



B1

ISSN: 2595-1661

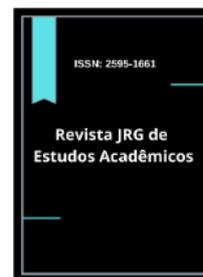
ARTIGO DE REVISÃO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](#)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Perspectivas dos estudantes sobre a avaliação de atitudes e valores como competências transversais no ensino superior

Students' perspectives on the assessment of attitudes and values as transversal competences in higher education

DOI: 10.55892/jrg.v8i18.1934

ARK: 57118/JRG.v8i18.1934

Recebido: 25/02/2025 | Aceito: 05/03/2025 | Publicado *on-line*: 07/03/2025

Marcus Solon Sá de Oliveira¹

<https://orcid.org/0000-0002-6744-5720>

<http://lattes.cnpq.br/2734517684370236>

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

E-mail: marcussolon409@gmail.com

Fátima Pereira²

<https://orcid.org/0000-0003-1107-7583>

<http://lattes.cnpq.br/3468580513673256>

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

E-mail: fpereira@fpce.up.pt

Thiago Freires Rodrigues³

<https://orcid.org/0000-0003-4741-0763>

<http://lattes.cnpq.br/9097353880264307>

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

E-mail: tfreires@fpce.up.pt



Resumo

A educação integral no ensino superior, realçada pelo Processo de Bolonha, está associada a uma formação que alcança tanto as competências técnico-científicas quanto as transversais. As competências transversais são um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes e que têm um caráter transdisciplinar (responsabilidade, compromisso, comunicação oral e escrita, autonomia, trabalho em grupo e habilidade para fazer acordos, entre outros). A presente investigação de natureza qualitativa aborda um estudo exploratório, que se fundamenta nos princípios epistemológicos do paradigma interpretativo, cujo objetivo é perceber como os docentes avaliam atitudes e valores como competências transversais no ensino superior através da perspectiva discente. A recolha de dados realizada através de entrevistas semiestruturadas envolveu uma estudante de licenciatura e outra de mestrado em Ciências da Educação, e duas de licenciatura em Psicologia, pertencentes a uma universidade portuguesa. Os resultados indicam que é possível avaliar responsabilidade, compromisso, comunicação oral e escrita, através da percepção sobre a participação do discente na sala de aula, em diversas situações:

¹ Graduado em Engenharia Civil e Filosofia pela UFRN, Pedagogia pela FAVENI, Pós-graduado em Psicologia Social pela FAVENI, Mestre em Educação pela UEFS, Doutorando em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

² Graduada, mestre e Doutora em Ciências da Educação pela FPCEUP. Professora Catedrática e membro permanente do CIEE.

³ Graduado em Letras; Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela FPCEUP. Investigador e membro no CIEE.

assiduidade e pontualidade com a qual o estudante se apresenta em sala; sua motivação para a aprendizagem através de perguntas e interações com os colegas e com o docente; quando o discente envia e-mails para o professor com dúvidas ou sugestões; pela forma como realiza suas apresentações e a qualidade de seus slides. Para avaliar a autonomia, trabalho em grupo e habilidade para trabalhar em ambientes de incertezas, entende-se que o docente pode promover diversas dinâmicas de grupo, tarefas práticas que simulem situações reais de imprevistos em que os estudantes possam mover seus próprios recursos. De modo geral, uma aprendizagem que alcance a formação em atitudes e valores como competências transversais está associada a uma avaliação inclusiva, dialogada e aberta ao feedback mútuo, realizada por um docente habilitado na observação da formação de competências transversais.

Palavras-chave: Atitudes, Avaliação, Competências Transversais, Ensino Superior, Valores.

Abstract

Comprehensive education in higher education, as highlighted by the Bologna Process, is associated with training that encompasses both technical-scientific and transversal competences. Transversal competences are a set of knowledge, skills, values and attitudes that have a transdisciplinary nature (responsibility, commitment, oral and written communication, autonomy and group work, ability to make agreements, among others). This qualitative research is an exploratory study based on the epistemological principles of the interpretative paradigm, which objective is to understand how teachers evaluate attitudes and values as transversal competences in higher education, privileging the student's perspective. Data collection was carried out through semi-structured interviews with one undergraduate and one master's student in Educational Sciences, and two undergraduate students in Psychology from a Portuguese university. The results indicate that it is possible to assess responsibility, commitment, oral and written communication through the perception of student participation in the classroom, in various situations: attendance and punctuality of the student in class; their motivation for learning through questions and interactions with peers and the teacher; when the student sends emails to the teacher with questions or suggestions; by the way they make their presentations and the quality of their slides. To assess autonomy, group work and the ability to make agreements, it is understood that the teacher can promote various group dynamics. In general, learning that achieves the formation of attitudes and values as transversal competences is associated with an inclusive, dialogic assessment that is open to mutual feedback.

Keywords: Attitudes, Assessment, Transversal Competences, Higher Education, Values.

1. Introdução

A promoção de um paradigma de ensino baseado num modelo de formação e desenvolvimento de atitudes e valores como competências transversais no ensino superior envolve questões relativas às práticas pedagógicas e aos princípios da educação integral nas suas diversas dimensões. Além disso, a literatura sugere que uma emergente crise educacional no ensino superior pode estar associada à falta de habilitação pedagógica específica do docente universitário e à necessidade de formação de atitudes e valores de seus estudantes (Fernandes e Leite, 2013; Trindade, 2010 ; Soares e Dias, 2017; Esteves, 2006; Trillo, 2017; Andrês, 2003; Pinto,

2013). Neste cenário, este estudo está inserido no contexto de uma investigação que trata da formação de atitudes e valores como competências transversais para os cursos de ciências humanas e sociais com discentes do primeiro e segundo ciclo de uma universidade pública portuguesa. O objetivo é perceber como os professores avaliam atitudes e valores como competências transversais no ensino superior, através da perspectiva dos discentes.

