



AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL.

GIOVANI EHRHARDT
EDSON OSNI RAMOS
HUMBERTO TONANI TOSTA
MARCO ANTONIO LORENZ GOES

RESUMO

A avaliação do ensino superior, na abordagem dos autores, passa pelo acesso ao ensino superior, pela avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de que elas possam contribuir para a avaliação de desempenho profissional e a atuação no mercado de trabalho. Diante disto, este estudo tem por objetivo principal analisar este percurso de uma forma integrada. Especificamente, pretende-se apresentar teorias voltadas à contextualização e definição do referido percurso; e retratar as políticas institucionais aplicadas por IES e demais instituições e actores neste percurso. Desta forma, considerando o interesse dos pesquisadores e a viabilidade de desenvolver estudo nos objetos de estudos definidos, esta pesquisa teve como temas a serem estudados a avaliação do ensino superior – do acesso ao ensino superior a avaliação de desempenho profissional. A metodologia aborda tem por objetivo a discussão sobre o acesso e a permanência na educação superior, assim como a efectiva avaliação das IES. Os principais resultados alcançados com este estudo são: a caracterização do percurso de forma articulada e integrada no intuito de tomar conhecimento da atual situação, com intuito de se preparar melhor para o mercado de trabalho; e o interesse por parte das IES em contribuir para a evolução das políticas educacionais.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Acesso e Avaliação do Ensino Superior, Avaliação de Desempenho.

ABSTRACT

The evaluation of the higher education, in the approach of the authors, passes for the access to the higher education, by the evaluation of the Institutions of higher education (IES), in order to that they can contribute for the evaluation of professional performance at the marketplace. Faced with this, this study has for main objective analyzer this journey from an integrated perspective. Specifically, it intends to present theories to the contextualization and definition of the referred journey; and contribute for the institutional politics applied by the higher education institutions (IES) and others institutions and actors in this journey. In this way, considering the interest of the researchers and the feasibility of develop study in the objects of definite studies, these researches had a special interest in the studied of the evaluation of the higher education – form the access to the education over evaluation of professional performance. The methodology approaches has for objective the argument about the access and the permanence in the higher education, as well as to effective evaluation of the higher education institutions (IES). The main results achieved with this study are: the characterization of the journey as an articulated and integrated with the intention of find out about the present situation, with the purpose of be better prepared for the labor market; and the interest on the part of the IES in contribute for the evolution of the educational politics.

Key-words: Public Politics, Access and Evaluation of the Higher Education, Performance Appraisal

1 INTRODUÇÃO

1.1 O acesso ao Ensino Superior – o Vestibular e sua História

Desde tempos imemoriais, os indivíduos apresentam comportamentos e características típicos de cada fase de suas existências, comportamentos esses que se modificam com o passar do tempo, mas que são próprios da época e geração.

Desde sempre, a criança é curiosa e criativa, o adolescente ansioso, o jovem rebelde e tentando negar os valores existentes, o início da maturidade apresentando as preocupações de quem tenta criar raízes e a maturidade e terceira idade com os valores de estabilidade e família mais acentuados.

Com a explosão dos meios de comunicação e uma carga muito forte de informação, sem que a formação correspondente tenha se realizado, muitos dos valores se alteram, porém não é inteligente negarmos sua existência, ou seja, existem regras e valores, que podem ser universais ou mesmo tribais, mas que são observados e seguidos.

O curioso é que a história se repete: desde há muito ouvimos expressões como “Esta juventude está perdida!”, ou então, “O que será desses jovens daqui há vinte anos?”. Filmes como “Juventude Transviada”, com James Dean, do início dos anos cinquenta e “Hair”, dos loucos anos sessenta, ainda são absolutamente atuais, apresentando comportamentos da juventude que são similares aos dos dias de hoje. E como a coisa é cíclica, foi muito engraçado observar que os jovens da primeira metade da década de 1990, da chamada “geração-saúde”, apresentavam um comportamento muito mais conservador, ou “careta”, do que aqueles da primeira metade dos anos setenta que, no caso, constituíam a geração de seus pais.

Desde sempre, existem fatos e formas padronizadas de se passar de uma a outra etapa da vida.

Os católicos romanos ensinam que o indivíduo passa a ter todos os direitos de sua fé, deixando de “ser criança”, quando recebe a “Primeira Comunhão”, que se segue ao sacramento da “confissão”. Ora, se é necessário confessar-se, pressupõe-se a existência de culpa, logo deixou-se de ser criança, com a inocência própria da fase.

Os judeus realizam o “Bar Mitzvá”, cerimônia que dá a maioridade religiosa aos meninos judeus, ao completarem treze anos.

Em ambos os casos há um ritual de estudo, de preparação, com tempos de leitura e reflexão e, claro, um ritual de realização.

Assim também muitos outros povos e segmentos sociais possuem mecanismos para realizar e comemorar a passagem do indivíduo de uma para outra etapa de sua vida, que pode ser de elevação de valores intelectuais, físicos, ou até de flagelação por meio de situações onde se expõe o indivíduo à dor ou ao risco físico de agressões de toda ordem.

