



# Proposição de Objetivos de Aprendizagem para uma Disciplina Introdutória de Avaliação Psicológica

Marcelo H. O. Henklain<sup>1</sup>

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR, Brasil

Monalisa Muniz

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi caracterizar comportamentos que devem compor uma disciplina introdutória de Avaliação Psicológica. Foram adotados os procedimentos simplificados de identificação, derivação e decomposição de comportamentos a partir da literatura propostos pela subárea da Análise do Comportamento denominada Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos. Inicialmente foi conduzida revisão de literatura a partir da qual foi identificada a principal fonte consultada para a caracterização de comportamentos: Nunes et al. (2012) e Muniz (2017), que descreve 27 competências para o ensino de avaliação psicológica na graduação em Psicologia. Dessas competências, foram selecionadas cinco a partir das quais foram propostos 94 comportamentos profissionais. Esta análise contribuiu para ampliar a clareza sobre os objetivos de aprendizagem de avaliação psicológica, o que é útil para aperfeiçoar o ensino de Psicologia e a formação do psicólogo.

*Palavras-chave:* ensino superior; formação do psicólogo; avaliação psicológica.

## ABSTRACT – Proposing learning objectives for an introductory course in Psychological Assessment

The aim was to characterize behaviors that should constitute an introductory course in Psychological Assessment. We adopted the identification, derivation and decomposition procedures from the literature proposed by the Behavior Analysis subarea called Programming Conditions for Behavior Development. Initially, a review of the literature was conducted from which the main sources consulted for the characterization of behaviors were identified: Nunes et al. (2012) and Muniz (2017), which describe 27 competences for teaching psychological assessment in undergraduate Psychology. From these competences, five were selected from which we proposed 94 professional behaviors. This analysis contributes to clarify the learning objectives of psychological assessment, which is useful for improving the teaching of Psychology and psychologists' training.

*Keywords:* higher education; psychologist training; psychological assessment.

## RESUMEN – Objetivos de aprendizaje propuestos para un curso de introducción a la Evaluación Psicológica

El objetivo de este estudio fue caracterizar conductas que deben conformar un curso de introducción a la Evaluación Psicológica. Se adoptaron los procedimientos simplificados de identificación, derivación y descomposición de comportamientos de la literatura propuesta por la subárea de Análisis de Comportamiento denominada Programación de Condiciones para el Desarrollo de Conductas. Inicialmente, se realizó una revisión de la literatura donde se identificó la principal fuente consultada para la caracterización de las conductas: Nunes et al. (2012) y Muniz (2017), que describe 27 competencias para la enseñanza de la evaluación psicológica en la carrera de Psicología. De estas competencias, se seleccionaron cinco de las cuales se propuso 94 comportamientos profesionales. Este análisis contribuyó a esclarecer los objetivos de aprendizaje de la evaluación psicológica, lo cual es útil para mejorar la enseñanza de la Psicología y la formación del psicólogo.

*Palabras clave:* enseñanza superior; formación del psicólogo; evaluación psicológica.

Quais são os objetivos de aprendizagem que devem compor a formação de um psicólogo na área de Avaliação Psicológica (AP)? Especificamente, o que se espera que um psicólogo seja capaz de fazer ao final dessa formação? Essas são algumas das questões centrais para professores, sociedade, profissionais e para o desenvolvimento de uma educação transformadora. No Brasil, a crítica histórica em relação ao trabalho em AP e a reiterada conclusão da comunidade dessa área no sentido de que existem problemas com a formação profissional (Noronha et al., 2002),

apontam para a necessidade de investigação sobre variáveis que possam impactar negativamente no aprendizado de AP. Uma dessas variáveis, conforme será discutido, pode ser a falta de clareza em torno dos objetivos de aprendizagem que orientam o ensino de AP (Silva, 2004).

Objetivos de aprendizagem podem ser definidos como descrições do que deve ser aprendido pelo estudante até o final de um programa de ensino, seja um curso ou uma disciplina (Luiz & Botomé, 2017). Sem eles, é difícil para o professor ter critérios sobre o

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Avenida Cap. Ene Garcez, 2413, Aeroporto, 69310-000, Boa Vista, RR. E-mail: marcelo.henklain@ufrr.br

que precisa avaliar e sobre quais metodologias de ensino são as mais adequadas. Além disso, a definição de objetivos é uma questão central para a sociedade, pois ela espera dos profissionais auxílio efetivo no manejo dos problemas existentes e não apenas a habilidade de falar sobre esses problemas sem conseguir resolvê-los ou atenuá-los (Cortegoso & Coser, 2013). Isso significa que o aprendizado dos objetivos propostos para o ensino importa e que educadores não devem ficar satisfeitos com quaisquer resultados. Essa também é uma questão relevante para os próprios profissionais que buscam produzir benefícios e evitar malefícios por meio de seu trabalho (Muniz, 2018), ou seja, eles precisam aprender de fato sobre como lidar com a realidade que irão enfrentar. Finalmente, é uma questão crucial para que se possa falar de educação baseada em evidências, para a qual verificar que o aprendizado ocorreu no sentido dos objetivos propostos é um requisito básico (Schneider & Preckel, 2017).

Na comunidade de avaliação psicológica, é antigo o debate sobre a formação profissional do psicólogo brasileiro, conforme pode ser constatado na nota em defesa da AP (Noronha et al., 2002) e em textos recentes sobre o tema (e.g., Bueno & Peixoto, 2018; Noronha & Santos, 2021). No entanto, ainda é escasso o estudo sobre objetivos de aprendizagem necessários para uma melhor formação (e.g., Muniz, 2017; Nunes et al., 2012; Oliveira et al., 2021; Silva, 2004). Isso preocupa porque existe uma consistência em dados de pesquisa (e.g., Noronha, 2002; Padilha et al., 2007; Mendes et al., 2013; Reppold et al., 2020) sugerindo falhas na formação profissional a partir da identificação de equívocos de psicólogos, tais como erros ao definir o conceito de AP, confusões entre os termos “avaliação” e “teste”, bem como preconceitos em relação a ambos. No estudo de Noronha (2002), por exemplo, mais da metade dos participantes, de uma amostra com 214 psicólogos do Conselho Regional de Psicologia (CRP)/6ª região, afirmaram não realizar avaliação psicológica, confundindo-a com testes. Esse tipo de problema tem relação direta com a formação de psicólogos, o que foi demonstrado por Padilha et al. (2007): 60% da sua amostra declarou não utilizar testes por não saber usar outros instrumentos além daqueles aprendidos na graduação.

Ressalta-se que mesmo quando psicólogos utilizam instrumentos ou não demonstram preconceito, problemas podem ocorrer em função de déficits na formação. Pereira et al. (2003) evidenciaram essa questão ao identificar que psicólogos de empresas nacionais e multinacionais de São Paulo responsáveis por processos de seleção de pessoal justificavam o uso de instrumentos pela sua validade. Contudo, dos instrumentos adotados por esses

psicólogos, apenas um possuía estudos de validade. Isso demonstrou o desconhecimento deles acerca desse conceito. Após 17 anos desse estudo, ao caracterizar o perfil de trabalho de psicólogos que usam testes, Reppold et al. (2020) ainda encontraram muitas referências ao uso de instrumentos sem evidências psicométricas adequadas.

Mendes et al. (2013), por sua vez, solicitaram que graduandos em Psicologia e profissionais explicassem conceitos básicos de AP, envolvendo: definição de AP, função do Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (SATEPSI) e conceitos de validade e de precisão. Os resultados para toda a amostra reafirmaram o predomínio de definições de AP como “procedimento de aplicação de testes e de mensuração”. Em todas as questões, observaram-se respostas como “não sei” ou inconclusivas. Foram obtidas respostas erradas sobre o SATEPSI, tais como “validar instrumentos”. Ao responder sobre o conceito de validade, houve confusão com o conceito de precisão e vice-versa.

É possível questionar se os estudos citados não seriam casos isolados das amostras selecionadas. Por esse motivo, foi consultado o Portal de Periódicos da CAPES para identificar pesquisas sobre ensino de AP<sup>2</sup>. Foram encontrados e lidos na íntegra 18 estudos (mais antigo: 2003; mais recente: 2018). Oito (44,4%) eram pesquisas empíricas que investigavam conhecimentos sobre AP ou práticas de uso de instrumentos cujos resultados apontavam para déficits na formação do psicólogo. Quatro pesquisas (22,2%) examinavam documentos como planos de ensino, tendo identificado a permanência da ênfase no ensino de testes no lugar de habilidades para realizar avaliação, bem como uma quantidade insuficiente de disciplinas de AP. Cinco pesquisas (27,8%) eram teóricas e apresentavam história e propostas de formação de psicólogos em AP, sendo que três abordavam a proposição de objetivos de aprendizagem. Apenas uma pesquisa (5,6%) relatava experiência profissional de ensino de AP.

