

O DESAFIO DA ESCOLHA E AS ATRIBUIÇÕES DA BANCA NA SELEÇÃO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Erlaine Binotto¹
Elisabete Stradiotto Siqueira²
Debora Nayar Hoff³
Natália Corrêa Mortari⁴
Fabiula Meneguete Vides da Silva⁵

Este artigo objetiva analisar o processo de seleção docente sob a óptica dos professores que tenham participado de bancas de concurso das universidades públicas federais na área das Ciências Sociais Aplicadas (CSA). Os questionários foram enviados a professores que tenham participado de banca de concurso público de todas as universidades federais. Constata-se que não fica perceptível o espaço para a diversidade, uma vez que a escolha dos pares que avaliarão os candidatos não é orientada prioritariamente por requisitos vinculados à produção acadêmica, predominando uma forte tendência para as relações pessoais e formação na área. Na análise do processo, trazida pelos membros da banca, consta-se que o processo é amplamente subjetivo e não desenvolve a dimensão reconstrutiva do conhecimento.

Palavras-chave: seleção; professores; universidade; avaliação.

THE CHALLENGE TO CHOICE AND THE EXAMINATION BOARD ROLE IN TEACHER SELECTION IN FEDERAL UNIVERSITIES

This paper aims to analyze the teacher selection process under the teachers' optics that have participated in the examination board of federal public universities, in the area of Applied Social Science (CSA). The questionnaires were sent to teachers who have participated in public contest stand of all federal universities. There isn't noticeable space for diversity since the choice of pairs that evaluate applicants is not primarily driven by requirements linked to academic production, with a strong tendency to personal relations and training in the area. In the analysis of the case brought by members of the examination board, is that the process is largely subjective and does not develop the reconstructive knowledge dimension.

Keywords: selection; teachers; University; evaluation.

1. Coordenadora do PPG Agronegócios e professora do PROFIAP da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail:* e-binotto@uol.com.br.

2. Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa). *E-mail:* betebop@uol.com.br.

3. Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). *E-mail:* deborahoff@unipampa.edu.br.

4. Graduanda em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail:* natalia_mortari884@hotmail.com.

5. Professora substituta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). *E-mail:* fabiulamv@yahoo.com.br.

EL RETO DE LA ESCUELA Y LAS ATRIBUCIONES DE LA MESA EN LA SELECCIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES

El objetivo de este artículo es analizar el proceso de selección docente, bajo la óptica de los profesores que han participado de mesas examinadoras en los concursos de las universidades públicas federales, en el Área de las Ciencias Sociales Aplicadas (CSA). Los cuestionarios fueron enviados a los profesores que han participado en mesas de concurso público de todas las universidades federales. Se constata que el espacio para la diversidad no es perceptible, una vez que la elección de los pares que evaluarán a los candidatos no es orientada prioritariamente por requisitos vinculados a la producción académica, predominando una fuerte tendencia para las relaciones personales y la formación en el área. En el análisis del proceso, evidenciado por los miembros de la mesa, se refleja que este es ampliamente subjetivo y no desarrolla la dimensión reconstructiva del conocimiento.

Palabras-clave: selección; profesores; universidad; evaluación.

LE DÉFI DU CHOIX ET LES ATTRIBUTIONS DU JURY DANS LES RECRUTEMENTS DE PROFESSEURS DES UNIVERSITÉS FÉDÉRALES

L'article a pour but d'analyser le processus de recrutement de professeurs selon le point de vue de professeurs qui aient participé à des jury de concours de recrutement d'universités publiques fédérales dans le domaine des Sciences Sociales Appliquées (CSA). Les questionnaires ont été envoyés à plusieurs professeurs d'universités fédérales qui aient participé à un jury de concours public de recrutement. Il est possible d'y constater que l'espace pour la diversité n'est pas observé lors des concours étant donné que le choix des collègues qui évalueront les candidats ne priorise pas la production académique mais plutôt la forte influence des rapports personnels et de la formation dans le domaine en question. Dans l'analyse du processus apportée par les membres du jury l'on constate que le processus est largement subjectif et ne développe pas la dimension de reconstruction du savoir.

Mots-clés: recrutement; professeurs; université; évaluation.

JEL: M12; Z18; I2; H89.

1 INTRODUÇÃO

A área de Recursos Humanos (RH) assume papéis diferenciados no contexto organizacional, desde a sua criação. Gil (2001, p. 17) entende que o papel da gestão de pessoas, denominação dada no século XX, depois de ter evoluído de “administração de pessoal”, “relações industriais” e “administração de recursos humanos”, é fazer com que as pessoas cooperem para que os objetivos organizacionais e individuais sejam atingidos. Esta abordagem é mais ampla que a introduzida pela administração de RH, que colocava as pessoas ao lado dos demais recursos.

A seleção de pessoal nas organizações sempre se constituiu em um processo complexo, envolvendo critérios objetivos e subjetivos. Sua evolução acompanha as transformações da área de RH no decorrer das últimas décadas, desde a criação

do departamento de pessoal (Marras, 2000) até a perspectiva dos recursos humanos estratégicos, alinhado às estratégias corporativas (Ulrich, 2000).

Nesse percurso de desenvolvimento da área, a seleção de pessoas partiu da noção de perfil adequado a um determinado cargo, até mais recentemente, à busca de talentos, ou seja, à busca por pessoas com habilidades cognitivas, técnicas e conceituais capazes de contribuir com a inovação organizacional. Para Michaels, Handfield e Axelrod (2002), talento é o conjunto de habilidades de uma pessoa – seus dons, conhecimento, experiência, inteligência, discernimento, atitude, caráter e impulsos inatos, o que inclui sua capacidade de aprender.

Essa nova perspectiva do processo de seleção na busca de talento com foco nas competências está relacionada com as mudanças na organização do trabalho. Estas têm sido discutidas por autores como Castells (1999), Sennet (2000), Beck (1997), Heloani (1994), Toffler (2007) e embora não haja consenso sobre como as novas características do trabalho afetam a subjetividade do trabalhador, todos afirmam que há uma tendência de valorizar a dimensão intelectual em detrimento da atuação física.

Tal transição imprimiu maior complexidade à área, uma vez que o perfil desejado deixa de se constituir em um modelo predeterminado para compor-se pela identificação de potencialidades cognitivas. A busca por profissionais com habilidades dessa natureza não é predeterminada, mas baseia-se no potencial inovador daquele que irá se incorporar à organização.

Contudo, Sarsur, Pedrosa e Sant'Anna (2003) afirmam que se a busca de talento é algo complexo e de difícil identificação, ainda há outra questão a considerar: a dificuldade da organização em desenvolver um ambiente de aprendizagem capaz de potencializar a ação desses talentos, de forma a desenvolver essa dimensão em outros sujeitos da organização.

A contratação de profissionais aptos para trabalhar com a inovação e a criatividade implica em um ambiente de trabalho adequado, diálogo com a diferença, mudança e inovação. Diante desse contexto, essas transformações provocaram mudanças de enfoque e de perspectivas na área de gestão de pessoas, particularmente no subsistema de seleção. Nesse cenário de contratação, é necessária uma relação mais direta entre aqueles que serão contratados e seus parceiros organizacionais.

No que se refere ao setor público, essa questão torna-se ainda mais complexa. Ao mesmo tempo em que o perfil do mercado de trabalho exige processos mais amplos de seleção, a rigidez dos processos públicos, determinados em leis e decretos, em alguns casos, podem provocar engessamento nas formas de contratação operacionalizadas, principalmente, pelo concurso público.