Para cada povo, uma situação distinta. Dizem ser necessário algum marco existencial para essas datas, para tornar claro perante a sociedade o novo “status” adquirido pelo indivíduo.

E, claro, os mecanismos sociais também se ajustam ao decorrer do tempo: os bailes de debutantes já foram muito concorridos, o sonho de muitas adolescentes. Hoje, praticamente inexistem.

Em nossa sociedade brasileira contemporânea, com os desmandos e injustiças sociais, todas as classes que estão acima do limite de miséria tem um objetivo para seus filhos, para que cresçam e se desenvolvam no sistema em que vivem: fazer um curso superior, cursar uma faculdade. E, para isso, existe um “fantasma” a ser superado, um “Cabo das Tormentas” a ser vencido: o vestibular.

Com a implantação das chamadas cotas sociais ou raciais, para o ingresso nas instituições de terceiro grau públicas, isso passou, também, a ser o projeto de vida de muitos que, sem

esse dispositivo, achavam-se despreparados para concorrer com os alunos oriundos das redes privadas de ensino.

Infelizmente muitos jovens colocam esse teste intelectual para se ingressar em um curso superior, o vestibular, como um ritual de passagem em suas vidas, colocando a prova como o fato fundamental de suas existências. Assim, usando o linguajar deles, “só serei bom se passar no vestibular!”.

Claro que o vestibular, dentro de nossa conjuntura atual, é importante, mas dão-lhe mais importância do que o devido, causando tensão e ansiedade e frustrando muitos indivíduos naquela que deveria ser a época “mais bonita” de suas vidas.

Se conseguissem levar a prova como algo natural, que se faz após concluir o ensino médio, provavelmente não haveria tanta angústia e o sucesso poderia ser obtido mais facilmente. Mas, o que esperar de indivíduos que são “jogados” nesse meio ainda “quase-adolescentes”? Temos muitos casos de meninos e meninas de quinze anos de idade e já cursando o terceiro ano do ensino médio, ou seja, prestes a definirem-se sobre a profissão que vão exercer no futuro e a prestar o concurso vestibular para isso.

É exigir-lhes que consigam um grau de maturidade que acompanhe o grau de informações que receberam, que foi-lhes imposto.

E ainda há que se considerar as pressões e chantagens as quais são submetidos em casa, na família, na escola, nos meios sociais e pelos meios de comunicação. E o grau de cobrança que a maioria – jovens, críticos como os de suas idades sempre o foram - se auto-impõe.

Então alguém pergunta: “o que se pode fazer em função disso?”

Ora, não há uma “receita de bolo”. O diálogo, a manifestação de solidariedade e a não massificação do trabalho com o vestibulando, creio, é a única forma de se amainar essa angústia do ritual de passagem-vestibular.

Que se parabenize os aprovados, mas que não se lastime demasiadamente aqueles que não lograram êxito. Afinal eles não perderam uma “passagem” em suas vidas, apenas não se classificaram em uma prova que, certamente, terão outra oportunidade em fazer. E, assim, podem amadurecer um pouco mais e definir, com mais elementos, o que realmente querem da vida, o que pretendem seguir como carreira, profissão ou missão.

Atualmente, no Brasil, muito se fala em acabar com o vestibular, havendo até projetos tramitando para tal intento. É comum assistirmos autoridades de primeiro escalão se pronunciando a respeito, repetindo mantras de extinção do processo.

Centenas de instituições de ensino superior, da rede privada, não mais utilizam o vestibular como a forma de selecionar o ingresso. Aliás, em muitas, não existe seleção de ingresso, caracterizando o famoso e antigo “pagou-passou”, o que mostra até que ponto o capital interfere na capacidade acadêmica do que se oferece a jovens, nem sempre com boas intenções em relação às suas formações intelectuais.

A mídia cita bastante os diversos sistemas utilizados em outros países.

Na nossa realidade, porém, existe o vestibular, com formas bastante distintas em sua realização, mas com um único propósito: selecionar os indivíduos que ingressarão em um curso superior, supostamente de boa qualidade.

Nos jornais e revistas vemos publicidade como as da Faculdade de Medicina de Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia, onde não é necessário o vestibular para ingressar no curso de medicina. Para alguns é interessante. Também aparece publicidade similar de escola na Argentina.

Nos Estados Unidos o processo é bastante diferente. O indivíduo apresenta seu currículo acadêmico (às vezes esportivo também) nas instituições e essas o analisam para verificar se ele está apto ou não a ingressar em seus cursos.

Ora, em nosso país isso é inviável. Não há paridade acadêmica entre as escolas de níveis fundamental e médio, bem como não há confiança em um processo como esse. Imagine uma

“comissão” analisando os currículos enviados por indivíduos interessados em cursar Medicina ou Engenharia Mecânica na Universidade Federal de Santa Catarina ou em qualquer outra de qualquer lugar do país, “escolhendo” um determinado número de futuros acadêmicos. Em um país com o histórico de corrupção como o nosso isso é realmente inviável.