Ao longo de 15 anos, notou-se na literatura uma produção constante sobre ensino e formação em AP (com cerca de 1,12 estudos por ano) e com amostras de diferentes estados do país (e.g., de São Paulo, Rio Grande do Sul, Belo Horizonte). Nessa produção, os diversos estudos corroboraram uns aos outros sustentando a generalidade das conclusões, que apontaram para a insuficiência ou insucesso da graduação em Psicologia no desenvolvimento de um repertório adequado para a realização de APs.

O cenário apresentado revela um problema crônico, segundo Gouveia (2018). Naturalmente, problemas complexos não são resolvidos rapidamente e requerem múltiplas ações. Apesar de conquistas já alcançadas em termos de fortalecimento da comunidade científica e

<sup>2</sup> Foram usados dois conjuntos de descritores combinados pelo operador AND: 1. “formação”, “ensino” e “conhecimento”, que deveriam aparecer no título; 2. “avaliação psicológica” e “psicometria”, pesquisados como termos exatos. Foram selecionados apenas artigos em português com o texto completo e cujo objetivo fosse ensino, formação ou conhecimentos sobre AP no Brasil. Não houve restrição de período.

profissional brasileira em AP (Andrade & Valentini, 2018; Muniz, 2018; Primi, 2018) são necessários mais estudos e propostas para lidar com o desafio da formação, uma vez que ela é a base para uma atuação ética. Há pesquisas, por exemplo, demonstrando muitas denúncias e processos éticos relacionados à AP (Anache & Reppold, 2010; Frizzo, 2004; Muniz, 2018; Zaia et al., 2018). É urgente, portanto, aperfeiçoar essa formação.

Conforme exposto inicialmente, a falta de clareza sobre objetivos de aprendizagem pode ser um dos determinantes da formação insuficiente em AP. Na revisão conduzida, notou-se que apenas três das investigações (Gouveia, 2018; Noronha et al., 2010; Nunes et al., 2012) propunham ou examinavam objetivos para disciplinas de AP. O problema não é só de baixa quantidade de estudos, mas o fato de que as descrições de objetivos apresentam elevado grau de generalidade, sugerindo que ainda se conhece pouco sobre o que se espera que estudantes aprendam sobre AP.

Para que objetivos de aprendizagem cumpram a sua função orientadora para o trabalho docente, é preciso que sejam descrições inequívocas das aprendizagens a serem desenvolvidas (Luiz & Botomé, 2017). Silva (2004) argumenta que sem uma definição precisa do que o psicólogo deve ser capaz de fazer, e que caracterize a sua atuação em AP, é inviável planejar ou propor condições de ensino adequadas. Essas considerações reforçam a necessidade de mais estudos sobre objetivos de aprendizagem para a formação em AP.

Dos três trabalhos encontrados sobre objetivos de aprendizagem, o estudo de Noronha et al. (2010) foi pioneiro e consistiu em uma sistematização de 12 competências profissionais derivadas de documento produzido pela Comissão de Testes do Colégio de Psicólogos (COP) e complementações realizadas pelas pesquisadoras. Na sequência, aparece o trabalho de Nunes et al. (2012), que, possivelmente, consiste na contribuição mais completa sobre o que se espera que o psicólogo aprenda na graduação em relação à AP. Nesse artigo, as autoras apresentaram 27 competências que devem ser aprendidas pelos graduandos em Psicologia, e como o ensino delas pode ser organizado em seis disciplinas distribuídas ao longo do curso. Esse trabalho foi aperfeiçoado por Muniz (2017), que explicou o que significa cada uma das competências, contribuindo, assim, para aumentar a clareza nas descrições dos comportamentos envolvidos nas 27 competências propostas por Nunes et al. (2012).

Apesar da inegável contribuição desses primeiros trabalhos, é preciso considerar que objetivos como “Saber estabelecer *rapport* no momento da avaliação” ainda não estão descritos de modo suficientemente claro para que o professor saiba como ensinar. A questão que se coloca é em que situações o aprendiz deve agir, o que precisa fazer e que resultados deve gerar para que se entenda que ele “sabe estabelecer *rapport*”. Muniz (2017) esclarece que *rapport* diz respeito ao vínculo a ser estabelecido com o cliente de modo a gerar sentimentos no avaliando de

confiança, acolhimento e colaboração. Embora a descrição seja promissora, ainda restam questões como quais classes de ações, se apresentadas, aumentam a probabilidade desse tipo de resultado descrito pela autora. Nesse tipo de contexto, segundo Kienen et al. (2013), procedimentos de caracterização de comportamentos, desenvolvidos em trabalhos de Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), podem ser úteis. Desse ponto de vista teórico, objetivos de aprendizagem são interpretados como comportamentos humanos, e a PCDC dispõe de procedimentos que auxiliam a identificar, derivar e decompor comportamentos ou seus componentes a partir de observações, entrevistas e de fontes da literatura (e.g., Moraes & De Luca, 2018), com base nas quais comportamentos podem ser caracterizados e, então, propostos como objetivos de aprendizagem.

Para entender como esses procedimentos funcionam, o primeiro passo é saber que o conceito de comportamento significa relação entre ações de uma pessoa e o ambiente no qual ela realiza ou apresenta essas ações e aquele ambiente que decorre dessas ações ou as sucede, sendo esses três componentes – ambiente antecedente, ações e ambiente consequente – necessários para uma definição apropriada sobre o comportamento humano (Skinner, 1953/2005). Por ambiente, segundo Todorov (2007), deve-se entender tudo o que afeta as atividades do organismo, seja externo (físico ou social) ou interno (biológico ou histórico, no sentido de experiências de vida). Independentemente de sua natureza, o ambiente pode anteceder ou suceder uma ação, sendo no primeiro caso denominado de ambiente antecedente e, no segundo, de ambiente consequente. Ações, por sua vez, referem-se às atividades de uma pessoa.

Com o conceito apresentado, é possível compreender que o procedimento da PCDC de identificar comportamentos, por exemplo, a partir da literatura, significa interpretar descrições referentes a “ações de uma pessoa em relação a um contexto”, “descrições de situações em relação às quais uma pessoa deve atuar” ou “descrições de resultados que a pessoa deve produzir” como informações sobre comportamentos. Isso permite descobrir comportamentos a partir de textos. Por exemplo, a expressão “saber estabelecer *rapport*” refere-se a um conjunto de ações do psicólogo em relação ao seu cliente e os efeitos produzidos (e.g., confiança, acolhimento etc., ver Muniz, 2017). Logo, pode ser interpretado como um comportamento, mas cuja descrição é abrangente porque não está explícito a que se refere exatamente a expressão “saber estabelecer”. Provavelmente, a expressão “saber” informa que, ao se comportar, a pessoa é eficaz. Geralmente, afirmar que alguém sabe fazer algo é uma inferência baseada em situações nas quais a pessoa age e nos resultados positivos que produz (Skinner, 1953/2005). Tal exame permite identificar um aspecto do ambiente consequente, que é um dos componentes do comportamento, faltando

identificar ou, se necessário, derivar os demais componentes (ambiente antecedente e ações).

Derivar componentes do comportamento, por sua vez, significa complementar uma descrição comportamental com informações que estejam ausentes, as quais podem envolver um ou mais dos três componentes de um comportamento, ambiente antecedente, ação ou ambiente consequente. Isso é feito a partir de deduções sobre o(s) componente(s) ausente(s) a partir das informações disponíveis sobre o comportamento. Por fim, decompor comportamentos significa examinar quais os comportamentos mais básicos que compõem um comportamento mais abrangente (Cortegoso & Coser, 2013). Por exemplo, o que é preciso fazer para estabelecer vínculo com um cliente (comportamento mais amplo)? Alguns exemplos de comportamentos menos abrangentes são: escutar o cliente, examinar do que ele gosta e do que não gosta etc.

Um exemplo simplificado de aplicação dos procedimentos de PCDC pode ser realizado com o comportamento de “conduzir avaliação psicológica”. A fonte de informação selecionada foi a Cartilha de Avaliação Psicológica do Conselho Federal de Psicologia (CFP). No trecho a seguir é explicado o que significa conduzir uma AP. Os trechos sublinhados indicam informações sobre o ambiente antecedente, aqueles em negrito são referências a ações e os trechos em itálico são informações sobre o ambiente consequente.

[...] amplo processo de **investigação**, no qual se **conhece** o avaliado e sua demanda, com o intuito de **programar** a *tomada de decisão mais apropriada* do psicólogo. [...] **coleta e interpretação de dados**, obtidos por meio de um conjunto de procedimentos confiáveis, entendidos como aqueles reconhecidos pela ciência psicológica. Compete ao psicólogo **planejar e realizar o processo avaliativo** (p. 11, grifos nossos). [...] processo técnico e científico realizado com pessoas ou grupos de pessoas que, de acordo com cada área de conhecimento, requer metodologias específicas. Ela é dinâmica e constitui-se em *fonte de informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos*, com a finalidade de *subsidiar os trabalhos nos diferentes campos de atuação do psicólogo* [...]. Trata-se de um estudo que requer um **planejamento prévio e cuidadoso**, de acordo com a demanda e os fins para os quais a avaliação se destina (p. 13, grifos nossos).

Nesse caso, “conduzir avaliação psicológica” é o comportamento mais abrangente, que pode ser decomposto em outros menos abrangentes, tais como “investigar fontes de determinação da demanda psicológica”, “formular explicação da demanda psicológica” e “decidir ação profissional”. A classe de comportamento “investigar fontes...”, por sua vez, poderia ser decomposta em “selecionar métodos e técnicas de avaliação”, “planejar

procedimentos de investigação”, “coletar dados” etc. No exame de cada comportamento, poderiam, então, ser conduzidas derivações de componentes como indicar que o psicólogo deve considerar o “tempo que possui para avaliar” e os “recursos humanos e financeiros de que dispõem” como ambiente antecedente para a ação de planejar uma avaliação. Outra derivação possível seria destacar que a consequência de uma coleta de dados pode ser “aumento na clareza da caracterização da demanda para facilitar a identificação da sua gravidade”.

A partir da exposição conceitual sobre a noção de comportamento e dos procedimentos da PCDC para caracterização de comportamentos, fica explícito que ainda há muito a ser investigado sobre o que deve compor a formação profissional de psicólogos em relação à AP, e que mais clareza e precisão são necessárias na descrição de objetivos de aprendizagem. Ao mesmo tempo que parece ser necessário pesquisar e trabalhar no sentido proposto pela PCDC, é preciso considerar o alto custo de tempo e esforço envolvidos nos procedimentos apresentados, afinal para cada objetivo de aprendizagem existe uma descrição de ambiente antecedente, de ação e de ambiente consequente, sendo possível haver diversas decomposições de um objetivo mais abrangente em outros menos abrangentes.

Para lidar com essa situação, mesmo com perda de informações, Cortegoso e Coser (2013) propuseram um procedimento simplificado para a descrição de objetivos de aprendizagem. Ele consiste na descrição de uma ação para referir-se ao comportamento que deve ser aprendido, seguida pela descrição de um complemento que deve abranger informações mínimas sobre ambiente antecedente e consequente (ou, pelo menos, um deles) para a caracterização do comportamento.

O presente estudo lida com a lacuna existente no conhecimento sobre objetivos de aprendizagem e tem por objetivo caracterizar comportamentos que devem compor uma introdução dos graduandos em Psicologia à AP a partir das competências descritas por Nunes et al. (2012), considerando os esclarecimentos fornecidos por Muniz (2017). A análise foi conduzida no sentido de identificar comportamentos nas descrições de competências de Nunes et al. No presente estudo, foi adotado o procedimento simplificado de caracterização de comportamentos. Destaca-se que os comportamentos caracterizados já consistem em uma proposta de objetivos de aprendizagem cujo desenvolvimento pode requerer uma ou mais disciplinas para que sejam desenvolvidos (e.g., Avaliação Psicológica 1 e 2). Importa lembrar que já existe um conhecimento sobre objetivos de aprendizagem para a formação em AP. Por isso, neste estudo, a proposta não é descobrir todos os comportamentos para a formação em AP, mas lidar com objetivos de aprendizagem que já começaram a ser propostos para disciplinas introdutórias e que poderão orientar melhor o trabalho dos educadores caso a sua descrição seja aperfeiçoada no sentido do que propõe a PCDC sua descrição.

## Método

### Fontes de Informação

Foram selecionados, respectivamente, um artigo e um capítulo de livro: (1) Nunes et al. (2012). Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 309-316. (2) Muniz, M. (2017). Competências e cuidados para a administração da avaliação psicológica e dos testes psicológicos. Em: M. R. C. Lins, & J. C. Borsari (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Aspectos teóricos e práticos* (pp. 100-114), Editora Vozes.

O artigo foi escolhido por ser o trabalho mais recente e completo identificado na revisão de literatura e que visava propor objetivos de aprendizagem para a formação de graduandos em Psicologia para “conduzir APs”. O capítulo de livro foi selecionado porque o seu objetivo foi descrever de modo mais minucioso o significado das 27 competências propostas por Nunes et al. (2012), contribuindo com a sua interpretação.

### Procedimento de Coleta de Dados

Foi selecionado todo o conteúdo programático proposto por Nunes et al. (2012) para a disciplina de AP1, que seria a disciplina introdutória de avaliação, a saber:

*Aspectos históricos da avaliação psicológica em âmbito internacional e nacional; Legislação pertinente à avaliação psicológica (Resoluções do CFP, Código de Ética Profissional do Psicólogo, histórico do SATEPSI e as políticas do Conselho Federal de Psicologia para a Avaliação Psicológica); Ética na avaliação psicológica e sua relação com os direitos humanos; Avaliação Psicológica enquanto processo; Funções, origem, natureza e uso dos testes na avaliação psicológica; Construção de instrumentos psicológicos; Validade, precisão e normatização de instrumentos psicológicos; Padronização das condições da avaliação psicológica; Tabelas normativas dos manuais de testes psicológicos; Consequências sociais da avaliação psicológica (p. 311).*

Foram, então, selecionadas dentre as 27 competências aquelas associadas ao conteúdo programático da disciplina de AP1: 1. Conhecer os aspectos históricos da AP em âmbito nacional e internacional; 2. Conhecer a legislação pertinente à AP (Resoluções do CFP, Código de Ética Profissional do Psicólogo, histórico do Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos – SATEPSI – e as políticas do Conselho Federal de Psicologia para a AP); 3. Considerar os aspectos éticos na realização da AP; 4. Analisar se há condições de espaço físico adequadas para a avaliação e estabelecer condições suficientes para tal; 5. Ser capaz de compreender a AP enquanto processo, aliando seus conceitos às técnicas de avaliação; 6. Ter conhecimento sobre funções, origem, natureza e uso dos testes na AP; 7. Ter conhecimento sobre o processo de construção de instrumentos psicológicos; 8. Ter conhecimento sobre validade, precisão, normatização e

padronização de instrumentos psicológicos; 9. Escolher e interpretar tabelas normativas dos manuais de testes psicológicos; 10. Ter capacidade crítica para refletir sobre as consequências sociais da AP.

Em seguida, foram retiradas as competências que poderiam ser desenvolvidas em outras disciplinas do curso de Psicologia sem ser aquelas específicas de AP. Essa pode ser uma estratégia para promover a aproximação de professores de outras disciplinas em relação à AP, bem como lidar com dificuldades de instituições de ensino com poucos professores de avaliação psicológica ou poucas disciplinas dessa área. Além disso, se a AP é inerente à atuação do psicólogo, é esperado que o seu ensino ocorra de modo transversal, e não só nas disciplinas específicas. Considerou-se, ainda, que a realidade brasileira é a de que, tipicamente, as ementas de AP não conseguem contemplar em seu conjunto todas as 27 competências propostas por Nunes et al. (2012), conforme dados de Ambiel et al. (2019) sobre 478 ementas de disciplinas de AP, envolvendo cursos de Psicologia brasileiros.

As competências retiradas foram: “1. Conhecer os aspectos históricos da avaliação psicológica em âmbito nacional e internacional”, porque pode ser desenvolvida na disciplina de “História da Psicologia”, uma vez que a AP faz parte dela. As competências “2. Conhecer a legislação pertinente à avaliação psicológica...” e “3. Considerar os aspectos éticos na realização da avaliação psicológica” podem ser desenvolvidas em disciplinas do eixo de “práticas profissionais”, como nos estágios básicos e específicos, como também na disciplina de “Ética em Psicologia”. A vantagem de trabalhar essa competência na disciplina de Ética envolve, por exemplo, a possibilidade de estabelecer uma relação entre a legislação para a Avaliação Psicológica e o Código de Ética Profissional. É possível também debater nessa disciplina os processos por falta ética decorrentes de equívocos ao conduzir avaliações e na elaboração de documentos psicológicos (ver Zaia et al., 2018).

