

Lilian Vasconcelos Springer Steffens



**CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA DE ATITUDES
DOCENTE FRENTE AO ENADE**

**ITATIBA
2014**

Lilian Vasconcelos Springer Steffens

**CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA DE ATITUDES
DOCENTE FRENTE AO ENADE**

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

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CLAUDETTE MARIA MEDEIROS VENDRAMINI

**ITATIBA
2014**

378.1.001 Steffens, Lilian Vasconcelos Springer.
S829c Construção de uma escala de atitudes docente frente ao
ENADE / Lilian Vasconcelos Springer Steffens – Itatiba, 2014.
110 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Psicologia da Universidade São Francisco.

Orientação de: Claudette Maria Medeiros Vendramini.

1. Avaliação em larga escala. 2. Ensino superior. 3. Professor
universitário. 4. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
I. Vendramini, Claudette Maria Medeiros. II Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



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

Lilian Vasconcelos Springer Steffens defendeu a tese "CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA DE ATITUDES DOCENTE FRENTE AO ENADE" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 17 de dezembro de 2014 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dra. Claudette Maria Medeiros Vendramini
Presidente

Prof. Dr. Claudio Garcia Capitão
Examinador

Prof. Dra. Nayane Martoni Piovezan
Examinadora

Prof. Dra. Marjorie Cristina Rocha da Silva
Examinadora

Prof. Dr. Daniel Bartholomeu
Examinador

Campus Bragança Paulista
Campus Campinas - Unidade Cambui
Campus Campinas - Unidade Swift
Campus Itatiba
Campus São Paulo

Av. São Francisco de Assis, 218 - Jd. São José - CEP 12916-900 / Tel.: 11 2454.8000 / Fax: 4034.1825
R. Cel. Silva Teles, 700 prédio C - Cambui - CEP 13024-001 / Tel.: 19 3779.3370
R. Waldemar César da Silveira, 105 - Swift - CEP 13045-510 / Tel.: 19 3779.3300 / Fax: 3779.3321
R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro - CEP 13251-900 / Tel.: 11 4534.8000 / Fax: 4534.8015
R. Antonieta Leitão, 129 - Freguesia do Ó - CEP 02925-160 / Tel.: 11 3411.2950 / Fax: 3411.2978

Dedicatória

Dedico esse trabalho ao meu marido Adelson Luis Steffens, um companheiro de todas as horas. Com meu amor, respeito e admiração!

“A maior descoberta da
minha geração é que o ser
humano pode mudar sua vida
mudando sua atitude mental.”

William James

Agradecimentos

Agradeço a Deus por todas as maravilhas que realiza na minha vida.

À *Prof.^a Dr.^a Claudete Maria Medeiros Vendramini*, minha orientadora, pela acolhida em seu grupo pesquisa e por todos os seus ensinamentos. Além de tudo, ganhei uma amiga! Obrigada Clau! Com todo o meu carinho.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação Dra. Márcia Brito, Dr. Ricardo Primi, Dr. Daniel Bartholomeu e Dr. Cristian Zanon pelas inestimáveis contribuições.

Agradeço à Luane Springer Penteadó, minha sobrinha, por toda colaboração e atenção na leitura desse trabalho.

Às minhas amigas do laboratório LabMepe, com todo carinho, aos amigos Camila, Aline, Felipe e Diego.

Agradecimento especial à Fernanda Lopes que sem a sua companhia e sua ajuda esse trabalho não seria possível e também agradeço à Andréia da Mata. Duas pessoas especiais, anjos na verdade, que Deus colocou no meu caminho.

Agradeço aos professores que fazem parte da banca de defesa: Dra. Nayane Mantovani Piovezan, Dra. Marjorie Cristina Rocha Silva, Dr. Daniel Bartholomeu e Dr. Cláudio Capitão.

Ao Prof. Dr. Nelson Gentil... Grande incentivador!

A Marta Helena Costa e a Jeanice pela ajuda.

Aos meus pais.

E além de agradecer parabênzo a Universidade São Francisco pelo seu programa de Pós-Graduação. Eu sou fruto da primeira turma de mestrado em Psicologia (2002) e fico muito feliz de poder vivenciar o desenvolvimento e os avanços das pesquisas que são realizadas por aqui. Parabéns!

Resumo

Steffens, L. V. S. (2014). *Construção de uma Escala de Atitudes Docente Frente ao Enade*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

Neste estudo, considera-se o construto atitudes, composto pelas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, como uma predisposição organizada do sujeito para pensar, sentir e comportar-se diante de um objeto. O objeto atitudinal deste estudo é o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade, que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, e que avalia a formação geral e o conhecimento específico de estudantes do Ensino Superior. Partindo do pressuposto de que, em um processo de ensino-aprendizagem, não somente as variáveis cognitivas associadas ao desempenho dos estudantes, mas inclusive as afetivo-emocionais e comportamentais são relevantes, necessário se faz também avaliar o professor. Atitudes mais positivas dos docentes podem favorecer resultados mais significativos dos estudantes, quando em uma avaliação como o Enade. Assim, o objetivo deste trabalho foi construir uma Escala de Atitudes docente, com boas propriedades psicométricas, e verificar a sua evidência de validade, diante do Enade – eEAEnade-docente. A pesquisa foi realizada com dez mediadores de sala de aula, para análise semântica; e cinco juízes especialistas em avaliação de atitudes, para análise de conteúdo, que responderam os questionários de caracterização e de avaliação da escala; e por 127 docentes, de ambos os sexos, com idade média de 45 anos, $DP=10,59$, de cursos distintos de instituições de Ensino Superior privadas e públicas do estado de São Paulo, que responderam à primeira versão da escala eEAEnade-docente. Essa escala foi composta inicialmente de 45 itens do tipo Likert de 5 pontos, com a menor pontuação indicando atitudes menos positivas/favoráveis ao Enade; e a maior pontuação, atitudes mais positivas/favoráveis. Depois de avaliada e modificada para atender às exigências de qualidade de uma escala psicométrica, por meio de métodos estatísticos avançados clássicos e modernos, a versão final ficou composta de 21 itens. Foram comprovadas evidências de validade por meio do coeficiente de concordância quase perfeita entre os juízes, pela análise fatorial confirmatória com índices satisfatórios para a predominância unidimensional da escala composta de três componentes relacionados entre si, o cognitivo, o afetivo e o comportamental, cada um com sete itens, pela teoria de resposta ao item com índices de adequação ao modelo de Rasch dentro dos limites preestabelecidos e com coeficiente de fidedignidade alfa de Cronbach alto. Os resultados permitem disponibilizar uma escala fidedigna e válida para avaliar as atitudes de docentes diante do Enade, e assim contribuir com administradores escolares na adoção de estratégias que tornem as atitudes dos docentes mais positivas, as quais, juntamente com o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes, levem à obtenção de melhores resultados nesse exame.

Palavras-chave: avaliação em larga escala, ensino superior, professor universitário.

Abstract

Steffens, L. V. S. (2014). *Construction of a Scale of Professors' Attitudes towards the Enade*. Doctoral Thesis, Stricto Sensu Graduate Program in Psychology, University San Francisco, Itatiba.

It is considered the construct attitudes as an organized predisposition of the subject to think, feel and behave in front of an object, which consists of cognitive, affective and behavioural dimensions. The attitudinal object of this study is the Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE – (The National Survey of Student Performance), that encompass the National System of Higher Education Evaluation – SINAES, that assess the general education and the specific knowledge of higher education students. In a learning-teaching process it is important to know not only the cognitive variables associated to the performance of the students, but also emotional and affective variables, and in this process the professor has a fundamental role and should also be evaluated. More positive attitudes of professors towards ENADE can lead to more positive students' attitudes towards this object of study. In this way, the objective of this study was to construct and verify evidences of validity of professors Attitude Scale to the ENADE – the eEAEnade for professors with good psychometric properties. The research was conduct with 10 classroom mediators, for the semantic analysis, 5 expert judges in evaluating attitudes for content analysis, who answered the characterization and scale assessment questionnaires, and 127 professors, both sexes, with an average age of 45 years old, DP=10,59, working on different courses of private and public higher education institutions of the State of São Paulo, who answered the first version of the eEAEnade for professors. This scale was initially composed of 45 items of Likert 5 points type, with the lowest score indicating less positive/favourable attitudes to ENADE and the highest score indicating more positive/favourable attitudes. After being evaluated and modified to meet the quality requirements of a psychometric scale, through classic and modern statistical methods, the final version was composed of 21 items. Evidences of validity were confirmed by the almost perfect coefficient of agreement among the judges, by the confirmatory factor analysis with satisfactory rates for the prevalence of one-dimensional scale composed of 3 components related to each other, the cognitive, affective and behavioural, each with 7 items by the item response theory with adequacy ratios to the Rasch model within the pre-established limits and with Cronbach's alpha high reliability coefficient. The results allow the delivery of a reliable and valid scale to assess professors' attitudes towards ENADE, and to contribute with school administrators on the adoption of strategies that make more positive attitudes and along with the development of students' cognitive skills resulting on the achievement of better results in this exam.

Keywords: large-scale assessment, higher education, university professor.

Resumen

Steffens, L. V. S. (2014). *Construcción de un Profesor Escala de Actitud contra Enade*. Tesis Doctoral, Programa de Postgrado stricto sensu en Psicología de la Universidad de San Francisco, Itatiba.

Las actitudes de constructo se considera como la predisposición de un sujeto organizado a pensar, sentir y comportarse delante de un objeto, que consiste en las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales. El objeto de actitud de este estudio es la Encuesta Nacional de Rendimiento Estudiantil - Enade, que conforman el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior - Sinaes, y la evaluación de la educación general y un conocimiento específico de los estudiantes de educación superior. En un proceso de enseñanza-aprendizaje es importante conocer no sólo las variables cognitivas asociadas con el rendimiento del estudiante, sino también variables afectivas y emocionales, y en el proceso el profesor es fundamental y también debe ser evaluado. Actitudes más positivas hacia los profesores a Enade pueden llevar a actitudes de los estudiantes más positivas "a este tema. El objetivo fue construir y verificar evidencia de la validez de una escala de actitud frente a la enseñanza Enade - eEAEnade-enseñanza con buenas propiedades psicométricas. La encuesta se llevó a cabo con 10 mediadores aula para el análisis semántico, cinco jueces expertos en la evaluación de las actitudes hacia el análisis de contenido, que respondió a la caracterización y evaluación de los cuestionarios de la escala, y 127 profesores, de ambos sexos, edad media 45 años, DE = 10.59, cursos distintos de las instituciones de educación superior públicas y privadas del Estado de São Paulo, que abrió la primera versión de la escala eEAEnade Profesor. Esta escala fue compuesta inicialmente de 45 ítems tipo Likert de 5 puntos, con puntuaciones más bajas indican actitudes menos positivas / favorables a Enade y actitud el mayor puntaje más positivo / positivo. Después evaluados y modificados para satisfacer las exigencias de calidad de una escala psicométrica, a través de métodos estadísticos avanzados clásicas y modernas, la versión final se compone de 21 artículos. Fueron demostrado evidencia de validez a través del coeficiente de concordancia casi perfecta entre los jueces, el análisis factorial confirmatorio con tasas satisfactorias para la prevalencia de unidimensional escala consta de 3 componentes relacionados entre sí, el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual, cada uno con 7 artículos de la teoría de respuesta al ítem con índices de adecuación al modelo de Rasch dentro de los límites preestablecidos, y el coeficiente de fiabilidad alfa para la alta Cronbach. Los resultados permiten proporcionar una escala fiable y válida para evaluar las actitudes hacia los profesores a Enade, y así contribuir con los administradores escolares a adoptar estrategias que hacen actitudes más positivas de los profesores y, junto con el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes que resultan en la producción mejores resultados en este examen.

Palabras clave: evaluación a gran escala, la educación superior, profesor universitario

Sumário

Lista de figuras	xii
Lista de tabelas	xiii
Lista de anexos	xiv
Apresentação	1
CAPÍTULO 1 - Atitude.....	4
Mensuração da Atitude e a construção de instrumento.....	8
CAPÍTULO 2 - Avaliação No Ensino Superior E Docência	19
Objetivos	35
Geral	35
Específicos	35
CAPÍTULO 3 - Método	36
ETAPA 1 - Construção de itens da escala de atitudes docente frente ao Enade.....	37
1. <i>Composição dos itens do componente cognitivo da eEAEnade-docente</i>	38
2. <i>Composição dos itens do componente comportamental da eEAEnade-docente</i>	39
3. <i>Composição dos itens do componente afetivo da eEAEnade-docente</i>	41
ETAPA 2 - Evidências de Validade de Conteúdo	43
Objetivos específicos.....	43
Participantes	43
Instrumentos	44
Procedimentos	44
Resultados	45
1) Análise de Juízes	45
2) Análise Semântica.....	55

ETAPA 3 – Evidências de validade de construto	57
Objetivos específicos	57
Participantes	57
Instrumentos.....	59
Procedimentos.....	60
Resultados	61
1) Evidências de validade de construto da escala eEAEnade-docente por meio da TRI ..	61
2) Evidências de validade de construto da escala eEAEnade-docente por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC).....	67
ETAPA 4 – Fidedignidade.....	71
ANÁLISE DESCRITIVA DA VERSÃO FINAL DA ESCALA EEAENADE-DOCENTE	73
Descrição do componente cognitivo.....	73
Descrição do componente comportamental	75
Descrição do componente afetivo.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS.....	94

Lista de figuras

Figura 1. Fluxograma das etapas referentes à construção e estudos de validade e fidedignidade da escala eEAEnade-docente.....	36
Figura 2. Mapa de atitudes dos docentes e dificuldade/concordância aos itens.....	66
Figura 3. Modelo Estrutural da eEAEnade-docente.....	69

Lista de tabelas

Tabela 1. Concordância dos juízes quanto à pertinência dos itens cognitivos para medir atitude	46
Tabela 2. Redação dos itens cognitivos antes e depois da análise dos Juízes	50
Tabela 3. Coeficiente Kappa de concordância entre juízes	54
Tabela 4. Concordância entre juízes da Análise Semântica	56
Tabela 5. Carga horária de trabalho docente semanal	58
Tabela 6. Distribuição dos professores segundo a importância dada ao Enade	59
Tabela 7. Estatísticas dos itens da eEAEnade - docente calibradas pelo modelo de Rasch.	64
Tabela 8. Índices de dificuldade/concordância dos itens que permaneceram na escala.....	65
Tabela 9. Índices de ajuste obtidos pela Análise Fatorial Confirmatória – AFC	70
Tabela 10. Coeficiente Alfa de Cronbach para a escala total e para os componentes da eEAEnade	72
Tabela 11. Estatísticas descritivas dos itens do componente cognitivo	74
Tabela 12. Estatísticas descritivas dos itens do componente comportamental.....	77
Tabela 13. Estatísticas descritivas dos itens do Componente Afetivo	79

Lista de anexos

Anexo 1. Questionário de caracterização dos juízes	96
Anexo 2. Questionário de avaliação dos itens da escala eEAEnade_docente-vp	98
Anexo 3. Questionário de análise semântica	104
Anexo 4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	108
Anexo 5. Questionário de caracterização do docente.....	109
Anexo 6. Escala de Atitudes frente ao Enade – eEAEnade-docente.....	111

Apresentação

Atitudes – predisposição do sujeito de pensar, sentir e comportar-se diante de um objeto – é um dos construtos mais estudados na psicologia social. O objeto atitudinal deste estudo é o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade, que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, e que avalia a formação geral e o conhecimento específico de estudantes do Ensino Superior. Conhecer as variáveis cognitivas, afetivas e comportamentais que são componentes das atitudes, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental. Como as atitudes docentes podem influir na formação profissional previstas nas diretrizes curriculares, colaborando ou não com os resultados nos exames de desempenho do estudante, uma vez que o Enade é um exame pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de cada curso do Ensino Superior, que teoricamente serviriam para embasar o Projeto Pedagógico do curso, torna-se relevante a elaboração de um instrumento, com boas propriedades psicométricas, capaz de avaliar o quanto as atitudes positivas do docente são determinantes nesse tipo de avaliação. O projeto pedagógico de um curso é um instrumento que deveria expressar a prática pedagógica.

Segundo Limana e Brito (2006), o Enade leva em conta o potencial de aprendizagem do estudante por meio de uma avaliação dinâmica, não estática. Embora o exame tenha como propósito investigar a formação que está sendo propiciada ao estudante, conhecer a atuação do professor nesse processo de formação merece destaque. Castanheira e Ceroni (2007) enfatizam que a atuação do docente nos processos educativos, seja no âmbito avaliativo, no âmbito do ensino e da aprendizagem ou das atividades acadêmicas e pedagógicas, é decisiva, pois sem a adesão e a participação dele qualquer ação tenderá ao

fracasso. Estudos como o de Goe (2007) já discutem medir a efetividade docente pelo desempenho do estudante. Dessa forma, as atitudes do professor em sala de aula, provavelmente, fazem a diferença no processo de ensino, de aprendizagem dos estudantes e na avaliação externa.

Sendo assim, os procedimentos sistemáticos utilizados na testagem psicológica podem ser úteis para a construção de instrumentos que avaliem as atitudes não somente dos estudantes, mas também dos docentes diante do Enade. Como instrumentos de testagem, escalas psicométricas podem ser criadas com parâmetros de validade e de fidedignidade (Urbina, 2007). Urbina (2007) explicita que a validação de um teste é fundamental, por produzir evidências empíricas por meio da interpretação dos escores do teste proposto, e enfatiza que a testagem não é sinônimo de avaliação, posto que o uso de teste deve acontecer dentro do contexto de uma avaliação, seja psicológica, neurológica ou educacional, mas o teste é uma peça-chave, pois ajuda nas inferências a respeito das pessoas e seu comportamento. A presente pesquisa será desenvolvida, objetivando construir e verificar evidências de validade de uma Escala de Atitudes docente no Enade – eEAEnade-docente.

Desse modo, o estudo está dividido em quatro capítulos. O Capítulo 1 versa sobre o construto atitude. Allport (1935) define atitude com uma tendência de resposta a algo ou a alguma pessoa, de forma positiva ou negativa. E acrescenta que o sujeito seja singular e pode afastar-se ou aproximar-se do objeto em referência de forma única, podendo até contradizer-se. Este capítulo mostra os estudos que identificam o modelo clássico do construto atitude, que apresenta três componentes: o cognitivo, referente à forma de pensar sobre o objeto; o afetivo, referente à forma de se sentir; e o comportamental ou conativo,

que diz respeito à intenção comportamental diante do objeto. O capítulo apresenta também informações sobre a mensuração das atitudes.

O Capítulo 2 faz um breve histórico da Avaliação no Ensino Superior, referente às trajetórias do governo federal na implantação de políticas públicas para a verificação da qualidade do ensino, apresentando o Sinaes, com ênfase no Enade, bem como uma reflexão sobre o papel do professor universitário no processo de avaliação de ensino e de aprendizagem, diante das contingências do Ensino Superior. Entende-se o processo de ensinar e de aprender como bidirecional, ou seja, ensinar não significa apenas transmissão de conhecimento num sentido unidirecional, pelo contrário, ambos – o docente e o discente – cada um tem sua função e um papel específico, numa inter-relação (Massetto, 2005). Compreende-se que o sucesso do processo de ensinar e de aprender cabe também às atitudes condizentes do professor, que, em sua cátedra, visa ao bom desempenho acadêmico de seus estudantes (Limana & Brito, 2006).

O Capítulo 3 traz o método subdividido em quatro etapas. A primeira etapa diz respeito à elaboração dos itens, apresentando uma versão preliminar composta de 45 itens. Em seguida, na Etapa 2, serão apresentadas a análise de juízes e a semântica. Na Etapa 3, são verificadas as evidências de validade por meio da análise fatorial confirmatória e Teoria de Resposta ao Item, e na Etapa 4, é verificada a Fidedignidade por meio do Alfa de Cronbach. Os resultados são apresentados de acordo com a ordem dos objetivos específicos. Finalmente, o Capítulo 4 faz as considerações finais.

Capítulo 1

Atitude

Este capítulo contextualiza a origem do termo “atitude”, bem como a origem da construção de instrumentos para sua mensuração. Os primeiros pesquisadores que utilizaram o termo “atitude” foram os da área da sociologia. Os sociólogos W. Thomas e F. Znaniecki publicaram, em 1918, *O Camponês polonês na Europa e América* em cinco volumes. Esses livros apresentavam resultados da pesquisa sobre a migração em massa dos camponeses da Polônia para diversos países da Europa e para os Estados Unidos da América. Nesse estudo, a atitude, como o ato da consciência individual, é determinante da ação (Allport, 1935; Cavazza, 2008).

Brito (1996) esclarece que a palavra atitude nos dicionários está relacionada à disposição e, algumas vezes, é confundida com comportamento. Em Houaiss (2001), pode-se confirmar a colocação da autora, sendo que o termo está definido como “comportamento ditado por disposição interior”, e também como “propósito, intenção”. Entretanto, Brito (1996) afirma os termos não podem ser confundidos.

Na psicologia social, Allport (1935) declara que o interesse dos psicólogos sociais americanos era maior em métodos estatísticos para mensurar o grau da favorabilidade ou desfavorabilidade que cada sujeito relaciona a certos objetos ou valores do construto do que propriamente na definição de atitude, e que, naquela época, cresceu o interesse em medir, além das atitudes, a inteligência.

Louis Leon Thurstone (1928) foi considerado um grande psicometrista e o primeiro a desenvolver uma escala para medir atitudes. Thurstone contribuiu para o avanço das pesquisas num ramo da psicologia, intitulado de psicofísica, que estuda a relação entre estímulos físicos e as sensações relativas a eles. Trabalhou no desenvolvimento de escalas de atitudes, com o objetivo de agrupar atitudes específicas para mensurá-las. A tentativa era medir atitude pela resposta verbal de uma pessoa, num determinado contexto/situação que sugere opinião do sujeito. O conceito de “opinião”, segundo o autor, é a expressão verbal de atitude, porém a verbalização de atitudes expressa não significa predição da ação. O que o autor pretendia medir era a convicção expressa pelo sujeito, mesmo que uma opinião verdadeira professada tenha sido incompatível como uma possível ação. O autor afirmou, ainda, que as atitudes são passíveis de mudança diante de algo e do momento, ou mesmo de um dia para o outro (Thurstone, 1928).

