

EXÁMENES EXTERNOS Y LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: *ANÁLISIS EN EL CONTEXTO DE ESPÍRITO SANTO/BRASIL*

Denilson Junio Marques Soares
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG/Brasil)
denilson.marques@ifmg.edu.br

Wallacy Campos Prado
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil)
wallyecp@gmail.com

Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil)
wagnercefd@gmail.com

Resumen: Este estudio tiene como objetivo comprender lo que piensan, sienten y cómo se comportan los docentes que trabajan en la enseñanza secundaria en la red estatal de educación del Estado de Espírito Santo, Brasil, frente a las evaluaciones externas aplicadas a gran escala. Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, de naturaleza instrumental, en el que se utilizó un diseño transversal que involucró la aplicación y análisis de la Escala de Actitudes hacia las Evaluaciones Externas (EAAE) en una muestra compuesta por 405 profesores. Los resultados revelan una complejidad de opiniones por parte de los docentes con respecto al objeto de investigación, destacando la existencia de tres perfiles de profesorado. A pesar de expresar visiones predominantemente negativas sobre las evaluaciones, los profesores demuestran incorporar prácticas relacionadas con ellas en su rutina educativa. Esta dicotomía posiblemente se ve influenciada por políticas de bonificación vinculadas al rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones externas, señalando una tensión entre la resistencia, indicada por las puntuaciones obtenidas en las dimensiones cognitiva y afectiva de la escala, y la necesidad práctica de adherirse a ellas debido a incentivos y recompensas asociadas, evidenciada por la puntuación de la dimensión comportamental.

Palabras clave: Evaluación externa. Evaluación a gran escala. Actitudes docentes.

INTRODUCCIÓN

Los impactos de la evaluación en el ámbito educativo, maximizados en las últimas décadas, la han convertido en un campo de numerosas prácticas que se despliega en el desarrollo y monitoreo de políticas que directa o indirectamente establecen reglas en la organización escolar (Gatti, 2002; Parkhurst, 2017; Pinheiro, 2020). Con frecuencia, estas políticas establecen criterios y estándares por los cuales el "éxito" o "fracaso" escolar se determinan, influyendo así en la asignación de recursos, la forma en que se imparte la enseñanza, la carrera de los profesores, el desarrollo de los estudiantes y el rumbo de la educación.

En este contexto, las evaluaciones estandarizadas, aplicadas a gran escala, han ganado relevancia en el ámbito nacional e internacional, especialmente en lo que respecta a su uso como instrumentos para la construcción de políticas que influyen en la práctica docente, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Específicamente, el Estado de Espírito Santo, en Brasil, ha sido reconocido como un Estado Evaluador, especialmente considerando la política educativa adoptada desde el inicio de este siglo, que ha valorizado el uso de evaluaciones estandarizadas e indicadores de resultados educativos.

Este movimiento es evidente en la agenda de proyecciones y acciones prioritarias para la educación construida a lo largo de los años, entre las que destacamos: la creación del Programa de Evaluación de la Educación Básica de Espírito Santo (PAEBES) en 2000, con el objetivo declarado de "[...] evaluar el rendimiento de la red pública estatal de enseñanza fundamental y media" (Espírito Santo, 1999, p. 13) y sus reformulaciones; la implementación del nuevo currículo básico común, basado en las nociones de competencias y habilidades (Portaria n°. 143-R, de 17 de noviembre de 2009), para respaldar el programa; la instauración del Indicador de Desarrollo de las Escuelas Estatales de Espírito Santo (IDE) y la política de bonificación por desempeño (Espírito Santo, 2009), cálculos que se realizan a través de los resultados obtenidos en el Paebes; la creación del Sistema Capixaba de Evaluación de la Educación Básica (Sicaeb) (Espírito Santo, 2017), entre otros.

Sin embargo, existe una falta de estudios que analicen las actitudes de los profesores hacia las evaluaciones estandarizadas y, en esta línea, este trabajo tiene como objetivo comprender lo que piensan, sienten y cómo se comportan los docentes que trabajan en la

enseñanza secundaria en la red estatal de enseñanza del Estado de Espírito Santo, Brasil, frente a este tipo de evaluación.

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS EVALUACIONES EXTERNAS APLICADAS A GRAN ESCALA (EAAE)

Para el desarrollo de este estudio, utilizamos la Escala de Actitudes hacia las Evaluaciones Externas aplicadas a gran escala (EAAE), desarrollada por Soares, Soares y Santos (2022a). Se trata de un instrumento tricomponente que busca capturar lo que los profesores de la educación básica, que constituyen la población objetivo de la investigación, piensan (componente cognitivo), sienten (componente afectivo) y cómo se comportan (componente conductual) frente a las evaluaciones externas aplicadas a gran escala en Brasil.

Los estudios que utilizan el modelo tricomponente en una escala de actitudes tienen una tradición histórica (Katz; Stotland, 1959; Rosenberg; Hovland, 1960; Smith, 1947). Entre los autores clásicos de este modelo, podemos destacar a Rosenberg y Hovland (1960), quienes propusieron un modelo que distingue claramente los componentes de las actitudes. Así, el modelo tricomponente comprende que la actitud (variable latente, es decir, no observable) está vinculada a tres tipos de respuestas (comportamiento observable) en las dimensiones cognitiva, afectiva y de acción (Rosenberg; Hovland, 1960).

El componente cognitivo se relaciona con las creencias, percepciones, conceptos y conocimientos que el individuo tiene sobre el objeto de actitud, generalmente expresadas en forma verbal o escrita. Según Neiva y Mauro (2011, p. 177), "la representación cognitiva de un objeto de actitud es un elemento indispensable para que la persona forme una actitud hacia el mismo". Según Lines (2005, p.11), "para que haya una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, es necesario tener alguna representación cognitiva de ese objeto".

El componente afectivo, por su parte, se refiere a los sentimientos, emociones y sensaciones, asumiendo una connotación de juicio evaluativo del individuo hacia el objeto en cuestión, ya sea positiva o negativamente. Travis (1971, p. 11) lo conceptualiza como "la forma en que una persona se siente con respecto a un objeto de actitud, generalmente determinada por la asociación previa del objeto de actitud con estados agradables o desagradables".

Por último, el componente conductual se refiere a una acción. Newcomb, Turner y Converse (1965) sostienen que las actitudes proporcionan una predisposición a la acción, que, bajo ciertas motivaciones, puede llevarse a cabo en un comportamiento específico. Por otro lado, Katz y Stoland (1959) defienden que la motivación para la acción proviene de la propia actitud.

Cabe destacar que la EAAE consta de 30 ítems, elaborados en forma de afirmaciones y estructurados en una escala Likert de cinco puntos de concordancia, que varía de 1 (discordo fuertemente) a 5 (concordo fuertemente), comprendiendo 12 ítems en la dimensión cognitiva, 8 en la afectiva y 10 en la conductual. Cada dimensión está acompañada por una frase orientadora: para la dimensión cognitiva, se solicita una respuesta sobre lo que se cree (creencias, conocimientos, información y/u opiniones) con respecto a las evaluaciones externas aplicadas a gran escala; para la dimensión afectiva, se solicita una respuesta basada en los sentimientos; y, para la dimensión conductual, la respuesta debe fundamentarse en las acciones cotidianas con respecto al objeto (Soares; Soares; Santos, 2022a). Se presentan a continuación en el Cuadro 1 los ítems según los componentes de la actitud.

Cuadro 1 - Componentes e ítems de la EAAE

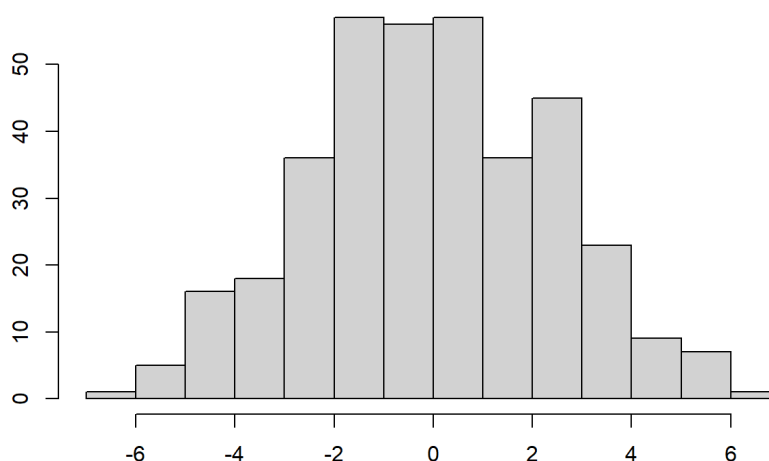
Componente	Ítems
Cognitivo (12 ítems)	1. Evaluar adecuadamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje;
	2. Son el principal instrumento de seguimiento de la eficacia de las políticas educativas;
	3. Cumplir satisfactoriamente con el propósito de medir los niveles de aprendizaje de los estudiantes;
	4. Son útiles para seleccionar adecuadamente a los estudiantes para otras etapas / niveles de educación;
	5. Impacto en la selección de contenidos impartidos en la escuela;
	6. Medir adecuadamente el nivel de conocimiento de los estudiantes en relación con los contenidos del programa previstos en la Base Curricular Común Nacional (BNCC);
	7. Sus matrices curriculares dan igual valor a todos los conocimientos previstos en la Base Curricular Común Nacional (BNCC);
	8. Permitir el análisis de los aspectos sociales y culturales de los estudiantes;
	9. Estas son herramientas necesarias para reducir las desigualdades educativas;
	10. Estos son importantes instrumentos de rendición de cuentas a la empresa;
	11. Estos son instrumentos importantes para el seguimiento de la práctica docente;
	12. Son herramientas eficientes para promover bonos financieros a los profesionales de la educación;
Afectivo (8 ítems)	13. Tengo una apreciación para este tipo de evaluación;
	14. Espero conocer sus resultados;
	15. Confío en tus resultados;
	16. Confío en las diferencias entre escuelas / estudiantes que se hacen a partir de ellos;

	17. Confío en las certificaciones de finalización de un nivel/etapa de enseñanza que se llevan a cabo desde ellas;
	18. Siento que mi conocimiento es valorado por ellos;
	19. Me doy cuenta de que la disciplina que enseñó es valorada por ellos;
	20. Me gusta guiar mi trabajo a partir de tus resultados;
Conductual (10 ítems)	21. Planifico mis clases a partir de tus resultados;
	22. Incorporo tus resultados en mis acciones cotidianas en el aula;
	23. Organizo el horario escolar para mejorar su rendimiento;
	24. Priorizo la enseñanza de los contenidos que son más frecuentes en estas evaluaciones;
	25. Hablo con los estudiantes sobre su importancia;
	26. Recomiendo participar en estas evaluaciones;
	27. Presento un feedback sobre los resultados obtenidos en el aula;
	28. Resuelvo preguntas de evaluaciones previas en el aula;
	29. Utilizo preguntas anteriores en mis evaluaciones escolares (internas);
	30. Participo en formación específica para un mejor uso de tus resultados.

Fuente: Elaborado por los autores basándose en Soares, Soares y Santos (2022a).

Los valores de las medidas de la actitud, ya sea para la escala general o para cada una de sus dimensiones, se obtienen mediante la adición aritmética de las respuestas proporcionadas por el participante en los respectivos ítems. Así, la puntuación de la EAAE varía entre 30 y 150 puntos, con una puntuación neutra ubicada en el valor de 90 puntos. En resumen, valores más altos (por encima del punto neutro) revelan actitudes más positivas y, por otro lado, los valores más bajos (por debajo del punto neutro) indican actitudes más negativas hacia las evaluaciones externas aplicadas a gran escala. La distribución estandarizada de las puntuaciones se presenta en la Figura 1.

Figura 1 - Distribución estandarizada de los puntajes



Fuente: Elaborado por los autores

Es importante destacar que la EAAE cuenta con evidencia de validez de contenido, mediante la evaluación de jueces expertos, y validez de estructura interna, a través de la aplicación del Análisis Factorial Exploratorio que indicó cargas factoriales e índices de ajuste adecuados. La fiabilidad compuesta también resultó aceptable para todos los factores. En cuanto a los *Thresholds* de los ítems, no se encontró ningún patrón de respuesta inesperado.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, de naturaleza instrumental (Carretero-Dios; Pérez, 2007), en el que se utilizó un diseño transversal que involucró la aplicación y el análisis de la EAAE en una muestra compuesta por 405 profesores vinculados a la Secretaría de Educación del Estado de Espírito Santo.

Los participantes trabajaban en escuelas ubicadas en 29 de los 78 municipios de Espírito Santo, siendo la mayoría residente y actuante en la Región Metropolitana de la Gran Vitória (64,31%). En cuanto a la disciplina que enseñan, la mayoría se encuentra en el área de Lenguajes y sus Tecnologías (28,34%), seguidos por Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías (21,25%), Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas (19,62%), y Matemáticas y sus Tecnologías (18,80%). Cabe destacar que el 11,99% de los encuestados no quiso declarar la disciplina en la que trabajan.

El análisis de los datos se realizó con la ayuda de los programas Microsoft Excel y R (R Core Team, 2023) e involucró estadísticas descriptivas en lo que respecta al cálculo de la media, la desviación estándar y el coeficiente de variación (CV). También se utilizó el análisis de agrupamiento, una técnica que busca dividir un conjunto de datos en grupos o *clusters* con características similares. Los algoritmos de análisis de este método trabajan en función de las similitudes o diferencias entre los datos, buscando crear agrupamientos que maximicen la homogeneidad dentro de los *clusters* y la heterogeneidad entre ellos (Chatfield, 2018).

RESULTADOS E DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos y la variación de las puntuaciones indican la relevancia de la escala para discriminar actitudes positivas y negativas hacia las evaluaciones externas aplicadas a gran escala. La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas calculadas para la EAAE aplicada y sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental.

Tabla 1 - Estadísticas descriptivas obtenidas mediante la aplicación de la EAAE

Escala y sus componentes	Cantidad de ítems	Puntuación media	Desviación estándar	Coficiente de variación	Puntuación neutra	Variación
Cognitivo	12	34.55	10.00	28,94%	36	12 - 60
Afectivo	8	22.32	7.60	34,05%	24	8 - 40
Conductual	10	34.7	7.80	22,48%	30	10 - 50
Escala Total	30	91.57	21.97	23,99%	90	30 - 150

Fuente: Elaborado por los autores

Considerando las puntuaciones medias de cada dimensión, se observaron actitudes más negativas para las dimensiones cognitivas (puntuación media = 34,55; DE = 10,00) y afectivas (puntuación media = 22,32; DE = 7,60), y más positivas para la dimensión comportamental (puntuación media = 34,70; DE = 7,80). Considerando la escala total, se obtuvo una puntuación media de 91,57 puntos, con una desviación estándar de 21,97, indicando una actitud, en general, más positiva que negativa. Sin embargo, el análisis de los ítems de la escala mostró altos índices de variabilidad en las respuestas, indicando la falta de una concepción uniforme sobre el objeto entre los sujetos que componen la muestra. Los ítems "Converso com estudantes sobre sua importância" y "Recomendo a participação nessas avaliações", ambos de la dimensión comportamental del constructo actitudes, presentaron mayor facilidad de respuesta, indicando que estas acciones fueron las más adoptadas por los encuestados.

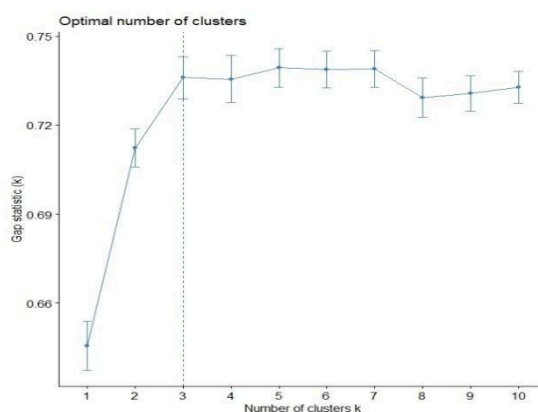
Estos resultados revelan que, aunque los sujetos encuestados son negativos en cuanto a las creencias y sentimientos relacionados con este tipo de evaluación, las utilizan en sus acciones cotidianas en la escuela. Este movimiento es revelador, especialmente considerando que Espíritu Santo ha asumido la práctica de evaluar como eje central de las políticas educativas desarrolladas.

Además, es necesario destacar los efectos producidos por las evaluaciones a gran escala en la vida de estos profesionales (pruebas de alto riesgo), como la política de bonificación por rendimiento, adoptada desde 2009 por la red estatal de enseñanza (Soares; Soares; Santos, 2022b). Esta política prevé el pago de una gratificación anual que puede llegar al 150% del ingreso mensual de estos profesionales, y el cálculo del valor del bono a recibir se realiza a través de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de Lengua Portuguesa y Matemáticas del Paebes, una evaluación estandarizada gestionada por el Estado y controlada por variables ambientales (Espírito Santo, 2009).

Con esto, los estudios han evidenciado conflictos internos crecientes entre los actores del proceso educativo y la existencia de prácticas extremas de responsabilización, perjudiciales para el desarrollo de los alumnos (Ivo; Hypolito, 2015). Este movimiento, a su vez, también se identificó en otros países, destacando a Inglaterra y Estados Unidos, lo que señala la ineficacia de prácticas de bonificación que distorsionan la función esencial de la evaluación, en lo que respecta a la emisión de juicio de valor y toma de decisiones con el propósito de garantizar la mejora de la calidad de la educación, pasando a utilizarlas con otros fines que no son aquellos originalmente elaborados (Pollit, 2006; Perry, 2009; Von Davier, 2011; Hout; Elliott, 2011).

A partir de las puntuaciones obtenidas mediante la aplicación de la EAAE, fue posible realizar un análisis de agrupamiento, que señaló la identificación de tres grupos distintos como se presenta en la Figura 2. Las variables incluidas en el modelo mostraron un alto nivel de calidad para el análisis, ya que todas revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($p < 0,001$).

Figura 2 - Número óptimo de agrupaciones



Fuente: Elaborado por los autores

La Tabla 2 presenta los grupos a través de análisis estadísticos de las actitudes de los profesores basadas en las respuestas a la EAAE, a saber, puntuaciones medias, desviación estándar, puntuación máxima, mínima y coeficiente de variación de los grupos determinados.

Tabla 2 - Análisis estadístico de los grupos

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Puntuación Media	64,86	89,50	117,86
Desviación Estándar	10,18	7,483	10,12
Puntuación Mínima	37	76	98
Puntuación Máxima	80	107	149
Coefficiente de Variación	15,70%	8,36%	8,58%

Fuente: Elaborado por los autores

Los datos muestran que el primer grupo discriminado tiene un promedio de puntuación de 64,86, estando por debajo del valor neutro de la escala (90). El puntaje mínimo identificado en los encuestados de este grupo es 37, mientras que el máximo es 80, ambos también por debajo del valor neutro. Esto significa que los profesores del Grupo 1 tienden a tener actitudes más negativas hacia las evaluaciones externas aplicadas a gran escala, algunos más negativos que otros.

A diferencia del primer grupo, el Grupo 2 tiene un promedio de puntuación de 89,50, un valor cercano al valor neutro. El puntaje mínimo de 76 está por debajo del valor neutro, mientras que el puntaje máximo de 107 está por encima. En general, esto significa que este grupo tiende a tener actitudes más neutras hacia las evaluaciones externas, aunque algunos profesores presenten actitudes negativas o positivas, estas no son extremas.

Finalmente, el tercer grupo tiene un promedio de puntuación de 117,86, un valor por encima del valor neutro, al igual que el puntaje mínimo de 98 puntos y el máximo de 149 puntos. Los datos muestran que los profesores de este grupo tienden a tener actitudes más positivas hacia las evaluaciones a gran escala, aunque algunos más positivos que otros. Los valores máximos y mínimos muestran actitudes positivas en intensidades diferentes, mientras que un profesor se comporta prácticamente totalmente positivo, otro se encuentra más cerca de la neutralidad.

En resumen, la existencia de estos tres perfiles de profesorado señala la importancia de enfoques diferenciados en la implementación de políticas educativas y evaluativas, subrayando que no existe una perspectiva uniforme dentro de la comunidad docente. Comprender esta diversidad es crucial para el desarrollo de estrategias educativas y políticas evaluativas más efectivas.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio fue desarrollado con el objetivo de comprender lo que los docentes que trabajan en la Educación Secundaria de la red estatal de enseñanza del Estado de Espírito Santo, Brasil, piensan, sienten y cómo se comportan frente a las evaluaciones externas aplicadas a gran escala, a través de la aplicación de la Escala de Actitudes hacia las Evaluaciones Externas (EAAE) en una muestra compuesta por 405 profesores vinculados a la Secretaría de Educación del Estado de Espírito Santo.

Los resultados revelan una complejidad de opiniones de los docentes con respecto al objeto investigado, destacando la existencia de tres perfiles de profesorado en lo que respecta a sus actitudes hacia las evaluaciones externas. A pesar de expresar visiones predominantemente negativas sobre las evaluaciones, los profesores demuestran incorporar prácticas relacionadas con ellas en su rutina educativa.

Esta dicotomía sugiere un desafío en las percepciones de los profesores, posiblemente influenciado por políticas de bonificación vinculadas al rendimiento de los estudiantes en estas evaluaciones. El análisis apunta a una tensión entre la resistencia a las evaluaciones estandarizadas, como indican las actitudes negativas, y la necesidad práctica de adherirse a ellas debido a incentivos y recompensas asociados.

Esta interacción compleja entre las actitudes y acciones de los profesores destaca no solo la ambivalencia hacia las evaluaciones estandarizadas, sino que también cuestiona la eficacia de estas políticas, especialmente cuando se vinculan a prácticas de bonificación. El estudio sugiere la necesidad de un enfoque más holístico y reflexivo en las políticas educativas, considerando los impactos reales en el entorno de aprendizaje y en el desarrollo de los alumnos.

RECONOCIMIENTO

Agradecemos a la Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) por el apoyo financiero que hizo posible el desarrollo de esta investigación y la participación en este evento.

REFERENCIAS

Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.

Carretero-Dios, H.; Pérez, C. (2007) Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International journal of clinical and health psychology*, v. 7, n. 3, p. 863-882.

Chatfield, C. (2018). *Introduction to multivariate analysis*. Routledge, 2018.

Espírito Santo (Estado). (1999). Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Qualidade da Informação e da Avaliação. Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. *Diário Oficial dos Poderes do Estado*. Vitória: Sedu.

Espírito Santo (Estado). (2009). Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar n. 504. Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, e dá outras providências. *Diário Oficial dos Poderes do Estado*. Vitória: Sedu.

Espírito Santo (Estado). (2017). Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017. Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo - SICAEB. *Diário Oficial dos Poderes do Estado*. Vitória: Sedu.

Gatti, B. A. (2002). Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS-Revista Científica*, 4(1), 18-42.

Hout, M., & ELLIOTT, S. (2011). Incentives and test-based accountability in education. Washington, DC. *National Academy of Sciences*.

Ivo, A. A., & Hypolito, Á. M. (2015). Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 365-379.

Katz, D., Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. in S. Koch (ed). *Psychology: a study of a science (volume 3)* – Formulations of the person and the social context (pp.423-475), New York: McGrawHill.

Lines, R. (2005). The Structure and Function of Attitudes Toward Organizational Change. *Human Resource Development Review*, 4(1), 8–32.

Neiva, R. E.; Mauro, T. G. (2011). Atitude e mudança de atitudes. In C. V. Torres & E. R. Neiva. *Psicologia Social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed.

Newcomb, T. M.; Turner, R. H.; Converse, P. E. (1965). *Social psychology: The psychology of human interaction*. New York: Holt.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Oliveira, U. J., & Lirio, M. M. (2017). O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). *CLIO: Revista Pesquisa Histórica*, 35(1), 273-295.

Parkhurst, J. (2017). *The politics of evidence: from evidence-based policy to the good governance of evidence* (p. 182). Taylor & Francis.

Perry, J. L., Engbers, T. A., & Jun, S. Y. (2009). Back to the future? Performance-related pay, empirical research, and the perils of persistence. *Public Administration Review*, 69(1), 39-51.

Pinheiro, M. M. S. (2020). *Políticas públicas baseadas em evidências (PPBEs): delimitando o problema conceitual* (No. 2554). Texto para Discussão.

Pollitt, C. (2006). Performance management in practice: A comparative study of executive agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(1), 25-44.

R, Core Team. (2022). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna.

Rosenberg, M. J.; Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, M. J.; Hovland, C. I. (ed.). *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*. New Haven: Yale University Press. p. 1-14.

Schneider, M. P., & Rostirola, C. R. (2015). Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(3), 493-510.

Schneider, M., & Ribeiro, E. (2020). Contornos do Estado Avaliador no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 31, n. 78.

Smith, M. (1947) Brewster. The personal setting of public opinions: A study of attitudes toward Russia. *Public Opinion Quarterly*, v. 11, n. 4, p. 507-523.

Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., dos SANTOS, W. (2022a). Evidências de validade de conteúdo da escala de atitudes frente às Avaliações Externas Aplicadas em larga escala-EAAE. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 5.

Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., Santos, W. D. (2022b). Análise do Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo. *Educação & Sociedade*, 43.

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change (Foundations of Social Psychology)*. Hoboken, NJ: John Wileys& Sons Inc.

Von Davier, M. (2011). Review of" Cross-Country Evidence on Teacher Performance Pay". *National Education Policy Center*.