De acordo com Pires e Macedo (2006, p. 98):

as características, peculiares às organizações públicas, tornam-se um grande empecilho para a implantação de inovações tecnológicas, pois elas, em geral, são processos longos e que requerem um tempo de desenvolvimento e aperfeiçoamento, dificilmente restringindo-se a um único mandato governamental.

Rusaw e Rusaw (2008) evidenciam que a função do RH no setor público é crítica e visa à integração dos demais sistemas. Nesse sentido, os concursos públicos pressupõem processos transparentes e complexos.

Considerando que o setor público, no Brasil, é um dos maiores agentes de contratação de pessoas e que, por sua vez, esses novos funcionários exercerão funções de interesse da sociedade, a forma de seleção e recrutamento público constitui-se em uma questão não apenas de eficiência da gestão organizacional, mas também envolve a questão social. Marcovitch (1998) entende que a universidade moderna exerce o papel formador de cidadãos e desenvolvedora da consciência social. Consiste em entender a universidade como um espaço de atualização constante, promovida pelos atores internos e externos, ou seja professores, funcionários, alunos e comunidade.

Diante de tantos desafios nas universidades, o artigo toma como foco a seleção pública de docentes nas universidades federais. Tal perspectiva justifica-se pela necessidade de discussão de um processo tão complexo e pouco explorado na produção científica brasileira devido às características peculiares que diferenciam as instituições de ensino superior públicas das demais organizações, além da perspectiva de que os resultados deste estudo possam contribuir com reflexões acerca dos critérios e procedimentos adotados. Acredita-se que em sendo a universidade um espaço de inovação e geração de conhecimento, por essência deveria estar à frente em relação às mudanças de paradigma, inclusive no que se refere às características desejadas para seus profissionais.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa financiada pelo CNPq, a qual foi dividida em três etapas. Na primeira foi realizada uma análise nos editais dos concursos públicos; na segunda analisou-se a percepção dos diretores/chefes e comissões de seleção; e a terceira analisa a percepção dos professores que foram banca em concursos públicos de universidades federais. O foco do estudo aqui apresentado são os resultados da terceira etapa da pesquisa. Assim, o objetivo do artigo é analisar o processo de seleção docente, sob a óptica dos professores que tenham participado de bancas de concurso das universidades públicas federais na Área das Ciências Sociais Aplicadas (CSA) quanto aos seguintes aspectos: adequação dos critérios de escolha dos membros da banca; existência de capacitação para os membros da banca; formas de avaliação adotadas no processo; critérios de pontuação; e o processo de avaliação por pares.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 Gestão de pessoas e o processo de seleção

Ao se considerar que a bibliografia sobre recrutamento e seleção, no setor público, é escassa, neste item se tomará o referencial teórico mais específico das organizações privadas, a fim de traçar uma análise dos aspectos que são pertinentes a gestão pública.

Pires e Macedo (2006), ao abordarem aspectos da cultura organizacional do setor público, enfatizam a forte tendência a relações de poder baseadas em processos corporativistas e jogos de influência, que estabelecem uma luta permanente entre uma burocracia centralizadora e tentativas de modernização. Neste sentido, segundo os autores, o desafio é transformar tais estruturas burocráticas em organizações flexíveis e empreendedoras.

Contudo, o enfrentamento dessa questão esbarra em uma cultura organizacional fortemente marcada por algumas especificidades como: apego às regras e rotinas, supervalorização da hierarquia, paternalismo nas relações, apego ao poder, entre outras (Pires e Macedo, 2006).

Neste contexto, discutir o processo de seleção é um desafio, uma vez que tal processo tem sido alvo de significativas inovações, principalmente na superação de seu enfoque instrumental, dada a importância estratégica das pessoas para as organizações.

Schlosser, Templer e Ghanam (2006) salientam que com a mudança no cenário da gestão de RH e implicitamente das estratégias, volta-se a necessidade de identificar, com rapidez, as mudanças e reagir ao ambiente. Para complementar, Davel e Vergara (2001) salientam o importante papel que as pessoas exercem nas organizações no que se refere à inovação, à criação, à recriação e sua contribuição para a vitalidade da organização. As transformações da Administração de Recursos Humanos (ARH), para estes autores, centram-se em três abordagens: *i)* funcionalista; *ii)* estratégica; e *iii)* política.

Na funcionalista há uma síntese do desenvolvimento do campo teórico da ARH apoiada em técnicas, procedimentos e ferramentas. A abordagem está centrada nas tarefas funcionais ou nos subsistemas, recrutamento, seleção, treinamento etc. Com o avanço da área, esta exerce maior influência, passando a ter abordagem estratégica. As políticas de pessoal estão integradas ao planejamento estratégico; a responsabilidade pelas pessoas passa do gerente de pessoal para o gerente de linha; o foco de atuação muda de ARH-sindicatos para ARH-empregados, mudando o enfoque coletivista para o individualista. Os chefes e superiores são facilitadores e *coaches*, buscando o comprometimento e a iniciativa das pessoas. A abordagem política toma como referência as “zonas de convergência entre indivíduo e organização e suas dimensões políticas, como também as divergências entre os interesses das pessoas” (Davel e Vergara, 2001, p. 38).

Para Jones e George (2008), a gestão de RH possui como função atrair e reter funcionários para que tenham alto padrão de desempenho e os objetivos organizacionais sejam atingidos. Segundo estes autores, os gestores adotam o recrutamento e a seleção para atrair e contratar novos funcionários que tenham qualificações, habilidades e experiências que auxiliarão a organização a atingir suas metas e objetivos. Dutra (2002) complementa essa ideia, considerando que a empresa estabelece com as pessoas relações de trabalho que atendam às necessidades atuais e futuras. Diante disso, a seleção passa a se constituir um processo amplo e complexo.

Contudo, no setor público, enfrentar tal cenário constitui-se um grande desafio, uma vez que a falta de cultura em um sistema de mérito, o corporativismo dos servidores e o patriarcalismo da classe dirigente (Marcelino, 2003) dificultam iniciativas que busquem estabelecer um novo paradigma no que diz respeito às relações entre pessoas e organização.

No processo de seleção, as organizações buscam, de alguma forma, a identificação das características dos candidatos à da empresa. Estas características possuem um enfoque mais interno que externo, visando atender às necessidades do cargo a ser preenchido. No setor público, tal demanda é permeada pelo jogo de interesses, pois nem sempre o preenchimento dos cargos é definido pela própria organização, visto que sofre influência de setores externos à ela. Pires e Macedo (2006, p. 98) argumentam que o “controle, de forte conotação política, é o único caminho para o equilíbrio das forças sociais. Nas organizações controladas pelo governo, há a predominância dos processos políticos, que muitas vezes oneram de várias formas os processos operacionais e administrativos, ou mesmo se opõem a eles”.

Entretanto, essa questão também está presente no setor privado, pois ali também as relações de poder existentes influenciam a escolha de pessoas, salientam a importância da rede de relacionamentos, pessoas que apoiam grupos e subgrupos com ideias divergentes e suas participações no poder. Essa arena política poderá determinar a escolha de um candidato pela sua competência técnica prejudicando uma escolha estratégica, bem como quem será o responsável pela escolha da pessoa, métodos e técnicas que serão adotados no trabalho (Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli, 2007).