Allport (1935) declara a atitude como uma forma ou estado de prontidão mental, provocado pela experiência, que pode influir dinamicamente na resposta do indivíduo diante das situações ou dos objetos, ou seja, a pessoa está disposta à ação, existe um potencial a algo/ação e não o comportamento propriamente dito.

Quando um indivíduo é submetido a uma escala, o resultado é apenas uma parte da história, como um “recorte” do momento, pois as atitudes mudam de acordo com o contexto e a singularidade do indivíduo. E isso se mostrou um desafio, segundo Allport (1935), na medida em que se deve compreender o sujeito a partir do seu conjunto ímpar de características e de sua forma de interagir com o mundo do qual faz parte.

Rosenberg e Hovland (1960) definem a atitude como uma predisposição a respostas particulares diante de determinados objetos atitudinais, e acrescentam que a predisposição não pode ser observada ou mensurada diretamente, apenas inferida de acordo com a reação

do indivíduo ao estímulo. Os autores explicam que as atitudes possuem três componentes ou categorias: o cognitivo, que inclui a percepção e as crenças ou conceitos que o indivíduo possui sobre o objeto; o afetivo, que é o sentimento ou emoção a respeito do estímulo, como gostar ou não gostar; e o comportamental, que representa a possível ação ou o comportamento do sujeito diante do objeto. Exemplificam dizendo que o estímulo (ou objeto atitudinal) pode ser uma situação, um indivíduo, um grupo ou uma questão a ser resolvida.

Compartilham da mesma definição clássica de Rosenberg e Hovland (1960) sobre a atitude, no que se refere ao modelo tripartido dos componentes cognitivo, afetivo e comportamental, os estudos de Cheung (2007) que mostram a atitude como um construto hipotético, usado por psicólogos, não observável diretamente e também constituída pelos três componentes (afetivo, comportamental e cognitivo).

Segundo esse autor, atitude pode ser mostrada em um, dois ou três tipos de respostas observáveis, mas nem toda atitude apresenta os três tipos sempre. Para que o construto atitude constituísse definição clara, o autor determinou quatro dimensões para delineamento teórico para a construção de um instrumento. A primeira e a segunda ligadas à afetividade, sendo a primeira ligada ao gostar ou ao não gostar, simplesmente. E a segunda, ao gostar ou ao não gostar de fazer (experimentos); a terceira relacionada a valores, ou seja, à importância do objeto atitudinal para a pessoa; e a quarta, como tendências comportamentais, ou seja, relacionada à predisposição para responder favorável ou desfavoravelmente a um objeto atitudinal.

Outro estudo na mesma linha de pensamento é o Vendramini (2009). Ele considera a atitude como uma disposição individual em vários graus, na qual o ser humano reage favorável ou desfavoravelmente a objetos, fatos e pessoas; e o de Sulbarán (2009) que

acrescenta que medir atitude é verificar as preferências de uma pessoa a determinados estímulos, objetos, ideias ou conceitos e diz que, de acordo com estudiosos da psicologia social, embora a questão de pesquisa referente à conduta humana esteja relacionada a aspectos quantitativos, são necessárias informações relacionadas aos aspectos qualitativos do fenômeno para uma melhor análise, e dentre os construtos destaca-se a atitude. Esse autor afirma que o instrumento mais utilizado nas ciências sociais, quanto à questão quantitativa, é a escala, elaborada com itens que provocam respostas utilizadas como indicadores de uma variável existente.

Segundo Heidemann, Araujo e Veit (2012), como investigações sobre atitudes apresentam resultados confusos, existem dificuldades quanto à interpretação desses resultados, por conta de divergências quanto ao significado atribuído ao construto “atitude”, dificuldade essa que Allport (1935) já havia destacado no início de seus estudos. Os autores, corroborando a ideia de Sulbarán (2009), acrescentam que, apesar de a atitude ser fechada à observação direta, pode ser deduzida por meio de respostas mensuráveis, e essas respostas devem cogitar avaliações positivas ou negativas diante do objeto de estudo.

De forma complementar, os estudos de Centeio (2009) destacam algumas características do construto atitude, relacionados ao objeto: um foco que pode ser abstrato ou real; uma direção que pode ser favorável ou desfavorável; um grau de quanto se gosta ou desgosta do objeto; uma intensidade, ou seja, um nível de confiança relativa ao objeto; uma força que atribui à confiança; uma estrutura, uma organização e uma centralidade.

E, nesse sentido, Neiva e Mauro (2011) destacam que não há possibilidade de formar atitude sem conhecimento sobre o objeto. Primeiro se fixam crenças dimensionadas como bom-ruim, favorável-desfavorável, agradável-desagradável sobre o objeto, para depois se formar a intenção de comportamento. Sendo assim, pode-se compreender que as

atitudes são edificadas e não inatas, e que o ambiente é fator preponderante na aquisição das atitudes e, ainda, deve-se considerar a influência do fator cultural inerente ao indivíduo (Brito 1996).

Além disso, Vendramini, Silva e Dias (2009) entendem que o conceito de atitude pode ser visto sob dois pontos de vista: primeiro, como predisposição para uma determinada resposta ao objeto; e segundo, como resposta de acordo com a conjuntura.

Este trabalho está pautado nas várias definições de tendência teórica do modelo clássico, tripartido, que definem atitude “como uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo” (Brito, 1996, p.11). O resultado do levantamento de estudos sobre atitudes demonstra a necessidade de mais pesquisas, especialmente para a construção de instrumentos para avaliação da atitude docente. Nesse sentido, é que o presente trabalho foi proposto. A seguir serão apresentados conceitos básicos da psicometria para a fundamentação do processo de construção da eEAEnade-docente.

Mensuração da Atitude e a construção de instrumento

O mote para a construção de um teste psicológico é a busca do conhecimento. A palavra “conhecer” vem do latim “*cognoscere*”, que quer dizer saber, reconhecer, entender. Entre as palavras conhecer e ciência há uma coligação. Ciência significa sapiência, conhecimento amplo, adquirido via reflexão ou experiência (Dicionário Houaiss, 2001). A testagem psicológica possui procedimentos sistemáticos, caracterizados, segundo Urbina

(2007, p. 12), pelo “planejamento, uniformidade e meticulosidade”, ou seja, pelo dar a conhecer por meio científico.

Historicamente, segundo Pasquali (2011), a testagem psicológica surgiu entre os séculos XIX e XX. E, dentre os primeiros estudiosos do assunto, Pasquali (2011) apresenta Galton (1883), que estudava a medida sensorial; Cattell (1890), que se interessava em estudar as diferenças individuais; e Binet (1896), que se preocupava com aptidões e Inteligência.

Em seus apontamentos, Pasquali (2011) mostra a divisão de tempo, em relação ao desenvolvimento de testes: o período de 1910 até 1930 foi chamado de era dos testes de inteligência e, em 1930, teve início a década da análise fatorial. No que diz respeito à atitude, nas décadas de 1920 e 1930, a maior preocupação dos estudiosos não era com a definição do conceito de atitude, mas com a possibilidade de mensurá-la.

Nesse sentido, Louis Leon Thurstone (1928) foi o primeiro a desenvolver uma escala, contribuindo para o avanço das pesquisas no ramo da psicologia, intitulado de psicofísica, que estuda a relação entre estímulos físicos e as sensações relativas a eles. Ele publicou um artigo intitulado “As atitudes podem ser medidas”, em que objetivava medir atitude pela resposta verbal de uma pessoa em um determinado contexto/situação. A verbalização de atitudes não significa predição da ação para o autor.

Por fim, Pasquali (2011), de acordo com seus estudos, destaca que de 1940 a 1980, iniciou-se a era da psicometria moderna, ou da sistematização. Urbina (2007) acrescenta que, naquela época, houve um avanço em diversas áreas da psicometria: testagem padronizada no contexto educacional; testes padronizados de realização acadêmica e de aptidão escolar; testes de orientação vocacional; testes de aptidão, habilidades especiais e bateria de aptidões múltiplas; desenvolvimento da testagem clínica para estudar a

psicopatologia; inventários de personalidade, desenvolvidos na Primeira Guerra Mundial que auxiliava na escolha das pessoas que não tivessem indicação de distúrbios mentais; técnicas projetivas e testes neuropsicológicos. No contexto atual são usados testes para tomada de decisões, pesquisas de campo, para investigar as inter-relações de traços cognitivos, afetivos e comportamentais.

Vale ressaltar que não podem ser confundidos testes com avaliações, pois os testes são ferramentas para serem utilizadas no processo avaliativo. O processo avaliativo é constituído de: identificação de objetivos; seleção de ferramentas adequadas (testes); administração dos instrumentos de forma criteriosa, com pontuação e interpretação com conhecimento da área de pesquisa; conhecimento dos procedimentos psicométricos, finalizando com um relatório que pode ser verbal ou escrito desde que comunicado ao interessado na avaliação solicitada (Urbina, 2007).

No mesmo sentido, Noronha, Freitas e Ottati (2002) evidenciam que a construção de testes é complexa, portanto exige planejamento e disponibilidade. Primi (2010) acrescenta que o desenvolvimento de um instrumento viabiliza o entendimento de fenômenos psicológicos, tornando-se uma importante ferramenta para o entendimento dos processos psicológicos. Urbina (2007) se refere ao teste como uma ferramenta que, se bem utilizada, pode produzir resultados positivos. Por ser o contrário também verdadeiro, é importante ter zelo em sua utilização.

Segundo Noronha, Freitas e Ottati (2002) e Urbina (2007), com a expansão do uso de testes mundialmente, houve a preocupação de que não exista utilização errônea de instrumentos. Assim, dizem eles que, para que houvesse uma padronização na construção de testes, algumas instituições profissionais – American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) e a National Council on

Measurement in Education (NCME) – elaboraram e publicaram um referencial para os testes psicológicos e os testes educacionais. Urbina (2007) ressalta que, mesmo que os testes pareçam simples, é necessária competência para a utilização das ferramentas. Para compreensão dos dados do teste psicológico, embora seja necessário ter conhecimentos estatísticos, que dão sentido aos dados coletados, é fundamental também uma avaliação qualitativa deles. Para Pasquali (2009), os itens de um teste são tarefas às quais um indivíduo responde, e a ciência que busca explicações para o sentido das respostas desse indivíduo é a psicometria, de forma que a psicometria é a medida para a psicologia.

Como a atitude não é observável, ela pode ser apenas inferida por meio de indicadores, como a elaboração de um questionário ou de uma escala psicométrica (Cavazza, 2008). Dessa maneira, transforma-se o construto em “operações concretas, isto é, de comportamentos físicos por meio dos quais o tal construto se expressa” (Pasquali, 1998, p. 22).

A psicologia tem como objeto de estudo processos comportamentais ou psíquicos, e a psicometria é uma área que estuda fenômenos psicológicos por meio de testes e investiga o significado da resposta do sujeito por meio dos itens do teste. Sendo assim, o objeto psicológico é representado por números no lugar da descrição da verbalização, ou seja, quantifica os atributos sobre os quais não é possível realizar a observação. No entanto, isso não significa que não seja feita uma avaliação qualitativa, pois é dela que se deriva a quantificação de um fenômeno humano, tal como observado na análise dos juízes (Pasquali, 1998). No contexto atual, são usados testes para tomada de decisões, pesquisas de campo, para investigar as inter-relações de traços cognitivos, afetivos e comportamentais.

Pasquali (2011) entende que o objeto psicológico, como sistema, não teria uma investigação em si mesmo, mas, sim, referente aos atributos psicológicos imediatos da

observação. Neste sentido, existem dois enfoques para o trabalho investigativo: primeiro o da Teoria Clássica dos Testes (TCT); e segundo, o da Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Cavazza, 2008; Pasquali, 2011).

A TCT, cuja intenção é produzir testes de qualidade (Pasquali, 2011), focaliza o comportamento e explica o resultado final e o escore total (T) do teste, ou seja, a soma das respostas dadas aos itens. A TCT é um modelo em três componentes, que são: o escore empírico ou bruto (T), que é a soma dos pontos obtidos no teste; o escore verdadeiro (V), que é a magnitude real do que o teste se propõe a medir no sujeito; e o erro (E), cometido na medida (Pasquali, 2011). A teoria apresenta alguns vieses, sendo o mais preocupante o que diz respeito ao cálculo do parâmetro de discriminação do item, em que a análise é baseada no escore total de um teste. Nesse caso, a amostra deve ser bem representativa da população. A análise é feita do teste geral, e não de como o participante se comporta diante de cada item (Pasquali & Primi, 2003).

Já a Teoria de Resposta ao Item (TRI) tem como foco o traço latente, mas não despreza o comportamento e procura explicar cada um dos itens, buscando conhecer qual é a probabilidade e quais são os fatores que afetam a probabilidade de cada item individualmente. Esse enfoque produz itens de qualidade que permitem construir bancos de itens válidos para serem usados em testes.

A TRI se baseia no modelo de traço latente (Pasquali, 2011): uma característica observável por meio da resposta da pessoa a um item de um teste (Pasquali & Primi, 2003; Pasquali, 2011).

Em termos práticos, a TRI diz respeito à independência do desempenho do sujeito num item, que não interfere no seu desempenho quanto aos demais itens (Vieira, Ribeiro & Almeida, 2009). A Teoria de Resposta ao Item (TRI) vem sendo amplamente utilizada

como metodologia eficaz e pertinente ao contexto da Avaliação Educacional. Essa ferramenta, segundo Pasquali (2011), se diferencia da Teoria Clássica de Testes (TCT), pois aquela – TRI – trabalha com traços latentes e tem como premissa o desempenho do sujeito, assim: os itens do teste correspondem a uma tarefa que o sujeito deva executar, e o desempenho do sujeito nessa tarefa significa o efeito (resultado), e o que causa efeito são os traços latentes. O autor acrescenta que a relação entre conjunto dos traços latentes e o desempenho indica que, quanto maior a aptidão do sujeito, maior a probabilidade de resposta correta ao item, e o contrário também é verdadeiro. De forma que, a partir da resposta do sujeito ao item, pode-se inferir sobre o traço latente. Igualmente, refere-se aos modelos utilizados pelo TRI que demonstram a adequação do modelo aos fenômenos (Pasquali, 2011).

De acordo com Cunha (2007), a TRI, além da capacidade de medida, também é uma interpretação da realidade psicológica. Dessa forma, assumiu uma importância impar para os psicometristas, e as escalas de atitudes podem contar com alguns padrões de TRI elaborados para atender especificamente as necessidades do construto, respeitando assim sua estrutura. A TRI tem como pressuposto a unidimensionalidade (Pasquali, 2011) e, quando itens interferem na dimensão, eles podem ser eliminados, ficando apenas os que medem um único fator e assim sendo, o item, que contém elementos que possibilite o uso de resposta a outro fator, fará que inexista a correlação entre os itens (Cunha, 2007). Sob essa premissa, o presente trabalho se propôs a utilizar essa metodologia de análise de dados, considerando o modelo de um parâmetro ou o modelo de Rasch.

Segundo Pasquali (2011), existem dois tipos de análise de itens, a teórica e a empírica. A análise teórica, por sua vez, também se subdivide em duas, a análise semântica dos itens e a análise dos juízes (conteúdo do teste analisados por especialistas da área).

Pasquali (1998) evidencia que a análise de conteúdos deveria ser chamada de análise de construto, por procurar verificar a semelhança entre um conhecimento e o objeto que lhe corresponde ao mundo concreto, ou seja, como essa representação do comportamento se adequa diante do atributo latente. E, dessa forma, para a validação do instrumento, em primeiro lugar, utilizou-se a análise teórica dos itens que, segundo Pasquali (1998), consiste em pedir a opinião de outras pessoas para a validação. A análise empírica dos itens apresenta alguns parâmetros, tais como: unidimensionalidade, dificuldade, discriminação, vieses de resposta, validade dos itens, precisão (Pasquali, 2011).

A unidimensionalidade, na TRI, significa que os itens são avaliados de acordo com um traço latente, e que todos eles devem referir-se a esse traço latente (Pasquali, 2011), ou seja, o item de um teste afere somente um traço latente (Vieira, Ribeiro & Almeida, 2009). Quanto à dificuldade do item, na TRI, verifica-se a magnitude (relacionada ao valor matemático) do traço latente para acertar ou errar o item, e essa dificuldade pode sofrer interferências quando o sujeito “chuta” a resposta. Já a discriminação dos itens, na TRI, significa “diferenciar sujeitos com magnitudes diferentes do traço do qual o item constitui a representação comportamental ” (Pasquali, 2011, p. 139). Os vieses de resposta estão relacionados às condições do sujeito e à sua reação diante do objeto, independente da qualidade do item, o qual é considerado válido quando é pertinente para aquilo que se propôs medir (Pasquali, 2011).

Segundo Pasquali (2011), as evidências de validade de construto são de suma importância, porque esse tipo de análise verifica a autenticidade da representação comportamental do traço latente (item) e se os itens da escala mensuram essa variável de forma adequada. A análise da consistência interna verifica a correlação existente em cada

item do teste e o total dos itens, e pode ser realizada por meio da Análise Fatorial –seja exploratória, seja confirmatória. Hair et al. (2011) esclarecem que a análise fatorial objetiva verificar a estrutura implícita de uma fonte de dados, as *correlações* entre variáveis que possam existir, por meio de métodos estatísticos multivariados. A vantagem dessa análise é que, por meio dela, é possível verificar a interdependência das variáveis de forma simultânea e também cada fator como uma variável dependente (Urbina, 2007, Hair et al., 2011).

Portanto, a validade de um teste está ligada ao que o teste mede e quão bem ele o faz (Urbina, 2007). O início do processo de validação de um teste está ligado à formulação com detalhes do construto estudado, e a partir disso os itens são elaborados para se adequarem a essas definições (Pasquali, 2011).

Segundo Pasquali (1998), para a elaboração de testes psicológicos existem princípios a serem levados em consideração, chamados por ele de “polos”. São eles: polo teórico; polo experimental e polo estatístico. O polo teórico deve ser bem explicitado, assim como deve ser clara a construção dos itens. O polo empírico está relacionado à aplicação e à coleta de dados para que se possa verificar a qualidade do instrumento psicométrico. Por fim, o polo estatístico diz respeito às análises estatísticas para a validade, a precisão e a normatização. O construir enfatiza a importância de conhecer a dimensionalidade do construto, se é uni ou multidimensional por meio da teoria ou dos dados empíricos.

A atitude é um construto unidimensional que apresenta três componentes, a saber: o cognitivo, o afetivo e o conativo que se correlacionam entre si, como apresentado na definição de Rosenberg e Hovland (1960). Cada um dos itens representa a natureza comportamental do componente (ou traço latente) (Pasquali, 2011).

Pasquali e Primi (2003) descreveram que o sujeito dará a resposta ao item, dependendo do nível que possui referente ao traço latente. Espera-se, dessa forma, que seja possível conhecer o nível de disposição do sujeito referente ao item.

No que tange à construção de itens da EAEnade-docente propriamente dita, Pasquali (1998) elenca 12 critérios que foram respeitados como base para a elaboração dos itens do presente trabalho. O primeiro é o critério comportamental, que destaca a necessidade de o item expressar um comportamento. O segundo é o critério da objetividade, em que o sujeito respondente deve demonstrar suas preferências sobre o que está sendo apresentado. O terceiro é o critério da simplicidade, em que o item deve apresentar uma ideia apenas. O quarto critério é o da clareza, ou seja, o item não pode conter frases longas ou confusas, observando inclusive o linguajar para que seja acessível à população-alvo. O quinto critério é o da relevância, ou seja, a frase deve apresentar um fundamento plausível com o traço. O sexto critério é o da precisão, que dita que o item deve possuir coerência e distinção com os demais itens. O sétimo critério é o da variedade, que se refere à variação da linguagem para que não provoque monotonia e cansaço ao respondente. O oitavo critério é o da modalidade, que constitui uma observação para que não sejam usadas palavras que determinam uma manifestação, como “excelente”, por exemplo. O nono critério é o da tipicidade, ou seja, as frases devem ser expressas de forma inerente ao tributo. O décimo critério é a credibilidade, que significa que o item não pode apresentar despropósito, inconveniência. O décimo primeiro é a amplitude, que diz respeito ao conjunto de itens no que tange a toda peculiaridade do traço. E, por fim, o décimo segundo, que é o critério do equilíbrio, que representa a necessidade de observar a distribuição dos itens diante de sua dificuldade ou facilidade.

Para exemplificar, apresenta-se o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade – como objeto atitudinal. Para averiguar o conhecimento que o sujeito tem sobre o Enade, representado pelo componente cognitivo, por meio de uma escala, exibem-se afirmativas com as quais o sujeito da pesquisa poderá concordar ou discordar. Um exemplo de afirmativa seria: “O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação”. Um exemplo para averiguar o componente afetivo, aquele que diz respeito aos sentimentos e emoções diante do objeto seria: “Gosto da relação entre Enade e as Diretrizes Curriculares”. Já um exemplo para conhecer o componente comportamental, aquele que se refere à intenção de comportamento do sujeito diante do objeto atitudinal, seria: “Preparo aulas que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso para o bom desempenho dos estudantes”.

Após a elaboração dos itens, é necessário que eles sejam analisados. Pasquali (1998) afirma que, após a operacionalização do construto, é importante verificar, por meio da opinião de outras pessoas, que são chamadas de juízes, se a construção da representação do construto está adequada. Assim para fazer a análise teórica, os juízes se dividem entre os que fazem a análise semântica dos itens, e os que avaliam a pertinência dos itens, ou seja, se o item está relacionado com o que se quer medir.

Para que o instrumento seja considerado adequado, é importante que existam evidências de validade. A validade dos testes é considerada como característica fundamental dos instrumentos de avaliação, dada sua importância quanto às interpretações dos indicadores do comportamento apresentado pela pessoa quando da realização da testagem.