A outra hipótese levantada (e já colocada em prática, experimentalmente) também é polêmica. Ao final de cada série do ensino médio a universidade realiza uma prova para os interessados, prova essa sobre o programa ministrado naquela série, ou seja, ao final da 1ª série uma prova, ao final da 2ª série outra e mais uma prova ao final do curso. Ao final de todas as provas realizadas seria elaborada uma “média” das três e aos melhores seriam permitidos os ingressos nos cursos desejados. Mas, será que isso não é trocar “seis por meia dúzia”? Ou até por um pouco mais, pois ao invés de apenas uma prova de vestibular, passam a ser três. E todos aqueles que já concluíram o 2º grau e que ainda não ingressaram no curso desejado, a chamada “demanda reprimida”, o que ocorrerá com eles? E ainda aqueles que não conseguirem média na primeira tentativa das três provas?

A partir de 1998 o Ministério da Educação implantou o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio -, para alunos da terceira série do ensino Médio, cuja finalidade era a de avaliar as instituições onde os mesmos estudavam. Com o passar do tempo, essa prova passou a fazer parte do processo de avaliação para muitas instituições de ensino superior (públicas e privadas), ou seja, embora fosse concebida como uma prova de avaliação das instituições, não dos alunos, passou a ser usada como prova classificatória dos alunos.

A partir de 2009, o ENEM, agora em modelo novo, com uma concepção de avaliação, passa a ser utilizado por uma quantidade expressiva de instituições (públicas e privadas), como prova seletiva (ou parte dela) para o ingresso nos cursos superiores.

Com o projeto de ser utilizada pela totalidade das instituições federais de ensino superior, com a promessa de polpidos investimentos do governo federal nas instituições que aderirem.

Realmente é necessário cada vez mais aprimorar o sistema, procurando-se alternativas para se tornar mais justo o processo, mas, a curto prazo é difícil visualizar um substitutivo para o vestibular.

Os exames vestibulares no Brasil foram instituídos pelo Decreto-Lei 8.659, de 5 de abril de 1911, quando os diplomas dos colégios públicos e particulares foram equiparados aos do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, que detinha o monopólio de ser a única instituição que podia preparar os alunos às escolas superiores, algo que surgiu com a Proclamação da República.

A partir daí, todos os “Bacharéis em Letras”, que correspondia ao nosso ensino médio atual, foram considerados aptos a ingressar nas faculdades.

Isso é que era elitizante. Imagine, a única maneira de se ter acesso a um curso superior era estudando no colégio Pedro II. Mas quando o sistema foi liberado a todos, não havendo mais restrições ao ingresso, um número significativo de indivíduos, muitos sem a formação básica necessária, advindos de escolas com um nível acadêmico no mínimo suspeito, se acharam no direito de fazer um curso superior.

Foi aí que se iniciou o processo.

O estado brasileiro, paternalista desde aquele tempo, ao invés de deixar que o mecanismo fosse se aperfeiçoando por si só, intrometeu-se ditando as normas, como se um decreto fosse capaz de resolver todos os problemas. Aliás, os diversos decretos assinados depois mostram que as lições não são aprendidas (vide a infinidade de planos econômicos posteriores - como se a situação econômica ou de educação de um povo se resolvesse com um “canetaço”).

A princípio apenas os formados em cursos secundários poderiam ingressar nos cursos superiores. Aos formados em cursos médios profissionalizantes era vedado o ingresso, anomalia que só foi corrigida com as Leis Orgânicas do Ensino, que datam do período entre 1942 e 1946 e que permitiram, aos egressos desses cursos, prestar o vestibular para cursos

relacionados com os seus estudos profissionalizantes (por exemplo, curso “normal”, dando acesso à área de magistério, etc.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024), de 20 de dezembro de 1961 equiparou os cursos secundários e profissionalizantes, permitindo a todos candidatar-se ao ingresso em qualquer curso nas faculdades.

A lei nº 5.540, de 1968, que regulamenta a “Reforma Universitária”, fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio, determina as condições de ingresso ao aluno em qualquer estabelecimento de ensino de curso superior do país: a conclusão do ensino médio e a prestação do exame vestibular.

Cabe lembrar que, até essa época, o vestibular era uma prova direcionada ao curso pretendido, com questões específicas apenas do referido curso, com provas escritas e orais cuja avaliação eram tremendamente subjetivas. São ainda notórias as histórias que se contam de provas orais, com sorteio de “pontos” (conteúdos específicos sorteados) a serem argüidos aos vestibulandos. Muitos ainda lembram-se das histórias do vestibular do tio ou avô, que contam da prova de “latim” para o curso de direito ou do assunto sorteado na prova de anatomia para o ingresso na medicina!

Datam dessa época histórias não só engraçadas ou curiosas, mas também de favorecimento ou desfavorecimento a indivíduos, em função de laços familiares e coisas ainda menos nobres, protagonizadas por professores e bancas examinadoras.

A partir da “reforma universitária” o vestibular deixou de ser uma prova habilitatória para se tornar um concurso de conteúdo único para todas as carreiras, ou seja, o que passou a ser chamado de vestibular único e unificado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os itens abordados a seguir foram definidos a partir dos assuntos inerentes ao acesso ao Ensino Superior, a Avaliação do Ensino Superior e ao Avaliação de Desempenho Profissional, sendo apresentados os seguintes itens: Conhecimento, Gestão do Conhecimento, Competências e Gestão por Competências.

Para melhor entendimento desta relação e da evolução do conceito de avaliação do ensino superior, este trabalho supõe a necessidade de uma abordagem integrada da avaliação e de estudos já realizados e seus pressupostos básicos.

2.1 Avaliação do Ensino Superior

O novo processo de Gestão da Educação obriga as Instituições de Ensino Superior – IES a desenvolverem estratégias de transformação do quadro administrativo e pedagógico como forma a adaptar as novas exigências do mercado.

Muitas Intituições, apesar de possuírem as qualidades e capacidades pedagógicas para atuarem no modelo tradicional de ensino/educação, memso assim necessitam entender melhor os desafios a que estão sujeitas neste novo modelo de gestão do seu produto ou serviço. As IES, como pólo de desenvolvimento de novos conhecimentos privilegiados, de ensino de, entre outras conhecimentos, gestão, constitui-se no principal elo desafiado nesta nova cadeia de negócio.

O que mudou? O que mudará ou será necessário mudar na gestão do ensino e no ensino da gestão?

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB versa em seu artigo 2º, 3º e 43º respectivamente que:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

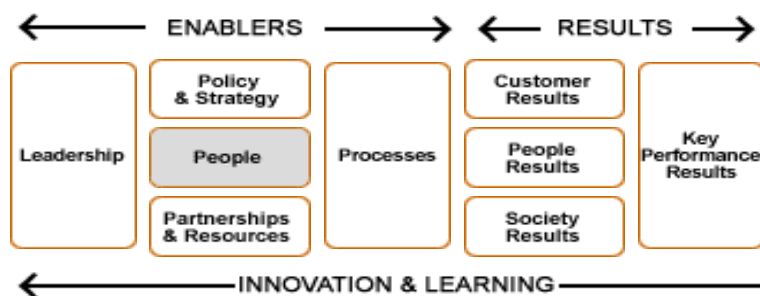
Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade: II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

Portanto, conforme expresso no texto da lei, o ensino nas IES deve ser ministrado também com enfoque no trabalho, portanto voltado ao mercado de trabalho.

A adoção de modelos universais de gestão da qualidade total (tais como o Modelo EFQM) para a melhoria da gestão nas administrações públicas constitui, tal como no sector privado, um instrumento valioso de procura da excelência nos serviços que prestam, com o objectivo de otimizar as expectativas dos diversos stakeholders, contemplados como clientes dos seus serviços. Desta forma, encontra-se facilitada a compreensão das dimensões mais relevantes da realidade da organização e permite estabelecer critérios de comparação com as melhores práticas identificadas em outras organizações (benchmarking).

EFQM Excellence Model



© EFQM. The EFQM Excellence Model is a registered trademark of the European Foundation for Quality Management.

Como modelo de excelência que é, o Modelo EFQM constitui uma referência estratégica para a administração Pública numa série de grandes capítulos (critérios e sub critérios) ou matérias chave dentro da organização e que, por sua vez, se decompõem em áreas que estabelecem linhas condutoras ou melhores práticas a seguir para alcançar a excelência dentro da organização.

A operacionalização deste modelo define-se por um processo contínuo de inovação e aprendizagem, através do desenvolvimento de meios e processos com vista ao alcance de resultados, como garante da eficácia (grau de satisfação dos clientes e/ou utentes), e eficiência (relação entre meios e resultados) de qualquer organização, pública ou privada.

Numa abordagem de avaliação educacional, SILVA (2008) defende que:

A prática da avaliação do aproveitamento do aluno tem sido pautada pela busca da objetividade e precisão de instrumentos e critér os utilizados (Bradfield, 1963; Popham, 1976, 1977; Medeiros, 1977; Lindeman, 1978; Soeiro, 1982). O enfoque predominante é o da pedagogia do exame, como diz Cipriano Luckesi (1995), cujo interesse está centrado na aprovação/reprovação dos alunos. O ato de avaliar, dessa maneira, tem como propósito principal a classificação.

Atualmente essa avaliação tradicional vem sendo alvo de muitos questionamentos. Hoje, constata-se que existem muitos caminhos possíveis para a prática da avaliação. Mas qual deles deve-se considerar como desejável diante da atual realidade e exigências dos novos tempos?

O aluno, dependendo do curso e de seu futuro profissional, precisa adquirir competências específicas a sua necessidade. Diante disto e numa perspectiva de avaliação educacional, SILVA (2008) defende que:

A resposta a esta questão conduz a profunda reflexão não só acerca da avaliação como prática pedagógica, mas também, e principalmente, a respeito da escola, da educação e ainda a respeito da sociedade. Uma análise da avaliação educacional envolve a avaliação da própria instituição de ensino que deixa transparecer em sua prática pedagógica a concepção de aprendizagem e de homem que adota, assim como a ideologia que abraça; enfim, a visão de mundo que tem e representa e que intenta transmitir na formação de seus alunos. Segundo Luckesi, (...) para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação (...) (1995, p. 42).

2.2 Avaliação de Desempenho Profissional

O desempenho organizacional está associado ao cumprimento dos objectivos, aos resultados do cumprimento da missão e concretização da visão da organização. Neste contexto, o desempenho individual só tem sentido se estiver associado à estratégia e contribuir para a sua operacionalização. O somatório das contribuições individuais e respectivo desempenho individual corresponderá ao desempenho organizacional e aos respectivos resultados.

A gestão dos inúmeros factores internos e externos que envolvem a organização implica a adopção de uma metodologia que permita justamente medir e avaliar a gestão desse conjunto de variáveis. Estas informações permitem uma visão interna da organização, assente na eficácia e eficiência da estrutura, processos, pessoas, aprendizagens, optimização dos sistemas de informação e da sua capacidade para “aprender” e “reinventar-se” contribuindo para a eficácia da tomada de decisão.

No contexto da avaliação do desempenho organizacional, importa considerar a necessidade de concepção de uma análise integrada de programação, controlo de gestão e de desempenho, que articule as vertentes estratégicas, organizacionais, operacionais, de serviços aos municípios e de recursos.

Para a avaliação efectiva do desempenho organizacional, importa ainda considerar um quadro de indicadores que deverão corresponder a um conjunto de critérios basilares quanto à qualidade de análise que potenciarão, nomeadamente:

- ✓ Validade: o indicador mede aquilo que se pretende medir?
- ✓ Viabilidade: é possível colher e tratar, em tempo útil, os indicadores pretendidos?
- ✓ Fiabilidade: a recolha e tratamento dos indicadores quando realizada por serviços ou departamentos ou instituições diferentes, produz os mesmos ou diferentes resultados?
- ✓ Carácter discriminante: o indicador permite separar ou discriminar as boas das más performances?
- ✓ Custo-efectividade: mesmo sendo válida e viável a recolha e tratamento, a utilidade da informação para os fins de avaliação de desempenho supera os custos inerentes à recolha e tratamento?
- ✓ Sensibilidade: até que ponto é que os indicadores medem pequenas diferenças dentro da realidade a ser analisada?

2.2.1 Avaliação Das Pessoas: Três Razões

- ✓ Avaliar para quê? Finalidade:
 - ✓ Fixar resultados a concretizar;
 - ✓ Responsabilizar dirigentes e funcionários.

- ✓ Avaliar porquê?
 - ✓ Definir responsabilidades das pessoas;
 - ✓ Diferenciar o nível de desempenho;
 - ✓ Identificar carências de formação.

- ✓ Avaliar como?
 - ✓ Avaliar o grau de cumprimento dos objectivos;
 - ✓ Avaliar as competências demonstradas;
 - ✓ Aferir as atitudes pessoais.

2.2.2 Porquê gerir por objetivos? as três funções dos objetivos

- ✓ Mostrar claramente a meta – como chegar a algum sítio se não soubermos para onde amos?
- ✓ Mobilizar energias – as pessoas quando se sentem responsáveis e envolvidas em resolver problemas, motivam-se;
- ✓ Avaliar os resultados - eliminar o erro e melhorar, continuamente

2.3 Definição - Gestão do Conhecimento

O ambiente que as organizações hoje estão inseridas é caracterizado pelas mudanças rápidas e contínuas que estão ocorrendo no ambiente externo em múltiplas dimensões. Assim, novos conhecimentos têm de ser criados continuamente para que a empresa sobreviva no ambiente competitivo atual (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Dessa maneira, segundo Zobot e Silva (2002), a importância do conhecimento não é uma descoberta nova. Desde os tempos mais antigos, sabe-se que os homens que detinham mais conhecimento eram aqueles que se destacavam, a diferença é que durante muito tempo o acesso ao conhecimento foi restrito a alguns privilegiados, e era por vezes, utilizado como meio de domínio e opressão.

Assim, Bhatt (2001) apresenta conhecimento como uma combinação organizada de dados, assimilados com um conjunto de regras, procedimentos e operações aprendidos por meio da experiência e prática.

Já para Sveiby (2001), o conhecimento tem sido interpretado tanto um objeto quanto um processo. Quando interpretado como objeto, ou seja, como sinônimo de informação, cabe o investimento nele, ou seja, em tecnologia da informação e afins. O autor afirma que essa é a maneira mais rápida de perder dinheiro, já que o investimento está sendo feito de maneira equivocada.

Quanto a gestão do conhecimento, para Servin (2005), esta envolve essencialmente a facilitação de processos pelos quais o conhecimento é criado, compartilhado e usado nas organizações. Está ligada a uma questão cultural da organização, o modo como o conhecimento é encarado.

Ainda de acordo com Servin (2005) criar um ambiente de conhecimento normalmente requer a mudança de valores organizacionais e cultura, onde se muda o comportamento e os

padrões de trabalho das pessoas, porém tais mudanças são vagarosas, pois mudanças comportamentais não acontecem de uma hora para outra. Envolve ainda proporcionar as pessoas fácil acesso entre elas e a recursos de informação relevantes.

Por fim, no âmbito das organizações é necessário que se diferencie o conhecimento individual e o organizacional, pois o conhecimento organizacional não é apenas resultante da soma do conhecimento individual, ele é formado por meio de padrões únicos de interações entre pessoas, técnicas e tecnologias, as quais não podem ser facilmente imitadas por outras organizações uma vez que são moldadas pela cultura e histórias que são únicas da organização (BHATT, 2001).

2.4 Definição - Competências

O tema competências começou a ser debatido por psicólogos americanos e administradores, com a publicação de um artigo de autoria de McClelland. Dessa maneira o conceito de competências pode ser entendido como características pessoais que podem levar ao desempenho de uma performance superior, sendo estas características as aptidões e conhecimento (MCCLELLAN apud LUSTRI, MIURA E TAKAHACHI, 2005).

Em complemento a este conceito, para Rabaglio (2004), a competência é formada pelo conhecimento, habilidade e atitude dos indivíduos. Onde o conhecimento é o saber, o que se sabe, mas não necessariamente se coloca em prática, a habilidade é o saber fazer, o que se pratica, se tem experiência e domínio sobre, e a atitude é o querer fazer, as características pessoais que levam a praticar ou não o que se conhece e se sabe, combinando assim as concepções de competência.

Assim, Leme (2005), define competência como a soma de competências técnicas e competências comportamentais. Portanto, conhecimento e habilidade (o saber e o saber fazer) são agrupadas como competência técnica, que somado à competência comportamental (o querer fazer) vai transformar-se em competência, por meio do julgamento de valor do indivíduo.

Para Le Boterf (2003 apud Lustri, Miura e Takahachi, 2005), entretanto, a competência não é um estado, mas uma combinação de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, qualidades, capacidades cognitivas, entre outros) e os recursos do meio (tecnologia, livros, banco de dados, etc).

Em complemento, o autor apresenta que alguns elementos são indissociáveis da personalidade do indivíduo, estas englobam um conjunto de saberes, de saber-fazer, de aptidões ou qualidades e recursos emocionais e fisiológicos.

De acordo com Lustri, Miura e Takahachi (2005) ao analisar as definições de competência observa-se que as competências da organização não existem até que se materializem por meio das pessoas e de suas ações competentes.

Desta forma, cabe apresentar a distinção que é feita de competências individuais e organizacionais que Lustri, Miura e Takahachi (2005) apresentam:

- Competências Individuais – consistem em um conjunto de conhecimentos combinados e colocados em prática a serviço da organização para gerar resultados de valor para os stakeholders.
- Competência Organizacional – é a capacidade de conectar os indivíduos em uma rede de competência coletiva, capaz de criar vantagem competitiva, gerando efetivamente resultados de valor para o negócio e seus stakeholders.

A partir desta distinção evidencia-se a importância das organizações em destinar esforços na identificação e no desenvolvimento das competências dos indivíduos e conseguirem alguma vantagem competitiva.

2.5 Gestão do Conhecimento e Gestão por Competências

Para Lustri, Miura e Takahachi (2005) o conhecimento constitui a base da formação das competências organizacionais, pois propiciam às organizações condições para aumentar sua competitividade e sobrevivência no atual contexto.

A organização depende dos indivíduos para a formação da sua base de conhecimentos e competências e o conhecimento individual é o ponto de partida para a concretização desse processo (Nonaka; Takeuchi, 1997).

De acordo com Sveiby (2001), a gestão do conhecimento apoiada em competências, veio para eliminar o gargalo de como fazer com que o conhecimento da equipe fosse mais efetivo e melhor direcionado para as demandas dos clientes.

Assim, as competências adquiridas uma vez, não estão disponíveis de maneira automática para sempre. A retenção seletiva de informação, documentos e experiência requer gestão, através de meios de armazenamento eficazes.

Dessa maneira, quando se trata das características do conhecimento, deve-se ter em mente que o termo Competência Individual (ou Humana) pode ser entendido como o seu sinônimo mais adequado (SVEIBY, 2001).

Assim, na visão de Sveiby (2001), a meta e obrigação das empresas com a gestão do conhecimento, então, é nutrir, alavancar e motivar as pessoas a compartilharem a sua capacidade de agir. Desta forma, a gestão do conhecimento se transforma em uma tarefa da organização inteira, o que o autor chama de Estratégia Baseada no Conhecimento.

Portanto, de acordo com Lustri, Miura e Takahachi (2005) para formar o conhecimento organizacional, antes é necessário que o indivíduo exteriorize seu conhecimento. Pelos modos de conversão de Nonaka; Takeuchi (1997), quais sejam: socialização, externalização, combinação e interiorização, o conhecimento individual pode ser elevado ao nível coletivo, isto é, disponível para o aprendizado do grupo e disseminação para todos os níveis da organização.

3 METODOLOGIA

De acordo com Marconi e Lakatos, (2007) a pesquisa caracteriza-se por ser um procedimento sistematizado que utiliza técnicas de maneira lógica e objetiva, incorrendo em relato e registro metuculoso, detalhando determinada realidade.

De acordo com Ander Egg (1978 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 19) a pesquisa aplicada é “caracterizada pelo interesse prático e utilidade das soluções de problemas que ocorrem na realidade”.

Diante disto, esta pesquisa pode ser considerada como aplicada, visto a sua utilização em âmbito de Instituições de Educação superior avisa a aplicabilidade dos conhecimentos aqui desenvolvidos para aprimorar o relacionamento com os etemas abordados.