A competência “4. Analisar se há condições de espaço físico...” poderia ser trabalhada ao longo de disciplinas, como estágio (básico e específico) e disciplinas de clínica, escolar e organizacional, que abordem a atuação do psicólogo nesses contextos. A vantagem de fazer isso é que seria possível de fato desenvolver essa competência porque o estudante precisará apresentar os comportamentos que a compõem para conduzir uma avaliação adequada. Por outro lado, na disciplina de AP1, por exemplo, o professor “trabalharia” sobre a importância de apresentar essa competência, desenvolvendo, no máximo, o comportamento dos alunos de descrever que é preciso analisar se há condições de espaço físico.

Em relação às competências restantes, de 5 a 10, foram conduzidos procedimentos de identificação, derivação e decomposição de comportamentos adaptados a partir de Cortegoso e Coser (2013) e que foram descritos na introdução. Neste estudo, não foi conduzida uma caracterização completa dos comportamentos, envolvendo

os seus três componentes, mas uma descrição simplificada, tendo sido dada ênfase para a caracterização de ações seguida pela descrição de seus complementos de modo a permitir a nomeação dos comportamentos, os quais podem ser examinados com maior minúcia em estudos futuros.

Para cada competência lida no trabalho de Nunes et al. (2012), era lida também a sua explicação no trabalho de Muniz (2017) com a finalidade de esclarecimento. Apesar da leitura de esclarecimento, foi a partir das descrições de Nunes et al. que foram identificados os verbos (e.g., “o psicólogo deve *investigar*”) ou termos que se referiam a ações do psicólogo (e.g., “o psicólogo deve realizar a *investigação*”). Essas informações foram colocadas na Figura 1. Os verbos ou termos relacionados a ações que estavam pouco claras foram tachados para indicar que seriam substituídos por outros verbos mais específicos. Quando uma competência tinha mais de um verbo, eles foram separados para, então, destacar a identificação de dois comportamentos. Cada um desses verbos foi colocado em linhas distintas da Figura 1. O restante das informações na descrição das competências, para além dos verbos identificados, era, então, utilizado como complemento do verbo. Complementos são informações sobre ambiente, antecedente e/ou consequente, e representam a condição mínima de descrição para que ela possa ser reconhecida como representação de um comportamento.

Em seguida, caso a competência não explicitasse um verbo, era preciso derivar ações. Para fazer isso, seriam feitas as seguintes perguntas: (a) caso apenas informações sobre ambiente antecedente estivessem disponíveis na descrição da competência, seria questionado: “que ações devem ser apresentadas diante desse contexto?”; (b) caso existissem apenas informações sobre ambiente consequente, seria questionado: “que ações devem ser apresentadas para produzir esse resultado?”; (c) se informações sobre ambiente antecedente e consequente estivessem disponíveis, seria, então, questionado: “considerando esse contexto, que ações devem ser apresentadas para produzir esse resultado?”.

A partir dos comportamentos identificados, foram feitas decomposições com base na pergunta “o que o psicólogo precisa ser capaz de fazer para apresentar o comportamento de...?”. As decomposições foram indicadas por números (e.g., o comportamento 1.2.1 é uma decomposição do comportamento 1.2). Essas decomposições devem ser realizadas até que os comportamentos descritos sejam tão simples que, provavelmente, já fazem parte do repertório do aprendiz ou poderiam ser rapidamente aprendidos. A lógica é de que o ensino deve partir do que a pessoa já sabe, seguindo do simples para o complexo em pequenos passos (Cortegoso & Coser, 2013). Em casos de dúvidas sobre o significado das competências descritas por Nunes et al. (2012), o trabalho de Muniz (2017) era consultado.

Para a análise do significado de verbos muitos abrangentes, tais como “compreender”, foi realizada uma interpretação desses termos a partir de conceitos da Análise do Comportamento. A expressão “compreensão” foi interpretada como produto da formação de uma categoria ou classe de estímulos equivalentes (proposta baseada em Sidman & Tailby, 1982). Genericamente, o termo “classe de equivalência” refere-se ao aprendizado de uma relação entre estímulos dissimilares que adquirem um significado comum, tornando-se, assim, substituíveis entre si. É possível falar de AP ou de “processo técnico-científico de caráter investigativo” como estímulos dissimilares, mas intercambiáveis e que, portanto, possuem um significado comum. A partir dessa noção, é possível interpretar o verbo “compreender” a partir de expressões mais claras e que aludem ao estabelecimento de relações de equivalência, a saber: “conceituar”, “definir”, “caracterizar” e “relacionar”.

Outro verbo amplo e recorrente nas competências analisadas, foi o verbo “saber” ou expressões como “ter conhecimento”. A interpretação nesse caso é a de que se afirma que alguém conhece ou sabe algo porque apresenta um comportamento eficaz em relação aos aspectos do ambiente que se diz serem conhecidos pela pessoa, ou seja, o responder é reforçado diferencialmente em dado contexto (Skinner, 1953/2005). Nesses casos, é preciso encontrar verbos e complementos que delimitem essa relação entre ação e consequência reforçadora positiva.

Neste estudo, os resultados produzidos representam uma proposta dos autores a partir de um procedimento simplificado da PCDC. Por isso, a Figura 1 apresenta comentários entre parênteses, abaixo das descrições originais das competências, com indicações do que foi interpretado em relação a cada competência. As descrições de comportamentos que se seguem são, então, uma proposta de representação textual de comportamentos que devem ser aprendidos em uma disciplina de introdução à AP.

### Procedimento de Análise de Dados

Foi contabilizada a quantidade de informações referentes a ações (mais complementos), as quais foram comparadas com as informações inicialmente disponíveis nos estudos de Nunes et al. (2012) e Muniz (2017). Isso permite identificar o ganho de especificidade obtido com a aplicação do procedimento em termos de descrição de objetivos de aprendizagem.

### Resultados

A Figura 1 exhibe as informações sobre comportamentos, com descrição apenas das ações profissionais e complementos que foram identificados, derivados e decompostos, correspondendo ao que se propõe que um estudante aprenda até o final da disciplina de AP1.

**Figura 1**  
**Comportamentos Propostos como Objetivos de Aprendizagem**

**Competência 1 (redação original):** Ser capaz de **compreender** a Avaliação Psicológica enquanto processo **aliando** seus conceitos às técnicas de avaliação.

[Parte 1] Ser capaz de **compreender** a Avaliação Psicológica enquanto processo  
 (Comportamento identificado provavelmente relacionado com “conceituar avaliação psicológica...”)

[Parte 2] **aliando** seus conceitos às técnicas de avaliação.  
 (Comportamento identificado provavelmente relacionado com “agir a partir do conhecimento científico e das resoluções do conselho federal de psicologia...”)