No presente trabalho, foi usada uma escala Likert, que, segundo Cavazza, (2008) é a mais utilizada nos dias atuais para a medição de atitudes. Essas escalas apresentam itens

objetivos e de resposta fixa, com número limitado de alternativas, e que varia de intensidade de concordância (Cavazza, 2008). Este modelo é o mais usado pelos pesquisadores por economizar tempo e por melhorar a fidedignidade dos testes (Urbina, 2007; Cavazza, 2008).

Os testes que medem um item numa determinada situação devem apresentar resultados idênticos, mesmo que aplicados em momentos distintos. Entretanto, pela possibilidade de o teste poder apresentar erro, ele não é inteiramente confiável. Assim, quanto menos erros de medida, maior a precisão/fidedignidade do teste, podendo-se estimar a precisão dele (Pasquali, 2011).

Este capítulo trouxe um breve histórico do estudo das atitudes na psicologia, as diferentes definições de atitudes, a sua mensuração, e ainda alguns conceitos gerais da psicometria visando à construção da escala eEAEnade-docente. O próximo capítulo apresentará uma breve contextualização da avaliação em larga escala no Ensino Superior e considerações sobre a prática pedagógica do docente universitário.

CAPÍTULO 2

Avaliação no Ensino Superior e Docência

Historicamente, verifica-se que as primeiras medições estatísticas da educação, sobre o ensino público e privado, datam de 1906, por meio do Anuário Estatístico do Brasil.. Inicialmente os dados eram coletados no Distrito Federal, que era a cidade do Rio de Janeiro, em seguida houve uma interrupção e, em 1936, as medições foram reiniciadas, então, em todo o Brasil (Neto, 2007). Neto (2007) aponta que, em 1934, foi criado o Instituto Nacional de Estatísticas, que depois se tornou, por meio do Decreto 24.609, o atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Já em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, cuja missão era pesquisar os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos, inclusive prestar assistência técnica aos Estados, Municípios e Instituições Particulares. Em 1938, o nome e os objetivos do Instituto foram alterados para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. A atribuição do INEP era ser um centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. Dentre outras competências, cabia ao INEP promover pesquisas sobre todos os problemas relativos à organização do ensino, sobre os vários métodos e processos. Naquela época, Lourenço Filho foi nomeado diretor geral do INEP (INEP, 2011).

Freitas (2007) ressalta que Lourenço Filho tinha uma grande preocupação com o sistema educacional, ou melhor, com o processo que inclui seus atores da gestão escolar e também professores. Seu foco era o uso da medida em educação e buscava uma avaliação centrada na pessoa. Lourenço Filho tinha interesse em avaliar crianças por meio de testes

de maturidade, mas acabava avaliando também a educação (Rafael & Lara, 2011), e obtinha, a partir do resultado das avaliações, um diagnóstico para orientar a melhoria do direcionamento didático-pedagógico. (Neto, 2007). Dessa forma, ele buscava delinear uma política da educação que fosse científica e para tanto, utilizava dados estatísticos. Ele era enfático quanto ao uso da estatística na educação, pois segundo ele, havia a possibilidade de minimizar arbitrariedades do Estado quanto a julgamentos e tomadas de decisões errôneas por meio da medida. Lourenço Filho prezava uma educação sistemática, valorizando a verificação em detalhes e a conferência do que se havia obtido como resultado da educação (Freitas, 2007).

Os testes utilizados por Lourenço Filho, segundo Freitas (2007), eram escalas pedagógicas, validadas, que apresentavam fidedignidade e que s proporcionavam maior segurança diante dos dados coletados. Para poder intervir com mais assertividade, ampliou suas ações, saindo da avaliação centrada no indivíduo para a educação de forma geral.

Anísio Teixeira, a partir de 1952, no mesmo sentido que Lourenço Filho, passou a dirigir o INEP com a intenção de medir a eficiência do sistema educacional, utilizando inquéritos objetivos, que não se restringiam somente a exterioridades, mas que abrangiam o processo, incluindo métodos, conteúdos e práticas educativas, aferindo assim a qualidade e não apenas a quantidade (Freitas, 2007).

Percebe-se que o interesse em avaliação do ensino vem de longa data. E, para avaliar a qualidade do Ensino Superior referente ao desempenho dos estudantes, à qualidade dos cursos e das instituições brasileiras, leis e programas foram criados para atingir aos objetivos almejados.

De acordo com Polidori, Araujo e Barreyro (2006), a avaliação do ensino superior inicia-se por volta de 1970, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, quando esse recebe a incumbência de coordenar a avaliação da pós-graduação, mestrado e doutorado, além de outras atribuições (Capes, 2014). A avaliação dos cursos de graduação ocorre, efetivamente, a partir de 1983, por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU. Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, o PAUIB, que possuía a distinção em valorizar a singularidade de cada instituição no momento da avaliação. Esse programa visava à melhoria da qualidade nos cursos de graduação e da gestão acadêmica (Polidori et al., 2006).

A partir de 1995, o Ministério da Educação intensificou o interesse pela qualidade do ensino, e para tanto formulou uma política nacional de educação (Barreyro & Rothen, 2008). A avaliação ficou por conta do Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, que media o desempenho dos alunos numa escala de A a E, sendo que A era a melhor nota possível; e E, a pior. Conceitualmente, o Provão dizia respeito a uma avaliação do produto da instituição com dupla regulação: estatal e de mercado (Barreyro, 2004; Dias Sobrinho, 2010). Essa avaliação foi muito criticada, inclusive por componentes da coletividade acadêmica e por peritos em avaliação (Verhine & Dantas, 2005).

Segundo Barreyro (2004), as críticas se referiam aos resultados das provas aplicadas aos alunos, que, muitas vezes eram utilizados para efetivar uma prática mercadológica; ou seja, apesar dos questionamentos técnicos sobre a impossibilidade de comparações entre as notas dos diversos cursos, o que prevalecia era a disputa do mercado,

bem como a ocorrência do fechamento de instituições com fracos resultados pelo próprio mercado. Dessa forma, fica explícito que interesses outros se sobreponham à preocupação com a qualidade do Ensino Superior e à qualificação profissional para os estudantes em nível superior.

Dias Sobrinho (2010) acrescenta que, embora o Provão não tenha atendido ao seu objetivo maior – um ensino de qualidade –, a avaliação em larga escala, realizada continuamente, tende a produzir ações administrativas e pedagógicas para melhorar o desempenho tanto na avaliação quanto na posição que ocupará a Instituição de Ensino Superior (IES) no ranking que acontece após os resultados do exame. Apesar de tais classificações não oferecerem confiabilidade, elas serviram para que as IES bem ranqueadas, no caso das instituições privadas, angariassem mais clientes, configurando-se, assim, o aspecto mercadológico..

O ENC foi extinto em 2003 e, desde então, foram realizados fóruns para o desenvolvimento de um sistema de avaliação que fosse amplo e integrado. Dessas ações surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, Lei 10.861/2004 (Polidori et al., 2006). O Sinaes busca contemplar o sistema em geral e também respeitar a individualidade de cada Instituição de Ensino Superior – IES, ou seja, reconhecer a diversidade e respeitar a identidade (Brito, 2008). O fundamento do Sinaes baseia-se na melhoria da qualidade do Ensino Superior e no aumento da oferta e da responsabilidade social, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e o da instituição (Polidori et al., 2006), possibilitando a participação do corpo docente, discente e técnico-administrativo, além dos representantes da sociedade civil (Brito, 2008).

O Sinaes promove: a) avaliação das instituições de Educação Superior; b) avaliação os cursos de graduação e; c) avaliação do desempenho dos estudantes. Destaca-se, nesse sistema, o formato articulado entre a avaliação institucional e a avaliação de curso, bem como o vínculo estreito entre o Projeto Pedagógico dos cursos do Ensino Superior, de construção coletiva e as Diretrizes Curriculares do Curso – DCN (Brito, 2008).

De acordo com Limana e Brito (2006) e Dias Sobrinho (2010), o Sinaes é um sistema complexo de avaliação com várias dimensões, práticas articuladas e resultados globais. Os autores ressaltam que o caráter desse sistema não é de um recorte, de um único momento de teste ou prova que expressa a nota de um curso. Todavia, existe relação direta entre desempenho acadêmico e nota do estudante, como sendo único quesito alusivo à qualidade do curso (Dias Sobrinho, 2010).

Para o resultado da avaliação do Ensino Superior neste formato, é necessário realizar em cada uma das partes constituintes do sistema uma ponderação peculiar para a compreensão do fenômeno como um todo maior e, para tanto, é preciso a utilização de diversos instrumentos de análise ocorrendo em vários momentos diferenciados, sendo imprescindível a sua recomposição. Ou seja, diferenciando avaliação de exame. Os alunos e os cursos são examinados dentro de um processo avaliativo, não isolado, mas, de forma globalizadora, para o entendimento de um todo, por meio da verificação das partes (Limana & Brito, 2005; Brito, 2008; Dias Sobrinho, 2010).

Para efetivar a avaliação do desempenho dos estudantes, o Sinaes criou o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, cujo objetivo é o seguinte:

[...] apreender o resultado do processo de aprendizagem dos concluintes de educação superior em suas áreas de formação tendo por referência os conteúdos programáticos

previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos de graduação. Ele avalia suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e também suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Manual Enade, 2014, p. 10).

O Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de Ensino Superior e é composto por uma prova de conhecimentos gerais e uma prova de conhecimentos específicos de cada área, e também por um Questionário do Estudante, obrigatório, que se propõe a coletar informações sobre o perfil socioeconômico do estudante e a obter informações sobre o processo formativo que ajudem na compreensão dos resultados. Convém lembrar que o coordenador do curso também responde ao Questionário do Coordenador de Curso para a coleta de dados sobre o perfil do curso. O Exame é aplicado aos estudantes concluintes e aos ingressantes de cada curso, sendo aos ingressantes apenas a prova de conhecimentos gerais (Portaria Normativa nº 40 de 12/12/2007).

Dias Sobrinho (2010) informa que o Enade “não tem a pretensão de avaliar a aprendizagem, e sim de ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem” (Dias Sobrinho, 2010, p. 213). Brito (2008) destaca que o Enade não examina o curso em si, mas, sim, o projeto pedagógico, elaborado por força das Diretrizes Curriculares. Nesse sentido, é fundamental que, ao serem construídos, os projetos pedagógicos contemplem plenamente as diretrizes, em vista de um bom desempenho no Enade.

O parecer CNE/CES nº 67/2003 constituiu-se em Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Esse referencial esclarece que, em leis anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB, havia uma fixação de currículos mínimos, com a intenção de assegurar que todas as instituições

deveriam apresentar o mesmo conteúdo, com a mesma duração e denominação, exceto no que dizia respeito às disciplinas complementares e optativas. Sendo assim, o referencial elucidado que, até então, as instituições não tinham liberdade para organizar seus próprios projetos pedagógicos de curso, essa rigidez impedia a busca de qualidade, inovação e diversificação referente à formação do profissional (Parecer CNE/CES nº 67/2003).

A partir da Lei 9131/95, ficou determinada ao Conselho Nacional de Educação – CNE – a responsabilidade sobre as Diretrizes Curriculares de Cursos do Ensino Superior. O CNE promoveu grandes encontros com as instituições, com a sociedade científica e com associações de profissionais, o que resultou na sistematização de uma proposta de DCN que permitiu “flexibilidade e priorização de áreas do conhecimento na construção de currículos plenos” (Parecer CNE/CES nº 67/2003, p. 04), considerando a área de conhecimento, perfil do formando, competências, habilidades e atitudes, conteúdos, estágios e atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação. O Parecer CNE/CES nº 67/2003 destaca a importância de as instituições de ensino superior elaborarem as suas propostas curriculares, para atender a disparidade e as peculiaridades da região em que estão inseridas (Parecer CNE/CES nº 67/2003).

Trata-se então de uma forma de organizar o trabalho educativo, seguindo as Diretrizes Curriculares por meio de um projeto pedagógico de curso que, por sua vez, deve atender a diversidade e as peculiaridades do local em que as IES estão inseridas. Segundo Moreira e Silva (2005), o currículo só faz sentido se houver a pergunta “por que” à organização acadêmica, pois ele não se constitui, apenas, de um instrumento meramente técnico, mas, sim, de um elemento sociocultural, que leva em consideração o contexto.

Ao analisar alguns projetos pedagógicos de cursos, Brito (2008) observou que, nos documentos, havia apenas descrições, tanto de disciplinas quanto de conteúdo, porém não foram observadas descrições de habilidades, competências ou perfis dos profissionais que se queria formar. Tais apontamentos são pertinentes, porque é necessário que fique explícito no documento institucional o que se almeja em relação à formação do futuro profissional. Além disso, conforme Louzano e cols.(2010), a qualidade do trabalho dos professores é um dos mais importantes preditores do desempenho acadêmico dos estudantes.

A qualidade do trabalho dos professores pode estar relacionada ao tempo que ele dedica ao trabalho pedagógico, uma vez que, quando o docente não tem a possibilidade de dedicar-se ao planejamento de aulas de acordo com as Diretrizes Curriculares; de participar de reuniões de colegiado e de refletir sobre a articulação entre Diretrizes Curriculares e o Enade, suas atitudes podem repercutir no desempenho de seus alunos, quando em situações de avaliação. Mancebo (2010) realizou uma pesquisa considerando a LDB 9394/96, no art.52, que determina a necessidade de as universidades terem, em seu quadro, pelo menos um terço dos docentes com titulações de mestrado ou doutorado e um terço em tempo integral. Foi constatado que 75% das instituições privadas não cumpriam a determinação, ou seja, no Ensino Superior brasileiro, os docentes da maior parte das instituições privadas são horistas.

Outra discussão com o foco na possibilidade de uma dedicação maior à docência é aquela que diz respeito à diferença de concepção e de contexto entre os sistemas de ensino superior público e privado. Enquanto as universidades públicas se pautam em plano de carreira, regime de trabalho integral e parcial, titulação do docente e produção do

conhecimento por meio de pesquisa, as instituições particulares contratam o professor como horista e muitos estão focados em buscar melhor titulação, como mestrado, mas em relação à pesquisa, pouco se trabalha (Nassif, Hanashiro & Torres, 2010).

Devido à massificação do Ensino Superior, no contexto atual, as instituições privadas são responsáveis por formar um número maior de profissionais. Dias Sobrinho (2010) entende que o País deveria superar essa questão elitista e a Universidade ser para todos, e chama a atenção para um problema que envolve a quantidade e a qualidade, observando que: há uma demanda discente diversificada, que muitas vezes se apresenta com precária formação básica; e há um professor profissional, nem sempre muito qualificado, que atende a essa demanda.

Mancebo (2010) afirma que, ao longo do tempo, as condições de trabalho docente foram ficando precárias, o que influenciou negativamente a qualidade do ensino. Talvez o fato de o professor ser horista e não se dedicar em regime de tempo integral/parcial – um dos pontos que diferencia as instituições universitárias privadas de instituições universitárias públicas – possa influir nas atitudes docentes, repercutindo inclusive nos resultados de avaliações externas. Cabem aí investigações. Ferenc e Mizukami (2005) ressaltam que, mesmo que um professor tenha uma ótima trajetória e experiência em suas áreas de conhecimento específico, isso não basta. É preciso que ele se prepare para a atuação docente, pois, para ser professor é necessário, além de tudo, conhecer como se dá o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a formação pedagógica é imprescindível..

Para que o Ensino Superior responda aos desafios impostos na atual conjuntura político-econômica educacional, destacam-se dois pontos significativos que devem estar em pauta nas discussões: a qualificação docente universitária e as condições de trabalho com foco no

regime de trabalho. Diante disso, há de se buscar uma reestruturação sistêmica que vise a uma política de formação de professores universitários (Ferenc & Mizukami, 2005; Nassif et. al., 2010) e uma carga horária adequada para o fortalecimento da identidade profissional que corresponda aos anseios da sociedade, para que a atividade docente deixe de ser meramente casual, sem rigor pedagógico.

Cunha, Brito e Cicillini (2006) realizaram uma pesquisa sobre a formação dos professores, e para tanto entrevistaram os atores desse processo, procurando conhecer o porquê da opção pela docência, a trajetória percorrida, a formação inicial, as carências na formação pedagógica e a formação para a docência na pós-graduação. Os dados apontaram uma lacuna entre a formação inicial específica do seu campo de saber profissional e a formação *Stricto-Sensu*, que é atrelada apenas à pesquisa e não à formação para o ensino.

É fundamental refletir sobre a relevância do professor, responsável pela formação de outros profissionais. Pensar a sala de aula, como um cenário complexo e vivo, com interação de vários fatores, como a individualidade e peculiaridade de cada estudante, sua cultura, seu contexto, sua vida tanto pessoal como acadêmica, se faz urgente. O colegiado de cada curso universitário (Gòmez, 1998) deveria discutir a prática, ressaltando o papel do estudante, o contexto da sala de aula e a significância do professor no desenrolar do processo, pois suas atitudes, positivas ou negativas, em todos os aspectos, acabam repercutindo no desempenho dos alunos nas avaliações externas (Goe, 2007).

Não se trata de propor uma receita pronta, mas, sim, de introduzir, de maneira sistematizada, por meio de registros, a ampliação do espaço de reflexão dos professores com seus pares sobre a ação docente, surgindo assim uma proposta coletiva que facilitaria as tomadas de decisões tanto individual como coletivamente. É fundamental o

envolvimento do corpo docente nos projetos para uma docência competente (Behrens, citado por Massetto, 2005; Libâneo, 2009), e que, por sua vez, produza atitudes positivas diante do processo de ensino e de aprendizagem.

Massetto (2005) ressalta que, no Ensino Superior “não se tem consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação...” (p.12). O que significa que o processo de ensinar e de aprender é bidirecional, ou seja, o professor não pode ser considerado mais como o detentor e transmissor do conhecimento, pelo contrário, ele intermedeia o processo em que o aluno é responsável por seu desempenho. Dominar conhecimentos específicos da área não basta, o professor precisa ter conhecimentos pedagógicos que alicercem a sua docência. A boa prática pedagógica está vinculada à efetividade do trabalho do docente (Goe,2007), que seria o quanto ele consegue concretizar o ensino, e o quanto o aluno aprendeu de fato. Ensino esse que deve estar atrelado às Diretrizes Curriculares do Curso.

Marcelo (2009), corroborando as ideias de Masseto (2005), acrescenta que é urgente que os professores universitários ampliem sua competência profissional e, além de tudo, mobilizem-se em prol da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a formação contínua é imprescindível para o aprimoramento das competências profissionais, num processo ininterrupto de mudança e adaptação. O autor esclarece ainda que é importante que o professor mantenha atitudes positivas, que se interesse por seus alunos, que consiga detectar as suas dificuldades e facilidades, que se esforce para propiciar-lhes um ensino de qualidade.

Num estudo sobre boas práticas docentes, Fontanive, Klein e Rodrigues (2012) ressaltam a necessidade de se olhar com atenção para a formação inicial dos professores e de se incentivar uma formação continuada. Como se tem constatado um baixo desempenho

dos alunos em avaliação em larga escala, a temática da formação do professor tem sido amplamente discutida. Os autores salientam que existe concordância entre estudiosos da educação sobre a relação entre a qualidade do trabalho docente e os resultados da aprendizagem dos alunos (Goe, 2007).

Segundo Fontanive, Klein e Rodrigues (2012), para que seja analisada a qualidade docente é necessário ter algumas informações, tais como sua qualificação, suas características, ressaltando entre elas as atitudes, bem como informações sobre a prática docente. Os autores afirmam que tais aspectos não têm relação direta com o desempenho dos estudantes, mas com a efetividade docente sim (Goe, 2007). A efetividade docente pode ser medida pelo resultado de desempenho acadêmico dos alunos, ou seja, quanto melhor o desempenho dos alunos, mais efetivo é o trabalho do professor. Fontanive, Klein e Rodrigues (2012) reforçam a necessidade de mais estudos que possam dar a conhecer a relação entre as características, as qualificações e as práticas docentes – das quais as atitudes fazem parte – e o desempenho dos estudantes nos testes, que pode ser visto como um preditor da qualidade do trabalho docente.

Em consonância com o estudo anterior, Libâneo (2009) afirma que existe relação entre a qualidade de ensino universitário e a atividade docente em sala de aula. Atividade essa que significa a materialização de todos os preparativos para o trabalho, seja da elaboração do projeto pedagógico, seja dos planos de ensino, dos currículos, do processo avaliativo, ou dos objetivos, tanto dos cursos quanto da própria unidade de ensino superior. Evidencia-se dessa forma a importância de projetos pedagógicos, planos de ensino e de aula bem elaborados, que expressem as verdadeiras intenções de ensino e de aprendizagem, fatores esses ligados às atitudes docentes, sejam elas positivas ou negativas. Que eles não

sejam apenas para satisfazer um cumprimento burocrático, mas, sim, que sejam instrumentos norteadores, relevantes, imprescindíveis, que ancorem o fazer pedagógico.

Igualmente, uma parte importante da eficácia do professor depende da maneira como ele encara o trabalho docente, o qual deveria estar diretamente relacionado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso. Quando o professor tem atitudes positivas para o atendimento das DCN, ele provavelmente estará atendendo à formação do estudante de forma adequada e, partindo da premissa que o Enade faz a avaliação com o foco em cada diretriz curricular de curso, conseqüentemente os alunos estariam preparados para um bom desempenho no exame (Enade).

Pesquisas têm sido realizadas para verificar a adequação do Enade com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de graduação, como, por exemplo, a de Ott (2014). Ele realizou, por meio da percepção de professores – sujeitos de seu trabalho – um estudo crítico-reflexivo da prova do Enade, para verificar se, para o curso de farmácia, ela estava em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Farmácia (DCNF). Nessa pesquisa, em que foram elaborados questionários com questões do Enade alocados em categorias, o resultado apresentou distribuição assimétrica entre eles, e concluiu-se que o Enade não tem ligação com a realidade da própria instituição, porém pode contribuir, com certas restrições, para a melhoria da formação profissional.