Nas seções que se seguem, exploramos a abordagem teórica do estudo, realçando a forma como diferentes autores problematizam os termos atitudes, valores e competências transversais e as razões pelas quais a literatura considera como importante a formação de atitudes e valores no ensino superior, potenciando uma educação que se deseja de todos e para todos. De seguida, apresentamos a metodologia do estudo, nomeadamente, os processos de recolha e análise de dados, enfatizando o recurso à entrevista semiestruturada. Passamos então aos resultados da nossa investigação, propondo uma discussão acerca da avaliação de atitudes e valores como competências transversais no contexto do ensino superior e encerramos com um conjunto de considerações acerca da temática em foco.

2. A formação de atitudes e valores como competências transversais

O termo atitude significa posicionamento, comportamento ditado por uma disposição interior, que pode ser positiva ou negativa, é tratado pela psicologia social como um “mecanismo que direciona o comportamento, ou como uma modalidade que confere ao comportamento seu significado” (Moscovici, 1963, p. 250).

Para Maurício (2009), a educação integral é aquela que reconhece o estudante, uma pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Assim, a educação integral é aquela que busca desenvolver os aspectos afetivo, cognitivo, físico e social.

Sobre os valores, Borges (2020) refere que são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, ideias, sentimentos, juízos e ações consideradas como boas e justas.

O conceito de competências trazido por Perrenoud et al. (2002) refere-se a aptidões para enfrentar uma série de situações semelhantes, mobilizando de uma forma assertiva, pertinente e criativa, “múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (Perrenoud et al., 2002, p. 19). Assim, as competências transversais são entendidas por Marinho-Araújo e Almeida (2017, p.6) como um “conjunto variado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos em situação de formação ou exercício profissional, visando à resolução de uma determinada situação problema”.

Para Barro (2021), as competências transversais são aquelas “habilidades essenciais aplicáveis em situações imprevisíveis e inesperadas, que acompanham as mudanças da sociedade” (p.17). Nesse sentido, na lista de competências transversais podemos citar: trabalho em equipa, comunicação oral e escrita, conhecimento específico, comunicação e programação tecnológica, capacidade crítica, adaptabilidade, responsabilidade, comprometimento com a profissão, liderança, afetividade, respeito à diversidade, organização, persistência, flexibilidade, atitudes empreendedoras, criatividade, autonomia, escuta ativa e empatia, entre outras. Podemos, por isso, perceber que as competências transversais, as atitudes e valores e o desenvolvimento humano estão imbricados (Barro, 2021; Marinho-Araújo e Almeida, 2017).

Face a este cenário, Zabalza (2000, p.94) afirma que o ambiente educativo é um dos principais agentes para a formação de atitudes e valores. No entanto, para que isso ocorra na sala de aula, é necessário haver um planejamento consciente e intencional por parte do professor, com práticas educativas que envolvam relações interpessoais de qualidade (Zabalza, 2000). Através de um processo educativo que seja construído, entre o docente e o discente através da dialogicidade empática e horizontal (Freire, 2013, 2014).

Entretanto, para o melhor desenvolvimento da habilidade de construção de um ambiente educativo e acolhedor voltado para a formação de atitudes e valores, Trindade (2010) diz que o que o docente universitário necessita de uma habilitação pedagógica específica, através de formação complementar na docência do ensino superior fornecida pela instituição.

Neste sentido, Rodrigues (1991) esclarece que para a psicologia social, as atitudes envolvem três componentes: o comportamental, o cognitivo e o afetivo. Dewey (1979), por sua vez, afirma que é dever da educação despertar no estudante a curiosidade, a criticidade, a capacidade reflexiva, os interesses sociais, as atitudes, valores e competências. Compreendendo que a educação para não ser inútil deve se dedicar na formação do caráter do indivíduo, Dewey (ibid.) sugere que é dever da educação criar um ambiente na sala de aula onde seja percebido de forma clara a coerência entre a vida do professor e aquilo que ele ensina.

Assim, podemos considerar que os valores são fundamentais para a prática docente, na medida que participam, de maneira significativa, na formação da pessoa. Desta maneira, é possível perceber que é por meio dos valores que encontramos sentido no que fazemos. É através dos valores que aprendemos a nos responsabilizar por nossas atitudes, a tomar decisões com calma e consistência, resolver conflitos por meio do bom senso e de uma perspectiva mais humana. Assim, a formação em atitudes e valores contribui para o desenvolvimento humano (Moreno, 2005).

Os valores são considerados, também, um componente estrutural da personalidade, porque é através dos valores que uma pessoa consegue definir e alcançar um objetivo e se posicionar diante de sua própria vida (Anisimov, 1970). Desta maneira, Oleshko et al. (2021) acrescentam que os valores humanos podem ser classificados em materiais e espirituais, e agrupados como valores morais, econômicos, políticos, religiosos, civis, coletivos e individuais. E podem, do ponto de vista formal, ser divididos em positivos e negativos.

