

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Mara Cristina Gomes Rosa

**Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da
Universidade Federal de Minas Gerais**

Belo Horizonte

2017

Mara Cristina Gomes Rosa

**Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da
Universidade Federal de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociabilidade e Saúde

Orientador: Profa. Dra. Livia de Oliveira Borges

Belo Horizonte

2017

150
R788n
2017

Rosa, Mara Cristina Gomes

Necessidades e processos de tutorização organizacional [manuscrito] : estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais / Mara Cristina Gomes Rosa. - 2017.

102 f.

Orientadora: Livia de Oliveira Borges.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia – Teses. 2. Organização – Teses. 3. Servidor público – Teses. 4. Universidade Federal de Minas Gerais - Teses. I. Borges, Livia de Oliveira, 1960- . II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



FOLHA DE APROVAÇÃO


Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais

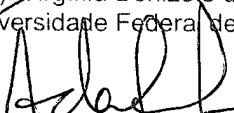
MARA CRISTINA GOMES ROSA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL, linha de pesquisa Trabalho, Sociabilidade e Saúde.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Livia de Oliveira Borges - Orientador
UFMG


Prof(a). Virginia Donizete de Carvalho
Universidade Federal de Alfenas


Prof(a). Anderson de Souza Sant'anna
Fundação Dom Cabral


Prof(a). Adriano Roberto Afonso de Nascimento
UFMG

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2017.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por toda proteção, força, inspiração e pela oportunidade de desenvolvimento, aprimoramento e amadurecimento. Agradeço a toda a minha família, especialmente a minha mãe e irmãs, e aos amigos, pela paciência, compreensão e apoio. À minha amiga Flávia Fraga, que conheci no Mestrado e que muito me auxiliou nesse caminho. Às minhas amigas Vanete e Vânia, que cuidaram de mim em um momento tão delicado e me permitiram continuar caminhando não só na pesquisa, como na vida.

Agradeço a todos os entrevistados que me cederam tão gentilmente o seu tempo, permitindo-me desenvolver este estudo. A todos os docentes que me concederam licença para acessar os seus processos de estágio probatório concluídos. À equipe da Pró-reitoria de Recursos Humanos e da Divisão de Arquivo que possibilitaram o meu acesso a documentos e aos processos de estágio probatório. À minha chefia, Professora Márcia Magela e Professora Vilma Lúcia M. Carvalho, que sempre me apoiaram em fazer a pós-graduação. Aos professores do Mestrado, que abriram portas para o mundo da pesquisa, compartilharam seus conhecimentos, contribuíram com suas críticas e sugestões para o meu trabalho. E aos colegas do Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Sociabilidade e Saúde, que me auxiliaram nessa caminhada.

Agradeço, especialmente, a minha orientadora, Livia de Oliveira Borges, que me recebeu com muito carinho, dedicação, zelo, e me acompanhou em toda essa trajetória. Obrigada pela paciência, pela delicadeza, por partilhar seus conhecimentos, por acreditar sempre em mim e possibilitar não só um crescimento como profissional, como trabalhadora, mas também como ser humano.

O mestrado é uma experiência muito intensa, árdua, que exige dedicação e trabalho, mas sem a colaboração dos familiares, amigos, colegas, professores e participantes não é possível realizá-la. Metaforicamente, é um caminho de Santiago, caminho de autoconhecimento, onde parece que estamos sozinhos, mas na verdade sempre há alguém para nos auxiliar e onde contamos sempre com o nosso orientador, que é nosso guia nesse caminho. E no final chegamos transformados, bem melhores do que no início do caminho.

Obrigada a todos!

Resumo

O estudo abordou o programa de tutorização de docentes em estágio probatório da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de analisar o desenvolvimento da tutorização organizacional, em suas limitações, realizações e perspectivas. Tal tutorização se desenvolve durante o estágio probatório dos servidores públicos federais (docentes ou técnico-administrativos), correspondendo aos três primeiros anos de trabalho (Emenda Constitucional 19/1998). O quadro teórico é composto pela apresentação sucinta da revisão sobre tutorização organizacional, institucionalismo e avaliação de programas. Guiei-me por três objetivos específicos: 1) identificar as funções de tutorização que efetivamente se realizam durante o estágio probatório dos docentes, segundo seu tempo de serviço (três primeiros anos); 2) identificar o envolvimento entre tutores e tutorandos no processo de tutorização organizacional; e 3) avaliar a institucionalização do programa de tutorização organizacional dos docentes da UFMG. Em referência ao método, realizei entrevistas com díades (tutores e tutorandos) e pessoas-chave, bem como pesquisa documental. Portanto, apliquei triangulação metodológica, estratégia recomendada para a avaliação de um programa. Organizei os documentos levantados e a transcrição das entrevistas em bancos de dados do programa QDA Miner para a realização da análise de conteúdo, aplicando categorização. Os resultados indicaram que: o *coaching* e o aconselhamento são as funções de tutorização mais desenvolvidas no processo de tutorização; o envolvimento entre tutores e tutorandos é o de uma relação profissional; o processo de estágio probatório e a tutorização são entendidos predominantemente como ações burocráticas; a institucionalização do programa de tutorização da UFMG apresenta-se frágil; e a tutorização se delinea mais como uma ação do que como um programa. Esse trabalho contribuiu para levantar aspectos importantes sobre a tutorização dos docentes na UFMG e pode ser ponto de partida para o aperfeiçoamento desta. Além disso, seus resultados têm potencialidade para oferecer subsídios a reflexões e discussões em diversas esferas, como em outras universidades, nas associações de docentes, no governo e para os professores ou outros servidores que estão ou poderão estar na função de tutores.

Palavras-chave: tutorização organizacional, avaliação institucional, avaliação de programas, universidade, servidor público.

Abstract

This study addressed the tutorial program of teachers in probationary stage of the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), with the aim of analyzing the development of organizational tutoring, in its limitations, achievements and perspectives. This tutoring runs during the probationary stage of the federal civil servants (teachers or technical-administrative), corresponding to the first three years of work (Constitutional Amendment 19/1998). The theoretical framework is composed by the brief presentation of the review on organizational tutoring, institutionalism and the evaluation of the programs. I guided myself through three specific objectives: 1) To identify the tutoring functions that effectively take place during the probationary stage of the teachers according to their time of service (first three years); 2) To identify the involvement between tutors and tutored in the process of organizational tutoring; 3) To evaluate the institutionalization of the organizational tutoring program of UFMG teachers. In reference to the method, I conducted interviews with dyads (tutors and tutored) and key people, as well as documentary research. Therefore, I applied methodological triangulation, a strategy recommended for the evaluation of a program. I organized the collected documents and the transcription of the interviews in databases of the QDA Miner program for the accomplishment of the content analysis, applying categorization. The results indicated that: *coaching* and counseling are the most used tutorial features in the tutoring process; the involvement between tutors and tutoreds is that of a professional relationship; the probationary stage process and the tutoring are understood predominantly as bureaucratic actions; the institutionalization of the UFMG tutoring program is fragile; and tutoring delineates more as an action than as a program. This work contributed to raise important aspects about the tutoring of the teachers in the UFMG and can be a starting point for its improvement. In addition, its outcomes have the potential to provide support for reflections and discussions in several spheres, such as in other universities, in teachers' associations, in government, and for teachers or other civil servants who are or may be in the role of tutors..

Key words: organizational tutoring, institutional evaluation, programs evaluation, university, public civil servant.

Resumen

El estudio abordó el programa de tutoría de docentes en período de prueba en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), con el fin de analizar el desarrollo de la tutoría de la organización en sus limitaciones, logros y perspectivas. Esta tutoría se desarrolla durante el período de prueba de los servidores públicos federales (docentes o técnico-administrativos), correspondiente a los tres primeros años de trabajo (Enmienda Constitucional 19/1998). El marco teórico se compone de la breve presentación de la revisión sobre la tutoría organizacional, el institucionalismo y la evaluación de programas. Yo me he guiado a través de tres objetivos específicos: 1) identificar las funciones de tutoría que efectivamente son ejecutadas durante el período de prueba de los docentes, de acuerdo con su tiempo de servicio (primeros tres años); 2) identificar la implicación entre tutores y tutorados en el proceso de tutoría organizacional; 3) evaluar la institucionalización del programa de tutoría organizacional de los docentes de la UFMG. En referencia al método, realicé entrevistas con diádas (tutores y tutorados) y personas clave, así como investigaciones documentales. Por lo tanto, apliqué la triangulación metodológica, una estrategia recomendada para la evaluación de un programa. Yo organicé los documentos recogidos y la transcripción de las entrevistas en bases de datos del programa QDA Miner para la realización del análisis de contenido, aplicando la categorización. Los resultados indicaron que: el *coaching* y el asesoramiento son las funciones de tutoría más desarrolladas del proceso de tutoría; la participación entre tutores y tutorados es la de una relación profesional; la institucionalización del programa de tutoría de la UFMG es frágil; y la tutoría se perfila más como una acción que como un programa. Este trabajo contribuyó a plantear aspectos importantes sobre la tutoría de los docentes en la UFMG y puede ser un punto de partida para su mejoramiento. Además, sus resultados tienen el potencial de ofrecer subsidios para reflexiones y discusiones en diversos ámbitos, como en otras universidades, en asociaciones de profesores, en el gobierno y para los maestros u otros servidores que están o puedan estar en la función de tutores.

Palabras clave: tutoría organizacional, evaluación institucional, evaluación de programas, universidad, servidores públicos.

Lista de figuras

Figura 1 - Combinação dos papéis da avaliação	26
Figura 2 - Esquema de análise de risco	28

Lista de tabelas

Tabela 1 - Conceitos de Avaliação de Programas	25
Tabela 2 - As lógicas vertical e horizontal do marco lógico	27
Tabela 3 - Perfil Sociodemográfico dos docentes com processo de estágio probatório concluído	35
Tabela 4 - Perfil sociodemográfico dos participantes entrevistados	36
Tabela 5 - Critérios de Avaliação	51
Tabela 6 - Expectativa em relação ao tutor	53
Tabela 7 - Funções de tutorização	55
Tabela 8 - Processo de tutorização	57
Tabela 9 - Integração à unidade e à UFMG	58
Tabela 10 - Programa de tutorização da UFMG	59
Tabela 11 - Motivação para ser tutor	60
Tabela 12 - Função de tutor	61
Tabela 13 - Função da tutorização na visão dos tutores	62
Tabela 14 - Processo de tutorização	63
Tabela 15 - Relatório de Estágio Probatório	64
Tabela 16 - Integração à unidade e à UFMG	66
Tabela 17 - Programa de tutorização	66

Sumário

1 Motivações, Contexto e Objetivos	11
2 Quadro Teórico-Metodológico	14
2.1 Tutorização organizacional	14
2.2 Institucionalismo	17
2.3 Avaliação de programas	23
3 Método	32
3.1 Primeira Estratégia – Pesquisa Documental	32
3.1.1 Participantes	35
3.1.2 Instrumentos	35
3.2 Segunda Estratégia – Pesquisa de Campo	36
3.2.1 Participantes	36
3.2.2 Procedimentos de Campo	38
3.2.3 Instrumentos	39
3.3 Registro e análise dos dados	39
4 Análise de Resultados	44
4.1 Histórico da tutorização na UFMG	44
4.2 Análise dos Processos de Estágio Probatório Concluídos	46
4.3 Análise das Entrevistas dos Tutorandos: docentes em processo de Tutorização	52
4.4 Análise das Entrevistas dos Tutores	59
4.5 Análise das Entrevistas com Pessoas-chave	69
5 Discussão	72
6 Considerações Finais	76
Referências	78
Anexo	
Anexo I – Formulário de Documentos necessários no Processo de Avaliação Final de Estágio Probatório	86
Anexo II – Cursos de graduação	87
Apêndices	
Apêndice I – Ficha Sociodemográfica	90
Apêndice II – Roteiro de Entrevista do Tutor	91
Apêndice III – Roteiro de Entrevista do Tutorando	92
Apêndice IV – Roteiro de Entrevista das Pessoas-chave	93
Apêndice V – Lista de documentos encontrados na pesquisa documental	94
Apêndice VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Entrevistados	96
Apêndice VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Processos de Estágio Probatório Concluídos	97
Apêndice VIII – Parecer Consubstanciado do CEP	98

1. Motivações, Contexto e Objetivo Geral

A tutorização é uma prática antiga, mas seu uso nas organizações tem sido uma tendência atual, devido à configuração do mercado de trabalho (Borges & Carvalho, 2010, Melo, 2011). O trânsito de empregados entre organizações, o ambiente de trabalho marcado por maior instabilidade no emprego, a exigência de uma integração mais rápida e de melhor aproveitamento das potencialidades dos empregados são alguns dos aspectos que têm posto esse assunto em pauta por pesquisadores e profissionais de gestão de pessoas nas organizações (Borges & Carvalho, 2013). As pesquisas publicadas (p. ex., Chao, Walz & Gardner, 1992; Craig, Allen, Reid, Riemenschneider, & Armstrong, 2012) demonstraram consistentemente que trabalhadores e organizações podem se beneficiar de programas de tutorização, sejam eles formais ou informais.

Na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações, a discussão sobre os processos de socialização organizacional tem recebido considerável atenção. Uma das estratégias utilizadas para facilitar tais processos é a tutorização de novatos. Chao, Walz e Gardner (1992), Kram (1983), Ragins & Cotton (1999), Russel & Adams (1997) e Scandura (1997), conforme citados por Borges & Carvalho (2013), conceituam tutorização organizacional como um processo relacional intensivo e contínuo em que um funcionário mais experiente da instituição, o tutor, oferece suporte psicossocial e estimula o desenvolvimento da carreira profissional, possibilitando aprendizagem ao tutorando, um funcionário novato.

Estudos sobre tutorização organizacional no Brasil são exíguos, e especificamente em instituições públicas, são mais reduzidos ainda. Ao realizar pesquisa bibliográfica, foram encontrados artigos que dissertavam sobre a relação entre servidores públicos novatos e veteranos na UFRN e EMATER-RN. Observei que a maior parte das pesquisas encontradas dão destaque à relação entre docente e aluno.

Segundo o relatório de gestão de 2010 a 2014 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2014), a instituição possui 7.210 servidores, sendo 4.311 técnico-administrativos e 2.899 docentes, distribuídos entre os campi em Belo Horizonte e o campus do Instituto de Ciências Agrárias em Montes Claros. Dos docentes, 2.818 são da carreira do Magistério Superior e 81, da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotados no Centro Pedagógico e no Colégio Técnico da UFMG. Nos últimos quatro anos, o número de docentes cresceu em torno de 13%, devido à adesão da UFMG ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A perspectiva era aumentar esse quadro com a implementação do programa Reuni II do Ministério da Educação

(MEC), segundo o citado relatório.

Consta no mesmo relatório que a partir de 2011, após reformulação interna da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, é oferecido aos novos servidores docentes e técnicos administrativos da UFMG, uma etapa de acolhimento que objetiva fornecer informações básicas para a vida profissional, utilizando parâmetros humanitários, de solidariedade e de cidadania. No caso dos docentes, essa atividade é realizada pelo DRH (Departamento de Recursos Humanos), em parceria com Pró-reitora de Graduação (PROGRAD).

Sou servidora federal técnico-administrativa desde 1992. Em 2006, fui transferida para a UFMG e observei que os novos funcionários técnico-administrativos não contavam com nenhum tipo de recepção, acolhimento e/ou acompanhamento institucional. O processo de tutorização organizacional que vivenciei foi informal. Em 2011, ao ser removida para o Instituto de Geociências, fui informada de que os docentes novatos tinham um tutor nomeado e isso era previsto em resolução, o que me despertou curiosidade em conhecer o funcionamento de tal programa.

Em 2012, cursei a disciplina Trabalho e Sociabilidade, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia, no regime de disciplina isolada, conforme designado pela UFMG. Ao estudar sobre tutorização organizacional, vislumbrei a possibilidade de pesquisar a tutorização dos docentes. Primeiramente, busquei a legislação do programa de tutorização dos docentes da UFMG e constatei que ele foi normatizado pela resolução 30-A/99, que estabelece diretrizes para o estágio probatório do docente, em conformidade com o Regime Jurídico Único (lei 8112/90), a Instrução Normativa nº 10/1994 da Secretaria da Administração Federal e a Emenda Constitucional 19/1998. Nessa resolução, o tutor é chamado de supervisor, conforme o artigo 4º. Em conversas informais com professores novatos e “tutores”, predominam informações de que a tutorização é pouco efetiva.

A tutorização se desenvolve durante o estágio probatório dos servidores públicos federais (docentes ou técnico-administrativos), correspondendo aos três primeiros anos de trabalho (Emenda Constitucional 19/1998). Nesse período, será avaliado o desempenho do servidor, com base nos seguintes critérios: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade. Ao fim do estágio, o servidor é efetivado ou exonerado. Dessa forma, denominarei como docentes novatos, os profissionais recém-contratados que estão em estágio probatório, isto é, professores contratados a partir de 2013. Esses profissionais vivenciam a tutorização e seus tutores podem ter ou não passado pela mesma experiência.

Pesquisar sobre as funções de tutorização dos docentes novatos poderá oferecer

informações sistematizadas para aperfeiçoar o programa de tutorização organizacional da UFMG. Além disso, poderá contribuir para: melhorar as relações entre os trabalhadores da UFMG; aprimorar suas condições de trabalho; atender às demandas de gestão de pessoas e aperfeiçoá-las continuamente; ampliar o programa para servidores técnico-administrativos, concretizando o compromisso ético da instituição de verificar se seus esforços geram resultados relevantes para a própria universidade, bem como para seus beneficiários e para a sociedade. Em suma, o objetivo geral da pesquisa é analisar o desenvolvimento da tutorização organizacional, em suas limitações, realizações e perspectivas, no âmbito de trabalho dos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Estruturei a dissertação em cinco etapas. O primeiro capítulo é o quadro teórico-metodológico, em que realizo uma discussão teórica sobre tutorização organizacional, institucionalismo e avaliação de programas, alicerçada nas revisões de literatura dos temas mencionados. O segundo capítulo se constitui da apresentação do método, dividido em dois subitens: a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Na pesquisa documental, descrevo como foi realizado o levantamento dos documentos e qual o caminho percorrido para ter acesso aos processos de estágio probatório. Na pesquisa de campo, apresento como foram feitas as entrevistas com tutores, tutorandos e pessoas-chave. No terceiro capítulo, desenvolvo a análise dos resultados. Este capítulo está subdividido em histórico (no qual faço uma recapitulação da história de como surgiu o programa de tutorização da UFMG), análise do conteúdo dos documentos encontrados, análise das entrevistas dos processos de estágio probatório concluídos, análise das entrevistas dos tutores, análise das entrevistas dos tutorandos e análise das entrevistas das pessoas-chave. O quarto capítulo é a discussão sobre os resultados encontrados. E no quinto e último capítulo estão as considerações finais sobre o presente estudo.

2. Quadro Teórico-Metodológico

2.1 Tutorização Organizacional

A Psicologia do Trabalho e das Organizações (PTO), na sua interface com outros campos do saber (p. ex., Psicologia Social e Sociologia), tem estudado a socialização organizacional como um tema associado à cultura organizacional. Partimos do interacionismo-simbólico e do construtivismo social, que compreendem que:

os indivíduos são sujeitos do processo, no qual desenvolvem sua própria personalidade e/ou suas identidades e, ao mesmo tempo, apropriam-se dos costumes e valores sociais em interação com o contexto socio-histórico de inserção, por intermédio do convívio, em vários grupos sociais. (Borges & Albuquerque, 2014, p. 353).¹

Nessa ótica, a socialização é entendida como a forma de o indivíduo tornar-se membro de um grupo, sendo personagem principal do processo. A socialização é um processo contínuo e de caráter histórico (Borges & Albuquerque, 2014). A socialização organizacional é uma socialização do tipo secundária, que se refere à introdução do sujeito em um ambiente específico (Berger & Luckmann, 2008), sendo a tutorização organizacional uma das táticas utilizadas para se alcançar essa socialização.