Dias Sobrinho (2010) vai além da questão de adequação Enade e DCN e enfatiza a necessidade de autonomia pedagógica acadêmica. Contudo, estudos históricos dão conta de que as avaliações em larga escala propiciam uma forma de inversão de valores, ou seja, para que se consiga obter uma boa nota no exame, o ensino passa a focalizar apenas os conteúdos elencados para o exame, deixando a desejar o objetivo substancial, que é a formação universitária (Dias Sobrinho, 2010). Essa reflexão significa um alerta para que o

foco da avaliação externa em âmbito nacional não seja desviado e que seja mantido um padrão de qualidade no ensino superior.

Karr (2011) utilizou, em sua pesquisa, um questionário em duas partes. A primeira, formulada pelo próprio autor, tinha como objetivo coletar dados sobre quatro variáveis: o treinamento pedagógico recebido pelo professor, seu gênero, sua área e seus anos de experiência. A segunda parte era a escala de atitude de Vaughn, usada sem nenhuma modificação. Participaram da pesquisa 81 professores. O pesquisador separou os professores em dois grupos, os treinados e os não treinados para verificar se havia alguma diferença significativa entre eles. Os resultados mostraram que não houve diferença entre os grupos, mas o autor explica que, provavelmente, os programas de treinamento pelos quais os professores passaram não foram capazes de dar um bom suporte a eles. Quanto à similaridade entre os resultados da atitude dos professores separados por áreas houve diferença significativa. Os resultados que dizem respeito ao gênero e tempo de experiência não apresentaram diferenças significativas.

Trivedi (2007) utilizou uma escala Likert, construída por ele, com cinco pontos para cada item, com o objetivo de verificar a atitude profissional de professores no ensino de escolas secundárias e fazer comparações entre diferentes variáveis como gênero, matéria ensinada e formas de instrução. Ela dividiu os resultados em duas categorias: atitude favorável (168 ou mais pontos) e não favorável (menos de 168 pontos). Participaram da pesquisa 320 professores. Os resultados demonstraram que 63% dos professores possuem tendência a atitude não favorável em relação à sua profissão. Essa tendência se mostra mais forte entre os homens (71% desfavoráveis, contra 55% das mulheres), em professores das áreas de Ciências (69% desfavoráveis, contra 57% dos professores das áreas de artes) e entre os profissionais que ensinam em hindu (70% contra 55% dos que ensinam em inglês).

A pesquisadora considera a atitude positiva como pré-requisito para que o sistema escolar seja saudável, entretanto o resultado obtido, que aponta que os professores não estão satisfeitos com seu trabalho e não o respeitam, é um dado preocupante.

O estudo de Ahmad e Sahak (2009) verificou a relação entre docente e o estudante, e a atitude do professor na efetivação do seu trabalho. Para conhecer a interação docente/alunos, eles utilizaram um questionário que continha 30 itens em quatro subescalas: acolhimento, comunicação aberta, interesse pelos alunos e uma subescala que media conflito. Para analisar a atitude do professor no seu trabalho, comunicação e alienação e compromisso, elaboraram um questionário que continha 40 itens, baseados em variáveis como satisfação no trabalho. Participaram do estudo 242 professores de escola primária. Dos respondentes, 85% são mulheres e 15% homens. A idade média dos participantes é de 40 anos. As hipóteses de que há interação entre professor e aluno e de que a atitude do professor interfere na realização de seu trabalho foram confirmadas na análise de dados. O resultado da análise de dados demonstrou que houve correlação significativa entre os itens da subescala que mediu a interação professor e aluno, e a escala que mediu a atitude do professor e a sua satisfação no trabalho. Os resultados apontaram que, quando o professor mantém atitudes positivas – boa comunicação com os alunos, bom ambiente em sala de aula, interesse pelos alunos, atividades motivadoras – seu trabalho flui melhor e ele atinge mais facilmente seus objetivos.

Leite (2012), em seus estudos, apresenta a afetividade como um elemento fundamental nas relações estabelecidas em sala de aula. A forma como o professor se expressa pode trazer ganhos ou perdas para o processo de ensino e de aprendizagem. As pesquisas de Leite alertam que as decisões e/ou ações pedagógicas tomadas pelo professor geram um grande impacto nos alunos, pois, dependendo do tipo de afetividade

proporcionada, positiva ou negativa, haverá ou não uma aproximação com o do objeto de conhecimento. O autor destaca, com vistas à aprendizagem do aluno, a importância do projeto pedagógico, a organização dos conteúdos, a mediação pedagógica – ações do professor –, o trabalho partindo do conhecimento prévio do estudante. Além disso, Leite (2012) acredita que, quando o aluno tem conhecimento dos objetivos traçados pelo professor, isso influencia o campo afetivo da relação aluno, professor e o objeto de conhecimento, de forma positiva, e sendo o contrário também verdadeiro. Brito (1996) acrescenta que as atitudes estão imbricadas no processo de interação social, porém não são observáveis diretamente, apenas inferidas.

Os estudos descritos evidenciam a necessidade de mais pesquisas que levem em conta atitudes docentes e, nesse sentido, a criação de escalas de atitudes diante do Enade poderá fornecer dados que auxiliem o direcionamento de ações, quando detectadas fragilidades de ensino e de aprendizagem no curso. Assim o objetivo geral do presente trabalho é construir uma Escala de Atitudes docente frente ao Exame Nacional de Desempenho do Estudante - eEAEnade-docente. Para tanto, serão apresentados, a seguir, as etapas da pesquisa e os objetivos específicos.

Objetivos

Geral

Construir uma Escala de Atitudes frente ao Enade para docentes - eEAEnade-docente e verificar suas propriedades psicométricas.

Específicos

- (a) Construir itens para compor a escala de atitudes de docentes frente ao Enade.
- (b) Verificar evidências de validade de conteúdo da escala eEAEnade-docente por meio da análise de juízes.
- (c) Verificar evidências de validade de conteúdo da escala eEAEnade-docente por meio da análise semântica.
- (d) Verificar evidências de validade de construto da escala eEAEnade-docente por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC).
- (e) Verificar evidências de validade de construto da escala eEAEnade-docente por meio da TRI.
- (f) Verificar fidedignidade por meio do Alfa de Cronbach.

CAPÍTULO 3

Método

Para atingir os objetivos propostos a pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas detalhadas a seguir e apresentadas na Figura 1.

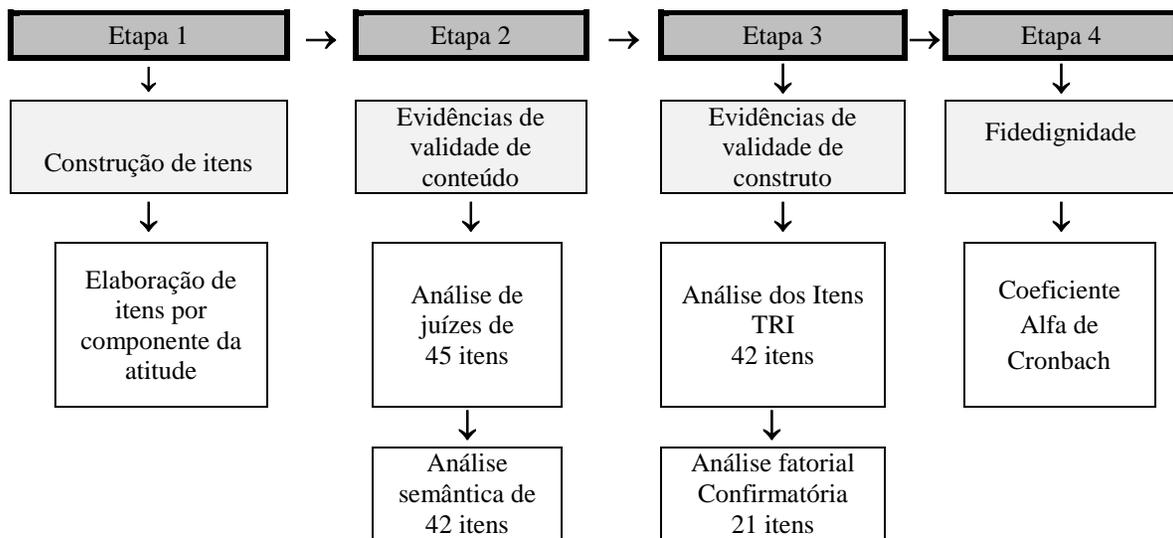


Figura 1. Fluxograma das etapas referentes à construção e estudos de validade e fidedignidade da escala eEAEnade-docente

ETAPA 1 - Construção de itens da escala de atitudes docente frente ao Enade

Considerando que a atitude é um construto psicológico, portanto abstrato e não diretamente observável, se faz necessário construir itens que operacionalizem as características desse construto (Pasquali, 1998). Assim, nesse estudo foram construídos itens que avaliam a predisposição de docentes frente ao Enade buscando melhor compreender essas atitudes. Os itens foram elaborados considerando que a atitude é uma predisposição organizada do sujeito para pensar (cognitivo), sentir (afetivo) e comportar-se (comportamental) diante de um objeto de forma particular favorável ou desfavorável. O componente cognitivo expressa aquilo que o professor conhece, pensa ou acredita sobre o Enade (o que é, como é composto, o que avalia, para que serve etc.); o componente afetivo expressa os sentimentos do professor (ter apreensão, apreciar ou depreciar, gostar, não gostar etc.) frente ao Enade; e o componente comportamental expressa a ação frente a situações presentes de ensino e aprendizagem que envolve o Enade e predição ou prenúncio de uma ação futura do professor frente a situações de ensino e aprendizagem que envolve o Enade (avaliar, utilizar, elaborar, conversar, aplicar etc). Esses componentes foram definidos segundo o modelo tripartido de Rosenberg e Hovland (1960).

Inicialmente foram elaborados 15 itens para cada um dos componentes que compõem a atitude. Esses itens foram submetidos à avaliação de juízes e aplicados em uma amostra piloto para fins de análise semântica. A composição da escala ficou então organizada com 45 itens distribuídos em posição aleatória dentro da escala, misturando itens cognitivos, afetivos e comportamentais. A seguir estão apresentados os itens submetidos à avaliação de juízes e semântica por componente da atitude.

1. Composição dos itens do componente cognitivo da eEAEnade-docente

As 15 afirmações (itens) que se referem ao conhecimento que se tem do Enade, correspondem ao componente cognitivo, e avalia aquilo que o professor conhece, pensa ou acredita sobre o Enade (o que é, como é composto, o que avalia, para que serve). Foram utilizadas para a elaboração desses itens informações contidas no Manual Enade 2014 que esclarecem aos estudantes que participarão desse processo de avaliação o que é o Enade, como ele é composto, o que ele pretende avaliar, e para que serve o Enade.

Itens da eEAEnade-docente – Componente Cognitivo:

1. Penso que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) seja um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
2. Acredito que o Enade seja instrumento de aferição da qualidade dos cursos de graduação;
3. Acredito que o Enade acompanha o processo de aprendizagem do acadêmico;
4. Para mim o Enade acompanha o desempenho acadêmico dos estudantes de educação superior;
5. Concordo que o Enade avalia as habilidades e competências ao âmbito específico da profissão;
6. Sei que a partir dos resultados do Enade é possível planejar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação – seja por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.
7. Penso que o Enade avalia os participantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de seus respectivos cursos de graduação.
8. Conheço o Enade como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.

9. Sei que é obrigatória a participação, no Enade, de todos os estudantes em fase de conclusão do curso de graduação.
10. Sei que a aplicação do Enade é acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes.
11. Acredito que o Enade seja um dos procedimentos de avaliação do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
12. Concordo que o Enade seja instrumento de aferição das políticas de educação superior do país.
13. Penso que o Enade seja uma boa política de avaliação do ensino superior.
14. Acredito que o Enade seja um ponto de referência para que o aluno saiba como será seu desempenho em concursos públicos.
15. Sei que se o aluno for comprometido com o estudo ele terá um bom desempenho no Enade.

2. Composição dos itens do componente comportamental da eEAEnade-docente

Para elaborar itens que avaliam a predisposição a uma ação frente ao Enade, foram construídas 15 afirmações (itens) que avaliam a predição ou prenúncio de uma ação do professor diante de situações de ensino e aprendizagem consideradas relevantes na formação dos estudantes. Para a elaboração desses itens foi considerada a importância da vinculação do Projeto Pedagógico do Curso às Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação, vinculação essa considerada importante por Brito (1998), considerando que essas diretrizes orientam a construção do Enade.

Itens da escala eEAEnade-docente – Componente Comportamental

16. Incorporar os resultados do Enade nas ações no cotidiano da sala de aula é fundamental para o bom desempenho dos alunos nos próximos exames.
17. Utilizar como referência os resultados do ENADE na sala de aula, tanto as fragilidades quanto as potencialidades, melhoraram o trabalho acadêmico.
18. Elaborar avaliações para os estudantes que levam em conta as competências profissionais básicas da área de atuação é fundamental para o bom desempenho dos estudantes no Enade.
19. Elaborar avaliações para os estudantes que levam em conta, não apenas, com os conteúdos básicos da área de atuação é fundamental para o bom desempenho dos estudantes no Enade.
20. Elaborar avaliações para os estudantes que levam em conta, também, questões transdisciplinares é fundamental para o bom desempenho dos estudantes no Enade.
21. Participar da construção coletiva do projeto pedagógico com conhecimento das Diretrizes Curriculares do Curso é fundamental para o bom desempenho dos estudantes no Enade.
22. Lecionar de forma com que o estudante possa realizar determinadas tarefas demonstrando domínio do conhecimento é fundamental para o bom desempenho no Enade.
23. Solicitar ao estudante que demonstre domínio do conhecimento, por meio de resolução de problemas é fundamental para o bom desempenho no Enade.
24. Conversar com os estudantes sobre a importância do Enade é fundamental para o bom desempenho no Enade.

25. Dar devolutivas sobre as habilidades acadêmicas dos estudantes ao realizarem determinadas tarefas e ou solucionarem problemas, contribui para um bom desempenho no Enade.
26. Avaliar a capacidade de mobilização, articulação e conhecimentos postos em prática pelo estudante contribui para bons resultados no Enade.
27. Avaliar apenas de forma tradicional, apresentando o conteúdo e solicitando que o aluno estude para a prova proporciona bons resultados no Enade.
28. Treinar os alunos para o Enade é fundamental.
29. Dar aulas apenas focando o bom desempenho no Enade é uma boa estratégia para a aprendizagem dos alunos.
30. Realizar leituras sobre dados Enade é importante para atualização docente.

3. Composição dos itens do componente afetivo da eEAEnade-docente

O componente afetivo foi composto por 15 afirmações (itens) que se referem à afetividade, aos sentimentos do professor (ter apreensão, apreciar ou depreciar, gostar, não gostar etc.) frente ao Enade, e observáveis em atividades pedagógicas do docente. A afetividade pode gerar movimentos de aproximação ou distanciamento entre o sujeito e o objeto atitudinal (Leite, 2012), contribuindo assim para a formação de atitudes mais positivas ou mais negativas em relação a esse objeto.

Itens da escala eEAEnade-docente – Componente Afetivo

31. Aprecio o Enade.
32. Gosto de preparar aulas observando as diretrizes curriculares do curso, para atender aos objetivos do Enade.

33. Aprecio preparar avaliações no formato Enade.
34. Sinto prazer em conversar com os alunos sobre Enade.
35. Gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade.
36. Sinto prazer quando meus alunos saem-se bem nas avaliações que simulam o Enade.
37. Fico estimulado ao trocar ideias com outros colegas professores sobre o Enade.
38. Gosto de orientar os alunos para a avaliação do Enade.
39. Gosto de combinar ações coletivas, com os meus colegas professores, visando o bom desempenho no Enade.
40. Aprecio participar de reuniões sobre o Enade.
41. Quando participo de reuniões sobre o Enade me sinto mais fortalecido para trabalhar com os alunos o tema.
42. Gosto da relação estabelecida entre Enade e Diretrizes Curriculares.
43. Sinto-me satisfeito ao realizar trabalhos focando o Enade
44. Quando os alunos demonstram comportamento defensivo ao Enade fico irritado.
45. Não gosto quando percebo que meus alunos estão estressados devido ao Enade.

A construção dos 45 itens permitiu a operacionalização do construto atitudes frente ao Enade considerando a teoria tripartido de Rosenberg e Hovland (1960) que considera a atitude como uma predisposição a alguma classe de estímulos com respostas cognitivas, afetivas e comportamentais.

Depois de construídos os itens a versão preliminar da escala foi submetida à análise de juízes e de uma amostra piloto (análise semântica) e a versão modificada posteriormente analisada quanto às evidências de validade e precisão.

ETAPA 2 - Evidências de Validade de Conteúdo

Objetivos específicos

- 1) Verificar evidências de validade de conteúdo da escala eEAEnade-docente por meio da análise de juízes.
- 2) Verificar evidências de validade de conteúdo da escala eEAEnade-docente por meio da análise semântica.

Participantes

1) Análise de Juízes

Para a realização da análise foram convidados cinco especialistas em Avaliação Psicológica e Educacional, construção de escalas psicométricas e/ou conhecimento em atitudes para analisarem o conteúdo de cada uma das afirmações que compõem a escala e verificar a pertinência desses itens para medir aquilo a que se propõem. Foram selecionados cinco avaliadores de diferentes IES localizadas no interior do Estado de São Paulo, respeitando o número mínimo de juízes adequado para uma avaliação proposto por Lynn (1986, citado por Rosès, 2013).

2) Análise Semântica

A análise semântica dos itens da eEAEnade-docente foi realizada por 10 mediadores que são auxiliares dos professores universitários de uma IES do interior do estado de São Paulo. A escolha de mediadores para avaliarem semanticamente a escala atende ao proposto por Pasquali (1998) de que para esse tipo de análise sejam escolhidos sujeitos que hierarquicamente estejam alocados em categorias que vem antes do nível de conhecimento do participante da pesquisa, no caso desta pesquisa o professor universitário.

Instrumentos

1) Questionários de juízes

a) Questionário de Caracterização dos juízes

Este questionário foi elaborado visando à caracterização do participante por meio dos dados pessoais, da formação acadêmica/titulação, da atividade profissional e atuação profissional (Anexo 1)

b) Questionário de Análise de juízes

Este instrumento foi construído para a avaliação dos juízes quanto à pertinência de cada item proposto para medir atitude, considerada como uma predisposição organizada do sujeito para pensar (cognitivo), sentir (afetivo) e comportar-se (comportamental) diante de um objeto de forma particular favorável ou desfavorável. Os juízes deveriam emitir sua opinião concordando ou não concordando com a pertinência do item para medir cada um dos componentes que compõem a atitude, e fazer sugestões e/ou comentários sobre a adequação do item para compor a escala (Anexo 2).

2) Questionário de Análise Semântica

Foi elaborado um questionário com as seguintes alternativas de respostas dos participantes da amostra piloto diante de cada item da escala eEAEnade_doc: linguagem clara, linguagem difícil e linguagem incompreensível. Os participantes assinalaram a resposta que mais se aproximou do seu entendimento quanto à semântica do item. (Anexo 3).

Procedimentos

A construção de uma escala de atitudes para o docente faz é uma extensão de um projeto maior da orientadora sob o título "Desenvolvimento e validação de escalas

informatizadas de atitudes", aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade São Francisco (CAAE: 00869412.0.0000.5514, parecer nº 6091).

Para a averiguação das evidências de validade de conteúdo, o instrumento foi submetido à avaliação de cinco juízes que foram contatados individualmente por email. Os questionários (anexos 1 e 2) foram enviados e devolvidos com as respostas avaliativas também por email após terem lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação voluntária na pesquisa.

Depois da análise dos juízes, a escala de Atitudes Docente frente ao Enade – eEAEnade-docente (Vendramini & Steffens, 2014) foi entregue a cada um dos 10 auxiliares de professores universitários, contatados por meio do chefe do setor que os informou sobre a pesquisa e perguntou se poderiam contribuir respondendo ao instrumento. Os professores auxiliares retiraram o instrumento (Anexo 3) e após responderem, devolveram ao próprio chefe de setor que entregou à pesquisadora em questão.

Resultados

1) Análise de Juízes

Os resultados da análise de juízes obtidos referente à adequação dos itens frente aos componentes da atitude (cognitivo, afetivo e comportamental) foram computados individualmente e compilados em uma tabela, sendo as respostas indicadas por questão e por juiz e, identificadas por código. Assim, foi utilizado para identificação das respostas dadas o código 1 para o componente cognitivo, código 2 para o componente afetivo e código 3 identificando o componente comportamental.

De modo geral, o resultado obtido por meio da análise de juízes revelou que os itens foram construídos de forma coerente com o pressuposto teórico sobre atitudes,

contemplando os três componentes da Escala. A Tabela 1 apresenta o resultado da análise de juízes e o grau de concordância em cada uma das afirmações elaboradas para compor cada um dos componentes da Escala de Atitudes docente frente ao ENADE.

Os juízes indicaram haver 15 afirmativas com conteúdo comportamental, sendo que 13 destes itens apresentaram 100% de concordância e apenas duas afirmativas apresentaram concordância de 80% e 60%, respectivamente. Foi indicada a existência de 16 afirmativas com conteúdo afetivo, sendo este item com o menor índice de 100% de concordância (10 itens). Do total das afirmações com conteúdo afetivo quatro apresentaram 80% de concordância e outros dois itens 60%. O conteúdo cognitivo foi contemplado em 14 afirmativas, sendo que apenas três delas apresentaram 60% de concordância e as demais (11 itens) 100%. A média de concordância entre os juízes do total dos itens foi de 92,89%.