COMPORTAMENTOS PROPOSTOS – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

1. Conceituar avaliação psicológica de modo a orientar a ação profissional do/a psicólogo/a.
  - 1.1. Definir o conceito de “processo dinâmico”;
  - 1.2. Definir o conceito de “natureza técnico-científica de um processo”;
  - 1.3. Definir o conceito de “técnicas de AP”;
  - 1.4. Definir o conceito de “instrumentos de AP”;
  - 1.5. Definir o conceito de “medir”;
  - 1.6. Caracterizar “princípios éticos” que devem orientar a atuação do psicólogo na AP.
    - 1.6.1. Caracterizar o princípio de “respeito”;
    - 1.6.2. Caracterizar o princípio de “beneficência”;
    - 1.6.3. Caracterizar o princípio de “justiça”;
    - 1.6.4. Caracterizar os princípios fundamentais do código de ética profissional do/a psicólogo/a.
  - 1.7. Diferenciar os conceitos de “demanda” e “queixa” do/a cliente;
  - 1.8. Caracterizar as etapas mínimas de uma avaliação psicológica.
    - 1.8.1. Caracterizar a etapa de “identificação da demanda do/a cliente”;
    - 1.8.1.1. Perguntar a queixa ou necessidade do/a cliente ou responsável;
    - 1.8.1.2. Examinar documentos relativos à queixa (e.g., pedido de acompanhamento psicológico, relatórios de tratamentos prévios ou presentes, laudos, requisição de contratação por um departamento da organização, etc.);
    - 1.8.1.3. Formular preliminarmente a descrição da demanda em formato compatível com a teoria psicológica adotada pelo/a psicólogo/a e considerando a queixa ou necessidade apresentada;
    - 1.8.1.4. Examinar preliminarmente a urgência ou gravidade da avaliação que precisa ser conduzida.
    - 1.8.2. Caracterizar a etapa de “investigação dos determinantes da demanda identificada”;
    - 1.8.2.1. Caracterizar as principais técnicas de coleta de dados: observação, inquirição e testagem;
    - 1.8.2.2. Planejar coleta de informações sobre a demanda com base em recursos disponíveis, características dessa demanda e do/a cliente e com base na abordagem adotada pelo/a psicólogo/a;
    - 1.8.2.3. Examinar condições do/a cliente e do local de coleta no dia da avaliação para evitar que a coleta seja prejudicada por aspectos situacionais da vida da pessoa ou do ambiente de coleta;
    - 1.8.2.4. Coletar informações conforme planejamento.
    - 1.8.3. Caracterizar a etapa de “formulação para a demanda com base nos determinantes identificados e nas teorias da Psicologia”;
    - 1.8.3.1. Relacionar informações obtidas na etapa de investigação de determinantes com teorias da psicologia e demanda identificada;
    - 1.8.3.2. Avaliar se as explicações formuladas são suficientes para orientar a intervenção ou se uma nova investigação precisa ser realizada.
    - 1.8.4. Caracterizar a etapa de “decidir como intervir”;
    - 1.8.4.1. Examinar no conhecimento científico disponível as melhores práticas para intervir sobre a demanda do/a cliente;
    - 1.8.4.2. Avaliar viabilidade da intervenção considerando recursos disponíveis, características do/a cliente e de sua demanda, bem como aspectos sociais, históricos, éticos e políticos envolvidos.
    - 1.8.5. Caracterizar a etapa de “comunicar resultados de uma avaliação psicológica”;
    - 1.8.5.1. Caracterizar documentos escritos decorrentes da AP com base na Resolução n. 006/2019 do CFP (ou na que estiver vigente).
    - 1.8.5.2. Redigir documento apropriado;
    - 1.8.5.3. Descrever para o/a cliente os resultados da avaliação, explicando as relações entre demanda e determinantes identificados à luz da teoria psicológica adotada pelo psicólogo.
  - 1.9. Relacionar “avaliação psicológica” com “subsídio da atuação profissional”, “compromisso social da Psicologia em oferecer serviços que atenuem ou solucionem problemas” e “compromisso político da Psicologia de auxiliar no equilíbrio de poder nas relações entre as pessoas”.
2. Identificar as principais resoluções do Conselho Federal de Psicologia que devem orientar a condução de uma avaliação psicológica e a comunicação dos seus resultados.

**Competência 2 (redação original):** Ter conhecimento sobre funções, origem, natureza e uso dos testes na avaliação psicológica.  
 (Vários comportamentos podem ser identificados nesta competência, tais como “caracterizar funções...”, “caracterizar origem...”, “caracterizar natureza...”, “caracterizar usos...”)

COMPORTAMENTOS PROPOSTOS – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

1. Caracterizar as principais funções e usos de um teste ou instrumento psicológico;
2. Caracterizar as principais classificações dos testes psicológicos.
  - 2.1. Caracterizar as classificações relacionadas à avaliação nomotética e idiográfica.
    - 2.1.1. Definir o conceito de avaliação nomotética;
    - 2.1.2. Definir o conceito de avaliação idiográfica;
    - 2.1.3. Definir o conceito de teste psicométrico ou objetivo;
    - 2.1.4. Definir o conceito de teste projetivo ou técnicas e métodos expressivos.
  - 2.2. Caracterizar as classificações relacionadas ao tipo de construto avaliado.
    - 2.2.1. Definir o conceito de teste de personalidade;
    - 2.2.2. Definir o conceito de teste de inteligência;
    - 2.2.3. Definir o conceito de teste de crenças, valores e atitudes;
    - 2.2.4. Definir o conceito de teste de habilidades / competências;
    - 2.2.5. Definir o conceito de teste de interesses, necessidades e expectativas;
    - 2.2.6. Definir o conceito de teste afetivo / emocional;
    - 2.2.7. Definir o conceito de teste neuropsicológico;
    - 2.2.8. Definir o conceito de teste perceptivo / cognitivo;
    - 2.2.9. Definir o conceito de teste de saúde mental e psicopatologia.
- 2.3. Identificar a teoria que fundamenta um teste psicológico específico selecionado para uso;
3. Identificar as vantagens e desvantagens do instrumento em relação a uma demanda, características do/a cliente e da situação de AP.

**Competência 3 (redação original):** Ter conhecimento sobre o processo de construção de instrumentos psicológicos.  
 (Comportamento identificado provavelmente relacionado com “conceituar procedimento psicométrico de mensuração...”)

COMPORTAMENTOS PROPOSTOS – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

1. Conceituar procedimento psicométrico de mensuração de modo a interpretar corretamente medidas em Psicologia.
  - 1.1. Descrever a finalidade da Psicometria;
  - 1.2. Caracterizar como a Psicometria propõe medir fenômenos psicológicos segundo a Teoria Clássica dos Testes.
    - 1.2.1. Caracterizar a etapa de “definição do construto”;
    - 1.2.2. Caracterizar a etapa de “operacionalização do construto”;
    - 1.2.3. Caracterizar a etapa de “formulação de itens compatíveis com a operacionalização feita do construto”.
  - 1.3. Relacionar “Psicometria” com a noção de “medida em Psicologia” e “atividade essencial para a atuação do/a psicólogo/a”.
  - 1.4. Caracterizar etapas para a construção de instrumentos segundo o conhecimento psicométrico disponível e a Resolução 9/2018 do CFP (ou aquela que estiver vigente).
    - 1.4.1. Caracterizar os procedimentos teóricos de construção de testes;
    - 1.4.2. Caracterizar os procedimentos empíricos de construção de testes;
    - 1.4.3. Caracterizar os procedimentos analíticos de construção de testes;
    - 1.5. Caracterizar etapas para a adaptação de instrumentos psicológicos.
  - 1.6. Identificar quando é adequado construir ou adaptar testes psicológicos.

**Figura 1 (continuação)**  
**Comportamentos Propostos como Objetivos de Aprendizagem**

|   |
|---|
| <p><b>Competência 4 (redação original): Ter conhecimento</b> sobre validade, precisão, normatização e padronização de instrumentos psicológicos. (Comportamento identificado provavelmente relacionado com “conceituar propriedades psicométricas...”)</p>  |
| <p>COMPORTAMENTOS PROPOSTOS – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</p>   |
| <p>1. Conceituar as propriedades psicométricas que devem ser investigadas e as normas do teste de modo a garantir que um instrumento psicológico seja apropriado para uso.<br/> 1.1. Definir o conceito de validade;<br/> 1.2. Distinguir cinco fontes de evidências de validade segundo Standards (2014) ou documento de referência vigente: evidências baseadas no conteúdo, no processo de resposta, na estrutura interna, nas relações com variáveis externas e nas consequências da testagem;<br/> 1.3. Identificar se um instrumento específico possui as evidências de validade e quais são;<br/> 1.4. Definir o conceito de fidedignidade;<br/> 1.5. Distinguir três fontes de evidências de fidedignidade mais comuns ou aquelas vigentes segundo referência atual: consistência interna, teste-reteste e acordo entre observadores;<br/> 1.6. Identificar se um instrumento específico possui evidências de fidedignidade e quais são;<br/> 1.7. Definir o conceito de norma de um teste;<br/> 1.7.1. Distinguir entre normas baseadas em critério e grupo normativo (ou aqueles tipos vigentes segundo referências atuais).<br/> 1.8. Identificar as características do grupo normativo de um instrumento.<br/> 1.9. Examinar em que grau as normas de um teste são compatíveis com as características das pessoas para as quais esse instrumento será aplicado.<br/> 2. Identificar limites do instrumento em função de variáveis como as evidências disponíveis, a amostra investigada nos estudos psicométricos, a demanda a ser atendida e condições de aplicação.</p> |
| <p><b>Competência 5 (redação original): Escolher e interpretar</b> tabelas normativas dos manuais de testes psicológicos.<br/> [Parte 1] <b>Escolher</b> tabelas normativas dos manuais de testes psicológicos.<br/> [Parte 2] <b>Interpretar</b> tabelas normativas dos manuais de testes psicológicos.</p>  |
| <p>COMPORTAMENTOS PROPOSTOS – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</p>   |
| <p>1. Escolher a tabela normativa adequada.<br/> 1.1. Identificar as tabelas normativas disponíveis com base no Manual do instrumento;<br/> 1.2. Identificar tabela normativa cujas características da população sejam similares àquelas da pessoa avaliada e cujo escore precisa ser interpretado;<br/> 2. Interpretar, considerando condicionantes sociais, históricos e políticos, o resultado da pessoa avaliada no teste e as características do construto.<br/> 2.1. Identificar limitações da comparação feita entre pessoa avaliada e grupo normativo;<br/> 2.2. Relacionar resultados no teste com outras informações obtidas em relação à pessoa avaliada, tais como condições sociais, história de vida e contexto de aplicação do instrumento ou de vida da pessoa no dia da aplicação;<br/> 2.3. Relacionar resultados do teste considerando as características do construto.</p>  |
| <p><b>Competência 6 (redação original): Ter capacidade crítica</b> para <b>refletir</b> sobre as consequências sociais da avaliação psicológica. (Vários comportamentos estão envolvidos no pensamento crítico, sendo provavelmente o principal o comportamento de “avaliar consequências da atuação”, “avaliar condição para atuação...”, “avaliar fontes de informação orientadoras de um trabalho...”)</p>   |
| <p>COMPORTAMENTOS PROPOSTOS – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</p>   |
| <p>1. Avaliar as consequências que a realização da avaliação psicológica produzirá para a pessoa avaliada e a sociedade na qual está inserida.<br/> 2. Avaliar condições de justiça, respeito e beneficência como condição para a decisão sobre condução de avaliações psicológicas.<br/> 2.1. Definir beneficência como um resultado que contribua com o aperfeiçoamento da pessoa e o seu bem-estar global, e não necessariamente com a satisfação de uma vontade do/a cliente.<br/> 3. Avaliar se os conhecimentos adquiridos sobre o instrumento, método ou técnica são suficientes para orientar o seu uso de modo adequado.<br/> 4. Identificar decisões mais apropriadas para interpretar resultados de uma avaliação psicológica.<br/> 4.1. Escolher tabelas normativas dos manuais de testes psicológicos de modo compatível com as características das pessoas avaliadas.<br/> 4.2. Interpretar tabelas normativas dos manuais de testes psicológicos de modo compatível com as características das pessoas avaliadas.<br/> 4.3. Identificar limitações dos métodos de observação, inquirição e testagem utilizados e como impactam sobre os dados coletados.</p>   |