Ivancevich (2008), ao abordar os critérios de seleção de candidatos, evidencia a importância de atender as metas do sistema de seleção que é identificar, com precisão, os candidatos que possuem conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como outras características exigidas pelo cargo. Além disso, o sistema de seleção deve contemplar características necessárias no momento da contratação, as proporcionadas durante o treinamento e outras que serão desenvolvidas após a contratação. Em vista disso, a seleção deve contemplar diferentes critérios para quantificar características qualitativamente diferentes.

O processo de seleção para Limongi-França (2007, p. 47), por se tratar de um processo em que são levantados dados intrínsecos do candidato, devem ter a ética como fator primordial, respeitando o candidato que busca uma oportunidade de trabalho em que são observados aspectos de sua capacidade intelectual, personalidade, sociabilidade, interesses, vida pessoal e profissional. “Não ser contratado após um processo seletivo pode levar o candidato a questionar sobre as suas capacidades e habilidades e ferir a sua autoestima, mesmo sabendo que um, entre vários, pode ocupar a vaga existente”.

Esse aspecto tem relevância, uma vez que as decisões ou escolhas de candidatos com base na intuição podem ser, na verdade, apoiadas em “uma ideia fixa, fruto da falta de flexibilidade, ou de uma ‘armadilha mental’, que empobreceu o pensamento ao se tomar a decisão” (Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli, 2007, p. 135).

Nas categorias de critérios para seleção devem estar contemplados a educação formal, a experiência e o desempenho passados, características físicas, características pessoais e tipos de personalidade. No que se refere ao bom desempenho passado do candidato, especialistas entendem que pode ser um bom indicador de desempenho satisfatório no futuro. A experiência pode ser um bom indicador da existência de habilidades e atitudes em relação ao trabalho. As características pessoais e tipos de personalidade podem dar preferência a candidatos com algumas condições relacionadas a estado civil, sexo, idade etc. As características de personalidade adequadas ao cargo podem trazer resultados significativos (Ivancevich, 2008).

Para a mesma autora, a confiabilidade e a validade nos critérios de seleção ocorrem quando os resultados das decisões tomadas produzem resultados confiáveis, ou seja, se as técnicas adotadas possibilitam determinar qual funcionário será mais bem-sucedido no cargo a ser ocupado. Porém, quando a avaliação depende do julgamento das pessoas, por exemplo, a entrevista, a confiabilidade passa a ser determinada pela confiabilidade dos avaliadores. “Isso se refere ao grau de coerência entre as avaliações independentes de dois ou mais entrevistados”. A validade do processo está relacionada ao objeto medido pelo teste e a qualidade do resultado obtido (Ivancevich, 2008, p. 219). O processo de avaliação se constitui em uma avaliação dos pares, uma vez que envolve pessoas e critérios subjetivos.

Como exposto anteriormente, a seleção de pessoas tem apresentado uma tendência de priorizar não apenas processos de adequação a um perfil pré-determinado, mas principalmente atrair pessoas que possam contribuir com o enfrentamento das incertezas organizacionais e a inovação. Nesse cenário, a análise das competências constitui-se como um fator significativo. Dessa forma, a função de recursos humanos torna-se complexa e é importante contextualizá-la no âmbito maior das decisões e políticas organizacionais e evidenciar seu papel relevante (Ingle *et al.*, 2011).

Os estudos sobre seleção docente têm evidenciado alguns aspectos que merecem atenção, Liu e Johnson (2006) são enfáticos ao afirmar que a contratação de professores tem se caracterizado como atrasada, apressada e pobre de informações.

Baker e Cooper (2005) e Ballou (1996), mostram que, ao contratar docentes, não necessariamente o mais importante seja o currículo ou professores que sejam competitivos academicamente. Liu (2007) *apud* Ingle *et al.* (2011) salientam que nas pesquisas e discussões políticas tem se limitado à qualidade do professor direcionada somente ao aspecto individual, seu conhecimento e habilidade, porém deveria, também, envolver os aspectos do ambiente organizacional. Rutledge *et al.* (2010) sugere que a preferência dos que contratam são orientadas menos por critérios objetivos, tais como desempenho acadêmicos, e mais por fatores subjetivos, tais como suas crenças sobre a inteligência e a habilidade de ensinar.

Neste contexto, cresce a complexidade de seleção deste profissional, visto o rol de atividades para o qual deverá dedicar-se, as quais se distinguem em tipo de competência necessária para o seu desempenho. O processo seletivo é elaborado esperando-se que viabilize identificar no docente habilidades para ensino, pesquisa, administrativas e extensão. Alguns destes aspectos serão discutidos no próximo subitem.

2.2 Competência e perfil do docente no contexto contemporâneo

A expressão “competência” tem sido ao mesmo tempo, um dos conceitos mais empregados e mais controvertidos no jargão da administração contemporânea. Muitos entendem estar tratando do significado de competência, mas de fato estão recorrendo a outros conceitos, como os de qualificação, atribuições, *performance*, sem contar os outros diferentes atributos que são tratados como competências (Ruas, 2001). Para Fleury e Fleury (2001), competência é uma palavra do senso comum que pode ser utilizada para designar uma pessoa com qualificação para realizar alguma coisa. Aliados ao conceito de competência estão o de qualificação e formação.

Fleury e Fleury (2001) salientam que no modelo taylorista e fordista de organização do trabalho a qualificação, com frequência é associada à posição que a pessoa ocupa, ou ao cargo, ou pelos conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Contudo, houve uma transformação no conceito de qualificação a partir do modo de produção flexível (pós-fordismo/toyotismo), passando a ser compreendida como um tipo de conhecimento não restrito apenas ao técnico-operacional. “Na ótica deste modelo, a qualificação é concebida como sendo ‘adstrita’ ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador” (Manfredi, 1998, p. 3).

“A qualificação passou, assim, a depender menos de um saber-fazer técnico e mais da atitude, da comunicação e de traços de personalidade do trabalhador”

(Helal, 2006, p. 4). Para Hirata (1994) qualificação é uma relação social, resultado de uma correlação de forças capital e trabalho. Formação, por outro lado, consiste no ensino e aprendizagem visando à uma boa *performance* em uma tarefa específica ou em um conjunto de tarefas que constituam um trabalho ou atividade. Ferretti (1997) percebe uma perda de importância da qualificação formal e do saber técnico substituído pela dimensão da competência.

Essa concepção, para o autor, ficou conhecida como modelo de competência que “representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização” (Ferretti, 1997, p. 258).

Para compreender um pouco a diversidade de conceitos presentes na literatura, Ruas *et al.* (2005), apontam que a falta de convergência deve-se não apenas à falta de clareza ou de entendimento, mas à própria evolução do conceito dentro de um contexto organizacional em mudança. Assim, períodos diferenciados dariam diferentes ênfases para a aplicação do conceito de competências.

Diante dos conceitos apresentados, cabe encontrar a diferenciação entre conceitos muitas vezes tratados como idênticos. Para Dubar (1998), as noções de qualificação tenderiam mais para uma vertente social e as noções de competência tendem ao aspecto mais individual. Shwartz (1998) entende que a qualificação está diretamente relacionada a postos de trabalho no sentido mais preciso e estreito e a competência é mais ampla, a redefinição mais ampla e sofisticada da qualificação, sendo, assim, um deslizamento de um termo em relação a outro.

Para este trabalho, optou-se pelo conceito de competência proposto por Fleury e Fleury (2001, p. 188), “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

E como isso se aplica no caso dos docentes universitários? Vários autores como Morin (1991), Serres (1993), Demo (2003), entre outros, defendem, há quase meio século, que a formação do professor do ensino fundamental até a pós-graduação passa pela identificação com a pesquisa como método de ensino.