Para Jacon (2016), os valores ajudam uma pessoa a ter o seu comportamento orientado e coerente, de maneira a auxiliar para que suas escolhas sejam autônomas e mais conscientes. Por conseguinte, a educação integral acolhedora e empática, está associada à criação de um ambiente seguro na sala de aula, através da construção de uma convivência cidadã entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, portanto, o professor e seus estudantes. Assim, a formação em valores no ensino superior contribui para gerar o capital social necessário para garantir o desenvolvimento humano do discente, previne o fracasso acadêmico, auxilia na criação de um clima de convivência e bem-estar na sala de aula, e ajuda a “formar cidadãos ativos de uma sociedade democrática” (Puig, 2007, p. 104).

É possível conhecermos os valores de um indivíduo pelas escolhas que este exprime, porque o valor é algo significativo e importante, para um indivíduo ou grupo social. Portanto, numa sociedade que se apresenta cada vez mais globalizada, massificada, crítica, exigente e multifacetada, é imprescindível uma educação para a cidadania, para a formação de atitudes e valores sociais e para o conhecimento (Ferreira, 2012; Viana, 2007).

Neste contexto, Trillo (2017) diz que a formação de atitudes e valores no campo educacional, ocorre através de dois sentimentos: o sentimento moral, que é a capacidade de sentir prazer em agir de acordo com as leis, ter satisfação com o dever cumprido; e o sentimento de respeito, em três âmbitos – exigir dos outros o respeito devido, respeitar os outros e respeitar-se a si mesmo, numa atitude de respeito à sua própria dignidade. Portanto, uma formação em atitudes e valores como competências transversais deve-se comprometer com algo que não afeta ao sujeito diretamente, mas afeta o outro, demandando uma atitude de sensibilidade e consciência moral (ibid.).

É importante perceber que um dos tipos de competências transversais, conforme discutido por Soares e Dias (2017), engloba as competências interpessoais, que se mostram através das habilidades sociais, de interação social e cooperação. Entretanto, para que haja a formação dessas competências transversais, Soares e Dias (ibid.) explicam que é necessário considerar o desenvolvimento psicossocial e a autoestima do estudante, porque essas competências tratam do desenvolvimento da identidade, da criação de relações sociais, da conscientização social, da motivação para aprender e do respeito pela diversidade cultural. O mesmo se verifica no caso das capacidades de tomar decisões, aprender ao longo da vida, comunicação oral e escrita, autoavaliação, planejamento, gestão do tempo e atuar com base em princípios éticos e deontológicos. Portanto, todas estas habilidades podem ser transferíveis a diferentes áreas disciplinares e contextos de aprendizagem.

3. A perspectiva de avaliação para o ensino universitário

No contexto da avaliação da formação em atitudes e valores como competências transversais, Melo e Urbanetz (2008) explicam que a avaliação no ensino superior deve envolver a formação integral, pois o estudante precisa ser avaliado em seus conhecimentos científicos, suas habilidades humanas, sua capacidade de criação e na busca do novo. Estes autores entendem que o processo de avaliação é composto por momentos significativos e decisivos para o estudante, por isso, o processo avaliativo não deve ser desconexo do todo e nem se constituir como um ato punitivo. Antes, deve ser criterioso e coerente entre aquilo que o professor ensina e aquilo que solicita na avaliação. Nesse sentido, Galocha, Poletto e Tavares (2017) entendem a avaliação em competências transversais como um assunto de grande importância, seja ela em forma de teste, dissertação ou seminário, sempre em etapas, uma avaliação no início, outra durante e outra avaliação após o período de ensino-aprendizagem do universitário. Estes autores acrescentam que, na avaliação, é pertinente que seja observada e mensurada a conduta de um estudante universitário no decorrer do curso, com o objetivo de identificar problemas, progressos e pontos a serem tratados, não somente no final, mas, durante todo o processo ensino-aprendizagem.

Para Barbosa (2008), a avaliação é um instrumento que não deve servir apenas para atribuição de notas ou certificados, mas para direcionar e orientar. A avaliação deve ser, pois, um trabalho conjunto entre o professor e o estudante, para que se possa obter um acompanhamento integral no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, de acordo com Barbosa (2008), os resultados obtidos na avaliação servirão para confrontar com os objetivos propostos e perceber os progressos obtidos, identificar dificuldades e redirecionar os trabalhos realizados pelo docente e pelo discente.

Em consonância ao que foi dito, o relatório *Assessment practices for 21st century learning: review of evidence*, refere que a avaliação de aprendizagens “deve

integrar o domínio das competências, valores e atitudes, potenciando uma educação que se deseja de todos e para todos” (Siarova et al., 2017, p.69). Além disso, a avaliação de aprendizagens que alcance as competências transversais foi valorizada pelo relatório de Delors et al. (1996) quando define os Pilares da Educação para o século XXI, onde se sugere que a Avaliação de Aprendizagens deve enfatizar os conhecimentos científicos e as competências pessoais e sociais que conduz o estudante para aprender a aprender, aprender a ser e aprender a viver juntos. No que respeita o pilar “Aprender a conviver”, o trabalho fala do respeito ao outro, suas tradições e espiritualidade. Quando trata do pilar “Aprender a conhecer”, o relatório refere a uma necessidade de atualização contínua, que siga o avanço científico e as novas formas de atividade econômica e social. Sobre o “Aprender a fazer”, o documento discute uma aprendizagem profissional continuada e ampla com formação de competências que torne o estudante apto para enfrentar situações imprevisíveis e o trabalho em equipa (Delors et al., 1996).

Neste contexto, é possível perceber que é pertinente ao docente do ensino superior avaliar seu discente, em seu desenvolvimento integral, e, para isso, deve observar as competências técnico-científicas e humanas. Para que isso ocorra, Fernandes (2010) explicita a importância da componente pedagógica para a docência universitária. Porque uma avaliação em atitudes e valores como competências transversais, em forma de uma avaliação formadora, deve prever “um envolvimento sistemático, consciente e reflexivo do estudante na planificação, organização e avaliação das suas próprias aprendizagens” (Fernandes, 2010, p. 103).