A presente pesquisa, que utilizou a metodologia da observação participante., uma vez que “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos a soluções de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21). Para pesquisadores em administração universitária, este tipo de pesquisa revela-se oportuno por comparar a realidade prática das IES com o teórico (ainda incipiente) e com a legislação existente.

Quanto ao procedimento de coleta de dados baseou-se em informações secundárias, assim, foram levantados os seguintes documentos para análise: Planos de Desenvolvimento Institucional; Plano de Avaliação Institucional; Relatórios e artigos especificamente tratando

do tema egresso; e, por fim, uma investigação intensiva na legislação educacional relacionada ao tema.

Diante desta ampla e intensa leitura de diferentes fontes busca-se reunir num único documento, o presente artigo, o estado da arte sobre o assunto a ampliá-lo para uma abordagem da avaliação do ensino superior: do acesso ao ensino superior a avaliação de desempenho profissional..

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho adotou a pesquisa bibliográfica como procedimento de estudo para estruturar a revisão, análise e sistematização de conhecimentos já elaborados a respeito do acesso e da avaliação do ensino superior, assim como do processo de avaliação de desempenho profissional, que incidem no processo de ensino e de aprendizagem. Baseiou-se em reflexões dos autores sobre o tema, e que permitem explorar e interpretar a abordagem integrada, implícita nesses processos, numa perspectiva interdisciplinar.

Segundo Carvalho Ferreira (2009) o mundo das qualificações acabou, temos que passar para o mundo das competências. Isso quer dizer que a transmissão do conhecimento, é uma pequena parte de coincidência do espaço tempo virtual com o espaço tempo real, pois o que é preciso é a aprendizagem.

O acesso ao ensino superior, passando pelo vestibular e sua história de notam uma questão excencial, o desempenho individual. Este inicia com o acesso ao ensino superior, mesmo antes do pré-vestibular e percorre todo o percurso.

A gestão do conhecimento e a gestão por competências estão e devem estar presentes em todas as fases do referido percurso do aluno e profissional. O conhecimento adquirido e a adquirir vai ser determinante em todo o processo e as respectivas competências, e não apenas as qualificações fazem parte, ou devem fazer parte, de uma estratégia de aprendizagem contínua. De um desafio de desempenho em contínua avaliação.

Os autores consideram que a avaliação do ensino superior, passa pelo acesso ao ensino superior, continua durante todo processo da avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), e deverá contribuir para a avaliação de desempenho profissional e a atuação no mercado de trabalho.

No entendimento de Carvalho Ferreira (2009):

Toda a formação, ensino ou formação que é dada em quaisquer universidade deve ser baseada numa aprendizagem sistemática de todos os actores que intervêm no processo de trabalho e da organização do trabalho das mesmas. Isso implica passar de uma postura comportamental baseada na aquisição de qualificações para uma aprendizagem quotidiana de competências. Implica que os três (3) subsistemas das universidades (professores, alunos, funcionários) sejam simplesmente aprendentes de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços analítico-simbólicos.

Considerando que no efectivo procesos de aprendizagem o aluno e mesmo o profissional comete “error”, mesmo nos “erros” existem virtudes. Segundo SILVA (2008) existe “A Virtude do Erro”

A revisão das práticas avaliativas remete, conseqüentemente, à reconceitualização do erro incorrido nas atividades de aprendizagem. O que é erro de aprendizagem?

É uma idéia que tem sua origem no contexto da existência de um padrão considerado correto. No percurso do processo de aprendizagem, o erro,

frequentemente, aparece associado ao ridículo, à deficiência ou ao fracasso escolar.

SILVA (2008) considera ainda que:

no desvendar do erro reside a possibilidade de resgate da premissa básica da avaliação, o questionamento, que leva à transformação do significado restritivo, comumente a ela atribuído, para um significado construtivo, que favorece o crescimento de todos os envolvidos nesse processo, por meio do desenvolvimento de uma “cultura da avaliação”.

Só assim faz que haja aprendizagem e aquisição de competências cognitivas, emocionais e energéticas. O sucesso, no mercado de trabalho, aparece no processo de acesso ao ensino superior, no decorrer do ensino superior e no desempenho profissional, embora com níveis diferentes, e se utiliza com esta via a passagem da ignorância para a não ignorância, condicionado pelas políticas públicas e resulta, ou deveria resultar no impacto da empregabilidade.