Na universidade, ensino, pesquisa e extensão compõem o tripé que sustenta o fazer acadêmico. Esta tríade implicou, até o momento, uma intencionalidade, e não a articulação que coloque em crise a fragmentação destes termos, estabelecendo um processo de hibridização no qual a interface entre cada um seja mais relevante do que a autonomia e isolamento de suas partes. Em outros termos, para a educação, o ensino sem a pesquisa rapidamente torna-se obsoleto e a extensão sem pesquisa configura-se em voluntarismo, assim como não existe pesquisa que em sua aplicação não responda às demandas do ensino e da extensão.

Enfrentar o problema da formação de novos profissionais competentes para as exigências da sociedade consiste na capacidade de sistematização, de inovação e aprendizagem permanentes, cujo instrumento de trabalho só pode ser a pesquisa. Pesquisa, neste sentido, refere-se a uma ação conjunta entre professor e aluno, cabendo ao primeiro o papel de orientador e ao segundo, o papel de autor e responsável pela elaboração do pensamento. Portanto, pesquisa aqui tem um sentido amplo e adequado aos diferentes estágios de escolaridade. Segundo Demo (2003), ela deve abranger desde o ensino fundamental até a graduação.

Nesse contexto, a competência do docente é associada a essa complexidade de concepção do que seja o fazer universitário, ou seja, que não há distanciamento entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, mas há entre elas um diálogo dinâmico no qual os discentes estão envolvidos. A seleção desse profissional envolve a percepção de sua capacidade de articular a indissociabilidade prevista, inclusive, nos instrumentos legais da educação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva com dados qualitativos complementados por quantitativos.

As universidades federais foram escolhidas como objeto de análise em função do processo de expansão que vem passando nos últimos três anos. Trata-se, portanto, de um processo de seleção amplo desenvolvido por um conjunto de universidades federais, com características culturais próprias e, ao mesmo tempo, norteadas por um padrão único de contratação, o concurso público. O outro fator que contribuiu nessa escolha decorre do perfil dos contratados, ou seja, trabalhadores do conhecimento. Os professores universitários são contratados por 40 horas semanais; destas, em média 12 são dedicadas ao ensino e as 28 restantes para a pesquisa e a extensão.

A população pesquisada foram professores que tenham participado de banca de concurso da área de CSA nas universidades federais. A escolha considerou a acessibilidade e disponibilidade em participar. Foi utilizado questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas e hospedados na plataforma do *Survey Monkey* nos meses de setembro a dezembro de 2010 e abril de 2011. Foram enviados 103 *e-mails*; destes, 66 respondentes se propuseram a relatar a experiência vivida como banca.

As categorias de análise foram: *i*) percepção a respeito dos critérios de escolha adotados para composição dos membros da banca; *ii*) formas de capacitação para a participação no processo seletivo; *iii*) percepção a respeito das formas de avaliação adotadas no processo seletivo; *iv*) percepção sobre a forma de atribuição de pontuação nos instrumentos de avaliação; e *v*) percepção a respeito do processo de avaliação por pares.

Para a análise das questões fechadas, utilizou-se análise de frequência e, para os dados qualitativos, a análise interpretativa.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 Caracterização dos respondentes

O gênero dos respondentes são: 42% do sexo feminino; e 58% masculino. A idade concentra-se entre 36 e 55 anos. No que se refere ao tempo de docência e na universidade federal, os dados mostram que:

TABELA 1
Tempo de docência e na Universidade Federal (UF)

Tempo de docência	Docência		UF	
Até 3 anos	2	3%	11	17%
De 4 a 6 anos	3	5%	16	24%
De 7 a 9 anos	4	6%	6	9%
De 10 a 15 anos	27	41%	12	18%
Acima de 15 anos	30	45%	21	32%
Total	66	100%	66	100%

Fonte: dados da pesquisa (2011).
Elaboração das autoras.

Os dados evidenciam que os docentes que participam de bancas, em sua maioria, têm mais de dez anos na docência, embora não ocorra o mesmo no que se refere ao tempo na universidade federal, o que dá indicativos aos professores recém-contratados nas universidades federais para participar do processo de seleção de novos docentes. Quanto à formação na graduação e no mestrado há predominância da formação em administração, economia, direito e ciências contábeis. Quanto ao doutorado, surge administração, engenharia de produção e economia de forma mais presente.

A maioria dos pesquisados está atuando nas universidades federais das regiões Sul (33%); Sudeste (30%); e Nordeste (27%). A região Norte e Centro-Oeste teve menor número de respondentes (5%), o que converge para a menor presença de universidades nestas regiões. Quando perguntados sobre a condição na qual haviam participado na banca, as respostas indicam que 68% foram membros e 32% atuaram como presidentes, sendo que a maioria possui experiência com a atividade, tendo participado de duas a quatro bancas.

4.2 Critérios adotados para a escolha dos membros para a composição das bancas examinadoras

Quando perguntados a respeito da indicação do nome para participação na banca, há predominância da sugestão pelo diretor da faculdade ou chefe de

departamento (32%); pelo colegiado do curso (26%); por professor de área correlata ao concurso (19%); pelo diretor com aval do colegiado (17%); por uma comissão de seleção (17%); e por outras formas (16%), as quais incluem professor-associado, indicação do reitor ou do conselho, da chefia etc. Importante destacar que essa questão permitia assinalar mais de uma alternativa, ajudando a perceber que o processo de composição da banca varia a cada concurso, de acordo com a instituição que o está organizando.

No que se refere aos critérios adotados, os dados mostram que:

TABELA 2
Critérios para escolha dos componentes da banca

Critério	Frequência	(%)
Formação acadêmica na área do concurso	42	30
Ter lecionado a disciplina do concurso	27	19
Ter projeto de pesquisa e publicações na área do concurso	13	9
Ser alguém que, além de conhecer a área, tenha contato com a universidade	11	8
Referências obtidas junto a outros docentes	12	9
Experiência de docência superior aos candidatos do concurso	17	12
Experiência de produção acadêmica superior aos candidatos do concurso	7	5
Experiência de coordenação de pesquisa superior aos candidatos do concurso	2	1
Membro que esteja próximo fisicamente da instituição	3	2
Outros (especifique)	6	4

Fonte: dados da pesquisa (2011).
Elaboração das autoras.

Quando analisado o critério usado para compor a banca, percebe-se que a formação acadêmica é o fator de maior relevância, sendo superior à produção científica na área, o que indicaria que a banca estaria atualizada com os estudos da área em questão. Observa-se, também, que as relações pessoais ocupam o mesmo patamar da competência em pesquisa. Neste sentido, a compreensão da competência da banca em avaliar está apoiada na sua formação e não necessariamente na produtividade recente deste profissional, sendo complementada pelas relações de confiança estabelecidas entre pares.

A percepção da banca sobre os critérios que orientam a composição deste coletivo nos concursos demonstra que 51% dos membros das bancas possuíam produção na área do concurso, 32% deles estavam na mesma linha teórica da proposta no concurso, 16% possuíam algum tipo de vínculo informal com a universidade (identificado por terem sido indicados por conhecidos ou mesmo por amigos que estavam atuando dentro da instituição onde o concurso ocorreria) e 13% percebiam pouca coerência entre seu currículo e dos demais membros da banca.