Assim, para Fernandes (2010), o modelo construtivista de ensino-aprendizagem apoiado no Projeto de Bolonha, no contexto europeu, trata a avaliação como parte integrante do currículo e a par dos conteúdos, como o eixo estruturante das situações de ensino-aprendizagem.

Por isso, para Fernandes (2010), uma avaliação que assegure o progresso formativo, deve abraçar a formação técnico-científica e a formação de atitudes e valores como competências transversais, e ser realizada num clima de aprendizagem com o envolvimento e participação dos estudantes.

Neste contexto, Esteves (2010) acrescenta que o processo educativo deve envolver o uso da tutoria e mentoria como instrumentos da ação docente. Por esta razão, torna-se pertinente que haja uma estratégia de avaliação das competências transversais. Por exemplo, o uso de trabalhos em pequenos grupos para a observação e o desenvolvimento de projetos e ações cooperativas. É através desses trabalhos em grupo que o docente observa a ocorrência da formação das competências transversais da colaboração, da autonomia, da comunicação entre pares e da capacidade em gerir problemas e conflitos. Assim, a avaliação formativa, em competências transversais, significa que o docente deve “acompanhar regularmente o trabalho dos seus estudantes e saiba usar instrumentos de observação adequados” (Esteves, 2010, p. 59). Mas, para desenvolver a habilidade de observação no professor e a capacidade para a formação de atitudes e valores como competências transversais em seus estudantes, Esteves (2010) sugere que o docente universitário participe de uma formação específica de cunho pedagógico, não apenas em forma de iniciativa avulsa e pontual, mas a partir de “um sistema consagrado institucionalmente, de que todos os docentes participem como pensamos ser de seu direito e de seu dever, enquanto profissionais de ensino” (Esteves, 2010, p.60). Além disso, Derrida (2003) defende uma avaliação acolhedora e formadora, que seja envolvida na hospitalidade e no acolhimento. Pois, para Derrida (2003), uma avaliação não é um inquérito policial, porque não está à procura de culpados e inocentes.

4. Metodologia

O presente estudo assenta numa investigação qualitativa (Minayo, 2007; Amado, 2014). A pesquisa problematiza um estudo exploratório que se fundamenta nos princípios epistemológicos do paradigma interpretativo (Lessard-Hébert, et al., 1994). O objetivo geral deste estudo é problematizar sobre como os professores podem avaliar atitudes e valores como competências transversais no ensino superior.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com questões-estímulo (Kaufmann, 2013; Batista-dos-Santos, Alloufa e Nepumuceno, 2010; Albandes-Moreira, 2002). As entrevistas semiestruturadas com questões-estímulo compõem-se como um incentivo ao entrevistado colaborador para que saia da inércia. A partir de uma situação fictícia, mas que se aproxima da sua realidade, o diálogo possibilita ao pesquisador obter o máximo de informação multidisciplinar relevante e necessária à pesquisa (Alloufa e Nepumuceno, 2010). A recolha de dados foi feita com uma discente de licenciatura em Ciências da Educação, uma estudante de mestrado em Ciências da Educação e duas estudantes de licenciatura em Psicologia. Todos os cursos pertencem a uma mesma instituição de ensino superior portuguesa.

Face ao cenário apresentado, o nosso objetivo é, com recurso a uma recolha de dados qualitativos, aprofundar concepções e/ou perspectivas de estudantes e professores sobre um aspecto da formação no ensino superior – as atitudes e os valores. Isto leva a aproximarmo-nos do paradigma interpretativo, uma vez que nos interessa perceber aquelas que são as concepções dos participantes do estudo e não os seus comportamentos. Portanto, o que está em causa neste trabalho é como as pessoas pensam sobre o fenómeno investigado, ou seja, as suas percepções sobre a formação de atitudes e valores, a partir da prática docente do professor universitário.

Amado (2014) revela que a pesquisa qualitativa se firma numa visão holística da realidade a investigar, não isolando o contexto – histórico, socioeconómico e cultural – em que se desenvolve, mas busca a compreensão através de inferências e processos indutivos. Desta maneira, concordamos com Amado (ibid.), quando este refere que a estrutura de entrevista semiestruturada é a mais adequada para a função de recolha de dados qualitativos com a finalidade de diagnóstico ou caracterização do tema em estudo, o que vai ao encontro do que se pretende neste trabalho. Reconhecemos que a entrevista é um dos melhores meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Isto porque entendemos que “a entrevista é um meio de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação [...] e uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado, 2014, p.207).

Além disso, a análise dos resultados obtidos com essa técnica permite ao pesquisador apreender as formas de pensamentos, explicações e justificativas de comportamentos e as fontes das representações. No tocante às participantes, as entrevistadas foram estudantes que se dispuseram a colaborar, e nos permitiram explorar o objeto de estudo. Pode-se considerar que eram pessoas “envolvidas ou em contato muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado, 2014, p. 214).

A escolha das pessoas a entrevistar deu-se de forma aleatória a partir de convite aberto a todas as turmas dos cursos em foco. Face à demonstração de interesse dos estudantes, as entrevistas foram marcadas.

As entrevistas de carácter semiestruturado foram apoiadas por um guião que serviu como referencial organizado para obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas. Este guião foi estruturado em blocos temáticos por forma a alcançar os

objetivos de nossa investigação. As questões seguiram uma ordem lógica, objetivando responder à problemática de investigação, assegurando, também, alguma liberdade na interação com os entrevistados. Quando oportuno, buscamos aprofundar algo discutido superficialmente.

Na análise dos dados, procuramos identificar aspectos convergentes no pensamento dos entrevistados, nomeadamente, no que respeita às reflexões sobre como o docente pode avaliar atitudes e valores como competências transversais na prática docente. As idiossincrasias também foram levadas em consideração. Assim, e no contexto de uma investigação qualitativa, nos aproximamos dos pressupostos da análise de conteúdo tipo temática de Bardin (2016). Portanto, seguimos os princípios da organização da análise a partir da codificação e categorização das entrevistas, passando ao tratamento dos resultados, por meio de processos de inferência e interpretação dos dados.

Para desenvolver inferências e interpretações válidas e confiáveis, seguimos um conjunto de fases e etapas sistemáticas e transparentes, tendo em mente que se trata de um processo flexível e contínuo, reflexivo e reiterativo. Desta forma, trabalhamos à luz do referencial de dois autores que se complementam sobre análise de conteúdo, Selvi (2019) e Bardin (2016). Para Selvi (2019), a análise de conteúdo envolve três fases. A fase 1, da preparação, trata da questão de pesquisa e seleção do material. Na fase 02, da organização, foca-se na construção do quadro de codificação, segmentação, codificação de teste, avaliação e possível modificação do quadro de codificação e análise. E por fim, na fase 3, ocorre a apresentação e interpretação dos resultados. Neste procedimento buscamos desenvolver uma familiaridade com os dados, através da leitura e releitura do material recolhido. Isso ajudou-nos a obter “uma noção dos dados como um todo, bem como de seus parâmetros específicos” e contribuiu para maior percepção do contexto e de suas nuances (Selvi, 2019, p.444).

5. Resultados e Discussão

No caso deste trabalho, que se dedica sobre a temática da avaliação da formação em atitudes e valores como competências transversais no ensino superior, apresentamos a contribuição das discentes com nomes fictício Hipátia e Melissa, duas estudantes de licenciatura em psicologia. As estudantes Hipátia e Melissa sugerem que para avaliar as atitudes e valores como competências transversais no que respeita a responsabilidade, o compromisso, a comunicação oral e escrita, o professor pode perceber a participação do discente na sala de aula, em diversas situações. O docente deve observar a assiduidade e a pontualidade com a qual o estudante se apresenta em sala, perceber se demonstra motivação para a aprendizagem através de perguntas e interações com os colegas e com o professor. O docente pode perceber o engajamento do discente pelo assunto, quando este envia e-mails para o professor com dúvidas ou sugestões e observar a forma como realizam suas apresentações, por exemplo, através da qualidade de seus slides. Para a formação da autonomia, o professor pode passar tarefas e observar se ocorre a aprendizagem de forma individual e coletiva; para formar capacidade para trabalhar com imprevistos e ambientes de incertezas, o docente pode dividir a turma em grupos, de acordo com assuntos a serem estudados. Ambas as estudantes, Hipátia e Melissa, concordam que a avaliação dos estudantes sobre atitudes e valores como competências transversais ocorrem em diversas situações.

O professor pode perceber quando o aluno está motivado na disciplina quando ele participa da aula, se ele interage com o professor quer seja através da comunicação oral ou corporal, através do balançar a cabeça, do olhar direcionado para aula, pelas avaliações, pela frequência e pontualidade do aluno na aula. [...] o professor percebe a motivação e o engajamento do aluno para o assunto, quando o aluno envia e-mails para o professor, com dúvidas ou sugestões [...] Para desenvolver e avaliar a formação da competência em lidar com o imprevisto, o professor pode dividir os temas com os grupos, e esperar eles estudarem e se apresentarem e no meio do debate o professor pode modificar os grupos, ou seja, ele pode criar situações na sala de aula em que simule situações de imprevisto (Hipátia, LP, 2023).

O professor pode ensinar e avaliar autonomia, compromisso, responsabilidade e gestão do tempo quando percebe a forma como o aluno se comporta na sala de aula, em diversas situações, quando o aluno cumpre os acordos que faz no início do semestre, na leitura dos livros sugeridos, na entrega do trabalho no prazo e quando chega na sala (Melissa, LP, 2023).

Por conseguinte, de acordo com as ideias das estudantes de psicologia, os professores podem avaliar atitudes e valores como competências transversais em ambientes de incertezas através de atividades práticas em que os estudantes tenham que mover os próprios recursos para encontrar formas de lidar nestes ambientes.

O professor pode avaliar se o aluno aprendeu a trabalhar em ambientes de incerteza se colocar atividades práticas em que os estudantes tenham que mover os próprios recursos para encontrar formas de lidar (...) em um trabalho como um levantamento de dados de um determinado assunto, onde os estudantes vão precisar recolher esses dados com participantes sejam eles portugueses ou brasileiros, ou de qualquer outra nacionalidade (Hipátia, LP, 2023).

O aluno aprendeu a trabalhar em ambientes de incertezas quando demonstra que consegue se adaptar diante das diversas situações semelhantes encontradas no mercado de trabalho que o professor leva para sala de aula (Melissa, LP, 2023).

Em consonância, para Aspácia, discente de licenciatura em ciências da educação, para avaliar seus estudantes em atitudes e valores como competências transversais, o professor pode usar dinâmicas e aulas práticas, pois através da observação, o professor consegue perceber quais competências que o estudante desenvolveu. Para fazer com que os discentes participem da aula e evidenciem o que aprenderam e expressem suas dúvidas, o docente pode criar um ambiente favorável ao diálogo, sem julgamentos. E, assim, através da dialogicidade, o professor consegue perceber competências como a autonomia, interesse, trabalho em equipa, organização, planejamento, compromisso, engajamento e motivação.

Além disso, para as estudantes com nome fictício, Aspácia, Melissa e Édesia, o docente pode perguntar aos estudantes, quais competências aprenderam e pedir justificção da sua resposta. Na medida que o professor divide a turma em grupos de forma aleatória para trabalhar, é possível avaliar, além da resiliência e adaptabilidade, se os estudantes construíram as atitudes da honestidade, da inclusão, da tolerância e do respeito. Para isso, o professor precisa sair da posição de protagonista em sala de aula e desenvolver a capacidade de observação, escuta ativa, paciência, abertura e humildade. Através das atividades em grupo, o professor pode observar a colaboração, a solidariedade, a comunicação, a escuta e a curiosidade do aluno.

Acrescenta-se a isso, a oportunidade de que os próprios estudantes podem avaliarem-se a si mesmos e avaliarem-se mutuamente sobre o aspecto das competências transversais. Aliás, para avaliar se seus estudantes construíram as atitudes da honestidade e da inclusão, e os valores da tolerância e do respeito, as participantes apontam que o docente pode utilizar-se da formação aleatória de grupos para trabalhar em atividades práticas dentro da sala de aula, nas quais possa simular situações reais que se aproximem da realidade do estudante.

Para avaliar seus estudantes em atitudes e valores como competências transversais, o professor pode usar dinâmicas e aulas práticas, e pela observação o professor consegue perceber quais competências o aluno vai mostrar. [...] lança-se o desafio para que estudantes agrupados pensem sobre determinada temática, desenvolver essas temáticas e depois expor o que elas aprenderam, depois um debate para partilhar o que descobriram, fazer com que os estudantes participem, evidenciem o que aprenderam e falem suas dúvidas. [...] vão mostrar ao professor, autonomia, interesse, trabalho em equipa, organização, planeamento e colaboração. A avaliação sobre a formação de atitudes e valores como competências transversais também pode ser feita pelos estudantes, podem avaliar a si mesmos e avaliarem-se mutuamente. [...] O professor pode perguntar para seus estudantes, quais competências aprendeste aqui? Além disso, é possível o professor avaliar se seus estudantes construíram as atitudes da honestidade e da inclusão, e os valores da tolerância e do respeito, basta o professor botar os grupos que foram formados de forma aleatória, para trabalhar em atividades em grupos dentro da sala de aula [...] Mas se o professor for um bom observador, ele consegue captar muita coisa, mas para isso ocorrer o próprio professor precisa ter desenvolvido a capacidade de observação, escuta, paciência, humildade, abertura, e reconhecer que existem situações que somente em um trabalho prático em grupo são observadas, observa-se a comunicação oral do aluno, qual aluno é colaborativo, qual aluno desenvolveu escuta, curiosidade para aprender, qual aluno que mais desafia o professor com perguntas. (Aspácia, LCE, 2023).

O professor tem que levar o aluno para atividades práticas, é através delas que consegue avaliar atitudes e valores como competências transversais em seus estudantes. (Melissa, LP, 2023)

[...] é através do trabalho em grupo que o professor observa as competências transversais. (Édesia, MCE, 2023).

Neste contexto, é possível perceber que na visão das estudantes colaboradoras, a formação de atitudes e valores como competências transversais envolve atividades práticas e em grupo. Além disso, o docente deve dividir o protagonismo do processo ensino-aprendizagem com o estudante na sala de aula e assumir o papel de observador. Para que isso ocorra, o docente precisa desenvolver a capacidade de observação, aprender sobre escuta ativa, ter paciência e humildade. Entende-se que através da prática da observação, o docente pode perceber como o estudante se comunica, como colabora com o outro e se escuta o outro.

Neste contexto de avaliação, Luckesi (2002) explica que o processo avaliativo, não é um ato único, não é um exame e sim um ato contínuo, processual e formativo. E acrescenta que se deve considerar que uma avaliação “é um diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação”, pois a avaliação ultrapassa a nota e alcança o processo avaliativo (Luckesi; 2002, p. 85). Diante do exposto por Luckesi (2002), podemos inferir que a avaliação em atitudes e valores como competências transversais deve ser um processo contínuo e formativo, não

devendo ser uma avaliação em que o estudante se sinta julgado ou comparado com o outro. Embora os resultados possam ser registrados em forma de nota, deve-se alcançar a percepção de que o objetivo maior é o desenvolvimento humano do estudante associado a uma formação em atitudes e valores como competências transversais.

Para Joaquim et. al. (2016, p. 246), avaliar vai além de fazer provas e aplicar trabalhos. A avaliação começa desde o momento em que o docente entra na sala de aula, pois, o docente já inicia uma avaliação a partir da observação dos estudantes desde o início da aula. O professor avalia a apresentação pessoal do estudante, “seu material de estudo, suas tarefas, a forma como se comunica com os colegas, etc” (Joaquim et. al., 2016, p. 246). Isto significa que o docente, ao conversar com o estudante, pode avaliar seus gestos, sua maneira de se comportar perante si e os colegas, perceber a forma como o estudante expõe suas ideias, de maneira soberba, agressiva ou humilde e gentil, qual sua maneira de pensar, e quais valores expressa em seus argumentos, com respeito, cidadania e inclusão ou o contrário.

6. Considerações Finais

Os resultados do nosso estudo indicam que para as estudantes colaboradoras, o modo pelo qual os docentes podem avaliar atitudes, valores e competências transversais dos discentes é diversificado, pois pode variar de acordo com a especificidade da competência transversal desejada a ser formada e o componente curricular que está a ensinar. Entretanto, todas elas passam pela qualidade da relação pedagógica e pela dialogicidade que se estabelece entre professor-estudantes. Concorda com este pensamento, Freire (2014), quando explica que é através da dialogicidade, entre docente e o discente, que o conhecimento se constrói.

Assim, a quebra das barreiras entre professor e estudantes associada a uma aprendizagem que alcance a formação técnico-científica e humana, está associada a uma avaliação inclusiva, dialogada e aberta ao feedback (do docente para seus discentes, dos discentes para seu docente e dos discentes entre si). Conforme afirmam Joaquim et al. (2016). “A avaliação se destina à inclusão e ao diálogo, em busca de uma aprendizagem satisfatória” que alcance a formação técnico-científica e humana” (p. 246). Entretanto, as estudantes colaboradoras concordam que o docente para fazer com que os discentes participem da aula, e assim, possam evidenciar o que aprenderam e apresentar suas dúvidas, precisa criar um ambiente na sala de aula que seja favorável ao diálogo, sem julgamentos.

Para as estudantes colaboradoras é através da qualidade da relação pedagógica que o professor pode perceber a autonomia, o interesse, a capacidade para trabalho em grupo, o respeito, a empatia, a escuta ativa, a organização, o planejamento, o compromisso, o engajamento e a motivação dos discentes.

Os dados do nosso trabalho corroboram a ideia de que para que se desenvolva de forma assertiva, o processo avaliativo da formação de atitudes e valores como competências transversais exige uma escolha adequada das metodologias de avaliação, que respeite a especificidade de cada ciclo de estudo e componente curricular (Soares e Dias, 2017). É o que expressa a estudante de licenciatura em psicologia, Melissa, quando refere que “as aulas de licenciatura em psicologia têm muita gente e poucos se conhecem, [por isso] o professor não pode avaliar da mesma forma que avalia os estudantes do mestrado, ele precisa perceber essa diferença”.

Nesse sentido, os dados também apontam para a importância de se discutirem os critérios de avaliação. Conforme refere uma estudante de mestrado em ciências da educação, Edésia, “para avaliar atitudes e valores, os critérios de avaliação, devem

ser apresentados no contrato pedagógico logo no início do semestre. Tal pensamento vai ao encontro do que defendem Soares e Dias (2017), quando explicam que os critérios de avaliação devem ser esclarecidos sobre aquilo que se espera que o estudante conheça, compreenda e seja capaz de desempenhar no final da formação, de forma coerente com os objetivos apresentados no início da disciplina.

Além disso, as narrativas das discentes colaboradoras apontam para a ideia de que o docente que avalia atitudes e valores como competências transversais precisa ser um interlocutor qualificado, ou seja, detentor de conhecimento pedagógico específico. Os resultados da investigação sugerem, portanto, que a formação e a avaliação que abraça as competências técnicas e as competências humanas é uma necessidade formativa e deve ser realizada em um clima de aprendizagem no qual ocorra o envolvimento e a participação dos discentes (Fernandes, 2010; Delors et al, 1996).

Quando se tratam de competências específicas, os dados sugerem que para avaliar a formação da capacidade para trabalhar em ambientes de incertezas e capacidade para lidar com situações de imprevisto, o docente pode criar, na sala, tarefas práticas que simulem situações reais de imprevistos, na qual os discentes precisem mover seus próprios recursos para encontrar formas de lidar com tais ambientes e encontrar soluções. Para avaliar a motivação para a aprendizagem, deve ser observado se o discente participa da aula, se ele interage com o professor, bem como a sua assiduidade e pontualidade. Para avaliar resiliência e adaptabilidade, o professor pode dividir a turma em grupos de forma aleatória e observar como os estudantes se comportam. Para avaliar a formação das competências transversais, da autonomia, colaboração, solidariedade, comunicação oral, a escuta ativa, a curiosidade e lidar com situações de imprevisto, o professor pode criar na sala de aula, atividades que simulem situações reais de imprevistos. Uma tal avaliação exige um perfil docente em que se verificam a capacidade de observação, características como a humildade e a paciência, bem como disposição para investir na formação pedagógica. Conforme realçam as estudantes colaboradoras, o professor precisa sair da posição de protagonista em sala de aula e desenvolver a capacidade de observação, escuta ativa, paciência, abertura e humildade.

A partir das perspectivas das estudantes colaboradoras, foi possível inferir também que a metodologia pedagógica que mais se adequa para a formação e avaliação de atitudes e valores como competências transversais é o recurso a atividades em grupo. Igualmente, interessa desenvolver dinâmicas que contribuam para a interação entre os estudantes, podendo revelar suas atitudes e valores, e proporcionar aulas práticas que simulem situações reais, incentivando o protagonismo do estudante. Linhas gerais, os dados levam a compreender que a avaliação em atitudes e valores como competências transversais busca contribuir para a formação integral do estudante. Assim, pretende-se chegar a uma avaliação formativa focada no sentimento de pertença, coesão e unidade, voltada para uma educação inclusiva e para a cidadania.

Vale realçar que os dados aqui discutidos resultam de uma investigação realizada com um conjunto limitado de estudantes, o que pode representar uma visão parcial acerca da temática em foco. Ainda assim, esses dados revelam dimensões importantes da forma como estudantes percebem o lugar da avaliação de atitudes e valores como competências transversais. Para o futuro, interessa expandir as pistas levantadas ao longo do artigo através de investigação que envolva uma quantidade maior de estudantes, inclusivamente, de diferentes áreas disciplinares. Além disso, a inclusão de docentes em estudos dessa natureza poderá corroborar uma visão mais

integrada dos sentidos da avaliação de atitudes e valores enquanto competências transversais no contexto do ensino superior. de maneira a alcançar maior representatividade.

Referências

AMADO, J. Fundamentos da investigação qualitativa em educação. In João Amado (Coord.), Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 17-72.

ANDRÉS, A. M. G. Práticas pedagógicas no ensino superior: Um estudo exploratório através do conceito de dispositivos de diferenciação pedagógica. repositorio-aberto.up.pt, 2003.

ANISIMOV, S. Real and imaginary values. Moscow: publishing house thought, 1970.

BARRO, D. Competências transversais na formação integral de egressos do curso de pedagogia em uma instituição de educação superior. Tese. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas/RS, 2021.

BORGES, G. Valores morais na escola: para colher é preciso semear e cultivar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CRUZ, F. M. L; SILVA, J. F. S. E AGUIAR, M. C. C, capítulo V. Avaliação na docência universitária: construtos, tensões e questionamentos. Ramos, K. M. C., Veiga, Ilma Alencastro Passos Veiga (orgs), In: Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior, 2013. p. 93-102.

DELORS, J., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., NANZHAO, Z. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir, 6, 1996.

DERRIDA, Jacques. A Universidade sem condição. trad. Evando Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DEWEY, J. Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação. Nacional, 1979.

ESTEVES, M., Análise de Conteúdo. In: Lima, Jorge Ávila e Pacheco, José Augusto (Orgs.) Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 55-68.

FERNANDES, P., A avaliação da aprendizagem no ensino superior: Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In: Leite, Carlinda (org). Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior. Legis Editora. Porto. Portugal, 2010. p. 77-89.

FERNANDES, P., LEITE, C. Mudanças no ensino superior e implicações para o desenvolvimento profissional docente. In: Ramos & Veiga (orgs) Desenvolvimento

profissional docente: Currículo, docência e avaliação na educação superior, 2013. p. 77-89.

FERREIRA, Júlia Maria Brito Lourenço Marcos Viçoso. Valores sociais, conhecimento e cidadania: contributos do ensino da filosofia no ensino secundário. 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Editora Paz e terra, 2014.

GALOCHA, Carlos; POLETO, Simone Sicora; TAVARES, Manuel. Avaliação no ensino superior: paradoxos e desafios. *Revista@mbienteeducação*, 2017, 10.1: 25-35. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2421>. Acesso: 15. jan. 2024.

JACON, V., Educação em valores: uma experiência transversal no Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016. 212f. <https://elibrary.tips/edoc/educacao-em-valores-uma-experiencia-transversal-no-ensino-fundamental-ii.html>. Acesso em: 5.Fevereiro.2024.

JOAQUIM, R., et al. Avaliação: da classificatória à formativa-um estudo sobre práticas avaliativas. *Revista Ciência & Cidadania*, v. 2, n. 1, p. 245, 2016. Disponível em: periodicos.unibave.net/index.php/cienciaecidadania/article/view/58. Acesso em: 5.Fevereiro. 2024.

KAUFMANN, J. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., e BOUTIN, G. Investigação qualitativa - Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, v. 4, n. 2, 2002.

MARINHO-ARAUJO, C. M., e ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>. Acesso em: 20.Dezembro.2023.

MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORENO, C. I., Educar em valores. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

MOSCOVICI, S. Attitudes and opinions., *Revisão Anual de Psicologia*. https://www.researchgate.net/publication/9631226_Atitudes_and_Opinions, 1963. Acesso em: 15.Fevereiro.2024.

OLESHKO, P., LYSYNIUK, M., BOIKO, O., LISITSIN, V., PASKALOVA, M., & OKSENCHUK, T. Features of formation of values and motives of applicants for higher education. *Journal of management Information and Decision Sciences*, 24(2), p. 1-9. <https://www.abacademies.org/articles/Features-of-formation-of-values-and-motives-of-applicants-for-higher-education-1532-5806-24-2-238.pdf>. 2021. Acesso em: 11.Janeiro.2024.

PERRENOUD, P., THURLER, M. G. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Artmed Editora, 2009.

PINTO, R. M. P. Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior: Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio (Doctoral dissertation, Universidade da Beira Interior) (Portugal). 2013. <https://www.proquest.com/openview/ba582b8d024cecd49df975a15575dac9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 11.Fevereiro.2024.

PUIG, J. M., Aprender a viver. In: ARAÚJO, U.F.; PUIG, J. M. Educação e valores: Pontos e Contrapontos. ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2007. p. 65-122.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*, 13a Edição, Petrópolis/RJ, Vozes. Siarova, H., Sternadel, D., e Mašidlauskaitė, R. (2017). Assessment practices for 21 st century learning: review of evidence. NESET II report. 1991. Disponível em: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1_20172.pdf. Acesso em: 20.Dezembro.2023.

SOARES, Diana; DIAS, Diana. Resultados de aprendizagem no quadro do ensino superior português: O caso da psicologia e da educação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2017, p. 37-40.

TRILLO, F. A. (Coord.); *Atitudes e valores no ensino*. 4.ed. Lisboa, PORTUGAL: Instituto Piaget. 2000.

TRINDADE, R. O ensino superior como espaço de formação: Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In: Leite, Carlinda (org) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*, 2010. p. 85-97.

VIANA, N., *Os valores na sociedade moderna*. Thesaurus Editora, 2007.

ZABALZA, M. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, F. A. (Coord.); *Atitudes e valores no ensino*. 4.ed. Lisboa, PORTUGAL: Instituto Piaget. 2000.