Nota-se, na Figura 1 que, a partir de seis competências, foram identificados 94 comportamentos profissionais, representados por descrições de ações mais complementos. Esses números não representam o resultado mais importante. A função deles é apenas indicar o aumento no grau de clareza e precisão acerca do que é esperado que o aluno de Psicologia aprenda. O produto deste trabalho, que é a proposição de objetivos de aprendizagem, consiste no aspecto mais relevante. O grau de contribuição deste estudo depende de quanto ele se mostrará útil para orientar o trabalho docente e em que medida a aquisição desse repertório será suficiente para o que se espera de um estudante de Psicologia ao final da introdução à AP, o que pode requerer uma ou duas disciplinas a depender de fatores como carga-horária.

## Discussão

O objetivo deste estudo foi, a partir de duas fontes da literatura científica, caracterizar comportamentos que devem compor a formação de psicólogos em uma introdução à AP. Essa proposta foi desenvolvida a partir de um procedimento simplificado de caracterização e

proposição de comportamentos proposto por Cortegoso e Coser (2013). Foram identificados 94 comportamentos profissionais que podem ser propostos como objetivos de aprendizagem em uma disciplina introdutória de AP, sendo possível incluí-los na seção de objetivos do plano de ensino de uma disciplina como AP1. A lógica dessa proposição, segundo Kienen et al. (2013), é que esses objetivos constituam o ponto de partida para que docentes 1. planejem como irão desenvolver esses objetivos por meio de condições de ensino e 2. de que modo poderão avaliá-los para, então, identificar em que medida as condições de ensino implementadas foram efetivas na promoção de aprendizado.

Um trabalho como este representa um esforço para que ocorra uma mudança no modo como o ensino é planejado e realizado. No lugar da ênfase sobre tópicos ou conteúdos a serem apresentados aos alunos (e.g., “validade e fidedignidade”, “normatização”, “resoluções do CFP”) ou nos comportamentos do professor (e.g., “apresentar o conceito de avaliação psicológica”, “discutir com os alunos a importância do código de ética”), o foco passa a ser os comportamentos a serem desenvolvidos pelos alunos a partir de sua exposição às condições de ensino.

Com isso, o docente não se pergunta mais o que ele irá abordar em determinada aula, mas, de acordo com Luiz e Botomé (2017), que condições precisa criar – as quais podem ou não envolver uma aula expositiva – para, então, favorecer o desenvolvimento de um comportamento proposto como objetivo de aprendizagem.

Por exemplo, diante do exame da Figura 1, como o professor poderia ficar satisfeito apenas em apresentar o conceito de AP proposto pelo CFP sem antes examinar se o estudante já sabe “1.1 Definir o conceito de “processo dinâmico” ou “1.2 Definir o conceito de “natureza técnico-científica de um processo”? São comportamentos mais básicos e que constituem o comportamento mais abrangente de “1. Conceituar avaliação psicológica de modo a orientar a ação profissional do/a psicólogo/a”. Sem o aprendizado prévio desses dois comportamentos exemplificados, ainda que o estudante produza a resposta verbal compatível com o conceito de AP, isso pode ser apenas uma repetição, sem o real entendimento do significado de cada termo componente na definição. O comportamento de “1. Conceituar AP..”, por sua vez, provavelmente não será desenvolvido apenas pela exposição do aluno à fala e aos *slides* do professor. Exercícios nos quais o estudante precise de fato escrever ou falar sobre o conceito, por exemplo, podem ser necessários, sendo fundamental que sejam seguidos por *feedback* informativo sobre o seu desempenho (Henklain & Schelini, 2021). Assim, estudos como este consistem em um passo necessário para a descoberta do que precisa ser ensinado em AP para atenuar os problemas de formação de psicólogos brasileiros.

Importa destacar que revisões sistemáticas de meta-análises sobre variáveis que impactam no aprendizado têm demonstrado a importância da formulação de objetivos de aprendizagem claros (e.g., Hattie, 2015; Schneider & Preckel, 2017). Nesses estudos, adota-se o tamanho do efeito superior a 0,4 como indicador de que uma variável de fato possui um impacto substantivo sobre aprendizado. Schneider e Preckel (2017), por exemplo, identificaram que o “planejamento cuidadoso da disciplina” tem tamanho do efeito de 1,39; que garantir que os alunos tenham “clareza sobre os objetivos do curso e seus requisitos” tem um tamanho do efeito de 0,75; que “definição de padrões esperados de desempenho nas avaliações, coerentes com o que foi ensinado” tem tamanho do efeito de 0,54.

Os pesquisadores concluem que objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso claros são fortemente associados com sucesso acadêmico no Ensino Superior, além de serem necessários para o planejamento do ensino, para a elaboração de avaliações e para orientar *feedbacks* sobre o desempenho acadêmico. Hattie (2015), por sua vez, enfatiza que a promoção de sucesso acadêmico, considerando variáveis que dependem do professor, está fortemente associada com a clareza que o docente possui sobre o que espera que os estudantes aprendam e

o esforço deliberado que faz para comunicar isso, avaliar se esse aprendizado ocorreu e modificar o ensino quando os resultados da avaliação indicam que o aprendizado não foi alcançado.

Apesar da importância de se formular objetivos de aprendizagem claros, ainda não existe consenso na literatura sobre como fazê-lo. O psicólogo Robert Mager, por exemplo, desenvolveu vasto trabalho a esse respeito (e.g., Mager, 1977), explorando não só como descrever bons objetivos, mas também como avaliá-los. Contudo, sua obra tem sido pouco citada na literatura educacional brasileira. A taxonomia de Bloom, por sua vez, embora seja amplamente conhecida enquanto trabalho clássico na área educacional, não é sistematicamente estudada e utilizada com a exceção de comunidades acadêmicas específicas, tal como a de pesquisadores da área de Educação em Computação (e.g., Zorzo et al., 2017).

Finalmente, as contribuições da PCDC sobre o tema, embora não sejam amplamente conhecidas por educadores, têm sido sistematicamente investigadas. Cianca et al. (2020) mostraram que, nos últimos 19 anos, pelo menos, 69 estudos foram desenvolvidos na área de PCDC, sendo que 71,9% envolveram a descoberta e caracterização de comportamentos para uso como objetivos de aprendizagem. Neste estudo, apesar da adoção de um procedimento simplificado de PCDC para a caracterização dos comportamentos, foi possível explicitar a lógica do trabalho e o detalhamento de dados que pode decorrer de sua implementação.