4.3 Formas de capacitação para a participação no processo seletivo

No que diz respeito à capacitação recebida para atuar na banca, o respondente poderia escolher mais de uma resposta. Nestes termos, o resultado mostra que, em 61% dos casos, o edital foi encaminhado com antecedência ao professor membro da banca, em 44% dos casos foi feita uma reunião antes de iniciar o processo na qual ocorreu a capacitação, em 32% das atividades o presidente da banca conversou com os membros antes de iniciar o concurso, para 28% coube ao diretor de faculdade ou chefe de departamento a tarefa de dar as orientações antes do início do processo e, em 18% dos casos, o edital foi entregue no início do concurso. Em um único caso foi identificado que a Divisão-Geral de Pessoas fez um treinamento de três horas esclarecendo dúvidas.

Embora a prática mais comum seja fornecer informações no momento do concurso, 91% dos respondentes se sentiu preparado para participar, no que se refere aos conhecimentos necessários sobre os procedimentos e normas do concurso. Quanto aos conhecimentos teóricos da área que estava avaliando, todos se consideraram preparados.

Quando perguntados se antes de iniciar o concurso conheciam o perfil do candidato desejado para a vaga, 83% responderam que sim.

4.4 Percepção a respeito das formas de avaliação adotadas no processo seletivo

No que se refere à indicação bibliográfica, 64% dos respondentes (participantes de bancas) declararam que estava definida no edital do concurso, 13% afirmaram que não havia indicação bibliográfica nos concursos em que foram bancas e 24% dos respondentes afirmaram encontrar as duas situações: alguns editais de concurso indicando bibliografia, outros não. Em caso de não haver indicação de bibliografia, 47% dos respondentes avaliaram o candidato de acordo com seus conhecimentos, 11% entraram em contato com outros membros da banca e, juntos, definiram o foco a ser dado para a avaliação, e os outros 12% ou avaliaram de acordo com o perfil desejado pela IES ou solicitaram indicação de bibliografia ou nunca se depararam com a situação.

Para a banca, quando houve bibliografia proposta, 60% consideraram adequada no sentido de contemplar todos os pontos indicados, outros 26% por contemplar as diferentes abordagens teóricas da área do concurso, 10% consideraram que a indicação privilegiava uma abordagem teórica da área em detrimento de outras e 4% dos casos afirmou que a indicação de bibliografia não era adequada por não contemplar alguns pontos do concurso.

Questionados se procuravam se inteirar dos pontos da bibliografia indicada para o candidato: 86% responderam que sim, quando não conheciam

alguns pontos, 80% deles procuram se familiarizar antes de iniciar o concurso e 14% só se familiarizava se fosse sorteado como ponto da prova escrita ou didática, enquanto 14% não procuraram tomar conhecimento da bibliografia para o concurso.

Quanto aos temas definidos para as provas: 93% analisam que foram indicados para os candidatos antes de participar do concurso e 7% não. Quando desconhecem algum ponto, a postura adotada para 63% é de estudá-lo previamente, 22% só estudam se o tema for sorteado, 10% tomam como referência o posicionamento dos outros membros da banca com relação a temática específica e somente avalia a coerência interna do texto ou da aula, 4% somente avalia a forma da prova escrita e a dinâmica da aula sem considerar o conteúdo apresentado e 8% ignora o fato. Considerando a percepção que possuem quanto aos pontos dos concursos, 53% entendem que são abrangentes, envolvendo várias dimensões de conhecimento da área dificilmente dominadas por um candidato; para 43% os pontos são direcionados a um candidato de área específica, abordando conhecimentos delimitados e para 4% os pontos definidos não se relacionam com a vaga do concurso. No que diz respeito à atribuição dos pontos para a prova: 92% responderam que são coerentes e 8% os consideram incoerentes por inúmeras razões, tais como: elaborado por membros do colegiado de professores; direcionados em favor de um candidato; porque é necessário ter algum parâmetro; deveria privilegiar mais a produção publicada, entre outros.

Quando perguntado se ao ser convidado para uma banca, procura conhecer o currículo dos candidatos antes do início do concurso, 42% responderam que sim e 58% não. Quando analisam o currículo e se deparam com candidatos com currículo superior ao seu, 48% ignora o fato e participa normalmente, 19% informa a comissão do concurso sobre esta condição e deixa a critério dela sua manutenção na banca, 7% responderam que suspendem sua participação e 26% afirmam que isso nunca ocorreu.

Caso o integrante da banca de avaliação conheça algum candidato que está participando do concurso, independente de ter ou não realizado algum trabalho conjunto, o comportamento da banca é: 46% informam à comissão para que ela decida a permanência ou não do membro da banca; 26% recusam o convite; 21% participam porque consideram ser capazes de avaliar de forma isenta; e 2% ignoram o fato e participam. Os demais optaram pela alternativa “outros”, evidenciando que a atitude depende do tipo de relacionamento tido com o candidato.

Sobre a divulgação dos nomes dos componentes da banca, os pesquisados afirmam que 40% dos casos foram no *site* da universidade depois da homologação e antes do início do concurso, 19% no site da universidade durante o período de inscrição, 18% no início do concurso antes de se iniciarem as provas, 10%

no edital do concurso, 6% ocorre durante a realização das provas e o mesmo percentual indica que não há divulgação.

A banca percebe os instrumentos de avaliação, de acordo com os percentuais mostrados na tabela 3.

TABELA 3
Instrumentos utilizados na avaliação de candidatos
(Em %)

Instrumentos	Adequados	Limitados	Nunca ocorreu
Prova escrita	25	15	0
Prova didática	24	18	0
Análise do currículo	21	20	0
Defesa do memorial	11	23	28
Entrevista	10	13	33
Defesa do projeto ou artigo	10	11	39

Fonte: dados da pesquisa (2011).
Elaboração das autoras.

Convidados a justificar tais qualificações, os professores das bancas se apoiam na relevância da análise de currículo, pois privilegiam determinadas características do candidato de acordo com o interesse institucional, que deveriam ter um peso maior na avaliação por ser passível de uma avaliação mais objetiva e representar a trajetória de ensino, pesquisa e extensão dos candidatos; no que diz respeito à entrevista, afirmam que ela permite análises complementares sobre o conhecimento e atuação do candidato ao longo de sua carreira profissional, dando ao candidato a oportunidade de expressar seu conhecimento, favorecendo a explicitação de habilidades específicas deste.

No que diz respeito à limitação na avaliação, justificam que as provas escritas limitam-se aos pontos sorteados e obrigam a avaliação de aspectos pouco relevantes sobre o desempenho do candidato e ainda que as avaliações são subjetivas, principalmente quando são dissertativas. Sobre as provas didáticas percebem que elas não avaliam completamente a capacidade do docente candidato.

Na análise do concurso de forma mais ampla, os membros de banca consideram que nem sempre é disponibilizada a logística necessária, que em alguns casos os critérios de avaliação têm limitações técnicas e são subjetivos, predominando a tendência teórica e política da banca. Afirmam ainda que a presença de um membro externo não garante isenção.

Sobre a avaliação dos docentes, participantes da banca (40%) afirmam que foram avaliados pela comissão de seleção e o mesmo percentual pelos chefes de departamento/diretores de faculdade e 7% pelos candidatos. Os demais pesquisados

afirmam que foram avaliados informalmente ou que não existiu esse procedimento. Não é comum que os membros da banca recebem qualquer *feedback* sobre a atuação por parte do candidato selecionado e contratado. Sobre isso, 80% dos participantes de banca afirmaram não receber qualquer tipo de *feedback*.