Tabela 1

Concordância dos juízes quanto à pertinência dos itens cognitivos para medir atitude

Descrição do item	Componente indicado por juiz *					Grau de concordância
	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	
1. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).	1	1	1	1	1	100%
2. Sinto-me incomodado quando percebo os estudantes estressados antes do Enade.	2	2	2	2	2	100%
3. Utilizo questões do Enade em sala de aula para contribuir como bom desempenho do estudante	3	3	3	3	3	100%
4. O Enade avalia as competências profissionais básicas dos estudantes	1	1	1	1	1	100%
5. Sinto prazer em conversar com os estudantes sobre Enade.	2	2	2	2	2	100%
6. Avalio o domínio de conhecimento por meio de resolução de problemas para que o estudante tenha bom desempenho no Enade.	3	3	3	3	3	100%

continua

Tabela 1

continuação

Descrição do item	Componente indicado por juiz *					Grau de concordância
	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	
7. O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.	1	1	1	1	1	100%
8. O Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.	1	1	1	1	2	100%
9. Aplico tarefas que avalia o domínio de conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área para prepará-lo para o Enade.	3	3	3	3	3	100%
10. O Enade inclui um instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes	1	1	1	1	1	100%
11. O Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sinaes	1	1	1	1	1	100%
12. Fico estimulado a trocar ideias com outros colegas professores sobre o Enade.	2	3	2	2	2	80%
13. O Enade é uma política de avaliação do ensino superior	1	1	1	1	1	100%
14. Eu participo da construção coletiva do projeto pedagógico e assim contribuo para o bom desempenho dos estudantes no Enade.	3	3	3	3	3	100%
15. Eu participo da construção coletiva do projeto pedagógico e assim contribuo para o bom desempenho dos estudantes no Enade.	3	1	1	3	1	60%
16. Eu participo da construção coletiva do projeto pedagógico e assim contribuo para o bom desempenho dos estudantes no Enade.	3	1	1	3	3	60%
17. Eu participo da construção coletiva do projeto pedagógico e assim contribuo para o bom desempenho dos estudantes no Enade.	2	2	0	2	0	60%
18. O Enade acompanha o desempenho acadêmico dos estudantes de educação superior.	1	1	1	1	1	100%
19. Avaliar os estudantes com provas elaboradas sobre os conteúdos básicos da disciplina no âmbito da profissão contribui para o bom desempenho dos estudantes no Enade.	3	1	1	3	3	60%
20. Gosto de combinar ações coletivas com outros professores, visando o bom desempenho do estudante no Enade.	2	2	2	2	3	80%
21. A nota do Enade é referência para o reconhecimento da qualidade do curso.	1	1	1	1	1	100%
22. É obrigatória a participação de todos os estudantes em fase de conclusão do curso de graduação no Enade.	1	1	1	1	1	100%

continua

Tabela 1

continuação

Descrição do item	Componente indicado por juiz *					Grau de concordância
	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	
23. Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação.	3	3	3	3	3	100%
24. Eu converso com os estudantes sobre a importância do Enade.	3	3	3	3	3	100%
25. Eu comento com o estudante sobre as habilidades acadêmicas necessárias-o bom desempenho no Enade.	3	3	3	3	3	100%
26. Gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade.	2	2	2	2	3	80%
27. Elaboro avaliações que levam em conta, questões transdisciplinares e para o bom desempenho dos estudantes no Enade.	3	3	3	3	3	100%
28. Eu treino os estudantes para o Enade.	3	3	3	3	3	100%
29. Gosto da relação entre Enade e as Diretrizes Curriculares.	2	2	2	2	2	100%
30. Realizo leituras sobre o Enade para minha atualização docente.	3	3	3	3	3	100%
31. Aprecio o Enade.	2	2	2	2	2	100%
32. Gosto de preparar aulas observando as diretrizes curriculares do curso, para atender aos objetivos do Enade.	2	3	2	2	2	80%
33. Aprecio preparar avaliações no formato Enade.	2	2	2	2	2	100%
34. O Enade avalia as habilidades e competências no âmbito específico da profissão.	1	1	1	1	1	100%
35. Busco desenvolver a capacidade de mobilização, articulação de conhecimentos postos em prática pelo estudante para o bom resultados no Enade.	3	3	3	3	3	100%
36. Sinto prazer quando meus estudantes saem-se bem nas avaliações que simulam o Enade.	2	2	2	2	2	100%
37. O Enade é um instrumento de aferição das políticas de educação superior do país.	1	1	1	1	1	100%
38. Gosto de orientar os estudantes para a avaliação do Enade.	2	2	2	2	2	100%
39. Eu me sinto preparada para resolver as questões do Enade.	1	1	2	2	2	60%
40. Aprecio participar de reuniões sobre o Enade.	2	2	2	2	2	100%

continua

Tabela 1

continuação

Descrição do item	Componente indicado por juiz *					Grau de concordância
	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	
41. O Enade visa acompanhar o processo de aprendizagem do acadêmico.	1	1	1	1	1	100%
42. Eu considero uma boa estratégia de ensino, para a aprendizagem do estudante, ensinar focando o bom desempenho dele no Enade.	3	1	1	3	3	60%
43. Sinto-me satisfeito ao realizar atividades com foco no Enade	2	2	2	2	2	100%
44. Fico irritado quando os estudantes demonstram comportamento defensivo ao Enade.	2	2	2	2	2	100%
45. O Enade é um instrumento de aferição da qualidade dos cursos de graduação.	1	1	1	1	1	100%

* Pertinente para medir o componente: 1- cognitivo, 2 - afetivo e 3 - comportamental

Do total de 45 afirmações submetidas à análise de juízes 15 itens continuaram os mesmos, 10 itens foram excluídos, 07 novos itens foram acrescentados e 20 foram reformulados, de acordo com os comentários e sugestões dos juízes feitas no instrumento de avaliação (Anexo 2). Após a reformulação e adequação dos itens foi feita uma nova organização da eEAEnade-docente e os itens foram reenumerados.

Alguns dos itens foram excluídos por contemplarem outros conhecimentos além do Enade, por exemplo, o que é Sinaes (item 1), por serem muito difíceis de ocorrerem na prática docente, por exemplo avaliar um domínio de (itens.6 e 9), substituídos por outro item com adjetivos mais adequados (itens 5, 18, 28 e 41), baixa concordância sobre a pertinência do item para medir um dos componentes da atitude (itens 15, 16 e 19). Decorrentes desta exclusão e da adequação da redação de outros itens foram elaborados sete novos itens visando manter no instrumento uma quantidade, aproximadamente igual, de itens por componente do construto atitudes, resultando num instrumento com 42 itens,

que foi submetido à avaliação semântica de uma amostra piloto de professores, conforme apresentado na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2

Redação dos itens cognitivos antes e depois da análise dos Juízes

Item	Concor- dância	Situação do item	Afirmação Original	Afirmação Nova	Nº Novo
1	100%	Excluído	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).		-
2	100%	Sem alteração	Sinto-me incomodado quando percebo os estudantes estressados antes do Enade		1
3	100%	Alterado	Utilizo questões do Enade em sala de aula para contribuir como bom desempenho do estudante.	Eu utilizo questões do Enade em provas de desempenho	2
4	100%	Sem alteração	O Enade avalia as competências profissionais básicas dos estudantes		3
5	100%	Excluído	Sinto prazer em conversar com os estudantes sobre Enade		-
6	100%	Excluído	Avalio o domínio de conhecimento por meio de resolução de problemas para que o estudante tenha bom desempenho no Enade.		-
7	100%	Sem alteração	O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.		4
8	100%	Sem alteração	O Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.		5
		Inclusão		Eu aplico exercícios que avaliam o conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área.	6
9	100%	Excluído	Aplico tarefas que avaliam o domínio de conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área para prepará-lo para o Enade.		-
10	100%	Sem alteração	O Enade inclui um instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes		7
11	100%	Alterado	O Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sinaes.	O Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).	8

continua

Tabela 2

continuação

Item	Concor dância	Situação do item	Afirmação Original	Afirmação Nova	Nº Novo
12	80%	Alterado	Fico estimulado a trocar ideias com outros colegas professores sobre o Enade	Eu fico estimulado a trocar ideias com outros professores sobre o Enade.	09
13	100%	Sem alteração	O Enade é uma política de avaliação do ensino superior		10
14	100%	Alterado	Eu participo da construção coletiva do projeto pedagógico e assim contribuo para o bom desempenho dos estudantes no Enade.	Eu participo da construção do projeto pedagógico do curso que leciono.	11
		Inclusão		Eu li as diretrizes curriculares nacionais do curso que leciono.	12
		Inclusão		Eu discuto questões do Enade em sala de aula	13
15	60%	Excluído	A probabilidade de um bom desempenho no Enade é maior quando o professor possui conhecimentos sobre as diretrizes curriculares do curso que leciona.		-
16	60%	Excluído	Aplicar questões do Enade é fundamental para o bom desempenho dos estudantes no exame.		-
17	60%	Alterado	Quando participo de reuniões sobre o Enade me sinto mais fortalecido para trabalhar o tema com os estudantes.	Eu participo de reuniões ou encontros sobre o Enade.	14
		Inclusão		Eu me preparo para falar sobre o Enade com os estudantes.	15
18	100%	Excluído	O Enade acompanha o desempenho acadêmico dos estudantes de educação superior		-
19	60%	Excluído	Avaliar os estudantes com provas elaboradas sobre os conteúdos básicos da disciplina no âmbito da profissão contribui para o bom desempenho dos estudantes no Enade		-
		Inclusão		O Enade verifica a evolução trienal da qualidade das Instituições de Ensino Superior.	16
20	80%	Alterado	Gosto de combinar ações coletivas com outros professores, visando o bom desempenho do estudante no Enade.	Eu gosto de combinar ações coletivas com outros professores sobre o Enade.	17
21	100%	Sem alteração	A nota do Enade é referência para o reconhecimento da qualidade do curso		18
22	100%	Alterado	É obrigatória a participação de todos os estudantes em fase de conclusão do curso de graduação no Enade.	Os estudantes em fase de conclusão de curso são obrigados a participar do Enade.	19

continua

Tabela 2

continuação

Item	Concordância	Situação do item	Afirmiação Original	Afirmiação Nova	Nº Novo
23	100%	Alterado	Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações	Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações	20
24	100%	Sem alteração	Eu converso com os estudantes sobre a importância do Enade.		21
25	100%	Sem alteração	Eu comento com o estudante sobre as habilidades acadêmicas necessárias-o bom desempenho no Enade.		22
26	80%	Alterado	Gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade.	Eu gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade.	23
27	100%	Alterado	Elaboro avaliações que levam em conta, questões transdisciplinares é para o bom desempenho dos estudantes no Enade.	Eu elaboro avaliações, provas, testes que levam em conta questões transdisciplinares.	24
		Inclusão		Eu não treino os estudantes para o Enade.	25
28	100%	Excluído	Eu treino os estudantes para o Enade.		
29	100%	Alterado	Gosto da relação entre Enade e as Diretrizes Curriculares.	Eu gosto da relação entre Enade e as Diretrizes Curriculares.	26
30	100%	Alterado	Realizo leituras sobre o Enade para minha atualização docente.	Eu realizo leituras sobre o Enade para minha atualização docente.	27
31	100%	Sem alteração	Aprecio o Enade.		28
32	80%	Alterado	Gosto de preparar aulas observando as diretrizes curriculares do curso, para atender aos objetivos do Enade.	Eu gosto de preparar aulas observando as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso que leciono.	29
33	100%	Alterado	Aprecio preparar avaliações no formato Enade.	Eu aprecio preparar avaliações no formato Enade.	30
34	100%	Sem alteração	O Enade avalia as habilidades e competências no âmbito específico da profissão.		31
35	100%	Alterado	Busco desenvolver a capacidade de mobilização, articulação de conhecimentos postos em prática pelo estudante para o bom resultados no Enade.	Eu busco desenvolver a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos para a prática profissional do estudante.	32
36	100%	Alterado	Sinto prazer quando meus estudantes saem-se bem nas avaliações que simulam o Enade.	Eu sinto prazer quando meus estudantes se interessam pelo Enade.	33
37	100%	Sem alteração	O Enade é um instrumento de aferição das políticas de educação superior do país.		34
38	100%	Alterado	Gosto de orientar os estudantes para a avaliação do Enade.	Eu gosto de orientar os estudantes para a avaliação do Enade	35

continua

Tabela 2

continuação

Item	Concordância	Situação do item	Afirmação Original	Afirmação Nova	Nº Novo
39	60%	Alterado	Eu me sinto preparada para resolver as questões do Enade.	Eu gosto de resolver as questões do Enade.	36
40	100%	Alterado	Aprecio participar de reuniões sobre o Enade.	Eu aprecio participar de reuniões sobre o Enade.	37
41	100%	Excluído	O Enade visa acompanhar o processo de aprendizagem do acadêmico.		
		Inclusão		O Enade verifica a evolução trienal dos resultados da aprendizagem dos estudantes.	38
42	60%	Alterado	Eu considero uma boa estratégia de ensino, para a aprendizagem do estudante, ensinar focando o bom desempenho dele no Enade.	Focar o desempenho do estudante no Enade é uma boa estratégia de ensino.	39
43	100%	Sem alteração	Sinto-me satisfeito ao realizar atividades com foco no Enade		40
44	100%	Sem alteração	Fico irritado quando os estudantes demonstram comportamento defensivo ao Enade		41
45	100%	Sem alteração	O Enade é um instrumento de aferição da qualidade dos cursos de graduação.		42

Para verificar a intensidade da concordância entre os juízes utilizou-se o coeficiente Kappa de concordância entre juízes. Para a interpretação dos resultados foi utilizada a sugestão de Fonseca, Silva e Silva (2007), que indicam os valores de 1,00 a 0,80 para concordância quase perfeita, os valores de 0,79 a 0,60 para concordância substancial e valores de 0,59 a 0,40 para concordância moderada. Valores abaixo de 0,40 são considerados razoáveis e coeficiente que se aproxima de zero como concordância pobre.

A Tabela 3 apresenta os coeficientes Kappa com níveis de concordância, perfeita ou substancial. O maior valor encontrado foi entre os juízes 1 e 4 (Kappa = 0,967; $p < 0,001$) e entre os juízes 2 e 3, Kappa = 0,866 e $p < 0,001$, e o menor valor entre os juízes 2 e 5, Kappa = 0,671 e $p < 0,001$). Para se conhecer a concordância geral entre os juízes, utilizou-

se o cálculo da média dos valores de Kappa obtidos. O resultado indicou concordância quase perfeita entre os juízes com média de concordância igual a 0,815.

Tabela 3

Coefficiente Kappa de concordância entre juízes

Juiz	Valores	Juiz				
		1	2	3	4	5
1	Kappa	-	0,800	0,803	0,967	0,802
	<i>p</i>	-	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
2	Kappa	-	-	0,866	0,768	0,671
	<i>p</i>	-	-	<0,001	<0,001	<0,001
3	Kappa	-	-	-	0,836	0,805
	<i>p</i>	-	-	-	<0,001	<0,001
4	Kappa	-	-	-	-	0,835
	<i>p</i>	-	-	-	-	<0,001
Média = 0,815						

A partir dos resultados da análise dos juízes, realizada com o objetivo de buscar evidências de validade de conteúdo da escala, foram feitas as exclusões ou alterações da redação dos itens que estavam fora do padrão esperado para cada componente da atitude. De acordo com Pasquali (1998) uma escala deve ser criada com um número maior de itens daquele que se pretende ter na escala final, a fim de possibilitar a adequação dos mesmos. Segundo o autor, o ideal é que a versão final de uma escala, depois dos processos de validação deve conter em torno de 20 itens, sendo assim, a escala reelaborada após as considerações dos juízes, totalizou 42 itens, que foram submetidos à análise semântica de uma amostra piloto de docentes das instituições de ensino superior que participou da pesquisa.

2) Análise Semântica

A análise semântica tem como foco verificar se os itens são compreensíveis à população a que se destinam, professores universitários nesta pesquisa, assim segundo recomendação de Pasquali (1998) os itens da escala foram submetidos a mediadores de ensino, professores auxiliares que estavam em uma categoria de contratação inferior a dos professores participantes da pesquisa em fases posteriores do processo de validação da escala. Os resultados obtidos por meio da análise semântica foram computados individualmente e compilados em uma tabela, sendo as respostas indicadas por questão e por juiz e identificadas por código. Assim, foi utilizado para identificação das respostas dadas o código C para Linguagem Clara, código D para Linguagem Difícil e código I para Linguagem Incompreensível. A Tabela 4 apresenta o resultado da análise semântica e o grau de concordância em cada uma das afirmativas elaboradas para a Escala de Atitudes docente frente ao ENADE.

Os avaliadores, professores auxiliares, indicaram haver dentre as 42 afirmações 94% elaboradas de forma clara, 5% difícil e apenas 1% da amostra apontou como incompreensível. Devido à alta porcentagem de afirmações claras, optou-se por aplicar a escala com os 42 itens para as análises posteriores de validação do instrumento, e em caso de ocorrerem baixos índices de qualidade decorrentes das análises psicométricas dos itens eliminá-los.

Tabela 4

Concordância entre juízes da Análise Semântica

Item	Juiz										% de concordância		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Clara	Difícil	Incompleta
1	C	C	C	C	C	C	C	C	D	C	90%	10%	
2	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
3	C	C	C	C	C	D	C	C	D	C	80%	20%	
4	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
5	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
6	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
7	C	C	C	C	D	C	C	C	C	C	90%	10%	
8	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
9	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	90%	10%	
10	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
11	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	90%	10%	
12	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	90%	10%	
13	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	90%	10%	
14	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	90%	10%	
15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	90%	10%	
16	C	C	C	C	C	C	C	C	D	C	90%	10%	
17	C	C	C	C	C	C	C	C	D	C	90%	10%	
18	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
19	C	C	C	C	C	C	C	C	D	C	90%	10%	
20	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
21	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
22	C	C	C	C	C	C	C	C	D	C	90%	10%	
23	C	C	C	C	C	C	C	C	D	D	80%	20%	
24	C	C	D	C	D	C	C	C	D	C	70%	30%	
25	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	90%		10%
26	C	C	D	C	C	C	C	C	I	C	80%	10%	10%
27	C	C	C	C	C	C	C	C	-	C	90%		
28	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
29	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
30	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	90%	10%	
31	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
32	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	90%		10%
33	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
34	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
35	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
36	C	C	C	C	C	C	C	C	D	C	90%	10%	
37	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
38	C	C	C	C	C	C	C	C	D	C	90%	10%	
39	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
40	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
41	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
42	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	100%		
Média											94%	5%	1%

ETAPA 3 – Evidências de validade de construto

Objetivos específicos

- 1) Verificar evidências de validade de construto da escala eEAEnade-docente por meio da TRI.
- 2) Verificar evidências de validade de construto da escala eEAEnade-docente por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

Participantes

Participaram desta etapa da pesquisa 130 professores universitários de Instituições do Ensino Superior do Estado de São Paulo, sendo 68 do sexo masculino, 52,3%, e 62 participantes do sexo feminino, 47,7%, ambos com idades variando de 25 a 69 anos, $M=45,22$ e $DP=10,59$. A titulação máxima dos participantes é de 41,5% de graduados, 13,1% de especialistas, 12,3% de mestres e 33,1% de doutores. Vale ressaltar que do total de participantes 49,2% fizeram uma especialização.

A maioria dos professores, 62,4%, possui uma carga horária semanal de até 20 horas semanais, no entanto deve-se ressaltar que 0,5% possui uma carga horária superior a 40 horas semanais, conforme dados apresentados na Tabela 5. Quanto à situação trabalhista 91,3% dos professores são horistas e apenas 8,7% declararam ser de dedicação exclusiva.

Dentre os participantes 127 informaram sobre o exercício de outra atividade profissional concomitante com a docência, e desses 58,3%, declararam exercer outra atividade. A maioria dos 127 professores, 58,3%, trabalha em apenas uma instituição e 41,7% em duas ou mais instituições.

Tabela 5

Carga horária de trabalho docente semanal

Carga horária semanal	Número de professores	
	<i>n</i>	%
0 --- 10	22	16,9
10 --- 20	54	45,5
20 --- 40	38	37,1
40 --- 60	13	0,5
Total	127	100,0

Esses docentes atribuem um maior valor à importância do Enade, numa escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), frente à Instituição de Ensino Superior e frente ao curso do que frente à formação dos professores e à formação dos estudantes (Tabela 6). Porém, cabe uma reflexão perante os dados apresentados, embora esses dados reflitam atitudes positivas frente ao Enade, esse Exame é visto pelos professores como de maior importância para a Instituição, 73,3%, e para o Curso, 68,5%, do que para a formação de professores e estudantes, o que pode caracterizar um viés de cunho mercadológico, conforme Barreyro (2004) fica explícito os interesses que se sobrepõem ao de uma melhor qualificação profissional para os estudantes.

Tabela 6

Distribuição dos professores segundo a importância dada ao Enade

Importância	Instituição		Curso		Formação do Professor		Formação do Estudante	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	1,5	4	3,8	8	6,2	40	8,5
2	3	2,3	2	1,5	8	6,2	6	4,6
3	7	5,4	7	5,4	28	22,3	7	5,4
4	22	17,7	25	20,8	35	27,7	22	16,9
5	93	73,1	89	68,5	48	37,7	36	28,5
Total	127	100	127	100,0	127	100,0	127	100,0

Instrumentos

Os instrumentos de pesquisa foram aplicados em ambiente virtual por meio do *software* livre *LimeSurvey*, por meio do qual são aplicados questionários online, com a vantagem de não exigir dos participantes conhecimentos específicos de informática para responder os instrumentos de pesquisa. Ao acessar o link de pesquisa, em sua primeira está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 4) que informa ao participante que ao dar continuidade ao preenchimento do instrumento o professor está automaticamente concordando em participar voluntariamente da pesquisa. A segunda tela, parcialmente apresentada no Anexo 5, corresponde ao questionário de caracterização do docente e a terceira tela, apresentada parcialmente no Anexo 6, corresponde a escala de atitudes eEAEnade. Esses instrumentos estão descritos a seguir e demandaram dos participantes um tempo aproximado de 20 minutos.

1) *Questionários de caracterização do docente*

Os professores responderam por meio de um ambiente virtual um questionário de caracterização do docente contendo informações pessoais, de formação acadêmica, profissionais e sobre a importância dada pelo docente ao Enade.

2) *Escala de Atitudes Docentes frente ao Enade – eEAEnade-docente*

A primeira versão informatizada da Escala de Atitudes Docentes frente ao Enade – eEAEnade-Docente construída por Vendramini e Steffens (2014) está apresentada parcialmente no Anexo 6. Essa primeira versão da escala, resultante das adaptações feitas no instrumento a partir das análises de conteúdo realizadas por meio da análise de juízes e amostra piloto, contém 42 itens do tipo likert de 5 pontos, com pontuação que varia de 1 ponto para discordo totalmente até 5 pontos para concordo totalmente. Dos 42 itens 13 compõem o componente cognitivo, 14 o componente afetivo e 15 o componente comportamental. A construção da escala está descrita na Etapa 1 desse relatório de pesquisa.

Procedimentos

Foi solicitado a duas Instituições de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo por meio de carta explicativa e termo de autorização para que os docentes participassem como voluntários da pesquisa. O link da pesquisa foi então enviado por email aos professores das instituições colaboradoras com um texto explicativo dos objetivos da pesquisa e um convite para participação voluntária. Para o tratamento dos dados estatísticos utilizou-se o *software Statistical Package for Social Science - SPSS*, para a análise fatorial

confirmatória o *software* AMOS, para a análise dos dados por meio da TRI foi utilizado o *software* Winsteps.

Resultados

1) Evidências de validade de construto da escala eEAEnade-docente por meio da TRI

A escala de atitudes eEAEnade-docente foi construída segundo o modelo tripartido de Rosenberg e Hovland (1960), para medir a atitude enquanto uma predisposição organizada do professor para pensar (cognitivo), sentir (afetivo) e comportar-se (comportamental) diante do Enade, favorável ou desfavoravelmente. Essa escala foi pensada para medir a dimensão atitudinal do professor por meio de três componentes inter-relacionados entre si, portanto enquanto uma escala predominantemente unidimensional. A atitude enquanto uma “característica latente” para explicar a atitude do professor não é observável diretamente, portanto, não mensurável diretamente. Busca-se então por meio da TRI empregar um modelo psicométrico apropriado que confira interpretações adequadas diante da definição do constructo proposto.

O modelo proposto por Rasch (1960) se fundamenta no pressuposto de que o atributo que se deseja medir pode ser representado em uma única dimensão em que se situam as pessoas e os itens. Outro pressuposto do modelo é que o nível da pessoa no atributo e a dificuldade do item determinam a probabilidade de que a resposta seja correta.

A análise de dados realizada por meio da Teoria de Resposta ao Item, modelo de Rasch, relaciona a probabilidade de concordância ao item (nível de atitude) com seu índice de dificuldade, aqui entendidos como a probabilidade do sujeito concordar com o item (Linacre & Wright, 1991).

Adotou-se como critérios de adequação ao modelo de Rasch para a interpretação dos itens da escala de atitudes:

a) Correlação item total - valores acima de 0,30 são aceitos como ideais, e seguindo os critérios mais relevantes do conteúdo avaliado podem ser aceitos itens acima de 0,20;

b) Índices de bondade de ajustes de *Infit* que significa discrepâncias frente ao nível de destreza do sujeito respondente, e *Outfit* que é relacionado à média dos ajustes frente a itens muito fáceis ou muito distantes das condições do sujeito respondente do teste (Pasquali & Primi, 2003; Nascimento, 2003; Andrade et.al.,2010). Para a adequação do item é importante que os valores estejam de 0,5 a 1,2, podendo ser aceitos valores marginais de até 1,50 (Linacre & Wright, 2006).

c) Índice de dificuldade do item (relacionado ao traço latente θ) que significa que quanto maior o teta que o sujeito possui, mais difícil o item de se acertar ou aceitar (Pasquali, 2011). Em relação aos níveis de concordância dos itens estimados pela TRI, valor de “b” é muito favorável quando seus valores são estimados entre $-4 < b \leq -2$; Favorável, quando é de $-2 < b \leq -1$; mediano quando é de $-1 < b \leq +1$; desfavorável quando é de $+1 < b \leq +2$ e muito desfavorável quando é de $+2 < b \leq +4$.

A escala sendo considerada unidimensional possibilita a utilização da TRI e admiti que as atitudes dos docentes em relação ao Enade estabelecem um fator de influência nas respostas aos itens.

A primeira rodada de análises indicou itens com propriedades psicométricas que não atenderam o mínimo exigido para o ajuste ao modelo de Rasch. Os itens que apresentaram índices de *Infit* e/ou *Outfit* maiores que 1,50 foram retirados da Escala eEAEnade-docente. Contudo, dois itens foram mantidos na Escala, apesar de contarem com o índice de *Infit* e/ou *Outfit* maiores que 1,50, são eles o item 7 e o item 11.

A opção pela permanência do item 7, é que ele menciona um dos instrumentos avaliativos que compõem o Enade, e assim, este item investiga se o docente tem conhecimento desta ferramenta, algo importante na investigação do componente cognitivo das atitudes. O item 11 demonstra sua importância na Escala eEAEnade haja vista o item mencionar o projeto pedagógico da instituição de ensino, o qual deve conter as diretrizes curriculares que, por sua vez servem de base para a elaboração do Enade.

Uma nova rodada de análise foi realizada para a obtenção da calibragem dos itens pelo modelo de Rasch da eEAEnade-docente, os resultados estão apresentados na Tabela 7 e Tabela 8, e indicam cargas dos itens em que se podem observar índices de dificuldade considerados nesta pesquisa como favoráveis e desfavoráveis. Dessa maneira, dois itens do componente afetivo que solicitam atitudes mais favoráveis para que o docente possa estar de acordo com eles são o de número 9 “Eu fico estimulado a trocar ideias com outros professores sobre o Enade” ($b=0,44$) e 23 “Eu gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade” ($b=0,44$). Já o item que solicita atitudes menos favoráveis para que o professor esteja de acordo com ele é o de número 6 “Eu aplico exercícios que avaliam o conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área” ($b=-0,41$), item que menos exigiu atitudes positivas dos docentes.

Seguindo com os resultados, pode-se ver que os índices obtidos pelo modelo da TRI foram considerados adequados, considerando a importância dos itens 7 e 11 que permaneceram na Escala. As medidas de *Infit* e *Outfit* não ultrapassaram o limite inferior de 0,5 e não ultrapassaram o valor marginalmente aceito pelo modelo que é de 1,50. As medidas correlação item total superaram o limite inferior para esta medida, concedendo boas propriedades psicométricas à Escala eEAEnade-docente.

Tabela 7

Estatísticas dos itens da eEAEnade - docente calibradas pelo modelo de Rasch.

Item	Escore Bruto	N	Dificuldade (b)	Infit	Outfit	Correlação Item-total
02	508	127	-0,19	0,85	0,91	0,64
04	477	127	-0,15	1,23	1,44	0,48
06	529	127	-0,41	1,01	1,27	0,57
07	457	127	0,02	1,16	1,82	0,58
09	456	127	0,44	0,71	0,69	0,74
10	513	127	-0,24	1,22	1,28	0,57
11	458	127	0,21	1,52	1,66	0,49
13	498	127	-0,21	0,84	0,88	0,67
15	503	127	-0,32	0,68	0,61	0,76
16	471	127	0,10	1,19	1,21	0,59
18	474	127	0,11	1,13	1,15	0,61
20	493	127	-0,07	0,62	0,63	0,76
22	511	127	-0,30	0,67	0,62	0,74
23	417	127	0,44	0,91	0,89	0,67
29	476	127	0,09	1,14	1,20	0,57
30	441	127	0,34	1,05	1,16	0,60
34	468	127	0,12	1,33	1,50	0,50
35	479	127	-0,08	0,78	0,76	0,72
36	469	127	0,03	0,79	0,85	0,70
37	458	127	0,15	0,96	0,91	0,65
42	477	127	-0,10	1,10	1,15	0,59
Média	477,8	127	0,00	1,00	1,08	
DP	25,9	0,0	0,23	0,24	0,34	

Contribuindo com o exposto na Tabela 7, os resultados apresentados na Tabela 8 informam sobre a distribuição dos índices de dificuldade/concordância dos itens ordenados do mais

difícil/desfavorável para o mais fácil/favorável e descrição de cada item para melhor visualização desses índices.

Tabela 8

Índices de dificuldade/concordância dos itens que permaneceram na escala

Nº	Itens	<i>b</i>
09	Eu fico estimulado a trocar ideias com outros professores sobre o Enade.	0,44
23	Eu gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade.	0,44
30	Eu aprecio preparar avaliações no formato Enade.	0,34
11	Eu participo da construção do projeto pedagógico do curso que leciono.	0,21
37	Eu aprecio participar de reuniões sobre o Enade.	0,15
34	O Enade é um instrumento de aferição das políticas públicas para a educação superior do país.	0,12
18	A nota do Enade é referência para o reconhecimento da qualidade do curso.	0,11
16	O Enade verifica a evolução trienal da qualidade das Instituições de Ensino Superior.	0,10
29	Eu gosto de preparar aulas observando as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso que leciono.	0,09
36	Eu gosto de resolver as questões do Enade.	0,03
07	O Enade inclui um instrumento destinado a descrever o perfil dos estudantes.	0,02
20	Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos que leciono.	-0,07
35	Eu gosto de orientar os estudantes para a avaliação do Enade.	-0,08
42	O Enade é um instrumento de aferição da qualidade dos cursos de ensino superior.	-0,10
04	O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos do ensino superior.	-0,15
02	Eu utilizo questões do Enade em provas de desempenho acadêmico.	-0,19
13	Eu discuto questões do Enade em sala de aula.	-0,21
10	O Enade é uma política de avaliação do ensino superior	-0,24
22	Eu comento com os estudantes sobre as habilidades acadêmicas necessárias ao bom desempenho no Enade.	-0,30
15	Eu me preparo para falar sobre o Enade com os estudantes.	-0,32
06	Eu aplico exercícios que avaliam o conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área	-0,41

O mapa de itens (Figura 2) a seguir representa graficamente o comportamento dos itens e do nível de atitudes (traço latente) dos participantes em uma mesma escala de medida, para melhor visualização dos resultados.

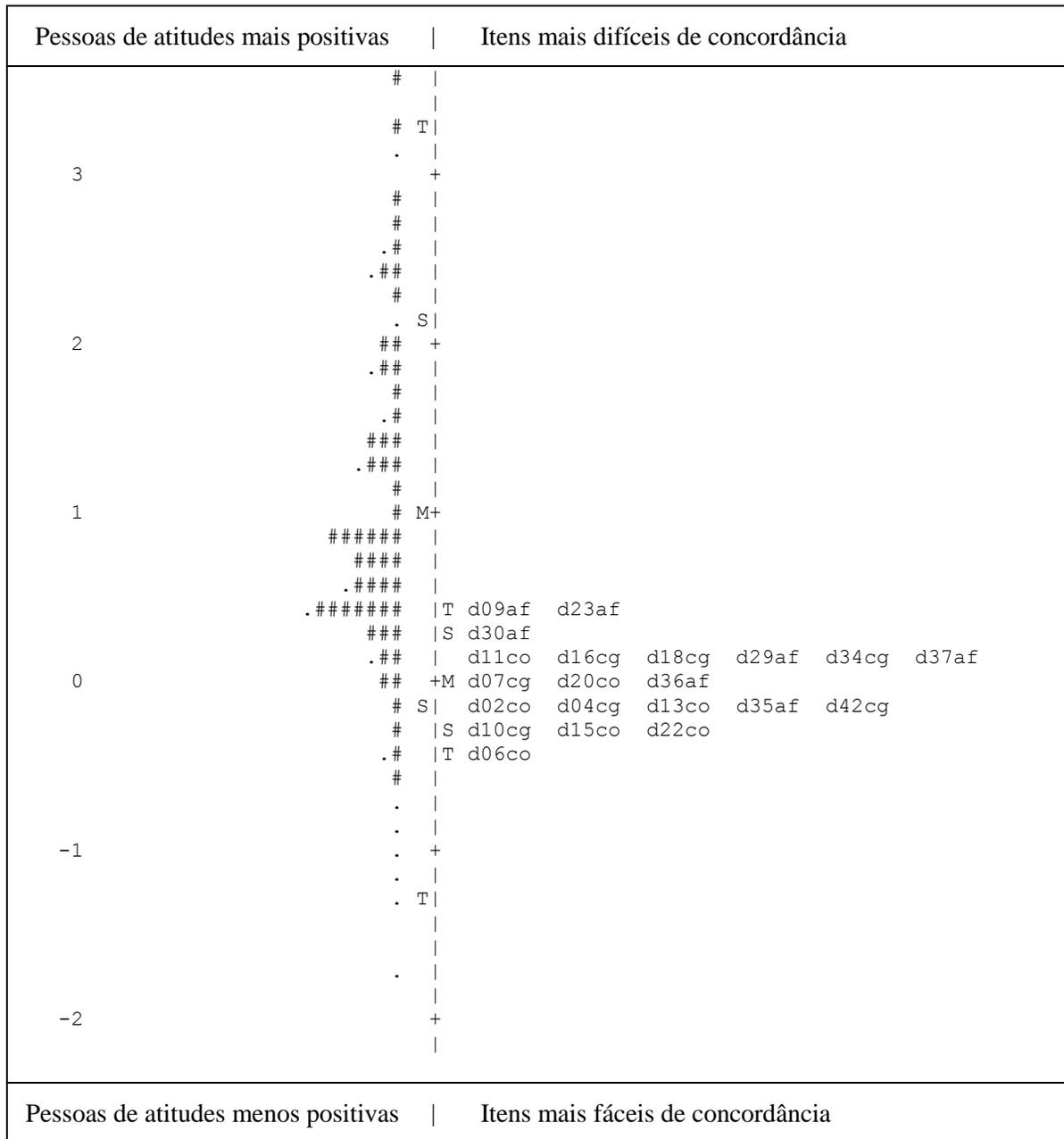


Figura 2. Mapa de atitudes dos docentes e dificuldade/concordância aos itens

Assim, pode-se observar que a distribuição do nível de atitudes dos docentes fica localizada à esquerda e, de outro lado, o nível de dificuldade dos itens (à direita). Nota-se uma maior concentração dos docentes entre os índices de dificuldade/concordância -1 a +1. A representação gráfica da média dos itens e dos professores está representada pela “M” – ao lado esquerdo se refere aos docentes e, ao lado direito, aos itens.

Os resultados obtidos pela TRI corroboram o pressuposto da unidimensionalidade, pois o modelo com o conjunto de 21 itens que permaneceram na escala revelaram pela análise fatorial de resíduos um fator responsável por 61,8% de explicação da variância total dos dados observados, portanto menos de 50% dos resíduos é explicada por outros fatores não considerados. Tal dado indica que a eEAEnade-docente apresenta uma dimensão dominante entre seus itens.

Considerando então a predominância de uma dimensão na escala eEAEnade construída para medir as atitudes dos docentes, procedeu-se a análise fatorial confirmatória para testar a veracidade da estrutura proposta teoricamente, cujos resultados estão apresentados a seguir.

2) Evidências de validade de construto da escala eEAEnade-docente por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

A Análise Fatorial Confirmatória (AFC) é uma técnica de interdependência e verifica o quão bem um conjunto de variáveis medidas representa um construto (Hair *et al.*, 2011, p.589). Os autores indicam que antes de realizar uma AFC é necessário que o pesquisador especifique o número de fatores (componentes), composto por um conjunto de variáveis (itens), por meio dos quais o construto será medido (observado), e a carga que

cada fator carrega nessa medida. O modelo teórico proposto para medir o construto poderá ser confirmado ou não por meio da técnica estatística de AFC. A validade de construto significa que o modelo teórico pode ser utilizado para representar o construto latente, refletido no conjunto de itens medidos. No presente estudo buscou-se por meio da AFC confirmar a unidimensionalidade do construto atitudes docente frente ao Enade, composto por três componentes relacionados entre si. Essa estrutura verificada pela técnica estatística de Modelagem de Equações Estruturais (em inglês *Structural Equation Modeling* – SEM) foi testada por meio do programa computacional AMOS.

Para a elaboração da escala eEAEnade-docente, conforme já explicitado nas etapas anteriores deste relatório, foi utilizado a referência teórica de Rosenberg e Hovland (1960) que apresentam o construto atitude constituído por três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Sendo assim, após a identificação dos itens com melhores propriedades psicométricas de cada fator e que se ajustassem ao modelo de Rasch, por meio da TRI, realizou-se a AFC da eEAEnade-docente, para buscar por meio dessa técnica a confirmação ou recusa da composição fatorial previamente estabelecida a partir da teoria das atitudes anteriormente referenciadas, ou seja, fornece confirmação da caracterização teórica do modelo, apontando como as variáveis medidas se relacionam de forma sistemática com os construtos, traços latentes, envolvidos nesse modelo teórico. O modelo estrutural pode ser observado por meio da Figura 3.

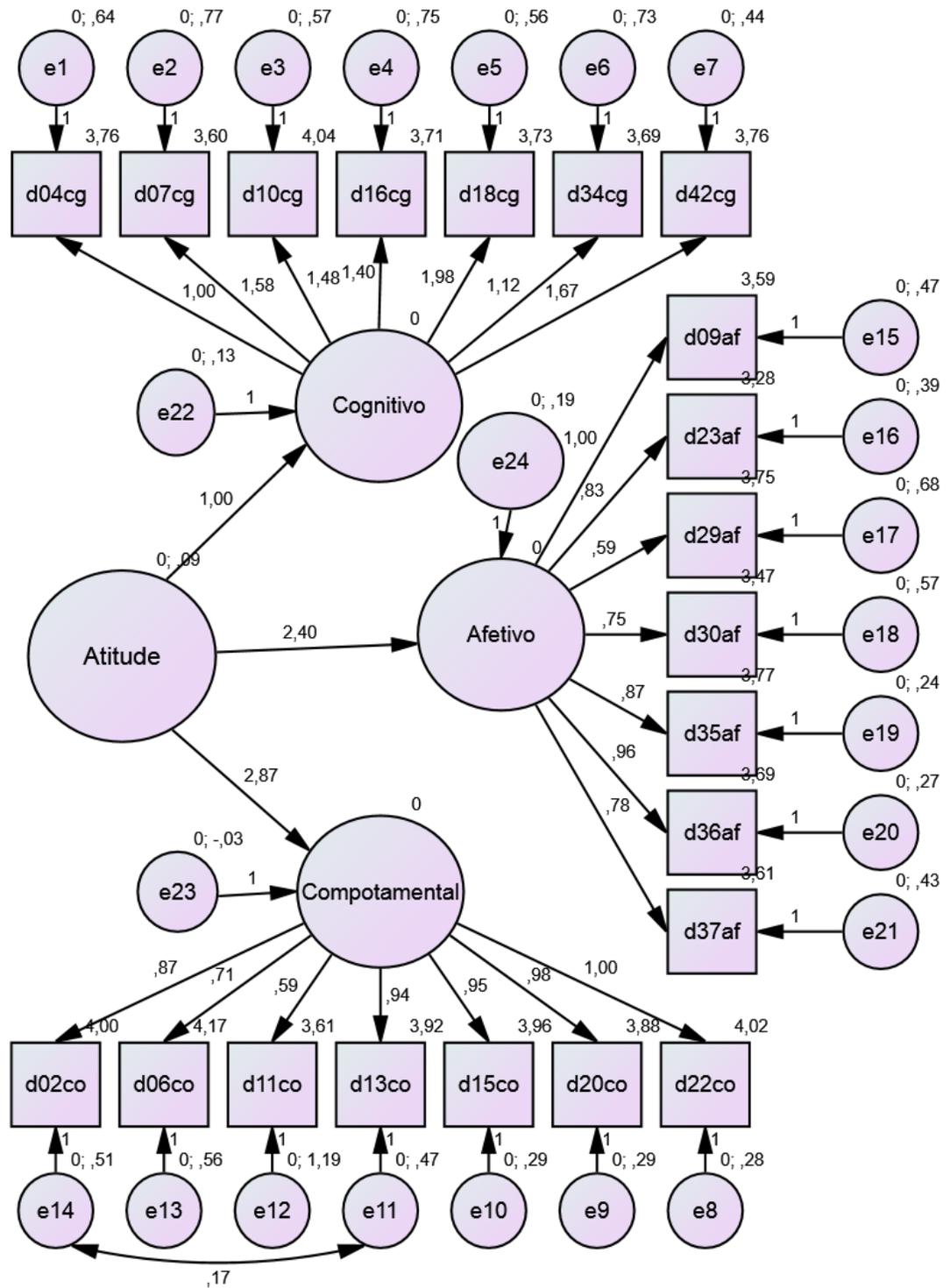


Figura 3. Modelo Estrutural da eEAEnade-docente

Hair *et. al.* (2011) destaca o Modelo SEM envolve a teoria da mensuração e da teoria estrutural em que são calculadas as cargas que se atrelam teoricamente a um item medido e que corresponde ao fator latente sendo descartados os outros itens. Gouveia *et. al.* (2010) esclarece que para indicar o grau da relação entre os componentes, existem os coeficientes indicadores de qualidade e de ajustamento do modelo e que o tamanho da amostra considerada para as análises não influi nos resultados das estatísticas de ajuste (Saris & Stronkhorst, 1984, citado por Gouveia *et.al.* 2010). Os resultados encontrados para os índices de ajuste do modelo SEM (Figura 3) para a escala de atitudes estão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 9

Índices de ajuste obtidos pela Análise Fatorial Confirmatória – AFC

Estatística	Sigla	Índice	Resultados
$\chi^2/g.l.$		< 2	1,364
Root Mean Square Residual	RMR	Quanto + perto de zero melhor	0,066
Goodness of Fit Index	GFI	> 0,90	0,850
Normed Fit Index	NFI	> 0,80	0,851
Comparative Fit Index	CFI	> 0,90	0,955
Relative Fit Index	FRI	~1,000	0,831
Tucker-Lewis Index	TLI	~1,000	0,949
Root Mean Square Error of Aproximation	RMSEA	< 0,080	0,053

Fonte: Adaptado de Muner (2013, p. 66-67)

De acordo com AFC observou-se que houve covariância apenas entre os erros e14 e e11, correspondentes respectivamente às afirmativas (“Eu utilizo questões do Enade em provas de desempenho acadêmico” e “Eu discuto questões do Enade em sala de aula”), demonstrando assim que os itens apresentaram sentidos análogos dentro do próprio fator. Os resultados dos índices de ajuste de acordo com a AFC estão apresentados na Tabela 9 indicam índices satisfatórios que corroboram a unidimensionalidade da escala eEAEnade-docente e confirmam a veracidade do modelo proposto.

De acordo com os resultados apresentados pode-se admitir a adequação do modelo teórico ao empírico, porque os resultados evidenciados pela AFC indicaram índices de ajustamento aceitáveis, o que confirma o modelo Tripartido da Atitude, bem como o modelo teórico proposto. Segundo os dados apresentados na Figura 3 o componente cognitivo tem a menor carga na representação da atitude do que o componente afetivo e comportamental, sendo o componente comportamental aquele que mais contribui para explicar a atitude do professor diante do Enade.

ETAPA 4 – Fidedignidade

Na psicometria muitos critérios devem ser observados para atestar a qualidade da medida em psicologia e dentre eles está o pressuposto da fidedignidade, isto é um teste deve medir com fidedignidade, confiabilidade, precisão aquilo que se propõem a medir. Um instrumento deve medir com equivalência os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes, os sujeitos que numa mesma ocasião sejam testados por instrumentos equivalentes ou uma amostra de sujeitos avaliados por um mesmo instrumento em único momento (Pasquali,

2011). Uma dos coeficientes utilizados para medir a fidedignidade de um instrumento é o coeficiente Alfa de Cronbach.

Os resultados evidenciados pelo Alfa de Cronbach para a Escala eEAEnade apresentados na tabela a seguir indicam alta confiabilidade para Escala para a Escala total e para os componentes afetivo, cognitivo e comportamental. Com base nestes resultados, é possível afirmar que os escores da eEAEnade - docente podem ser assumidos como confiáveis e livres de erros de medida (Urbina, 2007).

Tabela 10

Coeficiente Alfa de Cronbach para a escala total e para os componentes da eEAEnade

Componente	Alfa de Cronbach
Afetivo	0,893
Cognitivo	0,839
Comportamental/conativo	0,887
Escala total eEAEnade – docente	0,946

Análise descritiva da versão final da escala eEAEnade-docente

Descrição do componente cognitivo

O componente cognitivo da escala de atitude eEAEnade mede aquilo que o professor conhece, pensa ou acredita ser do Enade. Os resultados apresentados na Tabela 11 revelam que as atitudes dos professores foram mais positivas que negativas, tanto em relação à avaliação em si, quanto para a organização do curso, posto que é fundamental que os professores tenham o conhecimento sobre o papel das Diretrizes Curriculares do Curso. A afirmativa 4 “O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos do ensino superior” apresentou índice de concordância de 71,6%. A afirmativa 7 (O Enade inclui um instrumento destinado a descrever o perfil dos estudantes) apresentou um índice de concordância positiva 50,4% porém, menor do que o índice da questão 4, citada anteriormente. A partir desse dado é possível inferir certa fragilidade quanto ao conhecimento que a amostra da população traz sobre o Enade. Cabe ressaltar que conhecer minimamente o Exame, inclui ter o conhecimento sobre a presença de um instrumento que descreve o perfil dos estudantes. É uma afirmativa estritamente de conhecimento, e não de opinião. Só acerta o item quem realmente sabe. Contudo, apenas metade da amostra populacional disse que concordava com a afirmativa.

Tabela 11

Estatísticas descritivas dos itens do componente cognitivo

Afirmações por Fator	Estatísticas		Concordância				
	Média	Desvio padrão	Discordo Fortemente	Dis-cordo	Neutro	Con-cordo	Concordo Fortemente
04.O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos do ensino superior.	3,76	0,93	2 1,6%	14 11,0%	20 15,7%	68 53,5%	23 18,1%
07. O Enade inclui um instrumento destinado a descrever o perfil dos estudantes.	3,60	1,15	4 3,1%	18 14,2%	41 32,3%	26 20,5%	38 29,9%
10. O Enade é uma política de avaliação do ensino superior.	4,04	1,03	5 3,9%	6 4,7%	16 12,6%	52 40,9%	48 37,8%
16. O Enade verifica a evolução trienal da qualidade das Instituições de Ensino Superior.	3,71	1,09	6 4,7%	10 7,9%	33 26,0%	44 34,6%	34 26,8%
18. A nota do Enade é referência para o reconhecimento da qualidade do curso.	3,73	1,20	7 5,5%	18 14,2%	16 12,6%	47 37,0%	39 30,7%
34. O Enade é um instrumento de aferição das políticas públicas para a educação superior do país.	3,69	1,01	5 3,9%	9 7,1%	33 26,0%	54 42,5%	26 20,5%
42. O Enade é um instrumento de aferição da qualidade dos cursos de ensino superior.	3,76	1,03	3 2,4%	15 11,8%	23 18,1%	55 43,3%	31 24,4%
Componente cognitivo	3,75	0,75	Mínimo = 1,71 a Máximo = 5,00				

Descrição do componente comportamental

O componente comportamental é aquele que se refere às ações ou intenções de comportamento frente ao Enade, seus resultados apresentaram atitudes altamente positivas. A afirmativa 2 “Eu utilizo questões do Enade em provas de desempenho acadêmico” obteve 43,3%, isto talvez possa significar que os professores dessa amostra entendem o significado da importância de familiarizar os estudantes com o formato das questões de avaliação do Enade. Esse conhecimento prévio tenderia a proporcionar atitudes mais positiva nos estudantes frente ao exame, ou seja, atitudes positivas (dos professores) gerariam atitudes também mais positivas (nos estudantes), haja vista que a tendência é de que quanto mais se conhece o objeto maior é a probabilidade de se apresentar atitudes positivas (Brito, 2006), tanto da parte do professor quanto do aluno. Vale destacar que a afirmativa que obteve o maior índice de concordo totalmente e concordo que somadas representam mais de 80% de concordância, foi a número 6 “Eu aplico exercícios que avaliam o conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área”. Esta afirmativa apresenta indicação do trabalho de sala de aula que é o de aplicar exercícios, comprovando de certa forma, a preocupação a aprendizagem dos conteúdos específicos da área (Libâneo, 2009). Já a afirmativa 11 “Eu participo da construção do projeto pedagógico do curso que leciono” devido à relevância da participação na construção do processo pedagógico (Dias Sobrinho, 2010), observou-se um nível de concordância muito aquém do que poderia ter sido, obteve apenas 31,1 % concordo e 27,6% no concordo totalmente.

Talvez um dos grandes problemas de convergência entre ensino, aprendizagem e avaliação externa, esteja justamente nas questões voltadas ao comprometimento quanto à formação pedagógica do docente no ensino superior, que em geral privilegia apenas

conteúdos específicos sem levar em consideração as questões pedagógicas, mas para isso seria necessário a formação pedagógica do docente universitário, o que em geral não ocorre. A grande maioria dos docentes são horistas e a atividade docente provavelmente fica fragilizada devido ao contexto acadêmico (Libâneo, 2009; Dias Sobrinho, 2010). Em relação às questões 13 “Eu discuto questões do Enade em sala de aula”, 15 “Eu me preparo para falar sobre o Enade com os estudantes” e 22 “Eu comento com os estudantes sobre as habilidades acadêmicas necessárias ao bom desempenho no Enade” são itens de cunho comportamental muito significativo do ponto de vista de informação para o aluno, porque se supõe que quanto mais conhecimentos e informação o estudante tenha sobre o Enade, provavelmente suas atitudes sejam mais positivas frente ao exame, e esses resultados apresentaram nível de concordância de mais de 70% entre concordo e concordo plenamente em cada uma das afirmativas, o que indica atitudes positivas do professores. Em relação à afirmativa 20 “Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos que leciono” se constatou também atitudes positivas, quase 80% se somados o concordo totalmente com o concordo, representado que em geral os professores acreditam que o Enade serve como um exame diagnóstico por meio dos resultados apresentados, e que a partir das informações coletadas, novos direcionamentos para a promoção da qualidade possam ser implementadas (Dias Sobrinho, 2010).

Tabela 12

Estatísticas descritivas dos itens do componente comportamental

Afirmações por Fator	Estatísticas		Concordância				
	Média	Desvio padrão	Discordo Fortemente	Dis-cordo	Neutro	Con-cordo	Concordo Fortemente
02. Eu utilizo questões do Enade em provas de desempenho acadêmico.	4,00	1,04	5 3,9%	8 6,3%	14 11,0%	55 43,3%	45 35,4%
06. Eu aplico exercícios que avaliam o conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área.	4,17	0,97	4 3,1%	7 5,5%	5 3,9%	59 46,5%	52 40,9%
11. Eu participo da construção do projeto pedagógico do curso que leciono.	3,61	1,21	7 5,5%	21 16,5%	22 17,3%	42 33,1%	35 27,6%
13. Eu discuto questões do Enade em sala de aula.	3,92	1,06	4 3,1%	10 7,9%	22 17,3%	47 37,0%	44 34,6%
15. Eu me preparo para falar sobre o Enade com os estudantes.	3,96	0,98	3 2,4%	8 6,3%	21 16,5%	54 42,5%	41 32,3%
20. Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos que leciono.	3,88	1,00	5 3,9%	7 5,5%	21 16,5%	59 46,5%	35 27,6%
22. Eu comento com os estudantes sobre as habilidades acadêmicas necessárias ao bom desempenho no Enade.	4,02	1,01	4 3,1%	6 4,7%	21 16,5%	48 37,8%	48 37,8%
Componente comportamental	3,94	0,80	Mínimo = 1,00 a Máximo = 5,00				

Descrição do componente afetivo

Referente ao fator afetivo, na presente pesquisa, diz respeito ao sentimento, emoção que o docente sente pelo Enade. (Tabela 13) As análises estatísticas indicaram que, de acordo com a média dos itens, os professores assumem uma posição com tendência

positiva frente ao Enade. Na afirmativa 9, 42,7 % concordaram que ficam estimulados a trocar ideias com outros professores sobre o Enade.

Porém, na afirmativa 23 (Eu gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade) 37,8% demonstraram neutralidade; A afirmativa 29 (Eu gosto de preparar aulas observando as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso que leciono) apresentou um alto índice de concordância 48,8%, o que representa uma atitude muito positiva frente à questão da importância das diretrizes curriculares (Masseto, 2005; Dias Sobrinho, 2010)

Tabela 13

Estatísticas descritivas dos itens do Componente Afetivo

Afirmações por Fator	Estatísticas		Concordância				
	Média	Desvio padrão	Discordo Fortemente	Dis-cordo	Neutro	Con-cordo	Concordo Fortemente
09. Eu fico estimulado a trocar ideias com outros professores sobre o Enade.	3,59	1,10	10 7,9%	9 7,1%	26 20,5%	60 47,2%	22 17,3%
23. Eu gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade.	3,28	0,95	3 2,4%	23 18,1%	48 37,8%	41 32,3%	12 9,4%
29. Eu gosto de preparar aulas observando as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso que leciono.	3,75	0,97	5 3,9%	7 5,5%	28 22,0%	62 48,8%	25 19,7%
30. Eu aprecio preparar avaliações no formato Enade.	3,47	0,99	4 3,1%	19 15,0%	32 25,2%	57 44,9%	15 11,8%
35. Eu gosto de orientar os estudantes para a avaliação do Enade.	3,77	0,89	3 2,4%	6 4,7%	32 25,2%	62 48,8%	24 18,9%
36. Eu gosto de resolver as questões do Enade.	3,69	0,97	4 3,1%	7 5,5%	40 31,5%	49 38,6%	27 21,3%
37. Eu aprecio participar de reuniões sobre o Enade.	3,61	0,94	4 3,1%	7 5,5%	45 35,4%	50 39,4%	21 16,5%
Total do Componente afetivo	3,60	0,75	Mínimo = 1,14 a Máximo = 5,00				

De acordo com as análises descritivas observou-se tendência de atitudes positivas dos docentes frente ao Enade. A questão comportamental está muito presente, e dentre os três componentes foi o que alcançou maior média 3,94, podendo-se interpretar que a questão do fazer, o cumprir tarefas é o principal fator, em seguida a questão cognitiva com média de 3,75, demonstrando o interesse pelo objeto atitudinal, e a questão afetiva com a média de 3,60 ficou em terceiro lugar.

O cognitivo apresentou-se entre o comportamental e o afetivo. A atitude dos professores dessa amostra é positiva frente ao Enade, tendo como suporte as suas crenças ou saberes sobre o exame, suas ações ou tendências para realização e uma afetividade de cunho moderado, mais aproximada da neutralidade.

Considerações finais

O construto atitudes é um dos mais estudados na psicologia social e, devido à diversidade de pontos de vistas teóricos, não existe um consenso geral quanto ao assunto. Neste estudo, a atitude – constituída por três componentes: o cognitivo, o comportamental e o afetivo – é concebida como uma predisposição favorável ou desfavorável em relação a um objeto, conforme preconizam os teóricos Rosenberg e Hovland (1960). Considerando o vasto estado da arte referente ao construto e a importância da sua aplicação no contexto educacional, este estudo teve por objetivo construir uma escala de atitudes que pudesse auxiliar a entender como os docentes se posicionam diante do Enade – eEAEnade-docente. Para tanto, em primeiro lugar foram levantados os itens para a escala, tendo-se a preocupação da especificidade na elaboração dos itens de cada um dos componentes da atitude.

No componente cognitivo, que corresponde ao conhecimento ou ideia que se têm sobre o Enade, as respostas dos docentes demonstraram que as atitudes são positivas. No entanto, seria interessante que pesquisas futuras pudessem ser realizadas com o intuito de aprimorar esses resultados e confirmar o nível de conhecimento dos docentes sobre esse exame.

Com relação ao componente comportamental – a intenção da ação do docente diante do Enade – houve um alto nível de concordância dos professores diante dos itens, o que pode indicar atitudes altamente positivas. A hipótese levantada é que esse alto nível de concordância pode ser resultante do fato de o docente precisar agir para atender às demandas da instituição de ensino superior que almejam um melhor desempenho de seus estudantes no Enade. Alguns exemplos desses itens são: *Eu utilizo questões do Enade em*

provas de desempenho acadêmico; Eu utilizo questões do Enade em provas de desempenho acadêmico; Eu me preparo para falar sobre o Enade com os estudantes. Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos que leciono. Ou seja, existe a “ordem” que, então, é executada. Para que pudesse haver um melhor entendimento da atitude docente, nesse sentido, poder-se-ia acrescentar um questionário ou uma entrevista semiestruturada, que revelasse quais ações, que fazem parte da prática docente universitária, demonstram preocupação em atender às diretrizes curriculares nacionais do curso traçadas no projeto pedagógico, uma vez que a prova deve ser elaborada a partir das DCN, que indicasse como o docente encara a preparação de seus alunos visando melhores resultados no Enade. Futuras pesquisas poderiam coletar essas informações e confirmar se o docente atua apenas para o cumprimento de tarefas às quais ele é obrigado a dar conta, ou se sua atitude está relacionada ao desejo de desenvolver as competências do estudante.

Quanto ao fator afetivo – o sentimento, o afeto e a emoção que o docente sente pelo Enade – embora os professores assumam uma posição com tendência positiva diante do exame, pode-se presumir aí uma certa “neutralidade afetiva”

De fato, os resultados indicaram boas qualidades psicométricas. Os índices da Análise Fatorial Confirmatória estão adequados, a Teoria de Resposta ao Item, aplicada pelo modelo de Rasch, conferiu evidências de validade da estrutura interna da escala, e os resultados por meio do Alfa de Cronbach foi de 0,946, que apresenta alta confiabilidade à escala.

No entanto, além das limitações já discutidas, há necessidade de um estudo que possa contar com uma amostra maior, porque, neste estudo, não foi possível a adesão de um número maior de docentes. Não se sabe ao certo os motivos que justifiquem essa

dificuldade encontrada na coleta de dados. Talvez porque eles não conheçam a importância da coleta de dados para a efetivação de pesquisa, talvez porque eles não tenham muito clara a relevância de se fazer pesquisa. Uma questão sobre o quanto ele conhece de pesquisa, como suporte para hipótese, poderia ter minimizado o problema.

Realizar a coleta de dados no final de semestre, próximo ao período em que os docentes possuem uma demanda maior de tarefas, quando há um acúmulo de atividades, e consequentemente o tempo é restrito às prioridades do trabalho docente, também poderia ter sido a causa do número restrito de sujeitos interessados em contribuir. O docente pode ter sentido que não encontraria um “momento” para responder ao instrumento. Outra faceta também que merece reflexão deve-se ao “receio” que o docente tem em dar sua opinião a respeito do Enade, por considerar que sua opinião poderia vir a ser alvo de uma possível sanção, que viria a prejudicá-lo em seu trabalho.

Por considerar as atitudes do docente como fundamentais, quando se pensa em avaliação em larga escala, do ponto de vista da regulação da qualidade, diante das políticas públicas, é que se considera importante a continuidade desta pesquisa, com a aplicação da versão final de 21 itens, observando-se as sugestões apresentadas. E, sendo assim, ponderar a necessidade de avaliações para a superação de possíveis fragilidades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem é basilar, para que o trabalho docente não fique à distância do processo de aprendizagem, mas, sim, que o professor reconheça que suas atitudes são fundamentais para que ele atue como um partícipe, um coautor, um produtor de resultados.

Referências

- Allport, G. H. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 119-157). Worcester: Clark University Press.
- Allport, G. H. (1973). *Personalidade*. São Paulo, SP: E.P.U. Editora da Universidade de São Paulo.
- Andrade, J. M., Laros, J. A., & Gouveia, V. V. (2010, december). O uso da teoria de resposta ao item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 421-435.
- Barreyro, G. B. (2004, november). Do Provão ao SINAES: O processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. *Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 9(2), 37-49.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2008, march). Para uma história da avaliação da Educação Superior brasileira: Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 13(1), 131-152.
- Brito, M. R. F. (1996). *Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de primeiro e segundo graus*. (Dissertação de livre docência). Campinas: Unicamp.
- Brito, M. R. F. (1998, november). Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à matemática. *Zetetiké - CEMPEM - FE/UNICAMP*, 6(9), 109-162.
- Brito, M. R. F. (2008, november). O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação.

Avaliação, 13(3), 841-850.

Castanheira, A. M., & Ceroni, M. R. (2007). Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 12(4), 719-737.

Cavazza, N. (2008). *Psicologia das atitudes e das opiniões*. São Paulo: Loyola.

Centeio, D. M. J. F. (2009). *Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva: Estudo Exploratório dos Alunos do 2º e 3º CEB*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Céo, R. (2012, 6 de Dezembro). 27% das instituições de ensino superior têm conceito insuficiente. [online forum coment]. Retrieved from <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/27-das-instituicoes-de-ensino-superior-tem-conceito-insuficiente.html>.

Cheung, D. (2007, July). Confirmatory Factor Analysis of the Attitude Toward Chemistry Lessons Scale. The Chinese University of Hong Kong. Proceeding of The 2º NICE Symposium. Taipei, Taiwan.

Cunha, A. M. O., & Brito, T. T. R., & Cicillini, G. A. (2006). Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In (2014). *Curso de Docência Universitária*. Uberlândia: UFU.

Cunha, L. M. A. (2007). *Modelos Rasch e Escalas Likert e Thurstone na medição de atitudes* (Master's thesis). Mestrado em Probabilidades e Estatística. Universidade de Lisboa, Portugal.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto

Alegre: Artmed.

Dias Sobrinho, J. (2010, march). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES. *Avaliação*, 15(1), 195-224.

Estrada, A. (2002, february). Actitudes hacia la Estadística: um estudo com professores de educación primaria em formación y en ejercicio. *Investigación em Educación Matemática*, 11(2), 121-140.

Estrada, A., & Batanero, C., & Fortuny, J. M. (2004, february). Um estudo comparado de las actitudes hacia la Estadística en profesores em formación y en ejercicio. *Enseñanza de las Ciências*, 22(2), 263-274.

Estrada, A., Bazán, J. L. & Aparício, A. (2010, december). Un estudio comparativo de las actitudes hacia la estadística en profesores españoles y peruanos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. 24, 45-56

Ferenc, A. V. F., & Mizukami, M. G. N. (2005). Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. *Formação docente para o ensino superior*. VII Congresso Paulista sobre formação de educadores, 3-11.

Ferreira, M. C. (2010, april). A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (Especial), 51-64.

Fonseca, R. J. R. M., & Silva, P. J. S. P., & Silva, R. (2007, june). Acordo interjuízes: O caso do coeficiente Kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5 (1), 81-90

Fontanive, N. S., & Klein, R., & Rodrigues, S. S. (2012). Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática. In *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo, Fundação

- Victor Civita, 3(especial) 195 -27.
- Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: a research synthesis. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. Retrieved from <http://www.ncctq.org/publications/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf>.
- Gómez, A. I. P. A (1998). Função e formação dos professores no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (1998) *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Gouveia, V. V., & Pimentel, C. E., & Coelho, J. A. P. M., & Mendonça, V. A. P. M. T. S. (2010, june). Validade fatorial confirmatória e consistência interna da escala global de crenças no mundo justo – GJWS. *Interação em Psicologia*, 14(1), 21-29.
- Hair Jr. J. F., & Anderson, R. E., & Tatham, E. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hair, J. F., & Anderson, R. E., & Tatham, R. L., & Black, W. C. (2011). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Heidemann, L. A., & Araujo, I. S., & Veit, E. A. (2012, july). Um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de pesquisas sobre atitude: a Teoria do Comportamento Planejado de Icek Ajzen. *Revista Investigación en Educación en Ciencias*, 7(1), 22-31.
- Houaiss (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Objetiva: São Paulo.
- Karr, C. (2011). *The attitude of teachers towards teaching reading in the content areas*. (Master's thesis). St Augustine: The University of the West Indies. Retrieved from <http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/13875/Colin%20Karr.pdf>

?sequence=1.

Lei nº 10.861, de 14 de abril de (2004). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes*. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato_20042006/2004/lei/110.861.htm.

Leite, S. A. S. (2012, december). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*. 20 (2), 355 – 368.

Libâneo, J. C. (2009) O ensino de graduação na universidade – A aula universitária. Retrieved from <http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>.

