

Desafios da Formação em Avaliação Psicológica no Países do Sul Global

Katya Luciane Oliveira¹

¹Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

Evandro de Moraes Peixoto²

²Universidade São Francisco, Campinas, SP, Brasil.

Ana Paula Porto Noronha²

²Universidade São Francisco, Campinas, SP, Brasil.

Monalisa Muniz³

³Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil

Resumo: Os debates em construção para uma Psicologia não hegemônica devem estar presentes no processo de Avaliação Psicológica. Nessa direção, o objetivo deste artigo é trazer reflexões e proposições para a formação em Avaliação Psicológica nos países do Sul Global. A ideia não é traçar diretrizes únicas para a formação, mas discutir alguns conhecimentos existentes que podem contribuir para a formação de psicólogos comprometidos eticamente com as especificidades dos países do Sul Global e para a construção teórica e prática da Avaliação Psicológica. As reflexões e proposições partem de materiais elaborados sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ODS/ONU), os direitos humanos, a decolonização, a importância e valorização de modelos teóricos êmicos e a construção de instrumentos e procedimentos de avaliação. Ressalta-se a necessidade de uma formação crítica e contextualizada, que valorize saberes locais e promova práticas avaliativas eticamente responsáveis. Ao final são elencadas competências transversais críticas e orientadas à justiça e ao antirracismo que devem orientar a formação em Avaliação Psicológica, contribuindo para processos avaliativos socialmente comprometidos, culturalmente sensíveis e alinhados às realidades históricas dos povos do Sul Global.

Palavras-chave: Justiça social, Decolonização, Diversidade cultural, Formação profissional, Validade do teste.

Challenges in Psychological Assessment Training in Global South Countries

Abstract: As psychological assessment must also integrate the ongoing debates surrounding a non-hegemonic psychology, this study aims to offer reflections and propositions regarding training in psychological assessment in countries of the Global South. Rather than proposing a single set of guidelines, it aims to discuss existing knowledge that can contribute to the education of psychologists who are ethically committed to the specificities of the Global South in the theoretical and practical development of psychological assessment. These reflections and propositions stem from materials related to the United Nations Sustainable Development Goals, human rights, decolonial perspectives, and the importance of valuing and promoting emic theoretical models and constructing localized frameworks (including assessment instruments and procedures). This study stresses the need for a critical and context-sensitive training that values local knowledge and fosters ethically responsible assessment practices. Finally, this study outlines core cross-cutting critical, ethical, justice-oriented, and antiracist competencies that should guide training in psychological assessment, fostering socially engaged, culturally sensitive, and historically grounded assessment processes in the Global South.

Keywords: Social justice, Decolonization, Cultural diversity, Professional education, Test validity.

Desafíos de la formación en evaluación psicológica en los países del Sur Global

Resumen: Los debates en construcción para una psicología no hegemónica también deben estar presentes en el proceso de evaluación psicológica. Ante esto, el objetivo de este artículo es presentar reflexiones y propuestas para la formación en evaluación psicológica en los países del Sur Global. La intención no es establecer directrices únicas para la formación, sino discutir ciertos conocimientos existentes que pueden contribuir a la formación de psicólogas y psicólogos éticamente comprometidas y comprometidos con las especificidades de los países del Sur Global y con la construcción teórica y práctica de la evaluación psicológica. Las reflexiones y propuestas se basan en materiales elaborados sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS/ONU), los derechos humanos, la decolonialidad, la importancia y valorización de modelos teóricos étnicos, así como en la construcción de instrumentos y procedimientos de evaluación. Se destaca la necesidad de una formación crítica y contextualizada, que valore los saberes locales y promueva prácticas evaluativas éticamente responsables. Al final, se enumeran competencias transversales críticas y orientadas hacia la justicia y el antirracismo que deben guiar la formación en evaluación psicológica, de manera a contribuir a procesos evaluativos socialmente comprometidos, culturalmente sensibles y alineados con las realidades históricas de los pueblos del Sur Global.

Palabras clave: Justicia Social, Descolonización, Diversidad cultural, Formación profesional, Validación del Test.

Introdução

A Avaliação Psicológica é um processo fundamental na ciência e prática psicológica. De forma geral, é preciso conhecer/compreender/analisar (isto é, avaliar) antes de se propor alguma intervenção. Por exemplo, o que sabemos hoje sobre o desenvolvimento emocional e as diferentes perspectivas teóricas, formulou-se por meio de observar, analisar, relacionar, entrevistar, coletar informações das mais variadas possibilidades. Porém, esse avaliar e intervir é permeado por inúmeras variáveis sociais, históricas, biológicas, políticas e econômicas. Ao se realizar a Avaliação Psicológica, deve-se considerar “os processos de desenvolvimento humano, configurações familiares, conjugalidade, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero, identidade étnico-racial, características das pessoas com deficiência, classe social e intimidade como construções sociais, históricas e culturais (*Resolução nº 31*, 2022, art. 42). E é a partir dessa compreensão das diversas questões a serem consideradas e respeitadas em um processo de Avaliação Psicológica que é imprescindível pautarmos o que se deve cuidar ao construir um conhecimento sobre Avaliação Psicológica e a realizar para as populações do Sul Global.

O Sul Global pode ser entendido como o conjunto de povos que se situam, ou se situaram até muito recentemente, na periferia do sistema capitalista, povos de países que sofreram historicamente a opressão de ações imperialistas e colonialistas providas de países centrais, notadamente a partir de meados do século XIX, do que se nomeou império anglo-americano, e, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, do denominado império americano. A expressão “Sul Global” tem sido usada em substituição a denominações anteriormente mais usadas, tais como “terceiro mundo”, “países em desenvolvimento”, ou ainda, “países não-alinhados” Ela indica a vontade política, a determinação de um ideal de um conjunto de nações que não necessariamente estão localizadas geograficamente no hemisfério sul do planeta, mas que constituem forças contra- hegemônicas à ordem unipolar, cujo principal braço militar é a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Em outras palavras, compõem o Sul Global as nações que se opõem à dominação dessa força bélica, em prol da constituição de uma ordem multipolar no mundo. Em um sentido amplo, pode-se afirmar que “Sul Global” significa o ideal de um mundo de paz e prosperidade compartilhadas, de respeito às diferenças culturais

dos povos originários, livre de intervenções estrangeiras e de libertação nacional.

Diante do que une as nações do Sul Global, ou seja, povos colonizados e violentamente oprimidos, é essencial entender o quanto essas bárbaras ações fazem parte da construção das subjetividades desses povos. Compreender como as pessoas foram se constituindo e formando relações, ideais, vontades e entendimentos. É imperativo que essas especificidades sejam a base da elaboração de conhecimentos e práticas da Avaliação Psicológica para essas nações. Essa discussão é necessária em toda Psicologia para uma verdadeira transformação dos conhecimentos e processos psicológicos hoje, ainda muito pautados em uma construção a partir de teorias hegemônicas e aplicadas a toda uma diversidade de povos. No entanto, ao se ter a consciência da necessidade dessa transformação, há um veículo potente para esse movimento: a formação das psicólogas e psicólogos.

O que se espera da formação em Avaliação Psicológica no Eixo Sul? A Psicologia é uma profissão consolidada em âmbito brasileiro, o que é extensivo aos demais países do Eixo Sul global. Inserido neste diálogo encontra-se a Avaliação Psicológica (AP), campo de conhecimento e de prática profissional, compreendida como um processo técnico-científico, aplicável a todos os contextos profissionais do psicólogo, que investiga fenômenos psicológicos de indivíduos ou grupo, com vistas a programar sua tomada de decisão (*Resolução n. 9, 2018*). Dada a relevância da AP na prática profissional e sua abrangência nos vários espaços, as qualidades de seus processos são sempre pauta de discussões em fóruns científicos, em órgãos de classe e na prática do profissional. Para que bons processos avaliativos sejam realizados, profissionais bem formados são condição ímpar (Soligo, Oliveira, Muniz, & Zanini, 2020).

Assim, para contribuir para a reflexão sobre a formação em Avaliação Psicológica nos países do Sul Global, serão abordadas ações, algumas com maior capilarização na sociedade, como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras iniciativas com debates ainda de forma predominante nos meios acadêmicos (Decolonização; Modelos Teóricos Êmicos e Construção de Referenciais Localizados). Essas ações contribuem para se compreender a importância da formação, do processo formativo da Avaliação Psicológica no Sul Global e como pode ser construído.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Declaração Universal dos Direitos Humanos: princípios gerais para a formação

A Organização das Nações Unidas (ONU), com seus países-membros constituídos, construíram os ODS. Estes foram cunhados com o foco da erradicação progressiva e planejada da pobreza, promovendo ações de proteção ambiental, segurança alimentar e acesso à educação. Os ODS foram aprovados no ano de 2015, quando as 193 nações que compuseram a Assembleia Geral das Nações Unidas votaram ações que pudessem promover um desenvolvimento sustentável no âmbito de dimensões como ambiental, socioeducacional e econômica do ponto de vista global (ONU, 2025).

Os países assumiram o compromisso de apoiar e conduzir até o ano de 2030 uma agenda global para o desenvolvimento sustentável, de modo a promover melhores condições de vida para as pessoas. Para tanto, 17 objetivos sustentáveis foram construídos e implicam ações globais para se alcançar esse desenvolvimento (ONU, 2025).

Para Almeida, Oliveira, Boruchovith e Santos (2025), um dos objetivos é a Educação, sustentado pela “ODS 4 – Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem, ao longo da vida, para todos” (ONU, 2025, s/p). Ao se debruçar sobre o desdobramento das ações inerentes a esse objetivo, o documento explicita quais são as ações que os países deverão de realizar de modo a atingi-lo até 2030. Especificamente na formação superior, destacam-se os itens apresentados na sequência, conforme prevê o documento (ONU, 2025).

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; 4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Em relação ao item 4.3, no ensino superior uma ação formativa de qualidade deveria assegurar igualdade de entrada e permanência independentemente

de sexo, renda ou posição social. Sob essa direção, o público de estudantes não deveria estar restrito a classe social, etnia ou sexo, mas deveria traduzir a diversidade presente nas populações dos países em tela. No que diz respeito ao item 4.4, acrescenta-se às competências e habilidades discriminadas a capacidade de promover relações humanas de qualidade e do compromisso com o bem comum. É certo que tais competências dependem diretamente de ações formativas de qualidade no ensino superior. Ainda no tocante aos ODS, tem-se:

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

A meta revela uma fragilidade ainda presente no acesso à formação do ensino superior, de modo que ele não tem sido compreendido como inclusivo, uma vez que não permite que estudantes vulneráveis (de baixa renda), pessoas com deficiência, povos originários, pessoas com diferentes identidades de gênero, dentre outros, tenham as mesmas condições de acesso e permanência. No item 4.7.b do documento, tem-se:

Até 2020, substancialmente (deve-se) ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

Novamente no item 4.7 se destaca a ideia de que é necessária uma ação global com políticas afirmativas e estruturantes que permitam o acesso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade. Em consonância com tais asserções, Almeida et al. (2025) argumentam que embora o mundo esteja cada vez mais globalizado e competitivo, pensar e agir para uma formação inclusiva, equitativa e que ofereça qualidade de ensino, irá se reverberar em uma

sociedade mais produtiva e engajada com os valores universais dos direitos humanos. Para os autores, esses valores não são novos e atendem aos parâmetros da Declaração Universal dos Direitos Humanos ([DUDH], 1948), os quais indicam que “a educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve contribuir para a manutenção da paz”.

A respeito disso, deve-se refletir sobre a formação em Avaliação Psicológica. Há que se discutir se ela está inserida em uma ótica global e sustentável que se alinha às orientações preconizadas pelos ODS e pela DUDH. A nossa resposta é sim, pois a finalidade de um processo de Avaliação Psicológica é garantir e promover o respeito aos princípios de justiça, equidade, beneficência e não maleficência. Esses princípios são caros à profissão de psicólogo, no entanto, em acréscimo à resposta “sim”, são necessárias reflexões, ponderações e criticidade para que a garantia e a promoção dos princípios sejam permanentes e que realmente ocorram na Psicologia, como ciência e prática. Assim, na sequência, serão tecidas considerações de modo a demonstrar a importâncias desses princípios na base formativa.

A quem se destina a educação atual? Educar para que e educar para quem? Questões como essas devem fazer parte de discussões e encaminhamentos sobre a formação do psicólogo. Dentre as metas do Plano Nacional de Educação, embora voltado à formação básica, merece destaque o convite que nos é endereçado – pensar sobre o futuro e sobre como educar para a paz e para o bem comum. De que maneira o psicólogo também é formado para a paz e comprometido com a justiça social? Particularmente, quanto à AP, o que podemos dizer?

Por muitos anos a AP, como área de conhecimento e de prática, foi permeada por críticas contundentes quanto à sua adequabilidade e razoabilidade. Realizar avaliações era sinônimo de menos valia, especialmente quando estava presente o uso de testes psicológicos. Um profissional adepto de tais práticas era considerado um psicólogo com entendimento restrito do ser humano, pois a AP em sua essência acarretava rotulações, compreensões equivocadas e todas de decisões que maculavam a vida de pessoas (Noronha, 2002). Ao lado disso, a formação em AP era bastante frágil, e ainda havia poucos estudos com instrumentos traduzidos para o idioma local e realizados com amostras locais. Assim, o que se encontrava era um descrédito quanto às potencialidades de tal

prática. É importante reconhecer que essas concepções depreciativas sobre as práticas avaliativas não se construíram em vão. De fato, a área apresentava muitos problemas (Noronha, 2002; Patto, 1984).

Acredita-se que a revitalização da AP se deu em um contexto de muito investimento de instituições de ensino, de pesquisadores, docentes e de órgãos de classe (Bueno & Peixoto, 2018). O cenário que se vê hoje é de uma prática ampliada que se insere em diferentes campos de saberes, e muitas das práticas são compulsórias em situações como cirurgias bariátricas, cirurgias de laqueadura e vasectomia, concursos públicos, aviação civil e obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, além de contextos de adoção e de redesignação sexual. Em outros casos são não compulsórias (como avaliações clínicas, educacionais/escolares e no contexto do trabalho).

No entanto, deve-se ponderar se paralelamente à disseminação e ao reconhecimento de que a AP é aplicada em vários contextos e tem sua relevância demonstrada, está a qualidade da formação do psicólogo, com competências garantidas para o melhor exercício profissional. Ou seja, deve-se garantir que os egressos dos cursos de Psicologia possuam as competências necessárias para a realização de processos avaliativos teoricamente fundamentados, metodologicamente adequados, que respeitem os indivíduos e seus condicionantes sociais e culturais, além de promover o bem-estar das pessoas. Baptista, Silva Jr., Faiad e Cardoso (2022) e Coelho Jr., Faiad e Marques-Quinteiro (2021) consideram que a competência tange um conjunto de habilidades reunidas que resultará em um bom desempenho acerca da realização de atividade, tarefa ou trabalho necessários. Por essa via, pode-se hipotetizar que as competências necessárias a uma boa atuação do profissional de Psicologia devem ser ensinadas durante o curso de graduação.

A este respeito, em 2012 Nunes et al. descreveram algumas competências necessárias para que a formação em Psicologia resultasse em estudantes mais preparados para o exercício da AP. Os autores fizeram uma extensa revisão dos documentos existentes à época e chegaram a um rol de 27 competências. Entre elas, recebem destaque: conhecer a legislação sobre AP; compreender a AP como um processo técnico estruturado; considerar os aspectos éticos inerentes à avaliação; dominar diferentes estratégias de coleta de informação; fundamentar teoricamente os resultados da AP; elaborar documentos psicológicos e saber

comunicar seus resultados; realizar encaminhamentos e pensar criticamente sobre as consequências sociais da AP. Possivelmente, à época, as competências éticas e o pensar sobre as consequências da AP eram as mais próximas da discussão que se compreende hoje como uma formação compromissada com o bem comum.

A Psicologia é uma profissão que tem como objetivo fim o bem-estar dos indivíduos. Em qualquer contexto profissional, seja na saúde, no escolar/educacional, no trabalho, no social/institucional, entre outros, o que cabe ao psicólogo é o bem-estar das pessoas com as quais trabalha. Na Avaliação Psicológica isso não é diferente. Vamos a um exemplo. O psicólogo que realiza avaliações psicológicas para a obtenção para a Carteira Nacional de Habilitação deve ter uma grande responsabilidade com o potencial comportamento de ações pró-sociais dos candidatos sob sua responsabilidade. O motorista em potencial estará imbricado em diferentes situações que impactarão em sua própria vida, em outros indivíduos, em bens públicos (vias) e no tráfego em si. Quem nunca ficou horas em um congestionamento porque um motorista provocou a queda de uma ponte ou um acidente de grande monta em uma via? Outros exemplos poderiam ser mencionados. Não se pretende aqui responsabilizar apenas o psicólogo por suas ações, mas refletir amplamente sobre uma formação que persevere na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite as diferenças.

Em síntese, o desafio quando se pensa em discutir AP sob uma ótica de um desenvolvimento sustentável e sob um olhar que respeite as especificidades dos países do Sul Global é imenso e seria incoerente pensar em diretrizes para todas as formações em cada um desses países. O convite que esses autores fazem é que temáticas como justiça, equidade e compromisso social deixem de ser um tópico nas disciplinas de ética e de Avaliação Psicológica e tornem-se um eixo central da preparação de futuros psicólogos.

Ainda, é importante destacar que, ao atingir o ODS 4 da ONU, os cursos superiores, incluindo os de Psicologia, teriam maior probabilidade de aumentar a diversidade de pessoas que ingressam nesses cursos. Garantir a inclusão e permanência de uma população diversa de estudantes possibilita expandir e qualificar o debate sobre a necessidade das transformações na Psicologia e na Avaliação Psicológica, que vão ao encontro de construir um conhecimento que considere, respeite, valorize e tenha em suas raízes as especificidades da pluralidade de cada povo.

Ensaio decoloniais na Ação Formativa em Avaliação Psicológica

A escrita deste artigo atravessou questões importantes que sustentam a formação em AP e sua preocupação com a promoção da justiça social, da ética e do pensamento que se volta para uma sustentabilidade global. Posto isto, questiona-se se todos os estudantes de Psicologia partem de uma mesma realidade material formativa (aprendem conteúdos e práticas que permitem pensar ou repensar o modo de produção do conhecimento e da prática psicológica). Também se questiona como podemos contribuir para a produção de referenciais que dialoguem com outros modos micropolíticos de se ensinar e intervir em AP no contexto dos países do Sul Global.

Possivelmente essas questões levam a refletir sobre as posições científicas eurocêntricas, quais sejam, europeias e norte-americanas. Por essa via, Carvalhaes e Lima (2020) abordam o pensamento de Grosfoguel (2016, p. 127), que, por sua vez, escreve a seguinte desconfiança: “Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?”. Sob essa perspectiva, pode-se aventar que há multiplicidades de subjetivações no modo de se produzir a ciência psicológica e essa diversidade é atravessada pela realidade material (econômica e sócio-geopolítica) de países que não constituem o eixo europeu ou norte-americano de se produzir ciência.

Na literatura científica é possível dialogar com Mbembe (2017) e Silva e Mwewa (2022), os quais entendem que ações decoloniais se referem aos enfrentamentos a uma colonização na qual pessoas, grupos e países são submetidos ao longo dos tempos. Essa colonização, violentamente, subjuga esses povos como inferiores, ignorantes ou primitivos e não merecedores de ter validade sua subjetividade civilizatória.

No geral, os países do Sul Global acabam por adotar perspectivas que fortalecem entendimentos normativos ou balizadores da população (Carvalhaes & Lima, 2020), ou seja, construções científicas colonizadoras, das quais demonstram e consideram aceitável uma forma exclusiva de se produzir ciência. Cabe refletir o quanto a área de AP tem se constituído nessa perspectiva, tem assistido e mantido uma forma hegemônica de se estabelecer a prática e o ensino da AP. Assim, ao longo da história, perpetuam-se

pensamentos eurocêntricos e norte-americanos que edificam os campos da formação acadêmica em AP.

Embora exista uma comunhão na compreensão de que a AP é um processo (Resolução CFP nº 31/2022), é importante que os países do Sul Global avancem no entendimento de como constituir esse processo, de forma que o mesmo não se reverta naquilo que Grosfoguel (2016) descreve como reforçador de racismo, misoginia, sexismo ou xenofobismo, transformando a pessoa em uma ‘anormalidade estereotipada’, conforme tem ocorrido com a excessiva patologização dos modos de existir. A AP, por ser uma prática exclusiva do psicólogo, deve apresentar uma formação na qual permita ao futuro psicólogo ter uma visão mais diversa e menos estereotipada do sujeito e do modo de se conviver em sociedade. Por isso, a ação formativa deve ser vista de modo a tratar assuntos que permeiam a realidade das grandes periferias, realidades de povos originários, de corpos transsexuais, dentre outras questões que marcam as especificidades territoriais, históricas e materiais, em especial, dos povos do Sul Global.

Se, por um lado, as publicações orientativas e balizadoras da American Educational Research Association (AERA), do National Council on Measurement in Education (NCME), International Association of Applied Psychology (IAAP), International Union of Physiological Sciences (IUPS) e do Internacional Test Commission (ITC) ofereçam um certo rigor positivo na produção científica na área de avaliação psicológica, bem como nas diretrizes do seu ensino, por outro lado, questiona-se o quanto essas publicações deixam árida e inflexível a formação e a prática de um processo de AP no qual contemple a materialidade histórica e cultural dos povos do Sul Global. A realidade de uma pessoa trans em países do Sul Global é a mesma em países coloniais? Ao se pensar nessa materialidade subjetiva de existência como homem trans ou mulher trans em países como Inglaterra, França e Itália é a mesma daquela vivenciada nas periferias de países como o Brasil? Sob essa perspectiva, ao se pensar um processo de AP para essa pessoa trans, atualmente com a formação recebida nos cursos de psicologia em AP, é possível abarcar a diversidade dessa existência material?

A construção de um instrumento de medida para povos originários como indígenas, catadoras, quilombolas, dentre tantos outros, é o mesmo para aquele pensado para a população eurocêntrica e norte-americana? Será que questões de ancestralidade e lastros

estabelecidos nos territórios, aos quais está vinculada por laços históricos e culturais, não distinguem o dinamismo desse funcionamento psíquico e reflete, na elaboração de tarefas, itens ou no caso da prática, incide no próprio processo desse pensar a AP?

Os caminhos para se construir a AP desde sua formação até a sua prática imersa na realidade dos países do Sul Global não serão encontrados em livros hegemônicos no conhecimento, mas na realidade histórica de cada país e de cada povo. Ao se criar, por exemplo, uma Escala de Rastreo Psicológico para uma realidade de uma Unidade Básica de Saúde (UBS), em âmbito local/do bairro/periférico, seguramente essa tecnologia profissional será permeada por uma materialidade histórica local com significantes daquela região, daquele espaço. Por isso, dificilmente um conhecimento assim seria aprendido em documentos estrangeiros. Não se pretende com isso realizar uma revolução científica, tampouco se rebelar contra publicações consagradas como aquelas da American Psychological Association (APA), ITC, entre outras, mas refletir o quanto o conhecimento produzido nesses países do Sul Global tem valor e é merecedor de ser capilarizado e ensinado. É a construção desse conhecimento que permitirá uma AP descolonizada.

Esse argumento é facilmente observado quando se debruça sobre as dificuldades de se publicar as pesquisas em AP de países do Sul Global em revistas estrangeiras como as europeias ou norte-americanas (essa também é a realidade de outras áreas da Psicologia em países do Sul Global). Os países anglo-saxões não têm interesse na tecnologia profissional, seja de uma ferramenta psicológica ou um teste, por exemplo, desenvolvidos para uma realidade de UBS ou alguma técnica ou fonte complementar produzida fora do eixo detentor do conhecimento. Mas essa mesma tecnologia talvez interesse à ampla rede de países do Sul Global, que possivelmente apresenta realidades mais próximas na produção material de instrumentais destinados à AP, bem como na realização do processo de AP. O inverso também se aplica e estamos cada vez mais compreendendo isso, ou seja, o quanto tecnologias profissionais, técnicas, métodos, ferramentas dos países anglo-saxões, não são condizentes com a nossa realidade. No entanto, não estamos defendendo que cada espaço geopolítico seja endógeno quanto aos seus conhecimentos: a socialização das diversas informações é de grande importância, pois podemos adaptar, transformar e repensar

conhecimentos. Mas esse compartilhamento de informações deve ser valorizado de forma equitativa entre a diversidade de povos e não ter um que se entenda como o detentor do conhecimento.

Grosfoguel (2016, p. 45) escreve que “a existência de diversidade epistêmica garante o potencial para os esforços de decolonização e de ‘despatrilização’ que não mais estão centrados nas epistemologias e visões de mundo eurocêtricas”. Compreende-se que a AP é uma área que, por muito tempo, alinhou-se epistemologicamente a uma visão positivista e cartesiana para a fundação de seus processos. Não se trata de abandonar essa metodologia, mas incorporar visões epistêmicas que abarquem, para além dos muros do *setting* avaliativo, a realidade sócio-histórica-cultural dos povos, dos seus territórios e da sua ancestralidade. Que busque construir o raciocínio psicológico na pluralidade dos povos e na riqueza desse olhar. Mas essa forma de trazer completude aos processos de AP se inicia na formação, ou seja, na ação formativa que re(pense) competências necessárias para o ensino de uma AP com identidade própria da realidade do Sul Global.

Nesse sentido, pode-se observar que a história da AP, especialmente nos países do Sul Global, não pode ser compreendida fora das relações históricas de colonialidade que estruturaram, e ainda estruturam, as práticas científicas e profissionais. A formação em AP, tal como disseminada globalmente, é herdeira de epistemologias eurocentradas e de parâmetros psicométricos construídos em contextos profundamente distintos das realidades sociais, culturais, econômicas e políticas do Sul Global.

A reflexão sobre os desafios da formação em AP exige uma análise que transcenda os critérios técnicos tradicionais e avance sobre os fundamentos éticos, metodológicos e políticos que sustentam a produção do conhecimento psicológico nessa área. Esse debate ganha ainda mais relevância diante dos compromissos assumidos globalmente com a Agenda 2030 dos ODS, especialmente o ODS 4, que convoca os países a garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, comprometida com a redução das desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Essa reflexão é urgente na Psicologia, pois, como argumentam Castillo e Strunk (2025) no desenvolvimento dos *Critical Race Quantitative Methods* (QuantCrit), os próprios métodos quantitativos aplicados a Psicologia/Psicometria, quando descontextualizados, podem

funcionar como dispositivos de manutenção das desigualdades estruturais.

Haja vista a história dos métodos quantitativos em que parte importante dos métodos desenvolvidos tiveram como fins o fortalecimento de concepções eugenistas, racistas e colonialistas (Strunk, 2024). Portanto, o modelo QuantCrit sugere que a formação de profissionais que fazem uso de métodos quantitativos, no nosso caso, mais especificamente da Psicometria, deve incorporar cinco princípios básicos: 1) centralidade do racismo; 2) não neutralidade dos neutros; 3) não naturalidade das categorias; 4) importância da voz e da percepção das populações minorizadas (os dados não falam por si); e 5) orientação para justiça social/equidade.

Assim, a proposta QuantCrit sugere que os dados quantitativos devem ser analisados a partir de uma perspectiva crítica, considerando os efeitos do racismo estrutural. Nessa direção, o primeiro princípio afirma que o racismo é uma força estrutural permanente, não um fenômeno pontual. Por isso, ele deve estar no centro das análises, influenciando a forma como coletamos, interpretamos e usamos os dados (destaca-se que o racismo aqui não se restringe às pessoas negras, mas às diferentes expressões de preconceitos e hierarquias sociais baseadas na construção de raça, como aquelas vivenciadas por povos indígenas e quilombolas no contexto brasileiro). O segundo princípio reforça que os números não são neutros: toda métrica carrega escolhas políticas e históricas. A forma como medimos, categorizamos e comunicamos dados pode reforçar desigualdades, mesmo quando temos boas intenções.

O terceiro princípio nos lembra de que categorias como raça não são naturais ou fixas, mas construções sociais criadas para justificar exclusões. Por isso, é preciso usá-las com responsabilidade, buscando refletir as experiências reais das pessoas. O quarto princípio destaca que os dados não falam por si: é fundamental ouvir as comunidades envolvidas e interpretar os dados com sensibilidade e participação. Por fim, o quinto princípio exige que a pesquisa quantitativa tenha um compromisso explícito com a justiça social, utilizando os dados para promover equidade e transformação, e não apenas para descrever desigualdades.

Nos países do Sul Global historicamente houve tanto uma importação acrítica de instrumentos psicológicos, quanto a adoção de modelos teóricos, desenvolvidos em contextos profundamente distintos. Na África do Sul, por exemplo, o uso da avaliação

psicológica durante o regime do Apartheid reforçou as práticas de segregação racial, controlando o acesso a oportunidades educacionais, profissionais e econômicas (Foxcroft, 2021). Somente após a redemocratização, com uma agenda política voltada para a justiça social, é que se iniciou um movimento consistente de revisão dos modelos avaliativos, com foco na construção de instrumentos culturalmente situados e socialmente responsáveis e na valorização de construtos psicológicos advindos da realidade africana (Laher, 2004).

A mesma lógica se reproduz na América Latina, onde a prática da AP, muitas vezes, operou desconhecendo as especificidades culturais, linguísticas e históricas dos povos locais. No Brasil, essa problemática ganha contornos ainda mais complexos, considerando as dimensões continentais do país e a profunda diversidade étnico-racial, regional e socioeconômica que caracteriza sua população. Ainda assim, observa-se que grande parte dos instrumentos psicológicos utilizados no país (sejam eles construídos localmente ou adaptados de modelos internacionais) foram desenvolvidos majoritariamente no eixo Sul-Sudeste, e os estudos de suas propriedades psicométricas realizados junto a amostras compostas por indivíduos com maior acesso a recursos educacionais, econômicos e tecnológicos, muitas vezes universitários, brancos e alocados em grandes centros urbanos, o que perpetua a não inclusão (e a exclusão) dessas pessoas.

Essa característica de desenvolvimento da área produz um viés estrutural que compromete a representatividade dos testes, limitando sua capacidade de gerar inferências válidas e socialmente justas para populações que vivem outras realidades, como povos indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas, moradores de periferias urbanas e pessoas em situação de vulnerabilidade social nas diferentes regiões do país. Vale ressaltar que, nos últimos anos, a ampliação das pesquisas realizadas por meio de plataformas on-line trouxe certo avanço no acesso a participantes de diferentes regiões, favorecendo, em alguma medida, a diversificação amostral. No entanto, essa condição, imposta inclusive pelas estratégias de enfrentamento à pandemia de covid-19, não resolveu o problema. Isso porque ela introduz uma nova camada de exclusão, relacionada ao acesso às tecnologias digitais e à internet de qualidade, recurso ainda restrito para parcelas significativas da população brasileira, especialmente em territórios rurais, periféricos

e entre grupos socialmente marginalizados (Campos, Alves, Bueno, Andrade, & Peixoto, 2023). Ao lado disso, ainda que processos avaliativos não prescindam de testagem, mas usem para tanto outros métodos de coleta de informação, os referenciais para tais técnicas devem ser construídos à luz das realidades contextuais, o que também não ocorre.

Assim, mesmo com o aumento do alcance geográfico proporcionado pelas pesquisas on-line, persiste a sub-representação de grupos que historicamente se encontram às margens dos processos de produção científica e, conseqüentemente, dos modelos teóricos e empíricos que fundamentam o desenvolvimento da avaliação psicológica e da construção e interpretação de instrumentos psicológicos. Essa realidade evidencia que a AP, quando descolada de uma reflexão crítica sobre sua própria função social, corre o risco de ser (mesmo que não intencionalmente) uma ferramenta de reprodução das desigualdades e opressões estruturais.

Modelos teóricos êmicos e a construção de referenciais localizados

A proposição de que a formação em AP deve avançar rumo a práticas avaliativas alinhadas às realidades do Sul Global passa, também, pela necessidade de valorização e construção de modelos teóricos êmicos, isto é, modelos produzidos a partir das experiências, dos saberes e das epistemologias dos povos localizados nesses territórios (Laher, 2024). Vale ressaltar que esses modelos de práticas culturais e tradições oferecem lentes contextualizadas para compreender os fenômenos psicológicos. Exemplos desse movimento podem ser encontrados na própria América Latina, com o conceito de Consciência Crítica, desenvolvido por Paulo Freire, e no continente africano, com o conceito de Ubuntu, uma filosofia relacional que afirma a interdependência e a dignidade coletiva. Ambos expressam a potência de referenciais teóricos que, quando incorporados à Avaliação Psicológica, tem demonstrado o potencial de uma prática comprometida com a justiça social e a transformação.

O conceito de Consciência Crítica (Freire, 1987) oferece uma das mais potentes contribuições latino-americanas para pensar uma Psicologia comprometida com a transformação social. O conceito diz respeito à capacidade de reconhecer e analisar as forças opressivas que moldam a sociedade, bem como de realizar ações de combate a essas injustiças. O construto

se expressa por meio de três componentes: reflexão crítica, eficácia política e ação crítica. A reflexão crítica envolve a análise das estruturas de desigualdade social, permitindo que indivíduos e grupos reconheçam e questionem as narrativas dominantes que perpetuam a opressão. A eficácia política diz respeito à crença na própria capacidade de promover mudanças sociais, enquanto a ação crítica se manifesta por meio de engajamentos sociopolíticos destinados a confrontar desigualdades (Freire, 1987).

Mais do que aprofundamento no conceito, a intenção é dar destaque a como essa proposta tem sido valorizada fora do Brasil (ver Castro, Wray-Lake, & Cohen, 2022; Rappa & Godfrey, 2023), com diferentes investimentos para construção de instrumentos de medida da consciência crítica (Diemer, Rapa, Park, & Perry, 2017; Diemer et al., 2022; Shin, Ezeofor, Smith, Welch, & Goodrich, 2016; Shin et al., 2018). Contudo, somente nos últimos anos, investimentos de adaptação (Pedruzzi & Andrade, 2024) ou construção de medida da consciência crítica têm sido realizados no contexto brasileiro (Peixoto, Camiré, & Romano, 2025).

Movimento semelhante pode-se observar no continente africano, com a filosofia do Ubuntu, que expressa a ideia de que “eu sou porque nós somos”. Essa filosofia desafia as noções individualistas que estruturaram grande parte dos modelos psicológicos de bem-estar ocidentais. Modelos ancorados no Ubuntu consideraram que o bem-estar, a saúde mental e os processos psicológicos são, fundamentalmente, fenômenos relacionais, comunitários e coletivos (Metz, 2011).

Recentemente, o conceito de Ubuntu tem sido progressivamente operacionalizado no contexto científico, servindo como base para pesquisas e intervenções em diferentes campos, como educação, saúde e justiça. No contexto da saúde mental, destaca-se o estudo de Lateef et al. (2024), que, ao adaptar uma escala sul-africana de Ubuntu (Mutsonziwa, 2020) para avaliação de jovens negros nos Estados Unidos, evidenciou o papel protetivo das dimensões do construto (compaixão, interconectividade e humanidade) frente à ideação suicida. Nesse sentido, pesquisas têm demonstrado como o Ubuntu, para além de uma filosofia, tem se consolidado como um referencial metodológico capaz de sustentar práticas intervencionais e construir instrumentos culturalmente sensíveis, centrados na interdependência, na empatia e na responsabilidade coletiva, princípios que contrastam

diretamente com os modelos psicológicos individualistas predominantes.

Esses exemplos ilustram que o desenvolvimento de instrumentos com evidências de validade demonstradas, justos e eticamente comprometidos, exige a construção de teorias psicológicas que façam sentido para as populações às quais se destinam. Isso significa uma postura crítica a lógica da simples adaptação de instrumentos do Norte Global e o investimento na criação de ferramentas construídas a partir das construções teóricas do Eixo Sul. A partir dessa perspectiva, a formação em AP precisa incorporar competências que transcendam as dimensões técnicas e incluam competências críticas, decoloniais e comprometidas com a justiça social.

A título de considerações finais

Concernente às evidências de validade orientadas para justiça e antirracismo, deve-se ponderar que o conceito de validade ocupa um lugar central nos estudos dos testes psicológicos e que reverbera nos processos de AP, sendo tradicionalmente definido como o grau em que evidências e argumentos teóricos apoiam a adequação da interpretação dos escores de um teste para determinados usos (AERA, APA, & NCME, 2014). Em outras palavras, a validade responde à pergunta: o teste mede realmente o que se propõe a medir? Historicamente, os processos de validação foram orientados principalmente por critérios técnicos, como estrutura interna, relação com variáveis externas e consistência dos escores, muitas vezes desconsiderando os contextos socioculturais, políticos e históricos em que os instrumentos são aplicados (como consequência da testagem, que é uma fonte de evidência de validade).

Entretanto, nas últimas décadas, têm emergido perspectivas críticas que tensionam esse entendimento tradicional. Nessa direção, Randall, Poe, Slomp e Oliveri (2023) propõem uma ampliação do conceito de validade, defendendo uma abordagem orientada para a justiça social e o antirracismo. Essa perspectiva não nega a importância dos critérios técnicos, mas argumenta que eles são insuficientes quando descolados de uma análise das consequências sociais, dos impactos distributivos e dos efeitos éticos dos instrumentos psicológicos.

Essa discussão dialoga diretamente com os desafios apresentados na adoção de modelos teóricos ênicos, como Consciência Crítica e Ubuntu. Incorporar

essas perspectivas aos modelos avaliativos não é suficiente se os processos de construção e validação dos instrumentos forem conduzidos sem o devido cuidado metodológico e ético. A ausência de rigor nesse processo pode não apenas comprometer a qualidade psicométrica das medidas, mas também gerar distorções que reforçam as mesmas desigualdades e apagamentos que tais modelos buscam combater. Portanto, a operacionalização de modelos teóricos localizados exige uma abordagem de validade que, para além dos critérios tradicionais, esteja atenta às implicações sociais, culturais e políticas do ato de medir, especialmente na formação de profissionais de Avaliação Psicológica no Sul Global.

A validade orientada para a justiça, portanto, amplia os horizontes da Psicometria ao impor três perguntas éticas fundamentais que devem atravessar todo o processo avaliativo:

- Para quem esse instrumento possui evidências de validade?
- Quais saberes, práticas e subjetividades as propriedades psicométricas desse instrumento reconhece ou silencia?
- Quais são as consequências sociais da aplicação desse instrumento?

Acrescenta-se a essas perguntas: o quanto as respostas a essas três primeiras perguntas permitem qualificar o instrumento para que ele seja significativo dentro de um processo de AP? De acordo com essa proposta, orientação, justiça e cuidados com a representatividade devem ser considerados nas diferentes concepções, no desenvolvimento e nos estudos das estimativas de evidência de validade dos instrumentos. Na etapa de definição do construto, enfatiza-se a necessidade de incorporar ativamente saberes, experiências e vozes das populações historicamente marginalizadas, garantindo que os significados atribuídos aos fenômenos psicológicos sejam social e culturalmente situados. Na elaboração dos itens, os cuidados recaem sobre a produção de enunciados e afirmativa (no caso de itens respondidos em escala Likert) que reflitam essas experiências, evitando linguagens que reproduzam estigmas ou priorizem padrões culturais hegemônicos.

Na análise da estrutura interna, busca-se compreender os itens que se estruturam adequadamente na representação dos fatores que compõem o construto, bem como entender como as normas sociais e concepções apresentadas no conteúdo dos itens

influenciam as respostas de diferentes grupos. No exame das relações com variáveis externas, questiona-se a adequação das variáveis escolhidas, atendendo para seus vínculos com históricos de práticas excludentes e buscando romper com padrões validados em contextos marcados pelo racismo estrutural.

No estudo dos processos de resposta, reconhece-se que diferentes grupos sociais mobilizam formas diversas de interpretar, processar e responder aos itens, a depender de seus processos históricos e experiências sociais, o que demanda uma análise crítica da forma como esses grupos interagem com o conteúdo dos itens. Por fim, na análise das consequências do uso do instrumento, esse modelo convoca os pesquisadores e profissionais a refletir sobre quais grupos são beneficiados, quais são prejudicados e como os resultados da avaliação podem contribuir para o enfrentamento (ou para a reprodução) das desigualdades sociais. Dessa forma, a validade orientada à justiça reafirma a avaliação psicológica como uma prática que deve estar comprometida com a equidade, a dignidade e a transformação social (para maior aprofundamento ver, Randall, Slomp, Poe, & Oliveri, 2024; Randall, Poe, Oliveri, & Slomp, 2023).

Incorporar essas perguntas e reflexões aos processos de ensino em AP e testagem psicológica é assumir um compromisso ético e social na construção do conhecimento na área, alinhadas às realidades e aos

desafios dos povos do Sul Global. Em suma, as competências formativas para uma AP socialmente justa no Sul Global devem incluir:

1. Análise crítica das epistemologias que sustentam os modelos avaliativos, compreendendo seus vínculos com processos históricos de colonialidade, racismo, sexismo e classismo.
2. Capacidade de construir, adaptar e desenvolver processos de validação de instrumentos a partir de epistemologias locais, incorporando saberes indígenas, quilombolas, africanos, afrodiaspóricos, entre outros.
3. Desenvolvimento de uma postura ética orientada pela justiça, considerando os impactos sociais, culturais e políticos das práticas avaliativas.
4. Formação em metodologias críticas, como o QuantCrit, o que permite compreender que os dados numéricos não são neutros e que as análises quantitativas podem tanto reforçar quanto combater desigualdades.
5. Comprometimento com práticas antirracistas, anticoloniais e feministas, reconhecendo as interseções que estruturam as desigualdades no Sul Global.

Essas competências não são complementares às já existentes; elas são estruturantes. Sem elas, a AP corre o risco de ser uma prática tecnicamente sofisticada, mas socialmente excludente.

Referências

- Almeida, L., Oliveira, K. L., Boruchovith, E., & Santos, A. A. A. (2025). Contributos da psicologia da educação: pensando um futuro mais humano a construir. In K. L. Oliveira, L. Almeida, A. A. A. Santos & E. Boruchovitch (Eds), *Compêndio de psicologia e educação: Avaliação, prática e transculturalidades* (pp. 676-682). Vozes.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- Baptista, M. N., Silva Jr., N. A., Faiad, C., & Cardoso, H. F. (2022). Atitudes frente à testagem e competências requeridas na avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 21(4), 427-436. <https://doi.org/10.15689/ap.2022.2104.24174.06>
- 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>
- Carvalhoes, F. F., & Lima, A. B. (2020). Contemporaneidade e decolonialismo: notas para uma práxis crítica e situada para a Psicologia Social. *Revista Espaço Acadêmico*, 53, 58-70. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54378/751375150338>
- Campos, C. R., Alves, R. J. R., Bueno, J. M. H., Andrade, J. M., & Peixoto, E. M. (2023). Atualidades e perspectivas futuras da comissão consultiva em avaliação psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, e278674. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003278674>