4.5 Percepção sobre a forma de atribuição de pontuação nos instrumentos de avaliação

Um ponto questionado foi a avaliação de uma prova escrita, em que a concepção teórica do candidato é diferente do membro da banca. Os membros de banca (72%) afirmam que a conduta de atribuição de nota é a coerência do argumento, independente de concordar com candidato ou não, e atribui nota da média para cima, 16% atribui nota média e passa o candidato para a prova didática para poder dialogar e compreende tratar-se de postura teórica diferenciada ou desconhecimento sobre a temática, outros 12%, por considerar a coerência do argumento independente de concordar com candidato, atribui a nota correta.

Quanto à definição dos critérios utilizados pela banca para atribuição da nota da prova didática ou escrita: 24% responderam que conversam com os demais membros e definem coletivamente o que deve ser analisado, 36% analisam a coerência entre o que foi solicitado e o que foi apresentado, tomando como referência a bibliografia indicada para o candidato, 32% analisam a capacidade do candidato em apresentar as diversas possibilidades de compreender a temática apresentada, 4% definem individualmente o que gostariam que tivesse sido abordado na prova e outros 4% analisam o conhecimento técnico do candidato.

Sobre a postura para atribuição das notas para o candidato: 42% responderam que conversam com os demais membros da banca para saber a opinião deles, 26% atribuem a nota individualmente sem dialogar com os demais membros, 12% estabelecem critérios de acordo com a bibliografia indicada, 12% estabelecem critérios de acordo com sua experiência na área e outros 8% atribuem a nota individualmente, justificando-a e submetendo-a ao parecer dos demais membros da banca, adotando os critérios estabelecidos previamente.

Na prova didática, quando o membro da banca não concorda com a abordagem do candidato: 41% fazem questões para tentar compreender o posicionamento do candidato, 41%, apesar de não concordarem com a abordagem, analisam sua coerência por meio do debate com o candidato e, caso ela exista, aprovam-no. Outros 16% fazem questões para saber se o candidato conhece outras abordagens possíveis e, caso ele conheça, aprovam-no, outros 2% afirmam que provas didáticas não permitem isso.

Sobre o comportamento do membro da banca diante de uma avaliação pessoal do candidato muito diferente daquela realizada pelos outros membros:

40% dialogam com os demais membros e acompanham a avaliação deles, 36% mantêm sua posição, mesmo que ela destoe das demais, 12% tentam convencer os demais sobre sua posição, e caso não consigam, mantêm sua avaliação. Outros 12% buscam o diálogo, embora isso não signifique necessariamente adotar o parâmetro dos demais.

Quando perguntados se já haviam passado pela experiência de serem presionados a aprovar algum candidato, 18% afirmaram que sim e 82% nunca viveram essa experiência. Ao se questionar sobre os recursos impetrados por candidatos em concurso, 42% já passaram pela experiência e 58% não.

No que envolve as necessidades da universidade no momento do processo seletivo, 70% dos docentes pertencentes às bancas afirmam observar esse aspecto e 30% não. Os que consideram esse aspecto observam o perfil do aluno e do curso, que tipo de conhecimento da disciplina é necessário e de responsabilidade com a instituição, incremento da área de ensino e de pesquisa e outros aspectos relacionados ao futuro da instituição.

Quanto à finalização dos trabalhos da banca, foi perguntado se os resultados foram discutidos com algum integrante da universidade antes de sua divulgação: 86% responderam que não e 14% sim. Esta discussão pode envolver os demais componentes da banca; a comissão de seleção; normalmente o diretor da IES; diretor ou chefe de departamento. Mesmo com essa conversa, alegam não ocorrer à alteração do resultado.

Quanto à escolha dos melhores perfis na seleção, 52% dos membros da banca entendem que as formas de avaliação do concurso público possibilitam essa escolha e para 48% não permite a melhor escolha. Estes justificam que geralmente a titulação superior prevalece no resultado final. Outros atribuem este fator ao perfil da banca, considerando que é difícil avaliar o lado emocional, de interação, e a capacidade efetiva de trabalho. Consideram ainda que, em alguns casos, o candidato pode ter dificuldade de demonstrar o conhecimento naquela situação, principalmente pela prova didática e memorial, em detrimento de outros que foram “treinados” para concursos. Estes últimos, não necessariamente tenham competência para a atividade institucional do dia a dia, ou ainda porque se apresentam no concurso como imaginam que seja adequado (criando uma teatralidade que esconde a realidade do candidato).

4.6 Percepção a respeito do processo de avaliação por pares

Sobre a seleção se constituir em um processo de avaliação por pares, ou seja, aquele que um *expert* avalia o trabalho do outro: 83% responderam que o concurso é sim uma avaliação por pares e que suas vantagens são: ser avaliado por um especialista na área; possibilitar identificar o perfil profissional mais adequado;

possibilitar o controle da atividade do avaliador; ser da mesma área e ficar focado só nela; fazer avaliação por mérito; ter maior transparência; por ser uma avaliação exclusivamente técnica, os alunos recebem um profissional mais qualificado com esta seleção; criar a possibilidade de melhor integração depois da seleção; ter as mesmas vantagens de outros processos de avaliações por pares praticadas na academia e receio de julgamento.

As desvantagens mencionadas referem-se a integrantes de banca não envolvidos com pesquisa e pós-graduação; subjetividade; ausência de isenção, uma vez que no meio acadêmico as pessoas se conhecem. Para 17%, a seleção não é uma avaliação por pares porque na maioria das vezes os candidatos têm uma história acadêmica em desenvolvimento; está em situação de desvantagem devido à menor experiência; a banca normalmente tem mais experiência que o candidato.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados mostram que nas universidades pesquisadas existe um padrão relativamente homogêneo no desenvolvimento do processo de seleção e na forma de indicação da banca. As bancas são escolhidas, na maioria dos casos, pelos colegiados o que, de certa forma, lhe atribui legitimidade. Os dados mostram que a prioridade na escolha da banca é a exigência da formação acadêmica (doutorado) na área do concurso, o que faz com que seja mais comum a opção por convidar membros para as bancas que tenham produção acadêmica na área específica da vaga concursada, mas que não tenham a mesma formação do concurso. Assim, os critérios qualitativos para definição dos membros da banca, como, por exemplo, a produção bibliográfica, ocupam segundo plano. As relações pessoais também se constituem em um critério de indicação deste coletivo.

Como apresentado anteriormente por Bence e Oppenheim (2004), a avaliação por pares pressupõe que o avaliador tenha *expertise* na temática, e ainda que sua trajetória seja mais ampla do que de seus avaliados no que diz respeito à produção, além disso, os dados não demonstram que este seja um critério determinante, quiçá excludente, no momento de definir as bancas. Neste sentido, podem ocorrer casos, como identificado na pesquisa, de bancas com membros cuja *expertise* seja mais restrita do que a dos candidatos, o que pode proporcionar viés no final, principalmente se induzir o avaliador a acompanhar os outros membros, uma vez que não consegue elementos particulares para formar sua avaliação.

Ao se referirem à avaliação por pares, os entrevistados argumentam por meio do viés da homogeneidade, pois consideram que os pares (avaliados e avaliadores) devem ter a mesma formação, o que seria suficiente para permitir o processo avaliativo em curso, o que acaba por justificar a forma de escolha das bancas.

A avaliação sistemática do trabalho da banca também não se mostra relevante de acordo com os resultados evidenciados pela pesquisa. A possibilidade de *feedback* ajudaria na compreensão dos fatores que conduziram a reprovação dos candidatos ou a aprovação de candidatos inadequados, porém os dados não indicam que as instituições desenvolvem um processo de avaliação sistemático do trabalho das bancas. Considerando-se que a avaliação é um processo de reconstrução que envolve a relação entre avaliador e avaliado (Demo, 1996) em uma relação de diálogo, a impossibilidade de uma avaliação consistente e sistemática dos avaliadores dificulta o aprimoramento reflexivo desse processo.

Quanto aos mecanismos de avaliação utilizados nos processos de seleção, as provas (escrita, didática e análise de currículo), não há consenso sobre a eficiência destes, particularmente o memorial, a entrevista e o projeto de pesquisa, que são considerados instrumentos subjetivos de avaliação, que permitiriam um contato mais próximo com as características do candidato. Especificamente, as provas escritas recebem críticas, principalmente pela limitação que o sorteio de um único ponto representa no ambiente amplo da área concursada e pela subjetividade da análise de um texto dissertativo como resposta à questão proposta para a prova.

Convergente com este último destaque, os dados deixam evidências de que os temas/pontos das avaliações, apesar de representarem um recorte dentro da área concursada, são abrangentes, implicando dificuldade avaliativa pela gama de respostas possíveis. Com isso, deve-se também considerar a variável sorte durante o processo de seleção e que a perspectiva teórica do candidato coincidente com a da banca pode gerar algum tipo de vantagem, embora os membros da banca declarem que analisam a coerência do discurso (e não o alinhamento teórico). A dificuldade avaliativa evidencia-se quando alguns membros da banca reforçam o aspecto subjetividade e ausência de critérios objetivos de avaliação, os quais, muitas vezes, são definidos no curso do processo avaliativo.

Estas observações corroboram o pressuposto que a seleção docente ainda se constitua em um processo atrasado (Liu, Johnson, 2006), que carece de revisão e adequação ao contexto atual da universidade e do mercado.

De qualquer forma, os critérios atuais reforçam o peso da avaliação subjetiva da banca, pois cabe a ela, exclusivamente, o julgamento do candidato. Ainda que se possa argumentar que ela é constituída de mais de um membro, como os critérios de sua escolha não são definidos formalmente e como os dados mostram, há uma carga equivalente entre o quesito produção bibliográfica e indicação pessoal existe a possibilidade que a banca seja constituída pela linearidade teórica de uma determinada vertente. Nesse sentido, a avaliação da produção do candidato poderia sofrer restrições vinculadas não a sua competência, mas a sua opção de um

determinado campo teórico. Esse aspecto evidencia o critério de seleção baseado na intuição ou ideia fixa (Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli, 2007).

Essa é uma questão recorrente no debate da avaliação por pares (Gatti, 2000; Demo, 1996; Davyt e Velho, 2000), ou seja, dos riscos desse tipo de avaliação ser uma forma de exclusão da diversidade e da não aceitação de novas perspectivas em desenvolvimento, quando avaliadores não estão preparados e abertos para tal.

A avaliação por pares, como instrumento único, é questionável, pois ocupa um lugar de exclusão e não de diálogo. Não há no processo de seleção uma perspectiva reconstrutiva do conhecimento, visto que as avaliações feitas não são objeto de debate e dificilmente o candidato consegue compreender os motivos que definiram sua aprovação ou reprovação. Ainda que a subjetividade seja inerente a qualquer processo de discussão, os efeitos dessa podem ser minimizados na medida em que o avaliado tenha espaços mais estruturados de debate com seus avaliadores, e que tal processo não esteja tão fortemente centrado em apenas um grupo de pessoas.

Por outro lado, a parametrização de quesitos para avaliar os aspectos mais subjetivos do processo, acompanhada de capacitação da equipe de avaliadores, para que sigam os padrões definidos institucionalmente, poderia diminuir as distorções do processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade deve ser um espaço caracterizado pela diversidade de conhecimentos e do diálogo. A pesquisa realizada sugere que os processos seletivos não têm se caracterizado desta forma, uma vez que a escolha dos pares que avaliarão os candidatos não é feita a partir de requisitos tão claros. Ao contrário, evidencia-se uma forte tendência para as relações pessoais e formação na área em detrimento da produção acadêmica relativa ao conhecimento necessário para avaliar um candidato à vaga que está sob concurso. Parece acertado dizer que as bancas de seleção são formadas mais por acessibilidade do que por alta *expertise* na área.

A avaliação por pares traz em si duas vertentes de análise, a primeira diz respeito pluralidade teórica, que nem sempre é permitida pela banca, e a segunda aborda que tais pares têm preferências pessoais que se colocam em redes de relacionamentos, influenciando uma escolha contaminada por esses aspectos. Desta forma, os aspectos da competência profissional e sua pertinência às demandas da universidade, nem sempre ocupam lugar de destaque nos processos de seleção, o que pode comprometer o resultado da mesma.

No que diz respeito à gestão de pessoas nessas instituições, os processos de seleção não deixam claro o papel que exercem, dando a entender que possuem uma abordagem muito mais funcionalista que estratégica (Davel e Vergara, 2001).

Na análise do processo, trazida pelos membros da banca, constata-se que o processo é amplamente subjetivo e não desenvolve a dimensão reconstrutiva do conhecimento. Assim, o processo de seleção acaba sendo uma repetição de experiências não criticadas, não sendo oportunizado, portanto o aperfeiçoamento do mesmo enquanto processo, e tampouco o aperfeiçoamento dos avaliadores. Estes, quando autocríticos, podem aprimorar-se por vontade própria, mas não em decorrência de uma crítica orientada à sua ação dentro do processo.

A contratação de talentos, como propõem Sarsur, Pedrosa e Sant'Anna (2003), parece estar distante destes processos, visto que os processos de seleção primam pela busca de um perfil predefinido que, normalmente, está orientado pela homogeneidade de formação e perspectiva teórica. Esta questão reafirma o posicionamento dos autores citados, pois evidenciam a dificuldade da universidade desenvolver um ambiente de aprendizagem capaz de potencializar a ação desses talentos, de forma a desenvolver essa dimensão.

Há que se considerar que uma das limitações na escolha de membros externos para compor as bancas se deve a disponibilidade de tempo dos mesmos, distância que estão do local do concurso e os recursos financeiros oferecidos para sua participação, uma vez que em alguns casos as diárias não cobrem todas as despesas decorrentes da participação. Em fases na qual os concursos proliferam-se em várias instituições, como o ocorrido em decorrência da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), estas limitações ficam ainda mais evidentes, sendo comum a repetição de bancas em várias instituições, ou a repetição de avaliadores em bancas, cujas áreas avaliadas não são necessariamente as de sua *expertise*.

Como contribuição no aperfeiçoamento do processo de seleção, apresentam-se alguns aspectos que podem ser apreendidos dos resultados da pesquisa. Cabe salientar que alguns desses já fazem parte de processos seletivos de universidades federais, outros advêm da experiência acumulada com o processo de pesquisa:

- seleção de bancas de acordo com produção científica, experiência profissional e também critérios que possam permitir a diversidade conceitual (Bence e Oppenheim, 2004). Além destes, também sugerem que as bancas sejam indicadas por setores externos a instituição como o MEC;
- diminuição da subjetividade das provas através do estabelecimento e da divulgação antecipada dos critérios de avaliação das provas escritas e didáticas e, também, a restrição das etapas eliminatórias a provas objetivas;
- divulgação dos componentes da banca aos candidatos com antecedência, a fim de permitir a transparência do processo de avaliação (Demo, 1996);
- inclusão de uma etapa de *feedback* aos candidatos para que eles possam autoavaliar sua participação no processo;

- estabelecimento de um sistema de avaliação do processo e dos avaliadores, a fim de melhorar as deficiências do processo de seleção, visto que em nenhum momento a efetividade de seus critérios de seleção é objeto de análise, o que permite, em alguns casos, que um processo inadequado possa se perpetuar (Rodrigues, 2002);
- evitar avaliações fragmentadas do candidato com etapas eliminatórias que não permitem uma análise de sua competência (Fleury e Fleury, 2001);
- reanálise dos pesos propostos e da forma de avaliação considerando o que se espera de um docente no cenário contemporâneo (Demo, 2003; Serres, 1993; Morin, 1991);
- pensar os processos seletivos envolvendo a complexidade da função de recursos humanos contextualizada no âmbito das decisões e políticas organizacionais (Ingle *et al.*, 2011);
- inclusão de novos atores nas etapas do processo, evitando a centralidade demasiada da banca.

A dificuldade de obtenção de respostas foi a principal limitação presente no estudo. Importante destacar que antes de se chegar ao número de questionários enviados, foi feita uma sondagem inicial de interessados em compor a população da pesquisa, chegando a mais de 1.500 pessoas. Destas, apenas 103 se interessaram em responder à pesquisa e somente 66 respostas retornaram. Isso evidencia que mesmo os docentes envolvidos em pesquisas não se posicionam tão receptivamente a pesquisas exploratórias nas quais componham a população pesquisada. Isso pode ser explicado pelo fato de se tratar de um aprofundamento da compreensão acerca de um processo no qual eles mesmos fazem parte e são fundamentais, temendo, talvez, sua futura identificação. Mas, poderia a não resposta ser entendida como uma resposta também? De não interesse no aperfeiçoamento do processo em análise? Isso poderia remeter a certo interesse na manutenção das falhas do mesmo. No entanto, esta especulação é de difícil investigação, mais difícil até que o levantamento de informações feito até o momento.

Este trabalho não buscou apresentar conclusões, e sim promover a discussão dessa temática tão recorrente nas universidades federais e que tem suscitado preocupações tanto no que se refere ao perfil escolhido, como na possibilidade de fixação do mesmo.

REFERÊNCIAS

BAKER, B.; COOPER, B. Do principals with stronger academic backgrounds hire better teachers? Policy implications for improving high poverty schools. **Educational Administration Quarterly**, 41, 449-479, 2005.

- BALLOU, D. Do public schools hire the best applicants? **Quarterly Journal of Economics**, 111(1), 97-133, 1996.
- BECK, U. Capitalismo sem trabalho. **Ensaio FEE**. Porto Alegre, 18 (1), p. 41-56, 1997.
- BENCE, V.; OPPENHEIM, C. The influence of peer review on the research assessment exercise. **Journal of Information Science**. 30 (4), p. 347-368, 2004.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 abr. 2011.
- DAVEL, E.; VERGARA, S. C. Gestão com Pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 31-56.
- DAVYT, A; VELHO, L. A avaliação da ciência e a revisão por pares: passado e presente: como será o futuro. **História, Ciências e Saúde – Manguinhos**, 7 (1). Rio de Janeiro, p. 93-116, 2000.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- _____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DUBAR, C. A Sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, 19 (64), p. 87-103, 1998.
- DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.
- FERRETTI, C. J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- FLEURY, M. T. L. FLEURY, A. Construindo o conceito de competências. **RAC**, Edição Especial, 5, p. 183-196, 2001.
- GATTI, B. A. **Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- GIL, A. C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.
- HANASHIRO, D.; TEIXEIRA, M.; ZACCARELLI, L. **Gestão do fator humano: uma visão baseada nos stakeholders**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- HELAL, D. H. Exigências profissionais em organizações pós-fordistas: das qualificações ao modelo de competência. **Anais. XXVI ENEGEP – Fortaleza, CE**, 2006.

HELOANI, J. R. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. São Paulo. Cortez, 1994.

HIRATA, H. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência. *In*: Ferretti, C. J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

INGLE, K.; RUTLEDGE, S.; BISHOP, J. Context matters: principals' sensemaking of teacher hiring and on-the-job performance. **Journal of Educational Administration**, 49 (5), p. 579-610, 2011.

IVANCEVICH, J. M. **Gestão de Recursos Humanos**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2008.

JONES, G.; GEORGE, J. **Administração contemporânea**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2008.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. **Práticas de Recursos Humanos – PRH**. São Paulo: Atlas, 2007.

LIU, E.; JOHNSON, S.M. New teachers' experiences of hiring: late, rushed, and information-poor', **Educational Administration Quarterly**, 42 (3), p. 324-60, 2006.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**. 19 (64), Campinas, p. 13-49, Sept.1998.

MARCELINO, G. F. Em busca da flexibilidade do estado: o desafio das reformas planejadas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 37 (3), p. 641-659, maio/jun. 2003.

MARCHOVITCH, J. **A universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARRAS, J. P. **Administração de Recursos Humanos**: do operacional ao estratégico. São Paulo: Futura, 2000.

MICHAELS, E.; HANDFIELD-JONES, H.; AXELROD, B. **A guerra pelo talento**: o talento como diferencial estratégico entre a empresa. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Inst. Piaget, 1990.

_____. **O método IV – as ideias**: a sua natureza, vida, *habitat* e organização. Portugal: Europa-América, 1991.

PIRES, J. C. de S. e MACÊDO, K. B. Cultura Organizacional em Organizações Públicas no Brasil. **RAP** Rio de Janeiro 40 (1), p. 81-105, jan./fev. 2006.

- RODRIGUES, M. E. F. **Resgatando espaços e construindo ideias**: Forgrad, 1997 a 2002. Niterói: Eduff, 2002.
- RUAS, R. L.; GHEDINE, T.; DUTRA, J. S.; BECKER, G. V.; DIAS, G. B. Apresentação do trabalho o conceito de Competência de A à Z – Análise e Revisão nas principais Publicações Nacionais entre 2000 e 2004. **Anais Enanpad**, 2005, Brasília, DF.
- RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios. *In*: Enanpad, Campinas, SP, **Anais...** 2001.
- RUSAW, A. C.; RUSAW, M. F. The role of HRD in integrated crisis management: a public sector approach. **Developing Human Resources**, 10 (3), p. 380-396, jun. 2008.
- RUTLEDGE, S. A.; HARRIS, D. N.; INGLE, W. K. How principals “bridge and buffer” the new demands of teacher quality and accountability: a mixed methods analysis of teacher hiring, **American Journal of Education**, 116 (2), p. 211-42, 2010.
- SARSUR, A. M., PEDROSA, R. R., SANT’ANNA, A. de S. Onde estão os talentos? Onde está a Gestão de Recursos Humanos? **Anais...** São Paulo, Atibaia: Enanpad, 2003.
- SCHLOSSER, F.; TEMPLER, A.; GHANAM, D. How Human Resource Outsourcing Affects Organizational Learning in the Knowledge Economy. **Journal of Labor Research**, XXVII (3), p. 291-304, Summer, 2006.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, 19 (65), p. 101-140, 1998.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter** – consequências pessoais do trabalho no novo. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SERRES, M. **Filosofia mestiça**: Le tiers instruit. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- TOFFLER, A. **A riqueza revolucionária**. São Paulo: Futura, 2007.
- ULRICH, D. (org.). **Recursos humanos estratégicos**: novas perspectivas para os profissionais de RH, 3 ed. São Paulo: Futura, 2000.