Limana, A., & Britto, M. R. F. (2006, september). O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do Enade. *Revista educação superior em debate*, 10(2), 09-32.

Linacre, J. M., & Wright, B. D. (2006). *A user's guide to bigsteps*. Winsteps.com. Retrieved from <http://www.winsteps.com/a/bigsteps.pdf>

Louzano, P., & Rocha, V., & Moriconi, M., & Oliveira, R. P. (2010, dezembro). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estática Avaliação Educação São Paulo*, 21(47), 543-568.

Mancebo, D. (2010, december). Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*. 23(2), 73-91.

Manual Enade (2014). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Retrieved from [http://download.inep.gov.br/educa](http://download.inep.gov.br/educa%20) ção

_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf.

Marcelo, C. (2009, May). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 0(8), 7-22.

Márquez, J. C. (2004). *Una revisión de Las evidencias de fiabilidad Y Validez de Los Cuestionarios de Actitudes Y Ansiedade Hacia La Estadística*. Universidad de Huelva, España. Retrieved from [https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ3% 281%29marquez.pdf](https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ3%281%29marquez.pdf).

Massetto, M. T. (2005). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus Editora.

Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (2005). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.

Nascimento, M. M. (2008). *Construção de um teste dinâmico informatizado de raciocínio indutivo para crianças* (Doctoral Dissertation). Itatiba: Universidade São Francisco.

Nassif, V. M. J., & Hanashiro, D. M. M., & Torres, R. R. (2010, august). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*. 15(44), 364-379

Neiva, E. R., & Mauro, T. G. (2011). Atitudes e mudanças de atitudes. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Eds.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 171-203). Porto Alegre: Artmed.

Neiva, E. R., & Torres, C. V. (2011). *A Psicologia Social no Brasil: Principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed.

Neto, J. L. H. (2007, june). Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de*

- Educación*. 5(42), 1-14.
- Noronha, A. P. P., & Freitas, F. A., & Ottati, F. (2002, october). Parâmetros psicométricos de testes psicológicos de inteligência. *Interação em Psicologia*, 6(2), 195-201.
- Noronha, A. P. P., & Primi, R., & Alchieri, J. C. (2004, september). Parâmetros Psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 24(4), 88-99.
- Ott, J. N. (2014) Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia e o sistema de avaliação da educação superior: análise crítico-reflexiva da prova do ENADE 2010. (Master's thesis). Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul.
- Parecer CNE/CES nº 67/2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista. Psicologia Clínica*. 25(5), 203-213.
- Pasquali, L. (2009, december). Picometria. *Rev Esc Enferm Universidade São Paulo*. 43(especial), 992-999.
- Pasquali, L. (2011). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pasquali, L., & Primi, R. (2003, april). Fundamentos da Teoria de Resposta ao Item – TRI. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 99-110.
- Polidori, M. M., & Araujo, C. M. M., & Barreyro, G. B. (2006, december). SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: aval. pol.*

públ. Educ. 14(53), 425-436.

Portaria Normativa Nº 40, de 12 de Dezembro de 2007. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. Retrieved from <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf>.

Primi, R. (2010). Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 25-35.

Rafael, M. C., & Lara A. M. B. (2011). A proposta de Lourenço Filho para a educação de crianças de 0 a 6 anos. *HISTEDBR*. Retrieved from http://www.Histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art15_44.pdf.

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.

Rosès, C. F. (2013). *Estudos para a construção de uma escala de avaliação de Clima no Ambiente de Trabalho – ECAT*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

Sahak, R., & Ahmad, A. (2009, July). Teacher-Student attachment and teachers' attitudes towards work. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan, Jil.* 24(especial) 55–72.

Silva, C. B., & Cazorla, I. M., & Brito, M. R. F. (1999). *Concepções e atitudes em relação à estatística*. In: *Conferência Internacional Experiências e Perspectivas do Ensino de Estatística*. (pp.18-29). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Silva, C. B., & Brito, M. R. F., & Cazorla, I. M., & Vendramini, C. M. M. (2002, dezembro). Atitudes em relação à Estatística e à Matemática. *PsicoUsf*. 7(2), 219-228.

- Silva, M. A. (2011, abril). Testes informatizados para a avaliação psicológica e educacional. Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil. *Psico-USF*, 16 (1), 127-129.
- Sulbarán, D. (2009). *Medición de Actitudes*. Universidad Central de la Venezuela. Retrieved from <http://psicoexperimental.files.wordpress.com/2011/03/dimas-sulbaran-escalas-de-actitudes1.pdf>.
- Thurstone, L. L. (1928). *Attitudes Can Be Measured*. American Journal of Sociology. Retrieved from <http://www.brocku.ca MeadProject/ Thurstone/ Thurstone 1928a. html>.
- Thurstone, L. L., & Chave, E. J. (1929). Theory of attitude measurement. In Thurstone, L. L., & Chave, E. T. *The Measurement of Attitude: A psychophysical Method and Some Experiments with a Scale for Measuring Attitude toward the Church*. Chicago: University of Chicago.
- Trivedi, T. (2007). Assessing secondary school teachers' attitudes towards teaching profession. *Journal of Lucknow University*. Retrieved from www.aiaer.net/ejournal/vol231212/6.%20Trivedy%20Tripta.pdf
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vendramini, C. M. M., & Brito, M. R. F. (2001, setembro). Relações entre atitude, conceito e utilidade da estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 59-63.
- Vendramini, C. M. M., & Bueno, J. M., & Barrelin, E. C. P. (2011, Setembro). Evidências de validade da Escala Informatizada de Atitudes frente à Estatística – eSASportuguês: um estudo correlacional. *Psico-USF*, 16(3), 357-365.
- Vendramini, C. M. M., & Dias, A. S. (2005, dezembro). Teoria de Resposta ao Item na análise de uma prova de estatística em universitários. *PsicoUSF*, 10(2), 201-210.

Vendramini, C. M. M., & Silva, M. C. R., & Dias, A. S. (2009, december). Avaliação de estudantes de Psicologia via modelo de crédito parcial da TRI. *Psico-USF*, 14(3), 287-298.

Verhine, R. E., & Dantas, L. M. V. (2005) Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE. Documento preparado para o Banco Mundial. Retrieved from <http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>

Viana, O. A. (2004). *As Atitudes de Alunos do Ensino Médio em Relação à Geometria: Adaptação e Validade de Escala*. Anais do VIII ENEM – Comunicação Científica GT 3 – Educação Matemática no Ensino Médio. Retrieved from <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/03/CC00596629800.pdf>.

Vieira, M. J., & Ribeiro, R. B., & Almeida, L. S. (2009, october). As potencialidades da Teoria de Resposta ao Item na validade dos testes: aplicação a uma prova de dependência-independência de campo. *Análise Psicológica*, 27(4) 455-462.

Anexos

Anexo 1

Questionário de caracterização dos juízes

Prezado(a) juiz(a),

Peço a gentileza de preencher os dados a seguir referentes à sua participação na avaliação dos itens da **Escala de Atitudes Docentes frente ao ENADE** versão preliminar (**eEA-Enade docente-vp**).

Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

1. DADOS GERAIS	
Nome:	
Idade:	
Gênero: () Feminino () Masculino	
E-mail:	
Cidade:	Estado:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA/TITULAÇÃO		
Graduação: Psicologia		
Conclusão em:		
Universidade:	Cidade:	Estado:
Tempo formado:		

Curso de extensão sobre testes	Local	Duração
1.		
2.		
3.		
Cursos de aperfeiçoamento	Local	Duração
1.		
2.		
Cursos de especialização	Local	Duração
1.		
2.		
3.		
Mestrado	Local	Duração
Doutorado	Local	Duração

3. PESQUISA

Já atuou ou atua em algumas pesquisas relacionadas à atitude?

() Não | () Sim (Favor especificar)

4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Principais áreas de atuação

Área	Local	Duração
1.		
2.		
3.		

5. ATUAÇÃO DOCENTE

Disciplinas Ministradas (Se professor no Ensino Superior ou na área de psicologia educacional)

Disciplinas	Local	Período
1.		
2.		
3.		

Anexo 2

Questionário de avaliação dos itens da escala eEAEnade_docente-vp

Prezado(a) juiz(a),

Este instrumento contém os itens da **Escala de Atitudes docentes frente ao Enade** em uma versão preliminar (**eEAEnade_Docente-vp**), para sua avaliação. Neste sentido, solicitamos que assinale uma alternativa para cada um dos itens mediante sua opinião considerando atitude como predisposição organizada do sujeito para pensar (cognitivo), sentir (afetivo) e comportar-se (conativo/comportamental) diante de um objeto de forma particular favorável ou desfavorável. Caso tenha alguma sugestão ou observação a fazer, por favor, registre-a ao lado de cada afirmação sobre a ATITUDE DO DOCENTE frente ao ENADE.

A escala proposta de atitudes para o docente visa avaliar três dimensões da atitude, tal como definida a seguir:

Cognitivo	Aquilo que o professor conhece, pensa ou acredita sobre o Enade (o que é, como é composto, o que avalia, para que serve etc.).
Afetivo	São os sentimentos do professor (ter apreensão, apreciar ou depreciar, gostar, não gostar etc.) frente ao Enade.
Comportamental/Conativo	Ação frente a situações presentes de ensino e aprendizagem que envolve o Enade e predição ou prenúncio de uma ação futura do professor frente a situações de ensino e aprendizagem que envolve o Enade (avaliar, utilizar, elaborar, conversar, aplicar etc).

Muito Grata!

Escala de atitudes docente frente ao Enade

(eEAEnade_docente-vp) - versão preliminar

Nº	Proposição	Componente			De acordo?		Sugestões
		Cognitivo	Afetivo	Conativo	Sim	Não	
01	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).						
02	Sinto-me incomodado quando percebo os estudantes estressados antes do Enade.						
03	Utilizo questões do Enade em sala de aula para contribuir com o bom desempenho do estudante.						
04	O Enade avalia as competências profissionais básicas dos estudantes.						
05	Sinto prazer em conversar com os estudantes sobre Enade.						
06	Avalio o domínio de conhecimento por meio de resolução de problemas para que o estudante tenha bom desempenho no Enade.						
07	O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.						
08	O Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.						

continua

continuação

Nº	Proposição	Componente			De acordo?		Sugestões
		Cognitivo	Afetivo	Conativo	Sim	Não	
09	Aplico tarefas que avalia o domínio de conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área para prepará-lo para o Enade.						
10	O Enade inclui um instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes.						
11	O Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sinaes.						
12	Fico estimulado a trocar ideias com outros colegas professores sobre o Enade						
13	O Enade é uma política de avaliação do ensino superior.						
14	Eu participo da construção coletiva do projeto pedagógico e assim contribuo para o bom desempenho dos estudantes no Enade.						
15	A probabilidade de um bom desempenho no Enade é maior quando o professor possui conhecimentos sobre as diretrizes curriculares do curso que leciona.						
16	Aplicar questões do Enade é fundamental para o bom desempenho dos estudantes no exame.						
17	Quando participo de reuniões sobre o Enade me sinto mais fortalecido para trabalhar o tema com os estudantes.						

continua

continuação

Nº	Proposição	Componente			De acordo?		Sugestões
		Cognitivo	Afetivo	Conativo	Sim	Não	
18	O Enade acompanha o desempenho acadêmico dos estudantes de educação superior.						
19	Avaliar os estudantes com provas elaboradas sobre os conteúdos básicos da disciplina no âmbito da profissão contribui para o bom desempenho dos estudantes no Enade.						
20	Gosto de combinar ações coletivas com outros professores, visando o bom desempenho do estudante no Enade.						
21	A nota do Enade é referência para o reconhecimento da qualidade do curso.						
22	É obrigatória a participação de todos os estudantes em fase de conclusão do curso de graduação no Enade.						
23	Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação.						
24	Eu converso com os estudantes sobre a importância do Enade.						
25	Eu comento com o estudante sobre as habilidades acadêmicas necessárias-o bom desempenho no Enade.						
26	Gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade.						

continua

continuação

Nº	Proposição	Componente			De acordo?		Sugestões
		Cognitivo	Afetivo	Conativo	Sim	Não	
27	Elaboro avaliações que levam em conta, questões transdisciplinares é para o bom desempenho dos estudantes no Enade.						
28	Eu treino os estudantes para o Enade.						
29	Gosto da relação entre Enade e as Diretrizes Curriculares.						
30	Realizo leituras sobre o Enade para minha atualização docente.						
31	Aprecio o Enade.						
32	Gosto de preparar aulas observando as diretrizes curriculares do curso, para atender aos objetivos do Enade.						
33	Aprecio preparar avaliações no formato Enade.						
34	O Enade avalia as habilidades e competências no âmbito específico da profissão.						
35	Busco desenvolver a capacidade de mobilização, articulação de conhecimentos postos em prática pelo estudante para o bom resultados no Enade.						
36	Sinto prazer quando meus estudantes saem-se bem nas avaliações que simulam o Enade.						

continua

continuação

Nº	Proposição	Componente			De acordo?		Sugestões
		Cognitivo	Afetivo	Conativo	Sim	Não	
37	O Enade é um instrumento de aferição das políticas de educação superior do país.						
38	Gosto de orientar os estudantes para a avaliação do Enade.						
39	Eu me sinto preparada para resolver as questões do Enade.						
40	Aprecio participar de reuniões sobre o Enade.						
41	O Enade visa acompanhar o processo de aprendizagem do acadêmico.						
42	Eu considero uma boa estratégia de ensino, para a aprendizagem do estudante, ensinar focando o bom desempenho dele no Enade.						
43	Sinto-me satisfeito ao realizar atividades com foco no Enade						
44	Fico irritado quando os estudantes demonstram comportamento defensivo ao Enade.						
45	O Enade é um instrumento de aferição da qualidade dos cursos de graduação.						

Anexo 3

Questionário de análise semântica

Iniciais do Nome: _____

Protocolo N°: _____

Instituição de Ensino: _____

ESCALA DE ATITUDES DE DOCENTES FRENTE AO ENADE –

eEAEnade-docente (Vendramini & Steffens, 2014)

Prezado professor, as afirmações a seguir foram elaboradas para identificar as atitudes de docentes frente ao Enade. Por favor, leia atentamente cada uma das afirmações, e marque a coluna que representa à categoria que expressa se para você a linguagem da afirmação é clara, difícil ou incompreensível.

Item	Proposição	Linguagem		
		Clara	Difícil	Incompreensível
01	Sinto-me incomodado quando percebo os estudantes estressados antes do Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02	Eu utilizo questões do Enade em provas de desempenho acadêmico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03	O Enade avalia as competências profissionais básicas dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04	O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos do ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05	O Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
06	Eu aplico exercícios que avaliam o conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

continua

continuação

Item	Proposição	Linguagem		
		Clara	Difícil	Incompreensível
07	O Enade inclui um instrumento destinado a descrever o perfil dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
08	O Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
09	Eu fico estimulado a trocar ideias com outros professores sobre o Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	O Enade é uma política de avaliação do ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Eu participo da construção do projeto pedagógico do curso que leciono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Eu li as diretrizes curriculares nacionais do curso que leciono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Eu discuto questões do Enade em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Eu participo de reuniões ou encontros sobre o Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Eu me preparo para falar sobre o Enade com os estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	O Enade verifica a evolução trienal da qualidade das Instituições de Ensino Superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Eu gosto de combinar ações coletivas com outros professores sobre o Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	A nota do Enade é referência para o reconhecimento da qualidade do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Os estudantes em fase de conclusão de curso são obrigados a participar do Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Eu pretendo usar os resultados do Enade para planejar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos que leciono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

continua

continuação

Item	Proposição	Linguagem		
		Clara	Difícil	Incompreensível
21	Eu converso com os estudantes sobre a importância do Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Eu comento com os estudantes sobre as habilidades acadêmicas necessárias ao bom desempenho no Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Eu gosto de planejar minhas aulas a partir dos resultados do Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Eu elaboro avaliações, provas, testes que levam em conta questões transdisciplinares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Eu não treino os estudantes para o Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Eu gosto da relação entre Enade e as Diretrizes Curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Eu realizo leituras sobre o Enade para minha atualização docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Eu aprecio o Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Eu gosto de preparar aulas observando as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso que leciono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Eu aprecio preparar avaliações no formato Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	O Enade avalia as habilidades e competências no âmbito específico da profissão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Eu busco desenvolver a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos para a prática profissional do estudante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Eu sinto prazer quando meus estudantes se interessam pelo Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	O Enade é um instrumento de aferição das políticas públicas para a educação superior do país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

continua

continuação

Item	Proposição	Linguagem		
		Clara	Difícil	Incompreensível
35	Eu gosto de orientar os estudantes para a avaliação do Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Eu gosto de resolver as questões do Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Eu aprecio participar de reuniões sobre o Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	O Enade verifica a evolução trienal dos resultados da aprendizagem dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Focar o desempenho do estudante no Enade é uma boa estratégia de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Sinto-me satisfeito ao realizar atividades com foco no Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Fico irritado quando os estudantes demonstram comportamento ofensivo ao Enade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	O Enade é um instrumento de aferição da qualidade dos cursos de ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

eEAEnade-docente - Escala de Atitudes frente ao ENADE para docentes (Vendramini & Steffens, 2014)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Pesquisa
Construção de uma escala de atitudes do docente frente ao Enade

Eu, cujos dados se encontram no questionário de identificação, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa supracitada sob a responsabilidade da doutoranda Lilian Vasconcelos Springer Steffens, RA 002201000894, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, orientada pela Professora Doutora Claudette Maria Medeiros Vendramini. Essa pesquisa está vinculada à pesquisa "Desenvolvimento e validação de escalas de atitudes" sob a responsabilidade da orientadora.

Acessando o link para responder aos instrumentos de pesquisa estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é construir e validar uma Escala de Atitudes frente ao Enade para docentes – **eEAEnade-docente**.
2. Durante o estudo os participantes da pesquisa serão solicitados a responder os seguintes instrumentos: a) Questionário de caracterização docente; b) Escala de Atitudes frente ao ENADE para docentes – **eEA-ENADE-docente**.
3. O tempo total de duração da aplicação dos instrumentos é estimado em aproximadamente 20 minutos.
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.
5. A resposta a estes instrumentos não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.
6. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo.
7. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
8. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelos telefones: ☎ (11) 24548981 ou ☎ 11 24548028 em Bragança Paulista.
9. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, a pesquisadora Lilian Vasconcelos Springer Steffens, sempre que julgar necessário pelo telefone ☎ (11) 4534-8066.
10. **Clicando no botão "seguinte" dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa.**

Existem 15 perguntas neste inquérito

Carregar inquérito incompleto Seguinte >> Sair e limpar inquérito

Anexo 5

Questionário de caracterização do docente

eEAEnade-docente - Escala de Atitudes frente ao ENADE para docentes (Vendramini & Steffens, 2014)

0%
100%

Questionário de caracterização do docente
Prezado Professor, a seguir você encontrará uma série de perguntas que se referem à caracterização docente por gentileza responda todas as questões.

* **Nome:**

? Sem abreviatura

* **Sexo:**
 Feminino Masculino

* **Idade:**

Neste campo só se aceitam números

* **Formação Acadêmica/Titulação:**
Selecione todas as que se apliquem

Graduação em
 Especialização em
 Mestrado em
 Doutorado em
 Outro:

* **Instituição de Ensino Superior (IES) em que leciona:**

Nome da IES
Sigla da IES

* **Localização da IES:**

Cidade
Estado

* **Tempo que atua como docente:**
Nestes campos só podem ser inseridos números

Anos
Meses

* **Em quantas instituições leciona:**

Neste campo só se aceitam números

* **Qual sua carga horária semanal:**

Neste campo só se aceitam números

*** Quantas horas semanais dedica ao planejamento das aulas:**

Neste campo só se aceitam números

*** Situação trabalhista nesta instituição:
Escolha uma das seguintes respostas**

Horista
 Dedicção Exclusiva

*** Exerce outra atividade profissional além da docência:**

Sim Não

Se sim, descreva a atividade:

*** Atribua um valor de 1 (nada importante) a 5 (muito importante) referente à importância do Enade frente à(ao):**

	1	2	3	4	5
Instituição de Ensino Superior	<input type="radio"/>				
Curso	<input type="radio"/>				
Formação do docente	<input type="radio"/>				
Formação do estudante	<input type="radio"/>				

Anexo 6

Escala de Atitudes frente ao Enade – eEAEnade-docente

eEAEnade-docente - Escala de Atitudes frente ao ENADE para docentes (Vendramini & Steffens, 2014)

0% 100%

eEAEnade-docente - Escala de Atitudes frente ao ENADE para docentes (Vendramini & Steffens, 2014)

Instruções: Assinale a coluna que representa a categoria que melhor indica como você atualmente se sente sobre cada afirmação.

1	2	3	4	5
Concordo fortemente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo fortemente

	1	2	3	4	5
01. Sinto-me incomodado quando percebo os estudantes estressados antes do Enade.	<input type="radio"/>				
02. Eu utilizo questões do Enade em provas de desempenho acadêmico.	<input type="radio"/>				
03. O Enade avalia as competências profissionais básicas dos estudantes.	<input type="radio"/>				
04. O Enade avalia os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos do ensino superior.	<input type="radio"/>				
05. O Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.	<input type="radio"/>				
06. Eu aplico exercícios que avaliam o conhecimento do estudante em conteúdos específicos de sua área.	<input type="radio"/>				
07. O Enade inclui um instrumento destinado a descrever o perfil dos estudantes.	<input type="radio"/>				
08. O Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).	<input type="radio"/>				
09. Eu fico estimulando a trocar ideias com outros professores sobre o Enade.	<input type="radio"/>				
10. O Enade é uma política de avaliação do ensino superior.	<input type="radio"/>				
11. Eu participo da construção do projeto pedagógico do curso que leciono.	<input type="radio"/>				
12. Eu li as diretrizes curriculares nacionais do curso que leciono.	<input type="radio"/>				
13. Eu discuto questões do Enade em sala de aula	<input type="radio"/>				
14. Eu participo de reuniões ou encontros sobre o Enade.	<input type="radio"/>				
15. Eu me preparo para falar sobre o Enade com os estudantes.	<input type="radio"/>				