Russel e Adams (1997) e Scandura (1997) definiram que o processo de tutorização organizacional é constituído por uma relação interpessoal intensa entre um empregado que detém mais experiência na organização (o tutor) e um iniciante (tutorado), por meio da qual o tutor oferece orientações, suporte e *feedback*, indicando oportunidades de desenvolvimento ao seu tutorado, auxiliando-o na construção de suas experiências de carreira.

Nas organizações, a tutorização acontece de duas formas, que são: formal e informal. Chao et al. (1992) afirmaram que a tutorização informal se dá espontaneamente, com a relação que se estabelece entre trabalhadores recém-contratados e experientes no ambiente de trabalho, sem nenhuma ação indutora ou de formalização pela organização. A tutorização formal é estruturada e administrada pela organização, os tutores são designados e/ou reconhecidos e há um período de tempo determinado para o processo de tutorização. O processo para designar tutores pode considerar critérios de desempenho, indicação, escolha ou tipo de posto de trabalho (Borges & Carvalho, 2013). Em sua pesquisa, Menges (2016) constatou que os pares de tutoria devem ser combinados com base na similaridade das características de personalidade, uma vez que essa semelhança aumenta o apoio psicossocial

¹ Borges e Albuquerque resumiram ideias de autores, como: Berger e Berger (1977), Berger e Luckmann (1985, 2004); Martin-Baró (1992); Torregrosa e Villanueva (1984).

e o apoio à carreira recebido pelos tutorandos. Bernhoeft (2001) aconselha que a chefia direta não exerça o papel de tutor, em decorrência da relação de poder existente nesse vínculo e, também, para não constranger o tutorando quando este abordar assuntos particulares.

Além disso, Kram (1983, 1985) identificou estas duas funções de tutorização: funções relacionadas à carreira e funções psicossociais. As primeiras se constituem por apadrinhamento, *coaching*, exposição e visibilidade, proteção e oportunidades de novos desafios. As funções psicossociais incluem modelação de papéis, aceitação e confirmação, aconselhamento e amizade por parte do tutor, visando promover o senso de competência, a identidade e a efetividade do papel desempenhado pelo tutorado no trabalho (Kram, 1985; Mcmanus & Russell, 1997). Em relação à socialização organizacional, a tutorização é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento dos iniciantes e para o sucesso em longo prazo na carreira. O primeiro objetivo específico deste trabalho é, então: **identificar, a partir do olhar dos próprios atores, as funções de tutorização que efetivamente se realizam durante o estágio probatório dos docentes.**

Apesar de haver questionamentos sobre a efetividade dos programas formais e informais de tutorização, pesquisas de Ragins e Cotton (1999) confirmaram que a tutorização informal é mais benéfica que a tutorização formal. Chao et al. (1992), Fagenson-Eland, Marks e Amendola (1997) e Underhill (2006) encontraram resultados que apontaram que a tutorização formal tende a ser menos efetiva do que as relações de tutorização informal, mas é melhor que a ausência de tutorização. Noe (1988) defendeu a ideia de que os programas formais de tutorização são importantes, apesar de seus resultados serem menos expressivos do que nas tutorizações informais. Para o autor, os programas de tutorização formal garantem a oferta de acesso igualitário a todos os iniciantes, o que não acontece com a tutorização informal. A tutorização teria maior impacto logo após a entrada dos iniciantes na organização e, exatamente nesse período, as ocorrências de tutorizações informais são menos prováveis, pois os novatos não sabem exatamente quem são os membros mais experientes que podem lhes servir de tutores, tendendo a se sentirem menos autoconfiantes no estabelecimento de tais relações. Bonzionelos (2016) afirmou em seu estudo que a tutorização formal é um instrumento de desenvolvimento profissional consolidado. E ainda, segundo Giancola, Heaney, Metzger e Whitman (2016), um benefício do programa formal de tutorização é a oportunidade de proporcionar aos tutores e tutorandos um desenvolvimento e apoio contínuos. Bernhoeft (2001) e Giancola et al. (2016) afirmaram que os participantes de um processo de tutorização avaliam positivamente a experiência.

Fagenson (1989) demonstrou em suas pesquisas que indivíduos tutorados têm maiores

índices de satisfação, de oportunidade e de mobilidade na carreira, de reconhecimento e de promoções do que os não tutorados. Ostroff e Kozlowski (1993) verificaram que os tutorados tiveram um desempenho melhor, em termos de aprendizagem das questões e das práticas organizacionais, comparados aos não tutorados. Scandura (1997) destacou o aumento do comprometimento organizacional, da satisfação no trabalho, das expectativas de progresso na carreira e da redução do estresse relacionado ao papel organizacional e da intenção de deixar o emprego. Chen e Pen (2016) afirmaram que a tutorização auxilia na integração ao trabalho, na identificação com a organização e é um meio eficaz para se prevenir comportamentos inadequados.

Allen, Eby, Poteet e Lentz (2004) verificaram em pesquisa que os indivíduos tutorados estavam mais satisfeitos com seus empregos e tinham maiores intenções de permanecer na organização do que os trabalhadores que não tinham tutores. Melo (2011) concluiu que a tutorização dos servidores da Emater-RN em estágio probatório atenuou a impressão destes de uma fraca integração com as pessoas, as tarefas e a organização. Carvalho (2009) observou que um dos resultados do programa de tutorização dos novos servidores da UFRN foi o fortalecimento da resiliência dos mesmos, e isso impactou positivamente no processo de socialização.

Em geral, um programa de tutorização formal é uma ação que compõe o planejamento do setor de gestão de pessoas de uma organização, cuja missão é facilitar a socialização do trabalhador e auxiliá-lo no desenvolvimento da carreira, dentre outros objetivos que a instituição almeje. A implementação dos programas de tutorização se realiza conforme a especificidade de cada organização. Entretanto, Borges e Carvalho (2013) afirmaram que a implementação de um programa possui três estágios, que são: 1) planejamento, 2) implantação e desenvolvimento e 3) avaliação. O estágio de planejamento envolve três processos: concepção geral, divulgação e negociação e planejamento operacional. A etapa de implantação e desenvolvimento consiste na execução e institucionalização do programa. E o terceiro estágio envolve as atividades de avaliação e acompanhamento do programa. Nesse processo, há vários atores envolvidos, como gestores, chefias imediatas, coordenadores ou facilitadores do programa, equipe de gestão de pessoas, colegas e outros, mas os atores principais são a díade tutor e tutorando (Borges & Carvalho, 2013). A escolha de tutores e tutorandos geralmente é baseada em critérios definidos pela organização (Borges & Carvalho, 2013). Noe (1988) assinala que nos programas de tutorização formal os tutores são nomeados. Autores como Allen, Finkelstein, & Poteet (2009), sugerem como critérios para designação do tutor a experiência, o conhecimento, a competência, as habilidades

interpessoais. Os programas formais de tutorização possuem duração, objetivos e instruções, que norteiam como será a relação entre tutor e tutorando, para atingirem finalidades tais como o desenvolvimento de talentos, a aquisição de conhecimentos e habilidades e a retenção de pessoal (Eby & Lockwood, 2005; Ragins, Cotton & Miller, 2000). Para autores como Allen e Eby (2003), Eby e Lockwood (2005) e Egan e Song (2008), há programas que proporcionam aos tutores e tutorandos treinamentos, orientações e outras atividades que propiciam à díade um auxílio no processo de tutorização. Eby et al. (2013) constataram em pesquisa que quanto maior a frequência de interação entre a díade, maior a percepção do tutorando sobre receber do tutor as funções de suporte psicossocial, e que a satisfação do tutorando em relação ao trabalho em geral está relacionada à qualidade da relação com o tutor e às funções de desenvolvimento de carreira. Assim, o relacionamento entre tutores e tutorandos é central para o sucesso da tutorização organizacional. Por isso, o segundo objetivo específico da presente pesquisa é **identificar o envolvimento entre tutores e tutorandos no processo de tutorização organizacional**.

Egan e Song (2008) compararam o impacto de programas de tutorização com baixo e alto nível de facilitação, utilizando, para isso, um grupo controle, e demonstraram a ocorrência de aumentos da satisfação no trabalho, do comprometimento organizacional, do ajustamento dos indivíduos na organização e do desempenho dos participantes em ambos os programas. Eles observaram, contudo, ganhos maiores por parte do grupo envolvido nos programas com alto nível de facilitação, que abrangem aferições continuadas e proporcionam suporte, seguindo cronograma estabelecido para o programa.

Considerando o programa de tutorização existente na UFMG, é possível inquirir: 1) se esse programa origina resultados benéficos para a socialização dos novos servidores, impactando no desenvolvimento de suas carreiras e na melhoria do desempenho; 2) se há ações de facilitação; 3) se esse panorama favorece o desenvolvimento dos servidores e da instituição, resultando, assim, em uma melhor qualidade dos serviços prestados pela universidade à sociedade. Essas indagações nos remetem a refletir sobre a institucionalização do programa de tutorização. Por isso, passamos a resumir nossa revisão sobre a perspectiva de análise do institucionalismo.

2.2 Institucionalismo

Nessa seção explanarei sucintamente sobre a abordagem institucionalista, suas correntes e como ela pode auxiliar neste estudo. O que é uma instituição? O conceito de instituição é empregado em diversos sentidos e acompanha a sociologia desde seu início, bem

como outras disciplinas, por exemplo: Antropologia, Economia, Ciências Políticas, Filosofia, Geografia e outras. As instituições podem ser leis, normas, pautas e regularidades de comportamentos. A sociedade sempre cria um tipo de instituição que será preservada em todos os níveis. “As instituições são instâncias de saber que permitem a todo tempo recompor as relações sociais, organizar espaços e recortar limites. A despeito de sua forma virtual, imaginária e simbólica, não estão desvinculadas da prática social” (Pereira, 2007, p. 11). Para Hodgson (2011), as instituições são sistemas de regras sociais que orientam as relações sociais, por exemplo: o idioma, o dinheiro, o sistema de pesos e medidas, as empresas e as organizações.

Segundo Peres (2008), o institucionalismo tem raízes na filosofia de Aristóteles, estudando as constituições atenienses. Depois há uma retomada dos estudos institucionais no século XVII, com Locke, e a sistematização do contratualismo moderno. Montesquieu, na primeira metade do século XVIII, aperfeiçoou o contratualismo moderno, dando ênfase à centralidade das leis e dos costumes como instituições fundamentais da dinâmica política. Naquele mesmo período, os federalistas americanos contribuíram com a discussão institucionalista, defendendo a ideia de que as instituições se transformariam em objetos de uma “engenharia constitucional”. E no início do século XIX, em seus estudos, Tocqueville valorizou as instituições sociais e políticas como as variáveis explicativas da democracia republicana presidencialista dos Estados Unidos. Lallement (2006) defendeu a tese de que a perspectiva institucionalista, como uma “teoria moderna”, tem suas origens ou raízes na Escola Histórica Alemã, no final do século XIX e início do século XX, com os estudos de Max Weber sobre o direito.

Em 1885, Richard T. Ely fundou a American Economic Association, com objetivo de estudar e promover métodos de investigação indutivos, históricos e estatísticos. Em 1918, criou-se o estatuto da Associação e nele, pela primeira vez, o termo “institucionalismo” é usado, designando uma escola de pensamento econômico. De acordo com Lallement: “Ely trilhou, por seu turno, a via de uma ciência das instituições econômicas em que um dos méritos é fazer voar em pedaços a oposição entre economia e política, e, de certa maneira, a célebre partição entre julgamentos de fato e julgamentos de valor” (Lallement, 2006, p. 391).

A perspectiva institucionalista fortaleceu-se nos EUA em meio à depressão econômica, através de um grupo de estudantes americanos que fizeram estágios na Alemanha, entre eles: John Bates Clark, Henry Carter Adams, Richard T. Ely, Edmund J. James, Simon Patten. Edwin R. A. Seligman fez parte desse grupo, mas não estagiou na Alemanha.

Por volta da década de 1930, o institucionalismo passou a ser questionado pela perspectiva comportamentalista, também denominada de behaviorista, que ganhava terreno na Psicologia, Sociologia e demais ciências sociais. Os teóricos comportamentalistas defendiam a ideia de maior cientificidade segundo os critérios positivistas e conseguiram a hegemonia dentro das ciências humanas devido a quatro fatores:

1 – O governo americano desvalorizou os trabalhos de cientistas políticos institucionalistas devido a contradição entre as teorias produzidas e a prática do governo no período da Guerra Fria.

2 – A incapacidade dos teóricos institucionalistas de explicarem o surgimento de fenômenos como o nazismo, o fascismo e o socialismo.

3 – Logo após a Segunda Guerra Mundial, o modelo político norte-americano – democracia com capitalismo – se mostrou ineficaz em países não industrializados, levando à realização de estudos empíricos comparativos da escola comportamentalista, com ênfase na cultura política e nas atitudes psicológicas dos atores sociais.

4 – Pesquisadores e teóricos europeus exilados emigraram para os EUA. Eles se instalaram nas universidades norte-americanas e acabaram exercendo influência na formação de novos cientistas políticos e na condução de pesquisas sociais.

O comportamentalismo seguiu hegemônico dentro das ciências sociais. Por volta da década de 1970, “é que as instituições voltaram ao centro da análise, eleitas como as variáveis explicativas, por excelência, do comportamento e das decisões políticas” (Peres, 2008, p. 65). Isso acontece porque o behaviorismo entrou em crise no final dos anos 1960 e, a partir da década de 1950, surgiu a análise econômica dos fenômenos políticos sob a ótica dos paradoxos das decisões coletivas.

Esse novo pensamento institucionalista foi chamado de neo-institucionalismo, e se divide em três grandes correntes: institucionalismo histórico, institucionalismo da escolha racional e institucionalismo sociológico (Hall & Taylor, 2003).

O institucionalismo histórico surgiu como reação à teoria estrutural funcionalista que dominava a ciência política nas décadas de 1960 e 1970. Os teóricos dessa corrente entendiam que o conflito entre grupos rivais pela apropriação de recursos escassos é central à vida política, mas eles perseguiam explicações mais elaboradas, que elucidassem a realidade das políticas nacionais e a desigualdade de poder e de recursos.

Os adeptos do institucionalismo histórico definiram instituição “como os procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais e oficiosas inerentes à estrutura organizacional da comunidade política ou da economia política” (Hall & Taylor, 2003, p.

196). A instituição tem o papel de regular conflitos inerentes ao desenvolvimento da diferenciação de interesses e à assimetria de poder.

Há quatro características próprias do institucionalismo histórico, que são: conceituar a relação entre as instituições e o comportamento individual em termos gerais; dar ênfase às diferenças de poder associadas ao funcionamento e ao desenvolvimento das instituições; conceber o desenvolvimento institucional privilegiando as trajetórias, as situações críticas e as consequências imprevistas; e combinar explicações da contribuição das instituições à determinação de situações políticas com uma avaliação da contribuição de outros tipos de fatores, como as ideias, a esses mesmos processos.

Os institucionalistas históricos enfatizaram o papel das instituições na vida política, mas também atribuíram importância a outros fatores como o desenvolvimento socioeconômico e a difusão das ideias. As instituições são analisadas dentro de uma cadeia causal que deixa espaço para outros fatores.

O institucionalismo da escolha racional surgiu a partir de estudos dentro do Congresso dos Estados Unidos. Tais estudos tentavam explicar como os regulamentos do Congresso afetavam o comportamento dos legisladores, por que foram adotados e como se desenvolvem as relações entre o Congresso e as autoridades administrativas independentes. Os teóricos dessa escola, por exemplo, introduziram “de maneira fecunda no domínio da ciência política recursos teóricos emprestados à ‘nova economia da organização’, que insiste na importância dos direitos de propriedade, das rendas e dos custos de transação para o desenvolvimento e o funcionamento das instituições” (Hall & Taylor, 2003, p. 203).

Nos anos 1990, os teóricos dessa corrente passaram a estudar outros fenômenos políticos, como: o comportamento das coalizões segundo os países, o desenvolvimento histórico das instituições políticas e a intensidade dos conflitos étnicos. As principais características da escola da escolha racional são:

- 1 – Os teóricos empregam pressupostos comportamentais em seus estudos.
- 2 – Consideram a vida política como uma série de dilemas de ação coletiva.
- 3 – Enfatizam o papel da interação estratégica na determinação das situações políticas.
- 4 – Entendem que o processo de criação de instituições é centrado no acordo voluntário entre os atores interessados.

Theret (2003) postulou que “a teoria da escolha racional, por sua vez, afirma que indivíduos iguais têm preferências dadas, cujos problemas referem-se simplesmente à coordenação de ação, até porque a otimização racional do comportamento exige que se encontre uma solução para ela” (p. 229).

O institucionalismo sociológico nasceu no final dos anos de 1970, dentro das teorias das organizações, quando sociólogos passaram a questionar a distinção entre o mundo social, entendido como reflexo da racionalidade abstrata e as esferas influenciadas pelas práticas culturais. Para os institucionalistas de tal corrente, os procedimentos institucionais devem ser compreendidos como práticas culturais, comparáveis aos mitos e às cerimônias elaborados por numerosas sociedades. Assim, procedimentos, como práticas burocráticas, seriam incorporados às instituições por meio de transmissão das práticas culturais. A institucionalização é vista como um processo cognitivo. A matéria-prima para o estudo das instituições, dentro da corrente do institucionalismo sociológico, são os cenários, as regras e as classificações. O processo de tomada de decisão envolve a observância de regras. As principais características da escola do institucionalismo sociológico são:

1 – As instituições são definidas de maneira muito mais global, rompendo com a dicotomia que opõe “instituições” e “cultura”, levando-as à interpenetração. E redefine “cultura” como sinônimo de “instituição”, o que leva a entender “cultura como rede de hábitos, de símbolos e de cenários que fornecem modelos de comportamento” (Hall & Taylor, 2003, p.209).

2 – Entendem as relações entre as instituições e a ação individual, em consonância com o “enfoque culturalista”. Segundo Hall & Taylor (2003, p. 210) “concentram-se no modo como as instituições influenciam o comportamento ao fornecer esquemas, categorias e modelos cognitivos que são indispensáveis à ação, mesmo porque, sem eles, seria impossível interpretar o mundo e o comportamento dos outros atores”.

3 – As instituições influenciam as estimativas dos indivíduos e também suas preferências mais fundamentais.

4 – As organizações adotam formas e práticas institucionais porque estas possuem valores reconhecidos e são aceitas num ambiente cultural mais amplo.

Em decorrência dessas características teóricas, para os institucionalistas da corrente sociológica, são centrais a reflexão sobre o conceito de legitimidade e fontes da autoridade cultural. Segundo Ochoa e Espinosa (2016), os principais pesquisadores dessa corrente compreendem que os conceitos de "organização" e "instituição" são interdependentes e complementares.

Porém, para Srour (1998), nem toda organização é uma instituição e existem diferenças conceituais entre elas. As organizações são definidas pelo autor como “coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço” (Srour, 1998, p. 107). As organizações são concebidas para alcançar um objetivo definido e se tornam

unidades sociais (microcosmos sociais) portadoras de necessidades e interesses próprios, que se empenham em se reproduzir e se perpetuar (Srour, 1998). Em relação às instituições, Srour (1998) defende que há três formas de compreendê-las. Numa primeira interpretação, “instituição aplica-se a organizações ou a agrupamentos sociais dotados de certa estabilidade estrutural” (Srour, 1998, p. 108). Num segundo sentido, a instituição possui estabilidade estrutural e também significado especial, uma “respeitabilidade social” cuja valorização se origina dela mesma, como Universidades, Igrejas e outras. E num terceiro significado, instituição reporta-se a um grupamento de normas, fundamentadas em valores enraizados e de permanência duradora. Assim, ele define e trabalha com o conceito de instituição “como conjunto de normas sociais, geralmente de caráter jurídico, que gozam de reconhecimento social” (Srour, 1998, p. 108).