Para que se compreenda a proposta de objetivos de aprendizagem resultante do procedimento da PCDC, apresentado na Figura 1, é importante esclarecer que, para cada competência, a partir dos verbos utilizados originalmente por Nunes et al. (2012), foram propostos novos verbos que os autores deste estudo avaliaram como mais claros para a descrição dos objetivos de aprendizagem. Além disso, foi adotada uma interpretação dos conteúdos das competências descritas por Nunes et al. (2012) a partir de conceitos da Análise do Comportamento (e.g., equivalência de estímulos, discriminação, reforçamento etc.). A Competência 1, nesse sentido, foi analisada como envolvendo dois comportamentos gerais: “compreender a AP..” e “aliar conceitos...”, sendo o segundo um componente do primeiro. Esses dois verbos foram interpretados e substituídos por outros considerados mais claros (e.g., conceituar, relacionar e caracterizar) com base na noção de que estão intimamente relacionados à noção de classes de equivalência (Sidman & Tailby, 1982).

Com base nas descrições sobre essa primeira competência, o que parece ser esperado de um estudante de Psicologia ao final da introdução a AP é que classes de equivalência apropriadas (e.g., estímulos como “AP” e “Processo investigativo” tornam-se substituíveis entre si) orientem as ações profissionais de um psicólogo. Importa notar que classes de equivalência equivocadas (e.g., estímulos como “AP”, “Teste” e “Estigmatização de pessoas”

tornando-se substituíveis entre si) parecem governar o comportamento de muitos psicólogos, estando na base de declarações equivocadas ou preconceituosas como “não faço AP, pois sou psicoterapeuta” (ver, por exemplo, dados de Noronha, 2002). Cuidar para evitar ou confrontar essa noção inadequada faz parte do trabalho do professor de AP.

As Competências 2 a 4, por sua vez, usavam a expressão “ter conhecimento...”. Conhecer pode ter o mesmo sentido que a interpretação apresentada na introdução para o verbo “saber”. O comportamento eficaz esperado na introdução a AP é do tipo conceitual e interpretativo. Envolve a capacidade de identificar e descrever corretamente conceitos, bem como interpretar adequadamente o significado de uma informação (psicométrica, por exemplo) que foi lida. Os dois casos requerem a formação de classes de equivalência ou comportamento conceitual, aprendizagem esperada, mas que não foi encontrada em estudos como o de Mendes et al. (2013), que avaliou os conhecimentos esperados a serem apresentados por alunos e profissionais da Psicologia sobre avaliação psicológica.

Um exemplo mais específico pode ser útil. A Competência 4, “Ter conhecimento sobre validade, precisão, normatização e padronização de instrumentos psicológicos”, ao usar a expressão “ter conhecimento” parece estar se referindo a comportamentos como “1. Conceituar as propriedades psicométricas...”. Essa conceituação, por sua vez, depende de o estudante aprender a “1.1. Definir o conceito de validade...”, o que, então, requer o aprendizado de “1.2. Distinguir cinco fontes de evidências de validade...”. Assim, conforme exposto, parte-se da identificação de comportamentos para processos derivação e decomposição que permitem esclarecer quais são as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento do comportamento inicialmente identificado.

A Competência 5, “escolher e interpretar”, adotou verbos mais claros e que se referem a processos comportamentais de identificar a ocorrência de fenômenos e de classificá-los do modo mais adequado possível em um conceito previamente aprendido ou de relacioná-lo com outros estímulos conhecidos. Nesse caso, os verbos foram mantidos e, então, decompostos em termos de processos comportamentais de identificação e estabelecimento de relações entre estímulos.

A Competência 6, por fim, pode ser interpretada como ações eticamente orientadas (e.g., só realizar avaliações quando isso respeitar princípios éticos) e como uma postura de vigilância e avaliação constantes dos efeitos que as ações profissionais do psicólogo irão gerar para a pessoa avaliada. Na presente análise, considera-se que os comportamentos descobertos nas outras competências são importantes para os comportamentos descobertos na Competência 6, sendo que a Competência 5 refere-se a comportamentos que são seus componentes. Os objetivos mais bem detalhados para a Competência

6, a partir da proposta que consta na Figura 1, podem contribuir em um ensino que ajude a minimizar infrações éticas como as relatadas nos estudos de Frizzo (2004), Anache e Reppold (2010), Zaia et al. (2018) e Muniz (2018).

A presente proposta de objetivos de aprendizagem, elaborada a partir da PCDC, possibilita um aumento de clareza sobre o que o psicólogo deve aprender em uma introdução a AP. Clareza pode ser entendida como uma linguagem que especifica os seus referentes e na qual os estímulos que controlam o comportamento do falante passam a controlar também o comportamento do ouvinte (conforme Moraes & De Luca, 2018). Afirmar, por exemplo, que o “Brasil possui uma elevada dívida” é uma sentença compreensível, mas pouco clara. Falta clareza porque não se sabe qual é o critério adotado para classificar a dívida como elevada e, sobretudo, a que tipo de dívida (e.g., interna, externa, social) a sentença se refere. Da mesma forma, a expressão “Ter capacidade crítica...”, embora compreensível, também é pouco clara. Afinal, qual seria o critério adotado para delimitar presença ou ausência de capacidade crítica? Mesmo este trabalho ainda não consegue responder a todas essas questões, em parte, porque não foi conduzida uma caracterização completa dos comportamentos em termos de ambiente antecedente ações e ambiente consequente.

Com relação ao ensino transversal de AP, que justificou a remoção de parte das competências propostas por Nunes et al. (2012) para uma introdução a AP, é preciso destacar a necessidade de se refletir acerca da viabilidade do que está sendo sugerido neste estudo. Não obstante, considera-se que os professores de Psicologia (de todas as áreas) precisam estudar cuidadosamente a Cartilha de Avaliação Psicológica, as Resoluções do CFP e outros documentos afins, porque considerar seriamente esse conjunto de normas significa incorporar em diversas disciplinas do curso de Psicologia condições de ensino para o desenvolvimento das competências propostas por Nunes et al. (2012). Elas não podem ser uma responsabilidade apenas das disciplinas específicas de AP ou de professores de uma “área”.

Ademais, é preciso examinar em que grau uma proposta de ensino é factível. Se os alunos já possuem dificuldades para aprender os conceitos básicos de AP, conforme estudos revelam (e.g., Mendes et al., 2013; Pereira et al., 2003), parece pouco realista propor para uma única disciplina (ou mesmo que fossem duas) múltiplos objetivos, sobretudo, quando se percebe que eles poderiam ser contemplados em outros componentes do currículo – ou que mais de um componente poderia lidar com um mesmo objetivo de aprendizagem mais amplo, enfatizando diferentes comportamentos relacionados a ele (e.g., “falar sobre ética” e “apresentar conduta ética em situação profissional”). Essas múltiplas condições de ensino, possivelmente, aumentariam as chances de sucesso na formação de psicólogos.

Professores de Psicologia também precisam considerar as evidências científicas sobre a prática de comportamentos acadêmicos distribuída ao longo do tempo (espaçada, do inglês *spaced*, cujo tamanho do efeito é de 0,6) (e.g., Hattie, 2015). Possivelmente, concentrar o ensino de comportamentos acadêmicos muito importantes em apenas uma ou duas disciplinas em um ou dois semestres do curso, sem que esses comportamentos voltem a ser desenvolvidos em outros momentos, aumenta as chances de esquecimento. Isso sugere que isolar o ensino de AP em disciplinas específicas da área, pode não ser a melhor estratégia.

Vale lembrar que este estudo tem o caráter de proposição e não de imposição do que deve ser ensinado. A caracterização construída também não implica no “esgotamento” ou na tradução do significado último dos comportamentos que foram analisados. A lógica dos estudos em PCDC é a de interpretar processos comportamentais e descrevê-los com maior clareza e precisão para aumentar as chances de que o processo de ensino seja desenvolvido de modo eficaz (Cortegoso & Coser, 2013; Kienen et al., 2013). Espera-se que estudos futuros avancem no exame e proposição dos comportamentos que devem compor a formação do psicólogo em AP. Além disso, é preciso que, em algum momento, sejam construídos programas de ensino com base em indicações de comportamentos, como as descritas neste estudo, para que possa ser conduzido teste empírico acerca da suficiência dos comportamentos propostos. Faltará ensinar algo que não foi previsto nessa proposta? Caso os alunos adquiram todos os comportamentos propostos, eles serão suficientes para que o estudante acompanhe disciplinas mais avançadas de AP ou estudos pós-graduados? Os comportamentos descritos, se aprendidos, garantirão uma atuação profissional adequada? Essas questões precisam ser abordadas em pesquisas científicas futuras.