- Castillo, W., & Strunk, K. K. (2025). *How to QuantCrit: Applying critical race theory to quantitative data in education*. Routledge.
- Castro, M. E., Wray-Lake, L., & Cohen, A. K. (2022). Critical Consciousness and Wellbeing in Adolescents and Young Adults: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 7(4), 499-522. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00188-3>
- Coelho Jr., F. A., Faiad, C., & Marques-Quinteiro, P. (2021). Seleção por Competências. In A. O. Marçulo, F. G. Silva & M. H. O. Henklain (Eds.), *Temas emergentes em psicologia organizacional e do trabalho* (pp. 107-119). Enterprising.
- Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018. (2018, 25 de abril). 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 2/2003, nº 6/2004 e nº 5/2012 e Notas Técnicas nº 1/2017 e 2/2017. Conselho Federal de Psicologia.
- Resolução nº 31, de 15 de dezembro de 2022. (2022, 15 de dezembro). 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 a Resolução CFP nº 9/2018. Conselho Federal de Psicologia.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Park, C. J., & Perry, J. C. (2017). Development and validation of the critical consciousness scale. *Youth & Society*, 49(4), 461-483. <https://doi.org/10.1177/0044118X14538289>
- Diemer, M. A., Frisby, M. B., Pinedo, A., Bardelli, E., Elliot, E., Harris, McAlister, S., & Voight, A. M. (2022). Development of the short critical consciousness scale (ShoCCS). *Applied developmental science*, 26(3), 409-425. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1834394>
- Foxcroft, C. D. (2011). Ethical Issues Related to Psychological Testing in Africa: What I Have Learned (So Far). *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1022>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (11ª ed.). Paz e Terra.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Laher, S. (2024). Assessment futures: Reflections on the next decade of psychological assessment in South Africa. *African Journal of Psychological Assessment*, 6, a166. <https://doi.org/10.4102/ajopa.v6i0.166>
- Lateef, H., Adams, L., Leach, B., Boahen-Boaten, B., Jallesma, F., Bernard, D., & Williams, E.-D. Masculinity and Afrocentric Worldview: Assessing Risk and Protective Factors of Self-Reliance and Ubuntu on Young Black Men's Suicide Ideation. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, (2024). <https://doi.org/10.1007/s40615-024-02098-7>
- Mbembe, A. (2017). *Crítica da razão negra*. Antígona.
- Metz, T. (2011). Ubuntu as a moral theory and human rights in South Africa. *African Human Rights Law Journal*, 11(2), 532-559.
- Mutsonziwa, I. (2020). *Ubuntu: Development and validation of a scale to measure African humanism* [Doctoral dissertation, University of Pretoria]. University of Pretoria Repository. <https://repository.up.ac.za/items/074d5c97-4190-4150-ae22-37879c2e02a1>
- 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>
- Nunes, M. F. O., Muniz, M., Reppold, C. T., Faiad, C., Bueno, J. M. A., & Noronha, A. P. P. (2012). Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 309-316. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200016&lng=pt&tlng=pt
- Organização das Nações Unidas. (2025). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia*. TA Queiroz.

- Pedruzzi, P. F., & Andrade, A. L. (2024). Critical Consciousness Scale and Career Contexts: Cross-Cultural Adaptation and Psychometric Properties of the Brazilian Version. *Journal of Career Assessment*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10690727241285915>
- Peixoto, E. M., Camiré, M., & Romano, A. R. (2025). Critical Consciousness in Sport Scale (CCSS): Development and initial psychometric properties. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 38(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s41155-025-00346-1>
- Randall, J., Poe, M., Slomp, D., & Oliveri, M. E. (2023). Our validity looks like justice. Does yours? *Language Testing*, 41(1), 203-219. <https://doi.org/10.1177/02655322231202947>
- Randall, J., Poe, M., Oliveri, M. E., & Slomp, D. (2023). Justice-Oriented, Antiracist Validation: Continuing to Disrupt White Supremacy in Assessment Practices. *Educational Assessment*, 29(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10627197.2023.2285047>
- Randall, J., Slomp, D., Poe, M., & Oliveri, E. (2024). Disrupting white supremacy in assessment: Toward a justice-oriented, antiracist validity framework. In *Twin Pandemics* (pp. 78-86). Routledge.
- Rapa, L. J., & Godfrey, E. B. (2023). Critical Consciousness Theory and Measurement: Mapping the complexity of the Terrain. In L. J. Rapa & E. B. Godfrey. *Critical Consciousness: Expanding Theory and Measurement* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- Silva, A. S., & Mwewa, C. M. (2022). Notas de um pensamento da circulação e da travessia em Achille Mbembe. *Transformação*, 45(spe), 33-50. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45esp.03.p33>
- Soligo, A. F., Oliveira, I. T., Muniz, M., & Zanini, D. S. (2020). Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>
- Shin, R. Q., Ezeofor, I., Smith, L. C., Welch, J. C., & Goodrich, K. M. (2016). The development and validation of the Contemporary Critical Consciousness Measure. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 210-223. <https://doi.org/10.1037/cou0000137>
- Shin, R. Q., Smith, L. C., Lu, Y., Welch, J. C., Sharma, R., Vernay, C. N., & Yee, S. (2018). The development and validation of the Contemporary Critical Consciousness Measure II. *Journal of Counseling Psychology*, 65(5), 539-555. <https://doi.org/10.1037/cou0000302>
- Strunk, K. K. (2024). Critical approaches to quantitative research: Review, critique, and applications. In S. Diem & M. Young (Eds.), *Handbook of critical educational research* (pp. 56-74). Routledge.

Katya Luciane Oliveira

Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Brasil.

E-mail: katya@uel.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2030-500X>

Evandro de Moraes Peixoto

Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco USF. Campinas – SP. Brasil.

E-mail: peixotoem@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1007-3433>

Ana Paula Porto Noronha

Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco USF. Campinas – SP. Brasil.

E-mail: ana.noronha8@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6821-0299>

Monalisa Muniz

Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. São Carlos-SP. Brasil.

E-mail: monamuniz@ufscar.br

 <http://orcid.org/0000-0003-1628-6296>

Endereço para envio de correspondência:

Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco (USF). R. Waldemar César da Silveira, 105, Jardim Cura D'Ars (SWIFT). CEP 13045-510. Campinas – São Paulo. Brasil.

Disponibilidade de dados:

Os dados da pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

Recebido 02/06/2025

Aceito 02/06/2025

Received 06/02/2025

Approved 06/02/2025

Recibido 02/06/2025

Aceptado 02/06/2025

Como citar: Oliveira, K. L.; Peixoto, E. M.; Noronha, A. P. P.; Muniz, M. (2025). Desafios da Formação em Avaliação Psicológica no Países do Sul Global. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 45 (n.spe1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003297467>

How to cite: Oliveira, K. L.; Peixoto, E. M.; Noronha, A. P. P.; Muniz, M. (2025). Challenges in Psychological Assessment Training in Global South Countries. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 45 (n.spe1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003297467>

Cómo citar: Oliveira, K. L.; Peixoto, E. M.; Noronha, A. P. P.; Muniz, M. (2025). Desafios de la Formación en Evaluación Psicológica en los Países del Sur Global. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 45 (n.spe1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003297467>