Os teóricos neoinstitucionalistas convergem em dois pontos básicos: as instituições moldam a política e, por outro lado, são moldadas pela história. As três correntes do neoinstitucionalismo influenciaram a Sociologia, a Economia e as Ciências Políticas. Na Economia, o enfoque da escola que envolve a escolha racional é representado pela teoria da Nova Economia Institucional. O institucionalismo sociológico assume a forma de uma Economia das Convenções e o institucionalismo histórico se apresenta como a Teoria da Regulação. Na sociologia, o institucionalismo histórico assume a forma de Sociologia Histórica e Cultural (comparativa). E o institucionalismo da escolha racional influencia a sociologia norte-americana ortodoxa.

Um exemplo de influência na Psicologia é o artigo de Lhuilier (2014) que discute a tese do trabalho como uma instituição, produto da sociedade e da cultura, e possui funcionalidade social e psíquica. A funcionalidade social se expressa quando o trabalho como instituição enquadra e regulamenta as atividades produtivas, realiza a mediação e regulamentação das relações e orienta as práticas, uma vez que é o código de referência em que se desenvolve o sentido da práxis. “Mas a instituição também é uma formação psíquica: mobiliza investimentos, representações e valores que garantem as bases da identificação do sujeito com as finalidades por ela definidas” (Lhuilier, 2014, p.14). Ela dá suporte, legitima as atividades sociais e é um produto da história.

Lhuilier (2014) afirma ainda que a instituição trabalho é um produto do ser humano, e também, uma relação dialética entre as regras instituídas e instituintes. Essa relação é estimulada por atores que são, também, instituídos e instituintes. Para ela, o conceito de instituição auxilia na compreensão dos vínculos entre a sociedade, os grupos, coletivos e indivíduos, sendo assim um elemento fundamental para as abordagens psicossociológicas.

Segundo Levy, Nicolai, Enriquez e Dubost (1994), a psicossociologia abarca um campo demarcado, que é justamente “os dos grupos, das organizações e das comunidades, considerados como conjuntos concretos que mediam a vida pessoal dos indivíduos e são por esses criados, geridos e transformados” (p. 7). Além disso, conforme Levy (2001), a abordagem psicossociológica possui um engajamento histórico com valores democráticos. Como exemplo, ela utiliza a crença de Lewin de que os homens se libertariam de preconceitos e do desejo de poder, se fosse comprovada cientificamente a superioridade da democracia. Entretanto, Levy (2001) declara que as transformações almeçadas pela psicossociologia se concentraram no exercício democrático integrado ao mundo moderno, resultando em uma participação ativa dos cidadãos nas suas organizações, adotando modelos de relações e gestão que eliminam o autoritarismo e a instrumentalização, e também, na prática de responsabilidades coletivas empenhadas com o interesse geral.

O terceiro objetivo específico do presente trabalho é **avaliar a institucionalização do programa de tutorização organizacional dos docentes da UFMG**. Conforme afirmam Ochoa e Espinosa (2016), o institucionalismo sociológico tem gerado estudos e discussões relevantes para o ensino superior. Diante do exposto, a abordagem institucionalista, em especial o institucionalismo sociológico, com viés histórico, torna-se elemento fundamental para ampliar e aprofundar a avaliação do programa de tutorização dos docentes da UFMG, sua história, sua institucionalização e legitimação dentro de uma realidade social dinâmica e suas consequências no nível individual, ou seja, qual impacto na carreira do tutorando e do tutor.

2.3 Avaliação de Programas

Atualmente, e cada vez mais, as instituições e organizações necessitam de planejar, alinhando metas e ações com resultados almeçados, seja a curto, médio ou longo prazo. A atividade de avaliar programas ou projetos auxilia na tomada de decisões de empresas públicas e privadas, órgãos públicos e outras instituições. No serviço público, há uma crescente demanda pela melhoria da qualidade de gestão dos recursos, exigindo dos gestores públicos um novo leque de competências, habilidades e transparência. O planejamento e avaliação de programas é uma dessas competências importantes, uma vez que com esta as organizações conseguem alinhar e rever suas ações, a fim de alcançarem seus objetivos (Mourão, Borges-Andrade, & Gondim, 2013). Além disso, a avaliação de programas possibilita o emprego de um aparato teórico interdisciplinar, como o do institucionalismo, comprometido com valores democráticos, permitindo a realização de estudos que, baseados

na democracia e em valores éticos, dão oportunidade aos cidadãos de participarem de suas organizações como atores ativos e agentes de mudança da gestão e das relações. Conforme Levy et al. (1994, p.117), as mudanças das instituições e de novas práticas sociais “se realizam, antes de tudo, por um trabalho do espírito, o único capaz de desfazer relações antigas e elaborar novas e que, se o ato é fundador, ele o é apenas se fizer sentido.”

A avaliação de programas é uma ferramenta utilizada em diversas áreas, como saúde, educação, serviços sociais e gestão governamental. É melhor aplicada em organizações que dispõem de um plano institucional, que tem como um de seus instrumentos o planejamento estratégico. Segundo Alday (2000), esse último possui cinco fases, que são: execução de uma análise do ambiente (diagnóstico e análise); estabelecimento das diretrizes (metas, missão e objetivos da instituição); formulação de uma estratégia organizacional; implementação da estratégia e controle estratégico (envolve o monitoramento e avaliação do processo). A fase da avaliação, independentemente do método de planejamento, é fundamental para conhecermos qual foi o grau de “eficiência (meios adequados para se chegar a fins), eficácia (alcance para fins pretendidos) e efetividade ou impacto (resultados para a população beneficiária) de planos, programas e projetos” (Mourão et al., 2013).

Perloff, Perloff e Sussna (1976) afirmaram que a prática de avaliar programas se iniciou nos EUA em meados do século XIX, com a criação da Secretaria de Educação dos EUA. Segundo Calmon (1999), antes da 1ª guerra mundial, iniciou-se a sistematização da avaliação de programas, momento em que foram utilizados métodos de pesquisa científica em problemas sociais. Mas a avaliação de programas como é entendida hoje, teve seu início com o programa New Deal de Franklin Roosevelt na década de 1930. Durante a década de 1950, houve um desenvolvimento na área e, na década de 1980, o campo se consolidou.

Flinkler e Dell’Aglío (2013) relataram que as décadas de 1980 e 1990 foram importantes para a evolução da avaliação de políticas públicas na América Latina. E a reforma do estado foi uma das demandas que levaram à inserção da avaliação de programas no continente latino-americano. Segundo Santos, Sadala e Borges (2012) a avaliação foi utilizada com um instrumento na Reforma Universitária de 1968. A consequência desse “movimento” foram várias transformações no financiamento das universidades, na gestão institucional e na autonomia universitária. Mas foi na década de 1990 que se ampliaram as pesquisas na área das políticas públicas e programas sociais.

Avaliação de programas possui diversas conceituações. Na Tabela 1, apresento quatro conceitos de autores da área. O conceito de Brandão, Silva e Palos (2005), que entendem a avaliação como um processo de aprendizagem. Os conceitos de Minayo, que compreendem a

avaliação como uma atividade técnica, estratégica e científica, abrangem as ideias de mérito e relevância, compreendem programas como processos de intervenção e atribuem valores de eficiência, eficácia e efetividade. O conceito da Unicef (1990) abrange uma visão pragmática e objetiva da avaliação de programas, situando-a como um exame, com objetivo de guiar os tomadores de decisão de uma organização sobre quais caminhos a seguir com o programa avaliado.

Tabela 1
Conceitos de Avaliação de Programas

Autor / Ano	Conceito
Brandão, Silva e Palos (2005)	“processo de aprendizagem sistemático e intencional que um indivíduo, grupo ou organização se propõe a percorrer para aprofundar a sua compreensão sobre determinada intervenção social, por meio da elaboração e aplicação de critérios explícitos de investigação e análise, em um exercício compreensivo, prudente e confiável, com vistas a conhecer e julgar o mérito, a relevância e a qualidade de processos e resultados. A avaliação leva à ampliação de consciência sobre determinado programa ou projeto, o que possibilita que escolhas e decisões maduras possam ser feitas.”
Minayo et al. (2005)	"a avaliação, como técnica e estratégia investigativa, é um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e a relevância de determinado assunto, proposta ou programa" (p. 19), devendo ser útil, viável, ética e precisa.
Minayo et al. (2005)	“conjunto de atividades técnico-científicas ou técnico-operacionais que buscam atribuir valor de eficiência, eficácia e efetividade a processos de intervenção em sua implantação, implementação e resultados” (p. 23).
Unicef (1990)	Trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos. O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa. (citado por Castanhar, & Costa, 2003, p. 972).

Para Perloff et al. (1976), há muitas maneiras de avaliar um programa, como: o julgamento por parte da gestão do programa, conhecer o grau de satisfação dos usuários e/ou avaliar custo-benefício do mesmo. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a avaliação de programas possui quatro papéis distintos, que são:

1 - Avaliação formativa, que analisa programas em diversas fases e oferece informações avaliatórias para a equipe do programa, possibilitando tomada de decisões para desenvolver melhor o mesmo. É um avaliação para monitoramento.

2 – Avaliação somativa, que se detém nos resultados obtidos pelo programa, verifica se os objetivos foram atingidos e quais efeitos gerados (Borges-Andrade, Abbad, & Mourão, 2007). Essa avaliação é divulgada para os tomadores de decisão e consumidores potenciais.

3 – Avaliação interna, que é realizada pela equipe do programa.

4 – Avaliação externa, que é realizada por pessoas e/ou equipe de fora do programa.

Para Worthen et al. (2004), esses papéis de avaliação podem ser combinados entre si (Figura 1), permitindo que a avaliação tenha diferentes formatações.

	Interna	Externa
Formativa	1 Formativa Interna	2 Formativa Externa
Somativa	3 Somativa Interna	4 Somativa Externa

Figura 1

Combinação dos papéis da avaliação

Fonte: Worthen et al. (2004)

A avaliação de programas tem uma diversidade de classificações. Worthen et al. (2004) elaboraram a seguinte classificação: avaliação centrada em objetivos, avaliação centrada na administração, avaliação centrada no consumidor, avaliação centrada em especialista, avaliação centrada em adversários e avaliação centrada em participantes.

Segundo Santos et al. (2012), a avaliação de instituições pode ser compreendida como emancipadora ou reguladora. A avaliação institucional realizada dentro da linha da emancipação teve origem na década de 1980, quando as universidades resolveram prestar contas à sociedade e também começaram a utilizar a avaliação como uma ferramenta de gestão. Nesse modelo, a definição de qualidade e critérios de avaliação são negociados pelos atores do processo (docentes, técnicos administrativos e alunos).

Dentro da realidade organizacional, os programas são instrumentos dos quais os profissionais dispõem para se alcançarem os objetivos de um plano. E os projetos podem estar dentro dos programas. Dessa forma, as avaliações de programas e projetos necessitam seguir padrões éticos, considerar os diferentes interessados e avaliar os efeitos colaterais. (Mourão et al., 2013).

Outro aspecto a ser considerado é o potencial que um programa e/ou projeto possui. Para isso, devem ser levados em conta três aspectos importantes: 1) os avaliadores e gestores devem concordar sobre as finalidades, os objetivos e os indicadores do programa/projeto; 2) devem ter acesso a dados relacionados ao desempenho dos programas/projetos; e 3) devem ter clareza em relação ao propósito e utilização pretendida com a avaliação (Mourão et al., 2013).

Existem várias ferramentas gerenciais adotadas no processo de avaliação e monitoramento de programas e projetos. Uma delas é o marco lógico (Tabela 2), também denominado matriz de estrutura lógica, ou ainda, Log Frame, criado pela United States Agency for International Development (USAID). Ele é um método para monitoramento e avaliação de programas e projetos sociais, sendo utilizado por vários órgãos internacionais como Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Tabela 2

As lógicas vertical e horizontal do marco lógico

Finalidade ou objetivo superior ou geral	Indicadores objetivamente comprováveis	Fontes de verificação ou comprovação	Suposição importantes, fatores de risco ou externalidades
Objetivo Específico		Forma de averiguação do objetivo /	Condições e situações antecedentes que devem ser levadas em conta no planejamento porque interferem no processo
Produto ou resultados imediatos	Medida Quantidade	resultado/ produto.	
Ações	Qualidade Tempo	Avaliação da consecução do planejado	

Fonte: Mourão et al., 2013, p. 209

Segundo Mourão e Meneses (2012), o marco lógico é uma ferramenta que auxilia na estruturação do processo de avaliação. Sua adoção “é altamente recomendável, pois sintetiza um conjunto de decisões sobre os componentes e as atividades que serão alvo de avaliação, os indicadores de resultados, os atores a serem consultados e os riscos do processo avaliativo” (p. 38). As vantagens desse instrumento são: objetividade, clareza na elaboração, descrição de programas de capacitação, rápida visualização do projeto pelos outros atores (dirigentes, chefias, etc.), acompanhamento e avaliação dos resultados, sendo útil também na análise de pertinência e viabilidade das avaliações, principalmente no nível de mudança organizacional e valor final.

Para utilizarmos o marco lógico, necessitamos conhecimento do programa ou projeto a ser analisado. Como matriz ele possui duas lógicas, a lógica vertical e a lógica horizontal “ambas integradas com a finalidade maior do programa ou projeto” (Mourão & Meneses, 2012, p. 38).

A lógica vertical esclarece as relações hierárquicas entre a finalidade de um programa/projeto (ou objeto principal), os objetivos (ou objetivos secundários), os

componentes e atividades. A lógica horizontal descreve, para cada um desses elementos, a finalidade, os indicadores, os meios de verificação e as suposições (ou externalidades) inerentes. (Mourão & Meneses, 2012, p. 38).

Para esses autores, há três princípios básicos que orientam o marco lógico na avaliação de programas, que são: “a) Insumo-produto – cada produto passa ser insumo no nível superior. b) Meios-fins – os fins passam a ser meios para o nível superior. c) Causa-efeito – os efeitos passam ser causa do nível superior” (Mourão & Meneses, 2012, p. 38).

Para o caso do programa de tutorização em tela, um insumo da avaliação do programa de tutorização dos docentes da UFMG serão os documentos relativos ao programa e entrevistas com díades (tutores e tutorandos). Tais informações serão analisadas para se verificar o nível de institucionalização do programa na instituição, como uma prática cultural incorporada ou não. Assim, o resultado passará a ser ao insumo da próxima fase de avaliação.

Para montar a matriz inicial do marco lógico é necessário ter conhecimento da finalidade, dos objetivos, dos componentes e das atividades. E no segundo momento, se faz a definição dos indicadores, meios de verificação e as suposições e análise de risco (Figura 2).

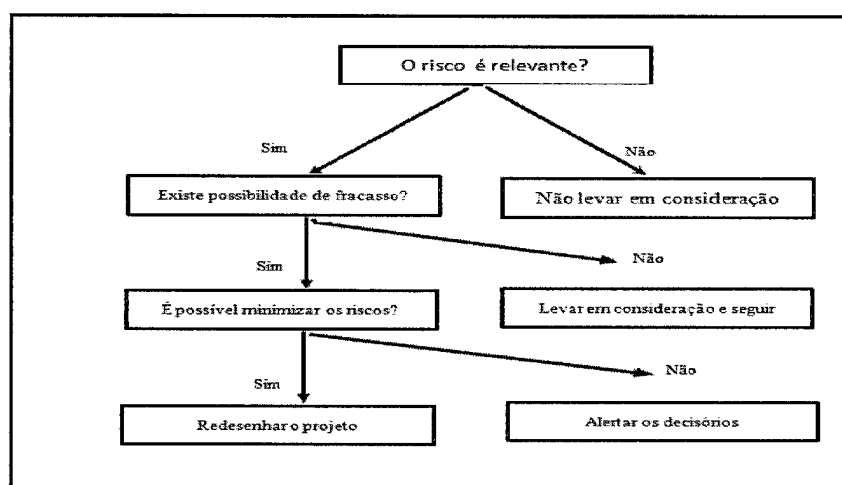


Figura 2
Esquema de análise de risco
Fonte: Mourão e Meneses (2012, p. 43)

Os indicadores precisam ser mensuráveis e devem levar em conta três dimensões: quantidade, qualidade e tempo. Os meios de verificação dizem respeito às fontes necessárias de informação para a construção de indicadores. Finalmente, as suposições se referem às externalidades do projeto, compreendendo os riscos ambientais, financeiros, institucionais, sociais, políticos e climatológicos que podem influenciar seus resultados e sua avaliação

(Mourão & Meneses, 2012, p. 39-40). Dessa forma, compreendemos que o marco lógico é aplicável na avaliação de programas que contam com sofisticado e minucioso planejamento.

O marco lógico é um modelo objetivo de avaliação, exige clareza na elaboração e descrição do programa, tendo como consequência um grau maior de planejamento da avaliação. Ao montar a matriz é necessário criar indicadores, meios de verificação e prever riscos para todas as fases da análise. Assim sendo, o marco lógico é um modelo útil para acompanhamento e avaliação de resultados dos programas (Mourão & Meneses, 2012).

Antes, Bernardo e Claas (2013) descreve um modelo de avaliação proposto pelo Centers for Diseases Control and Prevention (CDC), que é composto por seis passos: envolver as partes interessadas, descrever o programa, focalizar o design de avaliação, reunir dados confiáveis, justificar conclusões e garantir a utilização e divulgação dos resultados.

O modelo do CDC foi criado especificamente para a área de saúde e é um modelo prático, que também tenta alcançar uma visão global e integral da avaliação e do programa. As seis etapas propostas são interdependentes e cada uma delas fornece base para etapa seguinte. O objetivo do modelo é proporcionar dados para gerenciamento e aprimoramento da eficácia do programa avaliado (Antes, Bernardo & Claas, 2013).

Outra metodologia para avaliação de programas é a avaliação iluminadora, segundo classificação de Worthen et al.(2004). Ela é uma avaliação centrada no participante, que Parlett e Hamilton criaram na década de 1970. A proposta desse modelo é estudar programas de pequena escala, com objetivo de elucidar problemas, indagações e atributos relevantes dos mesmos. É um estudo profundo da totalidade de um programa, abarcando vários aspectos, que são: lógica, evolução, operações, realizações e dificuldades no contexto da organização. Ele se interessa basicamente pela descrição e interpretação. Essa técnica de avaliação possui três etapas. A primeira etapa é a observação, que é o momento usado para se conhecer o cotidiano do ambiente a ser pesquisado. O aprofundamento da pesquisa é a segunda etapa do processo, fase em que se investiga mais sobre as questões selecionadas. E a terceira etapa é a explanação, quando se explicam as matrizes observadas e relações de causa e efeito.

Mourão et al. (2013) citam outro modelo de avaliação, proposto por Taschereau (1998), composto por sete etapas:

1ª etapa – focalizar no objeto de avaliação. Nessa etapa, três aspectos devem ser considerados: esclarecer a proposta da avaliação, identificar os atores que precisam ser envolvidos e revisar os objetivos, estratégias e impactos planejados para o programa/projeto.

2ª etapa – planejar a avaliação, realizando o exame de literatura, definindo a

metodologia e apresentando uma proposta escrita

3ª etapa – definir os participantes da pesquisa avaliativa.

4ª etapa – coleta de dados

5ª etapa – análise de dados

6ª etapa – interpretação dos dados

7ª etapa – comunicação de resultados – proponentes do programa, beneficiários e comunidade científica.

O modelo de Taschereau (1998), citado por Mourão et al. (2013), é um modelo cujo planejamento é geral e integral. O foco da avaliação vai ser orientado pelos critérios escolhidos pelo pesquisador. Ao trabalhar com o modelo de avaliação de Taschereau, o avaliador deverá esclarecer os objetivos da avaliação, identificar os atores e participantes da pesquisa, revisar as estratégias e impactos planejados para o programa/projeto. Essas ações permitem ao avaliador fazer um planejamento com uma visão integral do programa e da estratégia que será utilizada na avaliação.

O marco lógico, o modelo do CDC, a avaliação iluminadora e o modelo de avaliação de Taschereau são exemplos de caminhos lógicos que podem ser utilizados na avaliação de programas, cada um contendo especificidades. A decisão por qual modelo usar deve levar em consideração elementos tais como o objetivo da avaliação, o público a ser avaliado, o nível de aprofundamento e descrição que se quer na avaliação, o resultado que se deseja e outros. Entretanto, esses modelos pressupõem que a avaliação do programa seja iniciativa da instituição que o desenvolve, porém, no caso da presente pesquisa, não houve solicitação da UFMG. A iniciativa em desenvolver o estudo derivou da pesquisadora, conforme descrito no capítulo Motivações, Contexto e Objetivo Geral. Conforme Posovac e Carey (1997) “o trabalho de um avaliador e de um formulador situa-se respectivamente entre o papel desempenhado por um cientista social – preocupado com questões teóricas, desenho da pesquisa e análise de dados – e o papel de um profissional envolvido com a prestação de um serviço a pessoas necessitadas” (citado por Mourão et al., 2013, p. 223). Flinkler e Dell’Aglia (2013) afirmaram que a questão ética central do pesquisador/avaliador é a clareza de sua posição em relação ao seu objeto de estudo. Santos et al. (2012) declararam que toda avaliação é realizada a partir de valores dos seus participantes.

Diante do exposto, a avaliação de programas se constitui em uma fonte de inspiração para a pesquisa, orientando parcialmente o método. Dos modelos apresentados neste capítulo, compreendo que o modelo de Taschereau é o que apresenta mais simplicidade e flexibilidade, atendendo às particularidades da presente investigação. Por isso, esse modelo foi o escolhido

para a realização do estudo sobre o programa de tutorização de docentes na UFMG.

A avaliação é um processo investigativo que busca aprofundar o conhecimento de uma dada realidade e envolve uma série de atores, como gestores de políticas e/ou programas, usuários e pesquisador. Dessa forma, a pesquisa avaliativa é um instrumental que possibilita o processo educativo, de aprendizagem e apreensão da realidade, de aprimoramento da gestão de recursos, de mudança da realidade, e também possibilita a reflexão e construção de uma consciência crítica. Por isso, a importância de se avaliarem os programas/projetos para podermos transformar nossa realidade e sociedade.

Essa linha de justificção sobre o tipo de pesquisa se aplica a qualquer organizaço, mas no setor público ganha um caráter ético, à medida em que se lida com a aplicaço de recursos oriundos das contribuicoes (impostos) de toda a populaço. Em outras palavras, contribuir para que o programa avaliado no presente trabalho atinja seus objetivos é uma atenço aos usuários e um imperativo ético.

3. Método

Nesse capítulo, descrevo a trajetória metodológica deste estudo. Esse pode ser compreendido como inspirado na concepção de uma avaliação de programa, porque analisa o desenvolvimento da tutorização organizacional, em suas limitações, realizações e perspectivas, no âmbito dos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais, mas não parte de uma solicitação da universidade, mas antes das motivações da mestranda como descrito na seção anterior.

A avaliação de programas pode lançar mão de diferentes técnicas. Optei por realizar uma pesquisa documental (primeira estratégia) e outra de campo por meio de entrevistas (segunda estratégia) com as díades (tutores e tutorandos) e pessoas-chave. Portanto, focalizamos parte dos atores implicados no programa de tutorização.

Desenvolver as duas estratégias permitirá no final da pesquisa a triangulação dos resultados, estratégia recomendada por Minayo (2005) para avaliação de programas.

A escolha pela a triangulação metodológica partiu da compreensão de que a mesma é: Uma dinâmica de investigação que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implantação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo. (Schutz, 1982 citado por Minayo, 2005, p. 29).

3.1 Primeira Estratégia – Pesquisa Documental

A pesquisa documental, segundo Ludke e André (1986), pode ser compreendida como um conjunto de ações que analisa um ou mais documentos, objetivando identificar fatos que contribuirão no esclarecimento de questões relevantes. Os mesmos autores entendem que os documentos são elaborados em um contexto e proporcionam informações sobre esse contexto. Para Flick (2009, p. 237) “os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais.” Ele também entende os documentos como “meios de comunicação”. Neste trabalho, considereei que a análise documental pode ajudar na apreensão da concepção de tutorização adotada na UFMG. Analisar os documentos é, também, a tentativa de compreender o porquê e como foi criado o programa de tutorização, seu planejamento e quais as expectativas da Universidade.

A primeira estratégia do presente estudo, portanto, visou alcançar seus objetivos específicos, que são: avaliar a institucionalização do programa de tutorização organizacional

dos docentes da UFMG, identificar, a partir do olhar dos próprios atores, as funções de tutorização que efetivamente se realizam durante o estágio probatório dos docentes (três primeiros anos de serviço), e identificar o envolvimento entre tutores e tutorandos no processo de tutorização organizacional.

Lüdke e André (1986) defendem que há três circunstâncias em que a utilização da análise documental é pertinente, que são:

- a) Quando existem dificuldades para se acessar dados.
- b) No caso de o pesquisador almejar ratificar e validar informações coletadas por outras técnicas como entrevistas ou questionários, a fim de consolidar a confiança nos resultados encontrados.
- c) Se a pesquisa objetivar apreender o problema a partir da expressão do próprio indivíduo.

Esse ponto de vista de Lüdke e André (1986) vem de encontro ao fato de a presente pesquisa ter partido de minha iniciativa, o que significa que era necessário primeiro começar a construir um corpo de conhecimentos sobre o programa adotado pela UFMG para compreender os pontos de vista dos atores. Lüdke e André (1986) afirmaram que a análise documental compreende o seguinte procedimento metodológico: caracterização do tipo de documento (oficial, técnico, pessoal), seleção dos documentos e análise dos dados.

A presente pesquisa documental se dividiu em duas etapas. Na primeira etapa, realizei um levantamento de documentos relativos ao programa de tutorização da UFMG. Nesse momento, visitei a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), a Secretaria dos Órgãos de Deliberação Superior (SODS), e fiz buscas no site da UFMG e da PRORH. Na segunda etapa, fiz contato com a Divisão de Arquivo (DARQ) / Departamento de Administração de Pessoal (DAP) / PRORH, a fim de acessar e transcrever os dados dos processos dos docentes que concluíram o estágio probatório.

Iniciei o levantamento de documentos (primeira etapa da pesquisa documental) visitando a CPPD e conversei com os técnicos administrativos que trabalham diretamente com o estágio probatório dos docentes. Estes me forneceram a resolução 30-A/99 e o *check-list* utilizado nos processos de estágio probatório pelo setor (Anexo I). Recebi informações e orientações sobre como o processo de estágio probatório do docente se desenvolve e onde buscar documentos pertinentes ao mesmo, bem como à tutorização. A partir das orientações dadas pela equipe da CPPD, busquei junto à Secretaria dos Órgãos de Deliberação Superior (SODS) acesso à ata da reunião do Conselho Universitário do dia 16/12/99, data em que o mesmo aprovou a Resolução 30-A/99. Ao ler esta ata, observei que a discussão sobre a

criação da referida resolução iniciou-se na reunião do dia 07/10/1999. Então, solicitei à SODS cópia das duas atas. Posteriormente, em busca nos sites da UFMG e da PRORH, identifiquei os seguintes documentos oficiais (apêndice V): duas atas das reuniões do Conselho Universitário da UFMG em 1999, a Resolução do Conselho Universitário da UFMG 30-A/1999, a Lei nº 8112/1990, Instrução Normativa nº 10/1994; a Lei nº 9527/1997, a Emenda Constitucional nº 19/1998, a Resolução Complementar do Conselho Universitário nº 03/1992, a Resolução Complementar do Conselho Universitário nº 02/2014; a Resolução Complementar do Conselho Universitário nº 04/2014; a Lei nº 12772/2012, a Nota Técnica Nº 118/2015/CGNOR/DENOP/SEGEP/MP, Formulário de Documentos Necessários para Avaliação Final do Estágio Probatório da CPPD (Anexo I), o Regimento Geral da UFMG, o Estatuto da UFMG, o Relatório de Gestão 2010-2014 e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017.

Para ter acesso aos processos dos docentes que já haviam concluído o estágio probatório (segunda etapa da pesquisa documental), primeiramente, solicitei à DARQ uma lista com os nomes dos professores, a lotação e a data de ingresso na instituição a partir de 2011 até início de 2016. Através dessa lista, foi possível verificar quais os professores já haviam concluído o estágio probatório e quais ainda o estavam cumprindo. A seleção dos participantes foi aleatória, através de sorteio. De posse da lista separei os docentes que ingressaram entre abril de 2011 (data de início da lista) a dezembro de 2012, ou seja, com o estágio probatório concluído, perfazendo um total de 226. Dentre esses, sorteei 40 docentes, sendo cinco de cada grande área da UFMG, conforme a divisão de cursos localizada no portal da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD): Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes (Anexo II). Enviei essa lista para a DARQ e pedi que me indicassem quais os processos de estágio probatório se encontravam na Divisão. De posse dessa informação, sorteei oito professores (um de cada grande área) e entrei em contato com os mesmos, primeiramente por e-mail, a fim de solicitar permissão para ter acesso aos processos de estágio probatório arquivados e assinarem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como a maioria não respondeu ao e-mail informando o nome completo do professor, realizei uma pesquisa na página da UFMG para obter os telefones dos gabinetes dos professores e então, por contato telefônico, agendei horário para assinarem o TCLE. Em duas áreas, os docentes se recusaram a autorizar o acesso ao processo de estágio probatório. Então, foram sorteados novos nomes. De posse dos TCLE dos referidos docentes que concluíram estágio probatório, foi agendada uma data e horário

com a chefe da DARQ, para iniciar a análise dos processos. Essa análise foi realizada nas dependências da DARQ, durante o horário de funcionamento da mesma. Foram-me disponibilizados uma mesa, cadeira e os processos dos professores, após a apresentação dos TCLE's dos docentes.

3.1.1 Participantes.

No período de abril de 2011 a dezembro de 2012 foram contratados pela UFMG 226 docentes, sendo 87 (38,5%) do sexo feminino e 139 (61,5%) do sexo masculino; no entanto, dentre os docentes que participaram dessa fase da pesquisa, não houve prevalência de sexo: foram sorteados, aleatoriamente, o mesmo número de participantes do sexo feminino e masculino.

Os participantes da primeira estratégia (pesquisa documental) foram oito docentes que finalizaram o processo de estágio probatório. Tais professores ingressaram na UFMG entre junho de 2011 a dezembro de 2012. Suas características sociodemográficas (faixa etária, sexo e estado civil) foram extraídas dos processos de estágio probatório (Tabela 3).

Tabela 3.

Perfil Sociodemográfico dos docentes com processo de estágio probatório concluído

Faixa Etária			
Idade na Admissão	Quantidade	Idade Atual	Quantidade
27 - 35	6	29 - 35	4
36 - 42	2	36 - 42	3
43 - 49	0	43 - 49	1
Total	8	Total	8
Média de idade	Desvio Padrão	Média de idade	Desvio Padrão
31,7	3,9	36,2	3,9
Sexo		Estado Civil	
Feminino	Masculino	Solteiro	Casado
4	4	6	2

A faixa etária de admissão dos professores foi semelhante à dos docentes que estavam em processo de tutorização, mas a média de idade de admissão foi um pouco menor. A média de idade de admissão dos professores que concluíram o estágio probatório foi de 31,7 anos, enquanto a dos tutorandos foi de 36,3 anos. Esse dado tende a confirmar a tendência da diminuição da idade de admissão dos professores na UFMG.

Sete dos docentes foram contratados com titulação de doutorado e eram solteiros, dados semelhantes aos dos tutorando.

3.1.2 Instrumentos.

Na pesquisa documental os instrumentos utilizados foram a internet, para levantamento de documentos e um caderno para anotações. A transcrição dos dados dos

processos de estágio probatório foi feita diretamente em arquivo eletrônico de texto (Microsoft Word 2010).

Esclareço que o caderno de anotações não é um diário de campo, mas um registro de informações, tais como as recebidas dos técnicos administrativos da CPPD, contatos importantes e relatos de conversas com docentes que já concluíram o estágio probatório. Ao abordá-los com o TCLE solicitando a sua assinatura, alguns me questionaram sobre a pesquisa, relataram sua experiência e opinaram sobre a tutorização na UFMG, enquanto outros assinaram sem questionar.

3.2 Segunda Estratégia – Pesquisa de Campo

A segunda estratégia consistiu nas entrevistas com as díades (tutorandos e tutores) e com as pessoas-chave. Esta estratégia foi utilizada, visando alcançar os seguintes objetivos específicos: identificar, a partir do olhar dos próprios atores, as funções de tutorização que efetivamente se realizaram durante o estágio probatório, identificar o envolvimento entre tutores e tutorandos no processo de tutorização organizacional e avaliar a institucionalização do programa de tutorização organizacional dos docentes da UFMG.

3.2.1 Participantes.

Os participantes da pesquisa de campo foram 20 servidores (nove docentes em estágio probatório, nove tutores e duas pessoas-chave). Os docentes em estágio probatório entrevistados foram admitidos entre dezembro de 2013 a fevereiro de 2016. E os tutores foram admitidos entres os anos de 1990 a 2011.

Tabela 4

Perfil sociodemográfico dos participantes entrevistados

Faixa Etária	29 – 35	36 - 42	43 - 49	50 - 56	57 - 63
Tutorando	5	3	1	0	0
Tutor	0	0	4	2	3
Pessoas-chave	1	0	0	1	0
Idade Média	Média	Desvio Padrão			
Tutorando	36,3	4,1			
Tutor	51,4	5,9			
Pessoas-chave	43,6	15,6			
Sexo	Feminino	Masculino	Estado Civil	Casado	Solteiro
Tutorando	5	4	Tutorando	4	5
Tutor	5	4	Tutor	7	2
Pessoas-chave	1	1	Pessoas-chave	1	1
Nº de Filhos	Sim	Não	Família Mora em BH	Sim	Não
Tutorando	3	6	Tutorando	3	6
Tutor	7	2	Tutor	7	2
Pessoas-chave	0	2	Pessoas-chave	2	0

Ao analisar a Tabela 4 que apresenta o resultado do perfil sociodemográfico dos participantes entrevistados observei os seguintes aspectos:

1 – A faixa etária e a idade média dos tutorandos são menores que as dos tutores. Isso confirma uma tendência das últimas décadas, que é a de alunos ingressarem rapidamente nos cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, a fim de seguirem a carreira acadêmica. Assim, por volta dos 30 anos, estão fazendo concurso para docente com titulação de Doutor. Isso é um reflexo das mudanças no mercado de trabalho, das transformações na demanda da universidade e da legislação da carreira de Magistério Superior. E também demonstra a política da UFMG de dar prioridade à contratação de professores com título de doutorado, conforme informação do Relatório de Gestão 2010 - 2014 da UFMG (UFMG, 2014). A diferença de média de idade entre tutores e tutorandos aponta um cuidado das unidades em indicarem docentes mais experientes para a função de tutor.

2 – O número de tutores entrevistados foi igual ao de tutorandos. Em relação ao sexo, o número de entrevistados do sexo feminino foi maior do que do sexo masculino, o contrário da proporção encontrada no corpo de professores da universidade como um todo no momento pesquisado: segundo informação obtida no Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC), em dezembro de 2016, a universidade possuía 3080 docentes, sendo 1383 professoras (44,9%) e 1697 professores (55,1%). Esses números são corroborados quando comparados com o quantitativo de docentes que ingressaram na UFMG entre abril de 2011 e fevereiro de 2016. Nesse período, foram contratados 340 (55,56%) docentes do sexo masculino e 272 (44,44%) do sexo feminino, perfazendo um total de 612 professores. Apesar de a diferença entre os sexos ser pequena, há uma predominância de contratação de professores do sexo masculino.

3 – A maior parte dos professores novatos é solteira e não tem filhos (o que é coerente com a faixa etária dos mesmos), e a família não reside em Belo Horizonte. Dados estatísticos do IBGE (2002) sobre registro civil e nupcialidade informam que é cada vez mais comum o adiamento do casamento, tanto no caso de homens quanto de mulheres. Por exemplo, em 1990, a idade média dos homens ao casar era de 26,9 anos e das mulheres de 23,5 anos; em 2000, passou para 29,3 anos para homens e 25,7 anos para as mulheres (IBGE, 2016). Ao consultar as séries históricas e estatísticas no site do IBGE, entre 2003 a 2011, verifica-se que o número de casamentos, tanto de homens como de mulheres na faixa etária entre 25 a 29 anos vem diminuindo anualmente, enquanto que nas faixas etárias entre 30 a 34 anos e entre 35 a 39 anos vem aumentando (IBGE, 2016). Além disso, para seguir a carreira acadêmica dentro do serviço público federal é cada vez mais comum a necessidade de sair da cidade

natal para prestar concursos nas instituições federais de ensino superior.

3.2.2 Procedimento de Campo.

A partir da lista de docentes enviada pela DARQ, separei os professores que ingressaram entre janeiro de 2013 a fevereiro de 2016, uma vez que ainda estão em estágio probatório, num total de 386 docentes. Destes, sorteei 32 docentes (quatro de cada grande área do conhecimento) e, por e-mail, convidei-os a participarem da pesquisa, concedendo-me uma entrevista. A maior parte dos docentes também não me respondeu por e-mail. Então, procedi da mesma forma adotada para os professores que já haviam concluído o estágio probatório, agendando as entrevistas através de contato telefônico. Uma professora em licença-maternidade e um professor não se dispuseram a participar; outros dois, não consegui contactar. Recorri então a outros nomes já sorteados e repeti o procedimento. Esclareço que entrevistei nove professores e seus respectivos tutores, isso porque na área de Ciências Exatas e da Terra, dois docentes novatos, de cursos e departamentos diferentes, se dispuseram a dar entrevista e, uma vez que a área possui muitos cursos, resolvi fazer a entrevista com os dois. Ao final da entrevista com os tutorandos, questioneei se poderia fazer entrevista com seus respectivos tutores e solicitei o contato dos mesmos (telefone ou e-mail). Em todos os casos, os tutores se mostraram muito receptivos e consegui entrevistar todos eles. Apliquei a ficha sociodemográfica e, na entrevista, segui um roteiro semiestruturado.

As entrevistas dos docentes em processo de estágio probatório, dos tutores e das pessoas-chave foram individualizadas e gravadas com consentimento dos participantes. Utilizei também roteiros semiestruturados para guiar as entrevistas, específicos para cada categoria (Apêndices II, III e IV).

A seleção de pessoas-chave partiu da análise de quais eram os setores da universidade diretamente relacionados ao processo de estágio probatório. Observei que o processo se inicia dentro da unidade ou departamento, com a admissão do docente novato e escolha de seu tutor. Geralmente, os setores das unidades diretamente ligados ao processo são o Departamento e a Seção de Pessoal. Após a conclusão do processo de estágio probatório, o processo é encaminhado para a CPPD, onde é verificado se os documentos exigidos estão no processo, e é elaborado um parecer referendando a decisão da unidade sobre seu estágio probatório. Esse parecer é encaminhado ao Reitor para aprovação, devolvido à CPPD, que encaminha o processo para a Divisão de Análise de Processo (DANP) / DAP / PRORH, que elabora então a portaria de efetivação do docente. Além das funções ligadas ao estágio probatório, a CPPD é o órgão da UFMG que possui o papel de assessorar o Conselho de

Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), da Reitoria e da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, no que se refere à formulação, ao acompanhamento e à execução da política de pessoal docente da universidade e elabora estudos que subsidiam a melhoria da política docente e de seus instrumentos de acompanhamento e execução.

Diante desse quadro, optei por entrevistar pessoas-chave da CPPD. Para agendar as entrevistas, telefonei para a secretária da CPPD, que me orientou a fazer a solicitação das entrevistas por e-mail. Segui tal orientação e as entrevistas foram agendadas posteriormente. Realizei entrevistas semiestruturadas e individuais com as pessoas-chave e as gravei, com o consentimento dos participantes.

3.2.3 Instrumentos.

Para realização das entrevistas, inicialmente, usei uma ficha sociodemográfica (Apêndice I) e três roteiros semiestruturados: um para entrevista com o tutor (Apêndice II), outro para o tutorando (Apêndice III), e um último para as pessoas-chave (Apêndice IV). Os roteiros foram elaborados com ênfase na investigação sobre a institucionalização do programa de tutorização na UFMG, quais as funções de tutorização são realizadas, a relação do tutor e dos tutorandos, e quais as críticas ou sugestões para o programa.

3.3 Registro e análise dos dados

Transcrevi as entrevistas de forma integral. Submeti essas transcrições e as anotações sobre os processos de estágio probatório à análise de conteúdo categórica. Conforme orientação de Bardin (2008), realizei várias leituras flutuantes nesse material e posteriormente iniciei a categorização. Criei categorias específicas para cada caso (processos de estágio probatório, tutorandos, tutores e pessoas-chave). Essa categorização, segundo classificação de Bardin (2008), foi inspirada na categorização semântica, isto é, categorias agrupadas por temas (núcleos de sentido). Assim, dentro de cada categoria inseri códigos relacionados com a mesma.

A análise de conteúdo dos documentos pesquisados e também dos processos de estágio probatório foram influenciadas pela análise de conteúdo hermenêutica-dialética, entendida por Minayo (2014, p. 168) “como importante caminho do pensamento para fundamentar as pesquisas qualitativas”. Esse método proporcionou alicerce e sentido aos resultados encontrados. Cumpri as etapas indicadas pela autora. Dessa forma, inicialmente os documentos levantados foram escolhidos observando-se a regra de abarcar conteúdos relacionados ao programa de tutorização, sua institucionalização e à carreira docente. Procedi

várias leituras flutuantes que auxiliaram na sistematização dos conteúdos encontrados e contribuíram para reconstruir a história da tutorização dos docentes da UFMG.

Na análise dos processos de estágio probatório, criei cinco categorias: *Atividades desempenhadas*, *Documentos gerados nos processos*, *Relatórios dos tutores e comissão avaliadora*, *Aprovação* e *Critérios de avaliação*. Essas categorias foram elaboradas a partir dos elementos existentes nos processos de estágio probatório.

Criei a categoria *Atividades desempenhadas* a fim de reunir as atividades descritas nos planos de trabalhos anuais, nos relatórios de atividades dos docentes ingressantes e nos relatórios de avaliação dos tutores e comissões. Em todos os processos, os planos de trabalho seguiam o modelo do relatório INA (Sistema de Informação Acadêmica) e continham os seguintes elementos: atividades de orientação, disciplinas lecionadas, outras atividades relevantes de ensino, atividades de qualificação complementar, atividades de pesquisa, atividades administrativas. Nos relatórios supracitados, além dos itens já descritos, havia menção a bancas, publicações e participação em eventos. Dessa forma, transformei todos esses elementos em códigos da categoria *Atividades desempenhadas*. Ressalto que “Pesquisa” e “Pós-graduação” foram fundidos em um único código, porque os textos dos processos sempre se referiam às duas de forma concomitante.

A categoria *Documentos gerados nos processos* partiu da necessidade de observar se todos os processos continham os mesmos documentos ou não, quais eram esses documentos, quais as diferenças e se isto era ou não relevante. Então usei como códigos os documentos existentes nos processos, tais como: “Designação do supervisor”, “Designação de comissão avaliadora”, “Solicitação de avaliação”, “Parecer da CPPD”, “Nomeação de cargo efetivo” e outros.

Elaborei a categoria *Relatórios dos tutores e comissão avaliadora*, para analisar com mais minúcia os conteúdos existentes nesses documentos, uma vez que são eles que fundamentam a decisão do Colegiado da Unidade em aprovar ou não o docente no estágio probatório e, na sequência, o parecer da CPPD e a decisão do Reitor em efetivá-lo. Os códigos elaborados para essa categoria surgiram dos conteúdos dos relatórios e são: “Atribuições do tutor”, “Documentos utilizados para avaliação”, “Histórico de trabalho”, “Justificativa do tutor” e “Não exerce a função de tutor”.

A categoria *Aprovação* foi pensada para analisar os motivos registrados para aprovação ou não do tutorando. Os códigos foram os documentos que abarcavam esse elemento: “Parecer favorável do tutor” (parte do relatório do tutor), “Plano de trabalho”, “Estágio probatório” (parte do relatório das comissões avaliadoras) e “Relatório de atividades

e/ou INA”.

A última categoria dos processos administrativos, *Critérios de avaliação*, foi elaborada para buscar conhecer com clareza quais eram os critérios empregados para se aprovar ou não o docente em estágio probatório e o que era avaliado nos processos de tutorização e estágio probatório. Os códigos foram criados a partir do conteúdo dos relatórios e aprovações, são eles: “Adaptação satisfatória”, “Ausência de informação negativa”, “Avaliação discente”, “Bom relacionamento interpessoal”, “Carga horária equilibrada”, “Carga horária excessiva”, “Carga horária reduzida”, “Critérios da unidade”, “Critérios do RJU e Resolução”, “Desempenho satisfatório”, “Falta de instrumento de avaliação”, “Intercâmbio internacional”, “Perfil esperado”, “Relevância”, “Satisfação com trabalho” e “Sugestão para aprimoramento”.

Ao analisar as entrevistas dos tutores e tutorandos constatei que havia semelhanças em alguns dos itens do roteiro das entrevistas. Então, com o intuito de fazer uma melhor comparação entre os participantes e obter uma análise mais fundamentada, elaborei categorias a partir das questões dos roteiros que empreguei na análise das entrevistas nos dois casos. As categorias em comum das entrevistas de tutores e tutorandos foram *Como foi informado* (que teria um tutor ou que seria tutor), *Desenvolvimento da carreira*, *Integração à unidade e à UFMG*, *Orientação sobre tutorização ou para ser tutor*, *Processo de tutorização*, *Programa de tutorização*, *Relatório de estágio probatório* e *Suporte psicossocial*. Na entrevista com os tutorandos, houve uma categoria que não foi incluída na análise dos tutorandos, que é *Expectativa ao saber que teria um tutor*. E na análise das entrevistas dos tutores, acrescentei mais três categorias pertinentes à função, que são: *Função de tutor*, *Foi tutor outras vezes* e *Motivação para ser tutor*. Essas categorias também foram inspiradas nas perguntas dos roteiros de entrevista.

Os códigos criados para as categorias se originaram do conteúdo das respostas dos entrevistados. Em algumas categorias há diferença nos códigos, devido ao conteúdo diverso das entrevistas. Por exemplo, na categoria *Como foi informado*, os códigos criados para os tutores são: “18 meses” (informado após 18 meses de estágio probatório do tutorando), “Departamento”, “Documento” e “Reunião”. E os códigos usados na *Análise dos tutorandos* são “18 meses” (informado que tem um tutor após 18 meses de estágio probatório), “Chefe de departamento”, “Secretaria”, “Na admissão” e “Documentos”. Outra categoria é a *Orientação sobre tutorização ou para ser tutor*. Na análise dos tutorandos constam os códigos “Conversa com o tutor” e “Não teve informação”. E na *Análise das entrevistas dos tutores*, “Recebeu documento”, “Não recebeu orientação”, “Conversa com chefe de departamento” e

“Experiência administrativa” formam o conjunto dos códigos.

Destaco que as categorias *Desenvolvimento de carreira* e *Suporte psicossocial* são categorias definidas *a priori*, pois são as funções de tutorização criadas por Kram (1983, 1985), e os códigos são as ações de cada função. Por isso, os códigos da categoria *Desenvolvimento de carreira* são “Apadrinhamento”, “Exposição e visibilidade”, “*Coaching*”, “Proteção” e “Atribuição de tarefas desafiadoras”. E “Modelagem de papéis”, “Aceitação e confirmação”, “Aconselhamento” e “Amizade” são os códigos da categoria *Suporte psicossocial*. As definições dos códigos assinalados nas Tabelas 07 e 13 estão de acordo com as o texto de Borges & Carvalho (2013).

Na análise das entrevistas das pessoas-chave a concepção de categorias partiu também dos conteúdos das entrevistas. O roteiro da entrevista não influenciou muito, porque as entrevistas extrapolaram o mesmo. Assim elaborei as seguintes categorias para análise das entrevistas das pessoas-chave: *Função da CPPD no programa de tutorização*, *Programa de tutorização*, *Desenvolvimento de carreira* e *Suporte psicossocial*. Esclareço que na entrevista com as pessoas-chave apenas o “*coaching*” e o “aconselhamento” foram mencionados. Dessa forma as categorias *Desenvolvimento de carreira* e *Suporte psicossocial* ficaram apenas com um código cada uma.

A categoria *Função da CPPD no programa de tutorização* tem como objetivo esclarecer qual o papel da CPPD na UFMG e no programa de tutorização. Ela abarcou os seguintes códigos: “Verificar documentos do processo”, “Elaboração de parecer”, “Setor não orienta”, “Função geral da CPPD”, “Esclarecimentos” e “Apresentação para docentes novatos”. Os códigos “Verificar documentos do processo” e “Elaboração de parecer” são ações que a CPPD realiza e que têm relação com o estágio probatório do docente ingressante. O código “Setor não orienta” mostra que a CPPD não disponibiliza orientação sobre o processo de tutorização. “Função geral da CPPD” se refere às respostas sobre quais são as funções do setor. A “Apresentação para docentes novatos” é uma atividade que é solicitada pela PRORH ao setor. “Esclarecimentos” é uma ação que pode ser solicitada pelo tutor ou departamento para esclarecer dúvidas sobre o estágio probatório.

A categoria *Programa de tutorização* visa compreender qual é a percepção das pessoas-chave sobre o programa de tutorização da instituição. Ela contou com os códigos a seguir: “Importante”, “Tem experiência como tutor”, “Positivo ser tutor”, “Tutoria informal”, “Legislação satisfatória”, “Problemas do programa de tutorização”, “Alteração na legislação”, “Treinamento” e “Ausência de tutor”. Todos os códigos têm origem no conteúdo das respostas dos entrevistados, mas “Tutoria informal” é um código também definido *a*

priori, pois é um conceito da teoria de tutorização.

4. Análise dos Resultados

4.1 Histórico da tutorização na UFMG

A criação da tutorização na UFMG teve início com a elaboração da Resolução que objetivava regulamentar o estágio probatório e a avaliação do docente na instituição, a fim de atender à legislação vigente, RJU (Lei 8.112/90) e Instrução Normativa nº 10, de 14 de setembro de 1994. O artigo 20 do RJU (Lei 8.112/90) prevê que o servidor público nomeado deverá passar por estágio probatório e ser avaliado, observando os seguintes critérios: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade. A Instrução Normativa nº 10 afirma que o estágio probatório é um período para avaliação da aptidão e capacidade do servidor para o cargo e que esta “terá por base o acompanhamento diário com apurações periódicas (avaliações parciais) e avaliação final, que consistirá da consolidação das avaliações parciais” (artigo 5º). Após o estágio probatório, o docente será efetivado no cargo e tornar-se-á estável. A primeira proposta dessa resolução foi elaborada pela CPPD e enviada ao Reitor em 6 de dezembro de 1994.

Essa proposta foi discutida e analisada pelo Conselho de Diretores, Comissão de Legislação e Unidades Acadêmicas. Entretanto, em 4 de junho de 1998, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 19, que alterou a sistemática do estágio probatório e efetivação do servidor público. Essa emenda condicionou a efetivação da estabilidade do servidor público à existência de uma avaliação de desempenho, tornando urgente para UFMG a aprovação de uma sistemática de avaliação de desempenho para os docentes recém-contratados. Diante disso, em 12 de junho de 1998, a assessoria especial do Reitor contactou a Comissão de Legislação. Em março de 1999, o relator da Comissão de Legislação enviou o anteprojeto da Resolução. De março a agosto, a Comissão analisou o anteprojeto e este foi reformulado e apresentado na reunião do Conselho Universitário do dia 7 de outubro de 1999, que debateu a proposta e aprovou o texto com modificações. Após reformulação do texto da Resolução, o Conselho de Legislação aprovou as alterações e o parecer do relator e encaminhou novo texto para ser, novamente, discutido na reunião do Conselho Universitário de 16 de dezembro de 1999. Nessa reunião, o anteprojeto que regulamenta o estágio probatório docente foi aprovado, e a regulamentação entrou em vigor a partir da data de sua publicação no boletim da UFMG.

A Resolução 30-A/1999 está vigente, nunca foi revista ou alterada pela instituição, apesar de o artigo 20 da mesma prever reavaliação após cinco anos. Essa resolução estabelece, com base na Emenda Constitucional 19/1998, na Instrução Normativa nº 10/1994,

e na Lei 8112/1990, que para o docente recém-contratado se tornar efetivo deve completar três anos de efetivo exercício (período do estágio probatório) e ser aprovado na avaliação de desempenho, nomeada como avaliação de estágio probatório. Essa avaliação é constituída de duas fases: a avaliação parcial de desempenho, que ocorre após 18 meses da data em que o professor entrou em exercício, e a avaliação final de desempenho, que é realizada aos 30 meses de serviço. Com o objetivo de acompanhar o docente ingressante, a fim de facilitar sua adaptação aos procedimentos administrativos e acadêmicos e sua inserção na cultura da UFMG, e também elaborar relatórios que auxiliem as avaliações de desempenho, a Câmara Departamental ou órgão similar deve designar um supervisor para cada professor em estágio probatório, denominado nesta pesquisa como tutor, uma vez que estou analisando o processo de tutorização da UFMG e é o supervisor quem executa o papel de tutor durante o estágio probatório. O supervisor/tutor deve pertencer a uma categoria de magistério igual ou superior à do professor ingressante. A resolução indica que o relatório do supervisor/tutor deve respeitar os prazos de 18 e 30 meses e conter as seguintes informações:

- a) desempenho didático, científico e comportamento ético;
- b) conveniência da alteração de seu plano de trabalho, inclusive sugerindo à Câmara Departamental ou aos órgãos hierarquicamente equivalentes a elas, ou ainda ao Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional, os cursos e atividades de treinamento que deve realizar;
- c) metodologias de ensino empregadas, inclusive sugerindo à Câmara Departamental ou aos órgãos hierarquicamente equivalentes a elas, ou ainda ao Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional, possíveis mudanças metodológicas, bem como a realização de programas de treinamento nessa área. (Resolução 30-A/99)

Além disso, durante o estágio probatório a resolução prevê que a Reitoria é responsável por promover cursos e atividades de treinamento semestrais para os professores. A agenda deve ser comunicada às Unidades, antes do início do período letivo correspondente. A Câmara Departamental determina os cursos e atividades a serem realizados pelos docentes em estágio probatório.

Em relação às avaliações parciais e finais de estágio probatório, a resolução determina que as mesmas devem ser iniciadas pelo chefe de departamento, que também deve solicitar à Câmara Departamental a indicação da Comissão de Avaliação, elaborar portaria designando a mesma e instalar a comissão. Essa comissão deve ser formada por três professores estáveis da UFMG ou outra Instituição de Ensino Superior, pertencentes a uma categoria de magistério igual ou superior à do docente em avaliação. É também competência do chefe de

departamento disponibilizar, nos processos de avaliação, informações referentes à assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade do professor em avaliação e solicitar aos Colegiados de Coordenação Didática dos cursos relatos sobre seu desempenho didático.

Além disso, o Departamento ou a estrutura correspondente é responsável por instruir o processo da Avaliação Final do Estágio Probatório e anexar documentos relacionados a cada avaliação. São eles: 1) cópia dos planos de trabalho e dos relatórios anuais de atividades do professor, com a manifestação da Câmara Departamental; 2) relatório do supervisor; 3) informações discentes sobre as atividades didáticas do professor; 4) cópia dos relatórios das avaliações parciais de desempenho; e 5) outros elementos considerados importantes pelo docente avaliado, por seu chefe imediato e/ou pela Câmara Departamental.

Após instruir e organizar o processo de avaliação final de estágio probatório o departamento o encaminha para a Congregação da Unidade ou órgão equivalente, para que esta formule parecer recomendando ou não que o docente avaliado seja considerado aprovado. O Diretor da Unidade encaminha para CPPD o processo com manifestação da Congregação. A CPPD, por sua vez, emite parecer sobre o processo, para o Reitor decidir pela aprovação ou não do professor. Caso o docente em estágio probatório seja aprovado pelo Reitor, o Departamento de Administração de Pessoal (DAP) elabora a portaria de sua efetivação.

A resolução prevê que o docente em avaliação pode solicitar substituição de seu supervisor/tutor a qualquer momento, bem como uma avaliação parcial suplementar, caso não concorde com a mesma. Tem também o direito de pedir reconsideração da decisão do Reitor ou do Conselho Universitário e de apresentar recurso ao Conselho Universitário contra a decisão do Reitor. À Congregação da Unidade também compete estabelecer os critérios para julgamento das duas etapas de avaliação de desempenho. Assim, cada unidade possui seus critérios próprios de avaliação do estágio probatório dos docentes, além dos que são previstos na legislação. Nesta pesquisa documental, a Resolução 30-A/99 foi o único documento encontrado que trata diretamente da tutorização na UFMG, no que diz respeito a sua concepção e normalização.

4.2 Análise dos Processos de Estágio Probatório Concluídos

No caso dos processos de estágio probatório as categorias foram *Aprovação*, *Atividades desempenhadas*, *Critérios de avaliação*, *Documentos gerados nos processos* e *Relatórios do tutor e comissão avaliadora*. Dentro da categoria *Atividades desempenhadas*,

dos dez códigos elaborados, oito foram citados em todos os processos: “Pesquisa e pós-graduação”, “Orientação”, “Atividades administrativas”, “Disciplinas lecionadas”, “Publicações”, “Extensão”, “Outras atividades de ensino” e “Bancas”. O código “Qualificação complementar” foi mencionado em sete processos e “Participação em eventos” foi citado em seis processos.

Observei que todos os professores destacam participar de projetos de pesquisa. Acerca da participação nos programas de pós-graduação de seus departamentos, os docentes ou informam que estão credenciados ou que providenciarão o credenciamento. Os tutores e as comissões também atribuem relevância a esse aspecto, por exemplo:

Desde que ingressou no Departamento de . . ., a professora já aprovou, como coordenadora, dois projetos de pesquisa em 2012, um pela PRPq e outro pelo CNPq (Universal) e também colabora em dois projetos financiados pelo CNPq, o que demonstra sua ótima capacidade de captação de recursos para a pesquisa. (Processo da Professora Astromélia²)

Em segundo lugar, cabe registrar que o mesmo sendo recém-contratado, o Professor . . . (i) já se integrou ao Programa de Pós-Graduação em . . . da UFMG (Processo do Professor Girassol)

A chefe destacou ainda seu credenciamento junto ao programa de pós-graduação da . . . UFMG. (Processo da Professora Centáurea)

. . .ela reafirmou o bom clima de trabalho do mesmo e que espera que no decorrer do estágio probatório possa vir a se integrar mais diretamente nas atividades de Pós-graduação, investimento em pesquisa e publicação. (Processo da Professora Flor de Lótus)

O fato de a pesquisa e a pós-graduação serem ressaltadas pode ser um indicativo do resultado que a universidade está alcançando ao investir na contratação de doutores, o que incentiva a pesquisa e a pós-graduação na instituição.

A atividade de orientação foi inserida como um código, porque em todos os processos ela foi registrada separadamente, como uma atividade diferenciada. A orientação se relaciona com os alunos da graduação, da pós-graduação e outros. A orientação foi salientada por todos os docentes, tutores e comissões. E verifiquei que dos oito docentes, sete orientaram e/ou co-orientaram alunos de mestrado e doutorado, juntamente com alunos de graduação, em atividades como: trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, bolsa de extensão,

² Para manter o anonimato de todos os participantes da pesquisa, usei como codinome nomes de plantas.

projetos de pesquisa e outros. Ressalto, ainda, que nenhum processo mencionou a orientações de alunos de pós-graduação *lato sensu*. E a atividade de orientação de alunos da pós-graduação *stricto sensu* ou é uma consequência da participação nos programas ou uma porta de entrada para eles, conforme destacado pelo tutor no processo do Professor Antúrio:

Como pode ser observado em Relatório de Atividades, o professor atuou em atividades acadêmicas de orientação na graduação e na pós-graduação, buscando se integrar e participar do Desse modo, espera-se que em breve ele possa estar participando de forma permanente do Programa, no mestrado em . . . na área de concentração em . . .

Acerca das atividades administrativas, constatei que as vivências foram bem diversas. Houve professores que no período de estágio probatório aceitaram coordenação de setor, coordenação de laboratórios e subcoordenação de colegiado de curso, enquanto que em outros departamentos, os docentes iniciaram sua “vivência administrativa” participando de câmaras departamentais, colegiados, comissões diversas. Porém, também houve docentes que não tiveram registro de participação em atividades administrativas nos primeiros relatórios. No caso dos professores que logo aceitaram atividades complexas de natureza administrativa, observei que os tutores sugeriram que não continuassem, para se dedicarem às tarefas de ensino e pesquisa, como foi o caso do processo do professor Gerânio:

A despeito das necessidades do Departamento quanto à coordenação do setor e desprendimento e disposição do Professor para coordenar o Setor, é necessário que tenhamos cuidado com os nossos recém-contratados. Para uma carreira científica de sucesso, é necessário e desejável que o recém-contratado aproveite o patrimônio científico advindo de seu período de doutorado e pós-doutorado para consolidar a sua linha de pesquisa no departamento. A coordenação do Setor..., sem redução de encargos didáticos (como era feito anteriormente), requer e exige muito tempo de discussões de ordem administrativas e conflituosas que dificulta, para qualquer pessoa, exercer a atividade de pesquisa de forma inovadora. Percebe-se pela análise dos documentos, pelas colaborações realizadas e pelo seu dinamismo que o professor está empenhado em consolidar a sua área de pesquisa neste departamento. Por isso, recomendo ao Prof. . . . que se afaste o mais rápido possível da coordenação do Setor e passe a se dedicar de forma mais intensiva às atividades de pesquisa e orientação.

As atividades desempenhadas pelos docentes menos citadas foram qualificação complementar e participação em eventos. Seis professores informaram participação em eventos como seminários, congressos, simpósios e outros. E apesar do código “Treinamento e

capacitação” aparecer em sete processos, somente três docentes registraram atividades de capacitação e treinamento. A professora Gérbera, uma tutoranda, ressaltou em entrevista que foi a uma atividade de qualificação complementar, não gostou e não participou de mais nenhum treinamento complementar:

Já aconteceram uns cursos aqui, mas aí eu fui fazer o primeiro, mas achei que foi péssimo, perda de tempo, de um sistema que a gente tinha que aprender a lidar com ele, mas o sistema em si já não funcionava, super arcaico o negócio. E aí eu fiquei me perguntando se valia a pena.

Acredito que a qualificação complementar para docentes seja um ponto frágil da instituição, por isso o pouco interesse dos professores em participar.

As atividades de ensino são evidenciadas pelas disciplinas lecionadas e a carga horária das mesmas. Observei que esse ponto também é diverso entre as unidades. Houve departamentos em que o professor entrou e teve uma carga horária diminuída, se dedicando, inicialmente, mais à pesquisa e às atividades de pós-graduação, enquanto que em outros houve docentes com uma carga horária excessiva de disciplinas. Houve casos em que os professores assumiram muitas disciplinas de graduação e ofertaram um grande número de disciplinas para Educação à Distância (EAD), ou então, ministraram disciplinas obrigatórias e optativas para a graduação, mas estas excederam o limite recomendado. Mas, em todos os casos, houve uma preocupação do tutor em sugerir a adequação da carga horária semanal do docente entre 8 e 12 horas-aula, conforme determina o artigo 7º da Resolução Complementar do Conselho Universitário nº02/14.

Em três processos as atividades de extensão foram detalhadas; nos outros cinco, esse item não contém informações ou está registrado “à disposição da unidade”. Os tutores e comissões sempre fazem referência a tais atividades, juntamente com ensino e pesquisa, pois as 3 formam o tripé das universidades brasileiras.

Na categoria *Documentos gerados no processo*, notei que a lista de documentos solicitados no Formulário de Documentos para Avaliação Final do Estágio Probatório da CPPD é cuidadosamente observada em todos os processos, pois quanto há ausência de algum documento é feita diligência e o processo retorna à unidade para inclusão do mesmo. No entanto, cada unidade monta o processo de forma diferenciada, incluindo documentos próprios, como por exemplo: ata de entrevista do docente em estágio probatório, realizada pela Comissão de Avaliação do Estágio Probatório, relatório do professor com pontuação de autoavaliação. Há repetições de informações nos relatórios de tutores e comissões, bem como nos planos de trabalhos.

Observei que todos os relatórios individuais do INA, os planos de trabalho, bem como os relatórios dos tutores e os relatórios das comissões avaliadoras são aprovados pelas Congregações das unidades, conforme regulamenta a resolução 30-A/99. Em uma unidade, um tutor foi designado em uma única portaria para acompanhar dois professores novatos ao mesmo tempo, e as comissões avaliadoras foram as mesmas para avaliar os processos de seis professores. Nesse caso, foi elaborada uma portaria única com os nomes dos membros da comissão e dos seis docentes em estágio probatório, o que sobrecarrega a comissão e pode comprometer a avaliação dos docentes. Nessa mesma unidade, um professor afirmou que foi informado de que era tutor (do professor Allium) no momento de fazer o relatório parcial de estágio probatório:

A minha designação como supervisor do professor praticamente coincidiu com o prazo final deste relatório. Mesmo assim, por uma afinidade de área de atuação, foi possível executar plenamente uma das atribuições do supervisor, prevista na resolução 30-A/99 do Conselho Universitário, que consistia em “acompanhar o estágio probatório do professor supervisionado”, sempre que por este solicitado, com o propósito de facilitar-lhe a inserção na cultura institucional, e promover sua adaptação aos procedimentos acadêmicos da UFMG, mesmo que o professor não tenha recorrido a mim como supervisor, mas sim como colega.

E ao elaborar o relatório final o tutor afirmou que não estava exercendo a função e se justifica da seguinte forma:

A minha designação como supervisor do professor aconteceu muito após a contratação do professor. Mesmo assim, devido à afinidade de área de atuação, foi possível executar plenamente uma das atribuições do supervisor, (...), mesmo que o professor não tenha recorrido a mim como supervisor, mas sim como colega. Mais recentemente, esta função não tem sido exercida, uma vez que não fui procurado pelo professor. (Processo do Professor Allium)

Os fatos de o tutor ter sido informado tardiamente que era supervisor de dois professores em estágio probatório e de uma única comissão avaliar seis professores iniciantes demonstra que a unidade não enfatiza a tutorização e o papel do tutor durante o estágio probatório, e também que na mesma há uma fraca institucionalização do programa de tutorização.

Os critérios utilizados para avaliação (Tabela 5) e aprovação nos processos foram variados. Sete unidades possuem regulamento interno para avaliação de estágio probatório. Uma unidade informou à CPPD que não criou regulamentação própria e segue a Resolução

30-A/99. A resolução da UFMG instrui que, dentre outras competências do supervisor, este deve fazer o relatório prestando informações sobre o desempenho didático e científico, o comportamento ético, as metodologias de ensino empregadas e a conveniência da alteração do plano de trabalho do tutorando. Em seu artigo 8º, § 4º, a mesma resolução indica que o Chefe de departamento, dentre suas atribuições, deve “anexar ao processo informações referentes à assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade do professor em avaliação”. Esses são critérios indicados para a avaliação do servidor público. Tanto os critérios da Resolução 30-A/99 quanto os do RJU foram citados pela maioria dos processos.

Além dos critérios acima citados, foram considerados também o desempenho satisfatório, a avaliação discente, a capacidade de adaptação, a carga horária, o perfil esperado, o relacionamento interpessoal, a satisfação do docente, a relevância da formação do professor, os intercâmbios internacionais e outros, conforme a Tabela 5.

Tabela 5

Critérios de Avaliação

Código	Descrição	Casos
Desempenho satisfatório	O professor apresenta um desempenho satisfatório ou superior nas atividades que concernem sua função.	8
Critérios da unidade	Critérios criados pela unidade.	7
Ausência de informação negativa	Não há informação que desabonem o professor em estágio probatório.	6
Perfil esperado	O docente possui perfil compatível com o que é esperado de um professor.	6
Avaliação discente	Sistema de avaliação das disciplinas (avaliação discente) usada para avaliar o professor no departamento.	6
Critérios do RJU e Resolução 30-A/99	Critérios de avaliação previstos no RJU, Resolução e outras legislações da UFMG.	6
Carga horária equilibrada	Carga horária do docente é compatível com o cargo.	5
Sugestão para aprimoramento	Sugestões dos tutores ou comissões para melhorar a atuação do docente.	5
Adaptação satisfatória	O docente apresenta uma adaptação satisfatória ao setor.	4
Bom relacionamento interpessoal	Possui bom relacionamento com alunos, motivando-os com interesse, bom relacionamento com colegas e superiores.	4
Carga horária excessiva	Carga horária maior de disciplinas, encargos didáticos e outras atividades exigidas na função de docente.	4
Intercâmbio internacional	Professores que possuem intercâmbio e projetos internacionais.	2
Satisfação com o trabalho	O professor está satisfeito com o trabalho realizado.	2
Relevância	Relevância social, científica e outras, da formação específica do docente e das atividades desenvolvidas por ele.	2
Carga horária reduzida	A carga horária de encargos didáticos do professor foi menor que 8 a 12 h/aulas semanais.	1
Falta de instrumento de avaliação	Não há instrumento formal para avaliação do professor.	1

O código “Sugestões para aprimoramento” foi inserido na categoria *Crêterios de Avalia o*, porque entendi que ele explicita aspectos importantes que foram levados em considera o na avalia o nos quais os docentes poderiam se aprimorar. Essas sugestões abrangeram diferentes assuntos, como por exemplo:

. . . recomendou que a professora planejasse a realiza o em médio prazo de pós-doutorado no exterior, para que esta possa consolidar sua linha de pesquisa no departamento. (Processo da Professora Astrom lia)

De todo modo, a expectativa, por conta das exigências por todos conhecidas,   de que a professora venha a incrementar e qualificar a sua produ o bibliográfica. (Processo da Professora Flor de Lótus)

Sugere-se o maior desenvolvimento do docente com atividades de extensão. (Processo do Professor Girassol)

Esclareço que um dos programas de p s-gradua o relata não ter desenvolvido nenhum instrumento formal para avaliar os docentes, mas informa que não há qualquer denúncia ou reclama o sobre o desempenho de docente.

A análise dos processos de estágio probatório contribuiu para a compreensão do que   registrado e do que   realmente avaliado nesses processos e de como acontece a tutoriza o e a institucionaliza o do programa de tutoriza o. Porém, a análise das entrevistas com os tutorandos, tutores e pessoas-chave enriqueceu mais a apreensão dessa realidade, como passarei a expor.

4.3 Análise das Entrevistas dos Tutorandos: docentes em processo de tutoriza o

Como afirmei anteriormente, para analisar as entrevistas com os tutorandos usei as seguintes categorias: *Como foi informado que teria tutor, Desenvolvimento na carreira, Expectativa ao saber que teria um tutor, Integra o   unidade e   UFMG, Orienta o sobre tutoriza o, Processo de tutoriza o, Programa de tutoriza o da UFMG, Relatório de estágio probatório e Suporte psicossocial*.

Os professores que estavam em estágio probatório e passando pelo processo de tutoriza o souberam que teriam um tutor durante o estágio probatório por várias formas. A maneira utilizada na maioria dos casos foi em conversa com o Chefe de Departamento, no momento da admissão. Dois professores disseram que a Secretaria da unidade os comunicou oralmente sobre o tutor, um professor foi comunicado por carta e um professor afirmou que foi informado após 18 meses, quanto teve que apresentar o seu primeiro relatório de estágio probatório. Entretanto, quando perguntei se receberam orienta o sobre o processo de

tutorização, cinco professores afirmaram ter conversado com o tutor e quatro confirmaram que não receberam nenhuma informação, demonstrando que os departamentos informam sobre a existência do tutor, mas não explicitam qual a seu papel. Porém, a expectativa dos docentes (Tabela 6) recém-contratados em relação aos seus tutores era bem positiva.

Tabela 6

Expectativa em relação ao tutor

Código	Descrição	Casos
Tutor é referência	Para o tutorando o papel do tutor é importante, ele é uma referência e uma segurança.	6
Ótima	O docente novato aprovou a escolha de seu tutor, porque conhece o professor ou sua produção.	5
Não teve expectativa	Professor não teve expectativa em relação ao tutor.	3
Dúvida	Ficou com dúvidas quando foi informado que teria um tutor.	1

A maior parte dos docentes possuía uma expectativa positiva em relação ao tutor, como alguém para auxiliá-los, uma pessoa para ser referência e não se sentirem tão inseguros. Como exemplo disso, cito a fala de alguns professores:

Eu achei, ah, uma, uma oportunidade muito boa, porque eu senti muita necessidade de ter uma pessoa mais próxima, né, para realmente me ajudar, já que, como eu estava saindo de um doutorado eu não tinha ideia do funcionamento de alguns aspectos da instituição e até da profissão, então acho que quando eu soube dessa oportunidade fiquei muito contente, porque saberia que teria alguém para me auxiliar em alguns momentos. (Professor Flox)

É eu achei. . . primeiro pela escolha que eu gostei, que é o professor ..., e ele conhece de termos administrativos muita coisa, muita coisa, e é algo que eu estou tentando melhorar, mas estou muito aquém. Gostei, foi uma escolha que preencheu uma lacuna boa da minha parte, como professor aqui, que vim do mestrado e doutorado, então fico olhando muito só para o lado da pesquisa. Então foi muito bom, porque além disso, ele tem uma didática muito boa para a graduação, então ele discute muito isso. Achei assim a escolha ideal. (Professor Heliotrópio)

Eu achei ótimo, acho que quando a gente está chegando num serviço novo, num trabalho novo, ter uma pessoa que você possa recorrer em caso de dúvida, foi muito tranquilo, para mim foi muito bom. (Professora Frésia)

Eu achei confortável, sinceramente, pensar em ter alguém que te receba aqui dentro, porque são muitas informações, muitas coisas que aparecem que você não faz ideia de

como proceder, do que se trata aquilo, então eu fiquei pensando que seria um papel fundamental ter alguém que possa me orientar, em termos não só da pesquisa, mas em termos de estar aqui, como proceder, o que fazer, o que se espera de fato. Eu achei que seria uma pessoa fundamental, assim. (Professora Gérbera)

Entretanto, professora Bouvardia teve dúvidas por desconhecer a função de tutor na carreira acadêmica, conforme sua declaração: “Eu fiquei em dúvida do que seria, porque eu nunca tinha escutado falar disso na carreira docente, então eu fiquei em dúvida do que seria, de como que seria isso, eu não criei tanta expectativa assim em relação ao tutor”.

Em síntese, observei que os docentes esperavam ser orientados pelos seus tutores, principalmente porque estavam iniciando a carreira e em uma instituição grande e complexa, e assim se sentiam inseguros. Acredito que a ideia de contar com um tutor tenha sido algo alentador.

As categorias *Desenvolvimento de carreira* e *Suporte psicossocial*, que estão na Tabela 7, também são muito importantes para atender um dos objetivos desta pesquisa e também para compreender a realidade do processo de tutorização na UFMG. Essas duas categorias são na verdade as funções de tutorização criadas por Kram (1983, 1985); os códigos utilizados nessas categorias e a descrição dos mesmos também foram retirados da classificação do autor. Observei que as funções mais mencionadas pelos docentes em estágio probatório foram o *coaching* e o aconselhamento. Os docentes relataram não só que essas funções foram realizadas pelos seus tutores como também esperam exercê-las, caso sejam convidados para serem tutores no futuro. Para exemplificar, citarei duas professoras:

Eu ia ler a regra, se na regra coubesse que a tutora iria ajudar e orientar durante todo o período, oh faça isso porque é melhor, faça aquilo, eu acho super válido. E eu já faço isso, talvez por ser . . . , você já se ajuda. (Professora Estrelícia)

Mas como eu tenho uma abertura muito grande com ele, todas as dúvidas administrativas, de como proceder em determinadas situações e até mesmo em algumas situações em sala de aula eu recorro a ele. Ele é uma pessoa que eu tenho muita abertura. Então para mim é muito fácil de fazer, então ele realmente me orienta. Ele realmente é um tutor para mim. (Professora Anêmona)

Tabela 7

Funções de tutorização

Categoria	Código	Descrição	Caso
Desenvolvimento da Carreira	Coaching	“O tutor oferece <i>feedback</i> acerca do desempenho, orientando e sugerindo estratégias para alcance de metas na carreira.”	9
	Tarefas desafiadoras	“Tutor sugere tarefas desafiadoras para o tutorando trabalhar deficiências. O tutor pode oferecer suporte técnico, de modo a habilitar o desenvolvimento de competências específicas e a experiência de realização profissional.”	3
	Apadrinhamento	“Divulgação de informação acerca da competência do potencial de trabalho do tutorando, auxiliando-o a construir sua reputação e preparar-se para promoções.”	1
	Exposição e visibilidade	“Possibilitam o desenvolvimento de contatos, facilitados pelos tutores, possibilitando desenvolver relações com pessoas-chave para seu futuro na carreira.”	1
	Proteção	“O tutor defende o tutorando em situações delicadas e ampara-o em interações com seus superiores.”	1
Suporte Psicossocial	Aconselhamento	“O tutor aponta caminhos para superação de limites e a exploração de potencialidades.”	9
	Modelagem de papéis	“Quando o tutor serve de modelo de comportamento no qual o iniciante espelha-se para guiar sua atuação profissional.”	3
	Aceitação e confirmação	“Função caracterizada pelo respeito mútuo e consideração, possibilitando que o tutorando desenvolva seu senso de competência.”	2
	Amizade	“Amizade é uma relação que possibilita trocas informais sobre experiências no trabalho, propiciando maior ligação e compreensão mútua.”	1

A Tabela 7 também mostra que as tarefas desafiadoras e a modelagem de papel foram lembradas pelos tutorandos. Como exemplo, apresento as falas dos professores:

(...) porque, assim como hoje eu me baseio muito no exemplo dele como professor, no futuro vou me basear no exemplo dele como tutor. (Professora Anêmona)

... mas na próxima metade pode investir mais em pesquisa, ou pode participar mais da extensão, não sei assim, de ter um olhar de fora, entendo que a função seria essa, é assim, de dar um retorno mesmo, de acompanhar, e tal. Agora depende de quem faz e como faz. (Professor Oncidium)

As funções de tutorização menos citadas pelos tutorandos foram apadrinhamento, exposição e visibilidade, proteção, aceitação e confirmação e amizade. Dentro da categoria *Suporte social* somente um professor afirmou que a relação com o tutor era amigável, todos os outros afirmaram que a relação era profissional, tranquila e aberta. Comprovando que a função de suporte profissional “amizade” não é uma função efetiva, mas também não é almejada pelos tutorandos, e que há um bom relacionamento profissional entre os docentes.

Excelente, pelo menos três vezes por semana a gente vai almoçar junto, e fica conversando também. É uma relação bem tranquila, amigável. (Professor Heliotrópio)

A vivência do tutorando no processo de tutorização com a universidade é bem diversa. A maior parte dos tutorandos afirmou que eles e seus tutores são ativos no processo, somente um professor apontou que seu tutor não exerceu a função. A maioria também afirmou aceitar ser tutor no futuro (Tabela 8). As dúvidas dos professores quanto ao processo de tutorização se concentraram mais em questões administrativas ou em questões de ensino. Por exemplo, o professor Solidaster, quando questionado sobre quais dúvidas teria em relação ao processo, informou: “Não, é mais a parte administrativa, né, porque como tinha que fazer o relatório, tinha que ter claro como era a avaliação do estágio probatório, foi mais sobre isso. A parte mais administrativa, também, conversei com ela...”. A professora Gérbera revela que teve dúvidas e procurou sua tutora: “Sim eu recorri, principalmente em relação ao projeto de pesquisa, eu tinha dúvidas sobre formatos, em como organizar uma apresentação. Então ela me ajudou nisso, e em outras vezes que eu tive dúvida sobre disciplina”.

Tabela 8

Processo de tutorização

Código	Descrição	Caso
Aceitaria ser tutor no futuro	O professor novato afirma que aceitaria ser tutor no futuro.	8
Relação profissional	Durante o processo de tutorização se estabelece uma relação profissional entre o tutor e o tutorando.	7
Tutor ativo	Tutor é ativo no processo de tutorização.	6
Tutorando ativo	Tutorando é participativo e ativo no processo de tutorização.	6
Questões de ensino	O novato diz que a tutorização ficou mais restrita às questões de ensino.	4
Positivo	O processo de tutorização para o novato é visto como positivo e eficiente.	3
Encontros	Tutorização se dá através de encontros entre tutor e tutorando, estes acontecem quando um dos dois sente necessidade.	3
Projeto de Estágio Probatório.	A unidade solicita que o professor faça um projeto de pesquisa para desenvolver durante o estágio probatório.	3
Tutorização informal	Existe uma tutorização informal, feita por colegas e secretárias, que ajudam nas questões administrativas, acadêmicas e outras.	3
Questões administrativas	O professor precisou de auxílio nas questões administrativas ou auxiliou mais nessas questões.	3
Contato no início do EP	O contato maior com o tutor foi no início do EP.	1
Tutor não é ativo	Tutor não exerce seu papel.	1

A tutorização informal também acontece entre os docentes. Três professores citaram

que também pediam ajuda a outros docentes mais experientes e não se restringiam ao contato somente com o tutor:

Aí foi uma figura que me acolheu, que tinha entrado um semestre antes, a gente tinha feito concurso juntas, mas ela me acolheu e me auxiliou nessa parte burocrática, mesmo, sabe? Como fazer, como montar um modelo, como lançar nota, como não sei o quê, e isso foi muito bom para mim. (Professora Gérbera)

Já, já tive algumas situações que eu recorri a ela, mas não só a ela, eu tenho já alguns colegas do departamento que me receberam muito bem, então na oportunidade que eu tenho, digamos assim, com antigos na casa, que eu leciono disciplina com eles, então assim, dependendo do tipo de dúvida eu vou recorrendo, às vezes a ela, às vezes a pessoas que estão mais próximas, que às vezes a gente encontra mais. Já tive situações de recorrer a ela, pontualmente, como tutora, em caso de dúvidas dentro do departamento, e também recorro a outros colegas. (Professora Bouvardia)

O processo transcorre conforme entendimento e entrosamento de cada dupla. Três docentes informaram que o processo de tutorização ocorria através de encontros com o tutor. Mas a proximidade física do local de trabalho dos docentes faz o processo não ter uma sistematização e as conversas e dúvidas são realizadas sempre quando um dos indivíduos da dupla reconhece a necessidade.

Os relatórios de estágio probatório são vistos como importantes instrumentos de *feedback* e ajustes para a maioria dos tutorandos. No entanto, quatro deles consideraram que é uma tarefa burocrática, como explicita professor Crisântemo:

Como eu te falei, eu acho ele necessário, porque é um ingresso para uma carreira de funcionário público, que uma vez ele ingressando, ele vai ficar 30 a 35 anos na carreira, então é uma aquisição que tem um custo alto para a sociedade, ela tem também um reflexo muito grande dentro da universidade, de quem vai ser contratado, e também, a gente tem oportunidade, a partir desse momento, de reverter ou adequar alguma coisa.

Quando questionei os participantes sobre a integração na UFMG (Tabela 9), os tutorandos também relataram experiências e opiniões diferentes. O sentimento de “estar perdido” é comum aos professores novatos; quatro disseram se sentirem perdidos em algum momento, principalmente no início. Houve docentes que declararam que foi tranquilo o processo de integração. Outros quatro relataram que o tutor os auxiliou a se integrarem. Porém, dois docentes disseram que o programa de tutorização não os ajudou nesse processo, e outros dois afirmaram que a integração na UFMG é difícil e sugeriram uma recepção

melhor ao docente recém-contrato.

Para explicitar a diferença de opiniões, transcrevo alguns relatos dos professores:

Eu não tive dificuldade de integração, assim, os docentes do departamento me receberam bem, eu não me formei na UFMG, então chegar à UFMG era, realmente, tudo muito novo, porque eu não sou daqui, não sou formada aqui, não tinha feito nada aqui até então, mas o departamento me ajudou bastante nesse sentido. (Professora Bouvardia)

Mas você como novato, você se sente integrado a UFMG? Você acha que o acesso às informações é fácil ou não? Não, não acho, não. Enfim, fiquei muito perdido aqui, quando eu entrei, e acho que a tutoria não chega até as questões burocráticas e técnicas, ela fica mais nas questões acadêmicas. Então em relação às questões técnicas, nossa, eu acho um horror. (Professor Oncidium)

Então, aqui na UFMG eu não sinto nenhuma integração, não vejo ninguém me integrar em nada, é bem difícil mesmo, mas eu já sou acostumada a viver só, então isso não me incomoda. (...), ter essa integração, acharia legal se tivesse, mas não tem, vivo tranquila, né, não fico chorando por isso não. (Professora Estrelícia)

Eu tive uma vantagem porque eu fui aluno aqui. Então muitos professores eu já conhecia, um ou outro que eu não tive aula nem na graduação, nem na pós, mas eu já conhecia muita gente. Então para mim, essa parte do entrosamento foi um pouco mais fácil. (Professor Heliotrópio)

Tabela 9
Integração à unidade e a UFMG

Código	Descrição	Caso
Via tutor	O docente novato tenta se integrar ao seu departamento, a sua unidade e à UFMG com auxílio do tutor.	4
Sentimento de estar perdido	Os novatos dizem se sentirem perdidos.	4
Programa de tutorização não ajuda a integração	O programa de tutorização não auxilia na integração à UFMG, ao departamento ou à unidade.	2
Recepção melhor	Poderia haver uma maneira melhor de receber o Professor novato.	2
Difícil	A integração ao departamento, à unidade ou à UFMG é vista como difícil, deficiente, com poucas iniciativas.	2
Sem dificuldades	A integração ao departamento, à unidade e à UFMG foi tranquila, sem dificuldades.	2
Diretor do departamento	Foi o chefe de departamento quem passou informações sobre o departamento, a universidade e seu funcionamento.	1
Não sabe o que fazer	O docente não sabe o que fazer para se integrar à UFMG.	1
Processo Gradativo	O professor acredita que a integração à UFMG é gradativa, devido a diversos fatores (diversidade, tamanho e outros).	1
Participou de cursos	O professor participou de cursos a fim de se integrar.	1

Em relação ao programa de tutorização (Tabela 10), os tutorandos o compreendem como um programa importante e para acompanhamento do docente novato. Houve professores que afirmaram não conhecer o programa e dois outros que o consideraram diverso, sendo implantado em cada unidade conforme disponibilidade de cada um, sem normas.

Tabela 10

Programa de tutorização da UFMG

Código	Descrição	Caso
Importante	O programa de tutorização é visto como importante.	4
Acompanhamento	O programa de tutorização é entendido como um momento de acompanhamento do novato.	3
Diferente em cada unidade	Sem uma regra geral para toda UFMG. Cada unidade faz conforme entende.	2
Desconhece o programa	O professor diz desconhecer o programa de tutorização da UFMG.	2
Ser normatizado	Os professores sentem falta de uma diretriz, norma mais geral para toda a UFMG.	1

Em suma, boa parte dos docentes ingressantes entrevistados relataram o sentimento de estarem perdidos ao serem contratados e esperavam que o tutor os auxiliasse nesse primeiro momento. A tutorização ocorre, mas o programa é entendido de maneira diversa. A análise das entrevistas dos tutores é o próximo elemento da análise das entrevistas.

4.4 Análise das Entrevistas dos Tutores

Para analisar a entrevistas dos tutores, elaborei as seguintes categorias: *Como foi informado que seria tutor, Desenvolvimento da carreira, Foi tutor outras vezes, Função de tutor, Integração à unidade e à UFMG, Motivação para ser tutor, Orientação para ser tutor, Processo de tutorização, Programa de tutorização, Relatório de estágio probatório e Suporte psicossocial.*

A primeira questão para os tutores também era como eles foram informados que seriam tutores. Cinco relataram que foram informados em reunião de Câmara Departamental ou Assembleia, dois através de ofício e dois pelo departamento os informou, mas não especificaram o modo de comunicação. Um dos professores que recebeu ofício foi avisado quando o tutorando teria que fazer o primeiro relatório, ou seja, após 18 meses do ingresso do professor na unidade. Ressalto que esse tutor não é o supervisor do tutorando citado na seção anterior, que também relatou ter sido informado que tinha um tutor após 18 meses de seu

ingresso na universidade. Dessa forma, em duas unidades diferentes, tutor e tutorando foram comunicados tardiamente.

Quando questionei os tutores se haviam recebido alguma orientação sobre o papel do tutor, seis professores responderam negativamente. Um destes diz ter conversado com o chefe de departamento para saber sobre a função de tutor, dois relataram que receberam a resolução 30-A/99 quando foram comunicados que seriam tutores e um foi orientado pelo chefe de departamento. Esse fato reforça a ideia de que o papel da tutorização e do tutor não estão institucionalizados e normatizados na UFMG.

A Tabela 11 mostra que a motivação dos docentes para aceitarem o papel de tutor é porque é uma função administrativa e, também, uma chance de acolher, receber e auxiliar um colega novato. Conforme relato das professoras:

Ah, para mim, eu achava que não tinha problema nenhum, era mais uma coisa que tem que se fazer de administração da universidade, e eu não via nenhum problema maior. É uma coisa que faria com prazer, ajudar alguém que está chegando, sim, não é muito trabalho efetivamente, e eu acho que é parte da rotina da gente, tanto é que eu já ajudava ele independente de saber que eu era ou não tutora dele. Acho que é parte das boas vindas e de acolher uma pessoa nova na instituição. (Professora Celósia)

Primeiro, que existe uma norma na UFMG que estabelece que o professor em estágio probatório ele tem que ter o acompanhamento do professor efetivo. Acho que essa norma tem que ser respeitada, porque é importante o processo de introdução do novo professor na universidade, ter uma pessoa que ele pode recorrer, inclusive perguntar dúvidas sobre procedimentos, onde localizar alguma coisa que ele precise, né, e conhecer melhor o processo de avaliação, de como ele é feito! (Professora Escabiosa)

Tabela 11

Motivação para ser tutor

Código	Descrição	Caso
Função administrativa	Porque é uma função administrativa da instituição.	6
Acolhimento	Acredita que é uma tarefa de recepção e acolhimento do novato.	6
Afinidade pessoal	O tutor aceitou a função por ter afinidade pessoal com o novato.	1

Dessa forma, a maior parte dos tutores entende que a principal função do tutor é acompanhar e orientar (Tabela 12). Afirmaram também que é prazeroso e tranquilo. Um tutor acredita que o papel do tutor é desconhecido pelos profissionais da universidade e outro docente relatou que quando foi tutorando, o seu tutor não exerceu o papel. E o Professor

Eremurus acredita que, pela atual legislação, o tutor é um fiscal:

Eu acho que não, pelo que eu entendi da norma, o tutor é muito mais um fiscal do que um recebedor. A função estabelecida para o tutor é de controlar a atividade daquele que está entrando, eventualmente participar dando sugestões, porque eventualmente você vê alguma coisa errada, você vai procurar para falar. Mas pela norma não, isso não seria função do tutor, esse acolhimento teria que ser feito de outra forma. Porque se o tutor fizer este papel, acaba que uma parte da função de fiscalização dele fica prejudicada. A impessoalidade meio que desaparece.

Tabela 12

Função de tutor

Código	Descrição	Casos
Acompanhamento	O tutor entende que o acompanhamento ao novato é uma de suas funções.	8
Orientação	O tutor deve orientar o docente recém-contratado em relação a questões administrativas, acadêmicas, pesquisa e etc.	6
Função prazerosa	A função de ser tutor é uma experiência prazerosa.	3
Tirar dúvidas	O tutor tira dúvidas sobre as áreas administrativa, acadêmica, de pesquisa e outras.	2
Natural e tranquilo	A experiência de ser tutor está sendo natural, tranquila, sem problemas para o docente.	2
Papel desconhecido	O tutor acredita que as funções, as normas, os direitos e deveres do tutor são desconhecidos pelos tutores e tutorandos.	1
Tutor não atuou	O tutor não atua realmente como tutor, é distante, não se interessa pelo tutorando, faz o relatório de forma burocrática e pró-forma.	1
Fiscal	O tutor entende que, pela atual legislação, a função do tutor é mais de fiscalização.	1

Em consequência, observei que o *coaching* e o aconselhamento são as funções de tutorização que os tutores mais destacaram (Tabela 13). Resultado semelhante ao dos tutorandos. A ideia de tutorização para boa parte dos entrevistados é a de orientação, de *feedback* e de aconselhamento. Proteção e modelagem de papéis são apontadas em menor proporção. Conforme manifestação dos professores:

Como tutor, como tutor eu posso fazer isto, né, não tem problema nenhum. Eu posso conversar com ele, eh..., o material, o acompanhamento não é feito só no momento do relatório, ele é sistemático, como o acompanhamento é sistemático, eu conheço a produção de quem eu estou observando, ou de quem eu estou acompanhando, vamos trocar o termo porque observando parece que você está no movimento distante, e não se trata disso. (Professor Lisianto)

Exatamente, que perspectiva a instituição oferece para ela? Olha, você trabalha nessa

área, tem umas pessoas legais para você procurar e fazer parceria, em tal lugar Eu acho que o papel do tutor é esse: Oh, aqui na UFMG você tem que dar aula, fazer projeto e alguma coisa administrativa, como você está fazendo o doutorado, acho que o ideal seria você entrar como representante na câmara . . . , que a demanda para você é diferente, mas você está na parte administrativa, e . . . você começa a aprender como a instituição funciona. Acho que isso é legal! É, acho que você . . . É uma coisa que aconteceu com a..., ela estava no doutorado, e o povo dando não sei quantas disciplinas para ela dar. Então eu falei, pera aí, você não vai pegar 12 ou 15 horas não, nós vamos ter que justificar em assembleia que você vai fazer 10, 08 ou sei lá quantas, em função do seu doutorado, para você finalizar mais rápido, porque senão você corre o risco de ficar fazendo até! Esse tipo coisa, e ela: como eu faço isso? O mecanismo para você fazer é esse, esse, esse. Esse é o meu papel.” (Professora Glicínia)

Tabela 13

Função da tutorização na visão dos tutores

Categoria	Código	Descrição	Casos
Desenvolvimento da Carreira	Coaching	O tutor oferece <i>feedback</i> acerca do desempenho, orientando e sugerindo estratégias para alcance de metas na carreira.	7
	Proteção	O tutor defende o tutorando em situações delicadas e ampara-o em interações com seus superiores.	2
	Apadrinhamento	Divulgação de informação acerca da competência do potencial de trabalho do tutorando, auxiliando-o a construir sua reputação e preparar-se para promoções.	0
	Exposição e visibilidade	Possibilitam o desenvolvimento de contatos, facilitados pelos tutores, viabilizando desenvolver relações com pessoas-chave para seu futuro na carreira.	0
	Tarefas desafiadoras	Tutor sugere tarefas desafiadoras para o tutorando trabalhar deficiências. O tutor pode oferecer suporte técnico, de modo a habilitar o desenvolvimento de competências específicas e a experiência de realização profissional.	0
Suporte Psicossocial	Aconselhamento	O tutor aponta caminhos para superação de limites e a exploração de potencialidades.	5
	Modelagem de papéis	Quando o tutor serve de modelo de comportamento no qual o iniciante espelha-se para guiar sua atuação profissional.	2
	Amizade	Amizade é uma relação que possibilita trocas informais sobre experiências no trabalho, propiciando maior ligação e compreensão mútua.	1
	Aceitação e confirmação	Função caracterizada pelo respeito mútuo e consideração, possibilitando que o tutorando desenvolva seu senso de competência.	0

As funções de apadrinhamento, exposição e visibilidade, tarefas desafiadoras e aceitação e confirmação não foram citadas pelos tutores. E a função amizade foi apontada por

um tutor, que disse ter uma “amizade profissional” com seu tutorando, demonstrando que a relação dos dois é próxima, mas dentro do âmbito profissional, conforme transcrição abaixo:

Sim, com certeza. Agora, chega um determinado ponto que a gente quase tem uma relação de amizade tal que essa relação se mistura um pouco, mal a gente se lembra do papel, mas a gente tem um contato muito grande e ela me pede informações sempre sobre tudo, e no que eu posso ajudar, eu tenho um prazer enorme, porque é uma pessoa que eu gosto muito inclusive. (Professora Alpinia)

É uma relação de amizade profissional, porque realmente, isso não tem muito jeito, são pessoas que você mais convive, e eu tenho uma grande afinidade com ela. E ela é uma pessoa encantadora, muito fácil, né, então essa relação de amizade que eu falo é muito mais interna. (Professora Alpinia)

Em relação ao processo de tutorização (Tabela 14), a maioria dos tutores declarou que eles e os tutorandos foram ativos, que a relação entre eles é profissional. Dois deles relataram que já eram próximos de seus tutorandos, porque já os haviam orientado. Três tutores afirmaram haver a tutorização informal entre os professores ingressantes e dois relataram que têm encontros com seus tutorandos. Cinco tutores relataram que já passaram pelo processo de tutorização, sendo que dois deles no momento da promoção para professor titular, o que consideraram “estranho”, uma vez que já tinham uma carreira consolidada. Atualmente, não há mais tutorização para progressão para professor titular.

Tabela 14

Processo de tutorização

Código	Descrição	Casos
Tutor ativo	O tutor é ativo no processo de tutorização (orienta, aconselha e outros) sempre que sente necessidade.	6
Foi tutorando	O atual tutor passou pelo processo de tutorização da UFMG.	5
Tutorando ativo	O docente novato procura o tutor sempre que sente necessidade.	5
Relação profissional	No processo de tutorização os docentes (tutor e tutorando) têm uma relação profissional.	5
Não foi tutorando	O tutor não passou pela experiência de ser tutorando.	4
Pessoa próxima	O tutor já é uma pessoa próxima do docente recém-contratado.	2
Tutoria informal	Existe uma tutorização informal, feita por colegas e secretárias que ajudam nas questões administrativas, acadêmicas, integração e outras.	3
Estranho	O tutor achou estranho passar pela experiência de ser um tutorando.	2
Encontros	O processo de tutorização é realizado através de encontros ou reuniões esporádicas entre a díade.	2

A maior parte dos tutores consideraram os relatórios de estágio probatório (Tabela 15) como um instrumento de aferição e como tarefa administrativa. Dos seis docentes que classificaram o relatório como um instrumento de aferição, três tutores entendem que as avaliações não são decisivas para a efetivação do ingressante, e que mesmo quando este não é bem avaliado, ele acaba sendo aprovado, por exemplo:

Mas é claro que a gente já presenciou aqui no próprio departamento, alguns tutores que não avaliaram bem, né, os seus tutorandos, não sei como chamaria. Aí cria uma situação difícil né, mas aí vai para câmara a decisão de aprovar ou não, bom, no fim das contas, praticamente todos têm seus relatórios aprovados, com bom desempenho ou não, essa que é a grande realidade, né. (Professora Alpinia)

Tabela 15

Relatório de Estágio Probatório

Código	Descrição	Casos
Tarefa administrativa	O relatório é visto como uma tarefa administrativa, uma obrigação.	6
Aferição de desempenho	O relatório é visto como instrumento de aferição de desempenho do professor.	6
Importante	O tutor vê a elaboração do relatório de estágio probatório como algo importante, para o tutorando e para a instituição.	4
Possibilidade de detalhamento	O relatório de estágio probatório é uma oportunidade de o tutor detalhar melhor e fazer uma avaliação qualitativa do professor.	3
Não é decisivo ou efetivo	Quando o novato apresenta problemas de adaptação, produtividade, ou não atende as expectativas da unidade, o relatório infelizmente não auxilia para encerramento do contrato ou em outra forma de resolução do problema.	3
<i>Feedback</i>	O relatório pode ser um momento para se dar um <i>feedback</i> para o docente ingressante.	2
Reflexão	O relatório de estágio probatório é visto pelo tutor como um momento de reflexão sobre a trajetória do novo professor.	2
Embasamento para Câmara	O relatório dá embasamento para Câmara Departamental dar seu parecer sobre o estágio probatório do docente novato.	1
Corporativismo	O tutor observa que o corporativismo atrapalha o processo de tutorização e a elaboração do relatório de estágio probatório.	1

Outro tutor, após eu ter desligado o gravador, narrou que em seu setor um professor não foi bem avaliado, mas mesmo assim foi efetivado. E, com passar do tempo, o docente novato realmente não atendeu as expectativas e teve que ser desligado, mas isso gerou um longo processo administrativo e dificuldades para a unidade.

Ressalto que um tutor observou que o corporativismo atrapalha a elaboração do relatório, porque alguns docentes direcionam os recém-contratados para pesquisas e

atividades de seu interesse particular. Segundo a professora Glicínia:

Agora, é uma questão em relação à tutoria que eu acho complicada é a questão do corporativismo, eu acho que isso ainda existe, não da minha parte, por ser uma colega do mesmo departamento, é, eu acho que isso dá um ruído que não é legal. Talvez um professor de outro departamento da minha própria unidade, acho que se fosse um tutor meu, acho que a gente teria mais liberdade de conversar, de colocar as questões. Acho que isso é uma coisa que a gente tinha que pensar (...).

A questão do corporativismo é complicada, tem alguns tutores que se posicionam de forma incisiva e que acabam direcionando o que o docente tem que fazer ou deixar de fazer, eu não acho que isso seja papel do tutor.

Em referência à integração dos docentes ingressantes ao departamento e à UFMG (Tabela 16), os tutores têm diferentes opiniões. Alguns acreditam que a integração é realizada com auxílio dos colegas e que o início é difícil. A tutorização é compreendida como uma ferramenta que auxilia mais o docente formado em outras instituições e que nunca foi aluno da instituição. Eles acreditam que os ex-alunos possuem certa integração à UFMG, por terem sido discentes. Há também os que creem que o processo se desenvolve de forma lenta e gradual:

A universidade poderia avançar um pouco, que é o que na unidade está se tentando fazer, na recepção do servidor, não só do docente, como também dos técnicos administrativos, porque no caso de um docente, ele ingressa na carreira e ele vai levar vários anos para compreender o funcionamento da instituição . . . Em condições normais de temperatura e pressão, o docente vai gastar de 5 a 10 anos para entender o que é um Conselho Universitário, por exemplo, certo? Esse é um fato que eu percebo pelo cotidiano. (Professor Dendron)

Tabela 16*Integração à unidade e à UFMG*

Código	Descrição	Casos
Auxílio do colega	O tutor entende que a integração do novato ao departamento, à unidade e à UFMG é realizada com o auxílio do colega.	3
Início difícil	O tutor entende que no início pode ser difícil para o recém-contratado aprender e compreender todo o funcionamento da instituição, da unidade e/ ou do departamento.	2
Gradual	A integração do professor novato é gradual e lenta.	2
Auxílio da tutorização	A tutorização auxilia a integração na UFMG no caso de docentes que não passaram pela UFMG. São de fora e nunca foram alunos.	2
Novatos com posturas equivocadas	O tutor observa que muitos novatos chegam com ideias pré-concebidas sobre o serviço público e acabam tomando posturas equivocadas e que não interessam à UFMG.	1

O programa de tutorização (Tabela 17) é avaliado pelos tutores como relevante, mas também é classificado como bom, precário e como uma ação institucional. Durante as entrevistas, surgiram várias sugestões, como: melhorar a recepção do docente, revisar o programa, ter uma norma mais específica para tutorização, orientar melhor o tutor.

Tabela 17*Programa de tutorização*

Código	Descrição	Casos
Relevante	O programa de tutorização é relevante e importante, porque auxilia os professores que não conhecem a UFMG, porque dá uma referência ao novato, porque é uma chance de conhecer e perceber o novato e tentar corrigir falhas, e conceitos distorcidos, etc.	6
Falta norma mais específica	O tutor sente falta de uma norma mais específica para orientar melhor o que é papel e função do tutor e do tutorando.	3
Recepção aos novatos	Sugere-se que o programa de tutorização faça uma recepção aos professores recém-contratados, para apresentar a instituição, a estrutura da UFMG, como funciona, etc.	3
Bom	O tutor avalia o programa de tutorização como bom.	2
Precário	O programa é avaliado como precário pelo tutor, porque não observa atividades da UFMG em relação a isso. E acredita que as pessoas o tratam como um procedimento burocrático e não levam em consideração a potencialidade e a importância dele para a instituição.	2
Revisar o programa	O tutor acredita que o programa deve ser revisto em diversos pontos.	2
Ação institucional	O tutor compreende o programa mais como uma ação da UFMG do que um programa.	1
Preparar melhor o tutor	O tutor acredita que se deveria preparar melhor o tutor, com encontros e orientações.	1

Sugestões dos professores para o programa de tutorização:

Bem, eu acho que aqui no meio da conversa nossa, a gente já levantou alguns problemas sem querer, né, que é esse de não ter, ou melhor, não existe de fato, ou se

eu comi mosca de não ir buscar se existia, um passo a passo do que é que deveria fazer, quais são os aspectos da orientação, se de fato a gente deve colocar o dedo tanto na parte administrativa, docente, de pesquisa, ou não, se você vai acompanhando mesmo mais de longe, e só vai fazer como muitos fazem, de receber a documentação. Então eu não sei se existe. E tem gente que tem mais bom senso que os outros, eu vejo que já tem alguns que já pegam no pé demais, ficam diariamente vendo alguma coisa com a pessoa, e não dão uma certa liberdade, porque aqui é uma carreira que é de livre pensamento, então você tem que deixar a pessoa também ter a liberdade de procurar os rumos dela, porque ela pode não estar conseguindo se inserir num grupo de pesquisa aqui, mas logo em outro departamento, tem um grupo que ela vai se identificar, então alguma liberdade você tem que dar sim. Como não tem nada feito, vai muito desse bom senso, e às vezes a gente não sabe se esse bom senso de fato é aplicado, né! É uma crítica que eu tenho, mas que ele é necessário, ele é. (Professor Crisântemo)

Então, servidores ingressantes, tanto docentes quanto técnico-administrativos, para uma reunião minimamente organizada, onde você possa discutir a estrutura organizacional da unidade, dos departamentos, uma discussão sobre o todo, como essas diferentes instâncias dialogam entre si, não é isso? Qual é o arranjo estatutário e regimental da UFMG? E coisas dessa natureza, para o docente ter clareza de quais são as instâncias que ele deve buscar em diferentes situações. (Professor Dendron)

Eu poderia avaliar se eu tivesse uma participação ampla nele; assim, como minha participação é uma participação tímida, dentro do meu departamento, com as pessoas que a Câmara me determina, ou quando estou na Câmara e acompanho esses processos, ele me parece ainda um pouco precário. Me parece que às vezes, está voltando aquela fala em relação ao documento, me parece que às vezes, as pessoas observam esse procedimento apenas como um procedimento burocrático e desimportante, não aproveitando a potencialidade dele. Isso é uma coisa preocupante, assim, porque essas práticas são fundamentais para você criar melhores condições de ambientação e posteriormente melhorar as relações na produção do conhecimento, na troca de informação, na administração, em todos os aspectos, que envolveriam o profissional e sua atuação dentro da instituição. Eu não me lembro, eu posso estar enganado, mas eu não me lembro, inclusive, de atividades destinadas a isso, estou dizendo num comportamento mais amplo, por exemplo, não me lembro do RH chegando e falando, aqui, vai ter uma discussão sobre a tutoria, não tem, eu pelo

menos desconheço isso. (Professor Lisianto)

E eu não acho que é isso, para mim essas são as questões que têm que ser revistas. Tem muita coisa, é... não é só o processo de estágio probatório tem o tutor, a comissão de 18 e 30 meses. Eu acho que é coisa demais, eles têm que coletar dados em tudo quando é lugar, para poder fazer avaliação desse professor. Ele já tem os INA's aprovados, então se a gente já tem os relatórios de atividades aprovados, será que a gente tem que ter um processo em separado? Então são coisas que eu acho que a gente tem que parar, pensar e rever o processo como um todo. (...). Eu acho que a Pró-reitoria de Recursos Humanos deveria tomar para si, como já fez isso em outras épocas, vamos dizer assim, o acolhimento dessas pessoas que estão entrando, seja docente, seja técnico administrativo. É, de que forma? Entrou, na primeira semana de ingresso na UFMG, você não vai para o seu departamento, você vai para um curso, não sei se curso, atividade, sei lá o que é, *workshop*, não sei, onde a Pró-reitoria falaria como a UFMG funciona, quais as perspectivas, o que cada órgão é responsável aqui, onde ele está entrando, que lugar é o dele aqui, quais são as políticas institucionais da UFMG de extensão, pós, pesquisa, que se espera do doutor que está entrando aqui, que se espera de um adjunto, ... Eu estou falando da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, mas acho que não é ela sozinha. E ela com a Administração Central, deveriam acolher essas pessoas, no momento em que essas pessoas estão no mesmo lugar, eu te conheço, você me conhece, e aí um conhece o outro, a gente começa a ter noção da diversidade de coisas que são produzidas aqui, da diversidade de perspectiva que essa instituição oferece, que quando isso fica só no tutor você não consegue perceber. E uma coisa não inviabiliza a outra. O docente entra, é acolhido, digamos assim, é muita informação. É muita informação, mas a gente tenta fazer de forma mais leve, em uma semana de atividades na Pró-reitoria, eu acho, que isso seria legal. E depois, ainda assim, ele teria o tutor, e quando ele faz isso aqui, ele vai para o departamento com outra visão de mundo. . . . Então, a pessoa entra com uma outra visão, menos passivo, mais proativo. Acho que isso seria legal. Ah, nem sei se estou misturando as coisas! (Professora Glicínia)

Primeiro eu sempre senti falta, isso acaba sendo intuitiva, a maneira como a gente leva esse programa ou essa ação, essa função. Eu acho que deveria ter um pouco mais de esclarecimento do que se espera de um tutor e mais, um pouco mais até de compromisso, sabe de por exemplo: tudo bem, a gente prestar alguma satisfação nos relatórios, no parcial e no final, mas eu acho pouco. Acho que a UFMG deveria

esclarecer, nem que se fosse uma norma, do que se espera. Pelo menos, isso nunca me foi apresentado, se isso existe, eu desconheço. (Professora Alpinia)

Acho que o programa é importante para isso, mas não sei, acho que pudesse ter . . . , por exemplo: no caso da escolha dos tutores, um encontro, talvez uma orientação de quem coordena esse programa, de uma conversa, talvez uma sugestão. Não ficar apenas a partir do departamento e da resolução, porque é um lugar importante que você ocupa na carreira daquele professor, eu acho, não é qualquer coisa, então eu acho importante também, porque vai sinalizando para o novo professor, caminhos, expectativas que a instituição tem dele. (Professora Liastris)

Eh, você não tem uma regra, em minha opinião, muito clara do que o tutor tem que fazer, isso depende muito também das características do professor que está ingressando. (Professora Escabiosa)

Em síntese, tutores e tutorandos têm uma compreensão bem próxima do que é o programa de tutorização na UFMG. Os tutores fizeram várias sugestões que poderiam ser discutidas pelos órgãos competentes e ajudariam a melhorar a tutorização do docente na UFMG. A próxima análise é a das entrevistas com pessoas-chave. Com ela, será possível se ter um quadro mais consolidado para a discussão dos dados.

4.5 Análise das Entrevistas com Pessoas-Chave

As categorias desenvolvidas para a análise das entrevistas com as pessoas-chave são: *Função da CPPD no Programa de Tutorização, Desenvolvimento de carreira, Programa de tutorização e Suporte psicossocial*. Observei que o programa de tutorização é considerado importante, principalmente para aconselhar, orientar, dar *feedback* sobre o desempenho para os docentes ingressantes, conforme os dois relatos a seguir exemplificam:

É muito importante, que eu acho que deveria se estender também para os alunos, porque quando o professor, o docente entra aqui, ele não tem uma orientação além daquela que o RH dá. No início, ele não tem outra orientação dentro da unidade de como deve proceder e às vezes ele erra por desconhecimento do regimento que ele pode ler e apreender e tal, mas ele pode trazer experiência de outras instituições e como isso é feito em outras instituições, alguma coisa feito lá e aqui na UFMG é diferente. Então o papel do tutor nesse primeiro momento me parece mais importante para isso, para mostrar como se fazem as coisas aqui, como a UFMG atua, o que a UFMG cobra, qual são os direitos, etc e etc. Não que isto não esteja explicitado nas normas, regimentos e tal, mas nada substitui a experiência de quem já passou por isso,

para poder transmitir e falar “Olha, o melhor é isso, o melhor é aquilo”. (Stephanotis) Sim, é o *feedback* que a pessoa precisa, porque muitos chegam perdidos, não têm a vivência de ser professor, estão muito focados em mestrado e doutorado, mas nunca lecionaram, mais na área de pesquisa, então eu vejo que tem tutor que dá a dica, de onde ele tem que melhorar, às vezes na relação com o aluno, na parte da extensão, colocam isso no final, que o professor alcançou, melhorou, e quando eles não conseguem, eles reiteram que o professor tem que melhorar, esperam que o professor consiga alcançar para ter uma docência bacana com os alunos, eu vejo isso mesmo. (Nigella)

Para as pessoas-chave entrevistadas, o objetivo do processo de tutorização é o *coaching* e o aconselhamento, assim como para os tutores e os tutorandos. Os dois entrevistados relataram a experiência de terem sido bem acolhidos nos seus setores ao chegarem à UFMG e terem podido contar com pessoas que os orientaram e os ajudaram a conhecer o setor e entenderem como a universidade funciona, mesmo que tenha sido por um processo de tutorização informal.

A função da CPPD no processo de estágio probatório é de receber o processo da unidade, conferir se o processo possui todos os documentos necessários e dar encaminhamento, conforme informação de Stephanotis:

A CPPD, a função precípua dela é assessorar o reitor, é assessorar o CEPE e o Conselho Universitário. Quando nós recebemos o processo de estágio probatório para avaliar, o que nós fazemos mais é verificar se todos os passos foram seguidos, é mais uma verificação então. . . . Tudo o que diz respeito aos docentes passa por aqui, desde a abertura do edital do concurso, as contratações, as promoções e progressões, os afastamentos para capacitação ou participação em eventos, isso tudo. A aposentadoria é a única que não passa por aqui, vai direto para o DP. Todo o resto da vida funcional do docente passa por aqui, redistribuição, contratação. Tudo passa aqui. A distribuição de vagas, somos nós que fazemos.

Além disso, o processo de estágio probatório que é encaminhado ao setor é entendido como um instrumento que propicia um *feedback* para a unidade sobre o desempenho do docente. De forma geral, o setor não tem problemas frequentes com os processos de estágio probatório, conforme afirmação de Nigella: “Acaba que segue um padrão. É muito difícil ter algum problema assim. Os departamentos mandam tudo certinho, é difícil ter professores problemáticos, existem, mas assim, em ser reprovado no estágio probatório é muito raro”. Quando acontece algum transtorno os mais comuns são a falta de documentos e o não

cumprimento dos prazos, há atrasos no envio dos processos, deixando o docente recém-contrato descoberto até sua efetivação, segundo a mesma relata:

Na maioria das vezes é bem tranquilo mesmo, às vezes acontece, mas não é nenhum problema, é uma falta de atenção do departamento de seguir o *check-list* direitinho. Já aconteceu de uma determinada unidade, todos os processos que chegaram ficaram faltando, . . . aí atrasa tudo, a gente tem que mandar para unidade, fazer a diligência do que está faltando, isso atrasa um pouco o prazo de mandar para o DAP. Isso eu nem sei se pode chamar de problema, né! (Nigella)

De modo geral, para os entrevistados não há necessidade de se rever a resolução 30-A/99 e nem o que melhorar no programa. Um dos entrevistados ressaltou que atualmente há uma Nota Técnica Nº 118/2015 do Ministério do Planejamento, que altera as licenças de efetivo exercício. Então o setor considera como legislação fundamental do estágio probatório a Resolução 30-A/99 e essa nota técnica.

A CPPD não tem uma função direta na tutorização, mas é responsável por uma parte do fluxo do processo de estágio probatório do docente e, conseqüentemente, participam do processo de contratação e efetivação dos professores.

5. Discussão

Ao analisar os processos e as entrevistas, cheguei a algumas reflexões, questionamentos e conclusões. Primeiro, as funções de tutorização mais desenvolvidas no processo de tutorização são o *coaching* e o aconselhamento. Essas são as funções citadas em comum por entrevistados das 3 categorias, tutores, tutorandos e pessoas-chave. Além disso, também foram mencionadas quando questionei os tutorandos sobre suas expectativas com a tutorização e quando os tutores relataram sobre como entendiam a função de tutor. As funções de apadrinhamento, exposição e visibilidade, proteção, tarefas desafiadoras, aceitação e confiança, modelagem de papéis e amizade foram menos apontadas por todos os entrevistados. Mas os tutores e pessoas-chave foram os que menos citaram essas funções. Dessa forma, questiono: isso se deveria a um desconhecimento de todas as funções de uma tutorização e do que seja um processo de tutorização? Seria resultado da falta de orientação sobre a tutorização? Teria a ver com a cultura institucional? Afinal, se fosse oferecida aos tutores e tutorandos uma orientação específica sobre a tutorização, como eles mesmos sugeriram, talvez houvesse mais clareza sobre as funções de tutorização e sobre como proceder no programa. Em relação à cultura institucional, segundo Srour (1998), a cultura é um conceito da dimensão do simbólico e é apreendida, transmitida e partilhada, formando um sistema de significados que une os membros em torno dos mesmos objetivos e modos de agir. Assim, o *coaching* e o aconselhamento são funções que todos (tutores, tutorandos e pessoas-chave) compreendem como uma ação “natural” ao receberem um novato em seu ambiente de trabalho. Porém, destaco que durante todo o processo senti que realmente os participantes não têm clareza sobre o que é a tutorização e sobre o programa da UFMG.

Ressalto, ainda, que a resolução denomina o tutor como “supervisor”. Considero que esse fato contribua para haver mais distorções sobre as funções e o papel do tutor, a ponto de um professor entrevistado afirmar que entende o tutor como um fiscal e outro declarar que alguns tutores direcionam seus tutorandos para trabalharem em suas pesquisas (e utiliza o termo “corporativismo”), se colocando, inclusive, num papel de autoridade superior. Na contramão, a literatura (por exemplo, Bernhoeft, 2001; Borges & Carvalho, 2013; Bonzinelos, 2016; Chao et al., 1992; Giancola et al., 2016, Kram, 1983, Ragins & Cotton, 1999; Russel & Adams, 1997; