, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.22696>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MAKI, K. E.; B., Matthew K.; SULLIVAN, A. L. School psychologists' confidence in learning disability identification decisions. **Learning Disability Quarterly**, Thousand Oaks, v. 41, n. 4, p. 243-256, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/0731948718769>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MAXQDA. **Software de análise qualitativa de dados**. Berlim, [s. d.]. Disponível em: <https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MENDES, L. S. *et al.* Conceitos de avaliação psicológica: conhecimento de estudantes e profissionais. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 428-445, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200013>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MONTREUIL, T. C. The practice of school and educational psychology in Canada: the best is yet to come. **Canadian Journal of School Psychology**, Thousand Oaks, v. 31, n. 3, p. 155-159, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0829573516655231>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MUÑIZ, J. *et al.* Testing practices in European countries. **European Journal of Psychological Assessment**, Göttingen, v. 17, n. 3, p. 201-211, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.3.201>. Acesso em: 27 ago. 2024.

NOLAN, S. A.; HAKALA, C. M.; LANDRUM, R. **Assessing undergraduate learning in psychology**: strategies for measuring and improving student performance. Washington, DC: American Psychological Association, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0000183-000>. Acesso em: 27 ago. 2024.

NORONHA, A. P. P. *et al.* Conteúdos e metodologias de ensino de avaliação psicológica: um estudo com professores. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 129-139, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/mh4k69GdFDqHrjYDbsX5k7x/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

NUNES, M. F. O. Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 309-316, 2012. Disponível em:

[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Diretrizes+para+o+ensino+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+psicol%C3%B3gica&btnG](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Diretrizes+para+o+ensino+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+psicol%C3%B3gica&btnG). Acesso em: 28 agosto 2024.

OLIVEIRA, K. L. D. *et al.* Produção científica em avaliação psicológica no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 239-251, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200005>. Acesso em: 27 ago. 2024.

RIBEIRO, M. E.; SOLIGO, Â. F. Diretrizes curriculares e formação do psicólogo brasileiro: avanços, retrocessos e desafios. **Revista Integración Académica en Psicología**, Ciudad de México, v. 8, n. 22, p. 36-49, 2020. Disponível em: <https://www.integracion-academica.org/attachments/article/262/04%20Directrices%20curriculares%20MERibeiro%20AFSoligo.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SHARP, K. *et al.* The relationship between RTI implementation and reading achievement: a school-level analysis. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, Philadelphia, v. 60, n. 2, p. 152-160, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1063038>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SIMÕES, M. R. *et al.* Testes psicológicos mais usados em Portugal: resultados de um inquérito a psicólogos portugueses. **Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica**, Madri, v. 2, n. 72, p. 91-110, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9643405>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOLIGO, A. F. *et al.* Formação em psicologia: estágios e avaliação psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, e243432, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUZA FILHO, J. A. *et al.* Notas sobre a formação do psicólogo escolar/educacional: revisão sistemática de 2009-2019. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PxVnFFJ5WdbG5mRr9sZwRdS/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SPRAGUE, J. R; BRADSHAW, C.. Closing in on discipline disproportionality: we need more theoretical, methodological, and procedural clarity. **School Psychology Review**, Bethesda, v. 47, n. 2, p.196-198, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0017.V47-2>. Acesso em: 27 ago. 2024.

STEEGE, M. W. *et al.* **Conducting school-based functional behavioral assessments: a practitioner's guide**. New York: Guilford Publications, 2019.

STEIN, R.; ALBRITTON, K. Early childhood-focused training in school psychology. **Training and Education in Professional Psychology**, Washington, DC, v. 16, n. 1, p. 36-43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/tep0000350>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SULLIVAN, A. L.; SADEH, S.; HOURI, A. K. Are school psychologists' special education eligibility decisions reliable and unbiased? A multi-study experimental investigation. **Journal of School Psychology**, Amsterdam, v. 77, p. 90-109, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.006>. Acesso em: 27 ago. 2024.

WATSON JUNIOR, M. D.; SIMON, J. B.; NUNNLEY, L. SLD Identification: a survey of methods used by school psychologists. **Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal**, Allison Park, v. 21, n. 1, p. 57-67, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1866/LDMJ-2016-V21-I1-6392>. Acesso em: 27 ago. 2024.

WECHSLER, S. M.; HUTZ, C. S.; PRIMI, R. O desenvolvimento da avaliação psicológica no Brasil: avanços históricos e desafios. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, Porto Alegre: v. 18, n. 2, p. 121-128, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.15466.02>. Acesso em: 27 ago. 2024.

WILKINS, A. M. *et al.* Characteristics of psychologists assessing deaf and hard of hearing clients. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 27, n. 2, p.115-124, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1093/deafed/enab039>. Acesso em: 27 ago. 2024.

WORDCLOUDS.COM. **Wordclouds – Gerador de Nuvem de Palavras**. Holanda, [s. d.]. Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: 25 jun. 2025.



XIMENES, Jocélia Medeiros; ROCHA, André Sousa; COSTA, Maria Suely Alves. Formação em avaliação psicológica no Ceará: uma análise sobre as ementas. **Scientia. Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Bento Gonçalves, v. 7, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.flucianofejao.com.br/scientia/article/view/13>. Acesso em: 27 ago. 2024.

## Contribuições dos autores

**Rafael Gustavo Maluf** – Autor principal do artigo, responsável pela metodologia utilizada, bem como pela compilação e análise dos dados, interpretação e discussão dos resultados, e pela redação do manuscrito.

**João Arménio Lamego Lopes** – Colaborou com sugestões sobre a metodologia utilizada, e revisou criticamente os resultados, sua interpretação e discussão.

**Célia Regina Gomes Oliveira** – Colaborou com sugestões sobre a metodologia utilizada, e revisou criticamente os resultados, sua interpretação e discussão.

## Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Análise da formação inicial em avaliação psicológica escolar de instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais.”

Revisado por: Rafael Gustavo Maluf  
E-mail: [rafmaluf@gmail.com](mailto:rafmaluf@gmail.com)