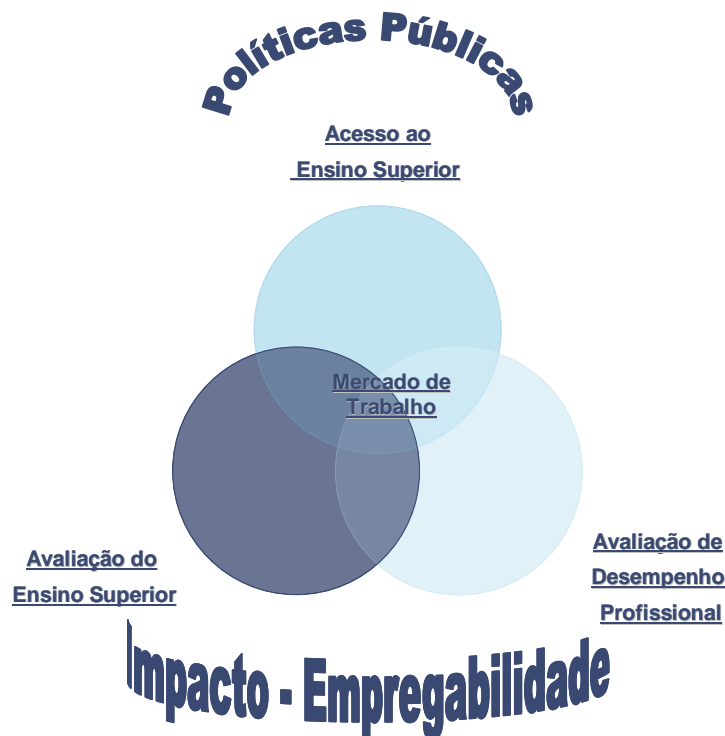


Figura 01: Esquematização da Avaliação do Ensino Superior
Fonte: Elaborado pelos autores.

Como resultado da abordagem apresentada, foram identificadas diversas questões possíveis para investigação futura, bem como diversas oportunidades de melhoria do entendimento do tema “avaliação do ensino superior: do acesso ao ensino superior a avaliação de desempenho profissional”, as quais são referidos de forma resumida nos pontos que se seguem:

Entendendo competência como um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, na visão dos alunos, das IES e do mercado de trabalho, quais são as competências requeridas para o desempenho profissional?

De que maneira a Gestão do Conhecimento influencia no desenvolvimento das competências organizacionais e individuais?

Como, no entendimento dos alunos, das IES e do mercado de trabalho, a cultura influencia no compartilhamento de conhecimento?

Como as redes informais possibilitam ou aprimoram a troca de conhecimento (confiança)?
Qual o modelo de análise do impacto da empregabilidade a ser seguido?

Como poderemos observar, de forma sistemática, o percurso do candidato, do aluno até o desempenho profissional? Do ingresso ao egresso e eventualmentr regresso ao sistema de aprendizagem contínua... numa perspectiva de competências e não apenas de qualificações...

Quais as necessárias políticas públicas para esta abordagem integrada do ensino aprendizagem?

REFERÊNCIAS

BHATT, G. D., **Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people.** Journal of Knowledge Management, 5 (1), 68-75, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro, de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2009.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Lei nº 10.861, de 14 de abril, de 2004.**

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e Instrumentos para a gestão de pessoas na Empresa Moderna.** São Paulo: Atlas, 2004.

FERREIRA, J. M. Carvalho; EHRHARDT, G. (2009), "**O Tratado de Bolonha: Desafios e Oportunidades. O Paradigma dos Centros de Excelência.**", Seminário Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Administração (CPGA), Florianópolis, CPGA-UFSC.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.** São Paulo: Atlas; 2001.

IESJT, Instituto de Ensino Superior Juvêncio Terra. **Projeto de avaliação institucional: comissão própria de avaliação.** Disponível em: <http://www.juvencioterra.edu.br/pub/docs/ava_institucional/Projeto.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2009.

LEME, Rogerio. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LUSTRI, D.; MIURA, I.K.; TAKAHACHI, S. Gestão do Conhecimento desenvolvendo competências. **Revista Inteligência Empresarial.** N.25, p20-27, out, nov., dez. 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento.** 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/avaliacao_institucional/avaliacao_institucional_externa_8102005.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2009.

_____. **SINAES – sistema nacional de avaliação de da educação superior - da concepção à regulamentação.** 2. ed. Brasília: Inep, set. 2004.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinamica da inovação.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

RABAGLIO, Maria Odete. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

- SILVA, E. M. Diniz da A Virtude do Erro:** uma visão construtiva da avaliação, em Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008
- SILVA, Antônio Costa et al. As Competências do administrador e a aderência às demandas do mercado de trabalho:** uma análise a partir da percepção de egressos de um curso de administração. In: XI SemeAd - Seminários em Administração, 2008, São Paulo - SP. Anais..., 2008. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/881.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2009.
- SERVIN, G., ABC of Knowledge Management.** NHS National Library for Health, July 2005.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Ester Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001
- SVEIBY, Karl Erik. Gestão do conhecimento: as lições dos pioneiros.** São Paulo: 2001. Disponível em: <<http://www.sveiby.com/Portals/0/articles/Pioner.pdf>>. Acesso em 15 jan 2007.
- STAINSACK, Shellen. A Interação universidade/empresa no Estado do Paraná.** In: **1º Concurso de monografia sobre a relação universidade/empresa.** Curitiba: IPARDES, 1999.
- TAKEUCHI, H; NONAKA, I. Gestão do Conhecimento.** Porto Alegre: Bookman, 2008.
- VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- ZABOT, João Batista M.; SILVA, L.C. Mello. Gestão do Conhecimento: Aprendizagem e Tecnologia construindo a inteligência coletiva: São Paulo: Atlas, 2002.**
- ZARIFIAN, Philippe. O Modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac, 2003.