Destaca-se, por fim, que os autores deste estudo estão desenvolvendo um instrumento para avaliação de conhecimentos sobre AP a partir da descrição desses comportamentos, o que significa que existem itens no instrumento para medir cada comportamento. Essa também é uma linha promissora de pesquisa, sendo que um instrumento desenvolvido desse modo pode auxiliar em processos de avaliação de desempenho acadêmico, explicitando quais comportamentos os estudantes já aprenderam e quais ainda precisam desenvolver.

### Agradecimentos

Sem menções.

### Financiamento

Agradecemos à PROPESQUISA/PRPPG-UFRR pelo apoio financeiro para a publicação deste artigo.

### Declaração de participação da elaboração do manuscrito

Declaramos que todos os autores participaram da elaboração do manuscrito. Especificamente, os autores Marcelo Henklain e Monalisa Muniz participaram da redação inicial do estudo - conceitualização, investigação, visualização, análise dos dados, revisão e edição.

### Disponibilidade dos dados e materiais

Todos os dados gerados e analisados durante esta pesquisa serão tratados com total sigilo devido às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Porém, o conjunto de dados que apoiam as conclusões deste artigo estão disponíveis mediante razoável solicitação ao autor principal do estudo.

### Conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflitos de interesses.

## Referências

- Ambiel, R. A. M., Zuanazzi, A. C., Sette, C. P., Costa, A. R. L., & Cunha, F. A. (2019). Análise de ementas de disciplinas de avaliação psicológica: Novos tempos, velhas questões. *Avaliação Psicológica*, 18(1), 21-30. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1801.15229.03>
- Anache, A. A., & Reppold, C. T. (2010). Avaliação psicológica: Implicações éticas. In A. A. Santos, A. A. Anache, A. E. Villemor-Amaral, B. S. V. Welang, C. T. Reppold, C. H. S. Nunes et al. (Orgs.), *Avaliação psicológica: Diretrizes para a regulamentação da profissão* (pp. 57-86). Conselho Federal de Psicologia.
- Andrade, J. M. de, & Valentini, F. (2018). Diretrizes para a construção de testes psicológicos: A Resolução CFP n. 009/2018 em destaque. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(número especial), 28-39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208890>
- Bueno, J. M. H., & Peixoto, E. M. (2018). Avaliação psicológica no Brasil e no mundo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 108-121. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208878>
- Cianca, B. C., Panosso, M. G., & Kienen, N. (2020). Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos: Caracterização da produção científica brasileira de 1998-2017. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 11(2), 114-136. <https://doi.org/10.18761/PAC.2020.v11.n2.01>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Cartilha sobre a avaliação psicológica*. <http://bit.ly/2Yh8sNz>
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2013). *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo*. Edufscar.
- Frizzo, N. P. (2004). *Infrações éticas, formação e exercício profissional em Psicologia*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. <http://bit.ly/36Qi9bh>
- Gouveia, V. (2018). Formação em avaliação psicológica: Situação, desafios e diretrizes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(número especial), 74-86. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208641>

- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Henklain, M. H. O., & Schelini, P. W. (2021). O que ensinar na disciplina de Avaliação Psicológica II? In: K. L. Oliveira, M. Muniz, T. H. de Lims, D. S. Zanini, A. A. A. dos Santos, *Formação e estratégias de ensino em Avaliação Psicológica* (pp. 13-20). Editora Vozes.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental*, 21(4), 481-494. Recuperado de < <https://bit.ly/3Khj8DP> >
- Luiz, F. B., & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental*, 25(3), 329-346. <https://bit.ly/3kjLYyP>
- Mager, R. F. (1977). *Medindo os objetivos de ensino*. Editora Globo.
- Mendes, L. S., Nakano, T. de C., Silva, I. B., & Sampaio, M. H. de L. (2013). Conceitos de avaliação psicológica: conhecimento de estudantes e profissionais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 428-445. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200013>
- Moraes, P. E. H., & De Luca, G. G. (2018). Classes de comportamentos da atuação analítico-comportamental sobre comportamentos depressivos identificadas em literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(2), 50-72. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i2.1025>
- Muniz, M. (2017). Competências e cuidados para a administração da avaliação psicológica e dos testes psicológicos. In M. R. C. Lins, & J. C. Borsari (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Aspectos teóricos e práticos* (pp. 100-114), Editora Vozes.
- Muniz, M. (2018). Ética na avaliação psicológica: Velhas questões, novas reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(número especial), 133-146. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000209682>
- Noronha, A. P. P. (2002). Os problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 135-142. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100015>
- Noronha, A. P. P., & Santos, A. A. (2021). Histórico da formação em Avaliação Psicológica no Brasil. In: K. L. Oliveira, M. Muniz, T. H. de Lims, D. S. Zanini, A. A. A. dos Santos, *Formação e estratégias de ensino em Avaliação Psicológica* (pp. 13-20). Editora Vozes.
- Noronha, A. P. P., Carvalho, L. F., Miguel, F. K., Souza, M. S., & Santos, M. A. (2010). Sobre o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 139-146. <https://bit.ly/2VbfXK8>
- Noronha, A. P. P., Ziviane, C., Hutz, C. S., Bandeira, D., Custódio, E. M., Alves, I. B., Alchieri, J. C., Borges, L. de O., Pasquali, L., Primi, R., & Domingues, S. (2002). Em defesa da Avaliação Psicológica. *Avaliação Psicológica*, 2, 173-174. <http://bit.ly/2Tr0Xln>
- Nunes, M. F. O., Muniz, M., Reppold, C. T., Faiad, C., Bueno, J. M. H., & Noronha, A. P. P. (2012). Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 309-316. <http://bit.ly/2RzHZY6>
- Oliveira, K. L., Muniz, M., & Inácio, A. L. M. (2021). O que ensinar na disciplina de Avaliação Psicológica I? In: K. L. Oliveira, M. Muniz, T. H. de Lims, D. S. Zanini, A. A. A. dos Santos, *Formação e estratégias de ensino em Avaliação Psicológica* (pp. 85-108). Editora Vozes.
- Padilha, S., Noronha, A. P. P., & Fagan, C. Z. (2007). Instrumentos de avaliação psicológica: uso e parecer de psicólogos. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 69-76. <http://bit.ly/2LG9roL>
- Pereira, F. M., Primi, R., & Cobêro, C. (2003). Validade dos testes utilizados em seleção de pessoal segundo recrutadores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(2), 83-98. <https://bit.ly/2NCfyvF>
- Primi, R. (2018). Avaliação psicológica no século XXI: De onde viemos e para onde vamos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(número especial), 87-97. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000209814>
- Reppold, C. T., Wechsler, S. M., Almeida, L. S., Elosua, P., & Hutz, C. S. (2020). Perfil dos psicólogos brasileiros que utilizam testes psicológicos: Áreas e instrumentos utilizados. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40(201348), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003201348>
- Resolução Nº 009, de 25 de abril de 2018. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 01/2017 e 02/2017. Conselho Federal de Psicologia. <http://bit.ly/2ZflbjW>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 5-22. <https://doi.org/10.1901/jeab.1982.37-5>
- Silva, A. L. P. (2004). *Desenvolvimento de comportamentos profissionais de avaliação em psicologia na formação de psicólogos*. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina. <http://bit.ly/2ShYVXH>
- Skinner, B. F. (2005). *Science and human behavior*. Cambridge, MA: The B. F. Skinner Foundation. (Trabalho original publicado em 1953). <https://goo.gl/D7yLsb>
- Todorov, J. C. (2007). A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(número especial), 57-61. <http://bit.ly/2OmEqYU>
- Zaia, P., Oliveira, K. S., & Nakano, T. de C. (2018). Análise dos Processos Éticos Publicados no Jornal do Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(1), 8-21. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003532016>
- Zorzo, A. F., Nunes, D., Matos, E., Steinmacher, I., Leite, J., Araujo, R. M., Correia, R., Martins, S. (2017). Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação. Sociedade Brasileira de Computação (SBC). <https://bit.ly/3ANsLGY>

recebido em novembro de 2019  
 aprovado em setembro de 2021

## Sobre os autores

**Marcelo H. O. Henklain** é psicólogo (UEL), doutor em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é professor do curso de Ciência da Computação e colaborador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Roraima.

**Monalisa Muniz** é psicóloga e doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF). Atualmente, é professora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia e do curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

## Como citar este artigo

Henklain, M. H. O., & Muniz, M. (2022). Proposição de objetivos de aprendizagem para uma disciplina introdutória de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 21(2), 215-226. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2022.2102.19477.09>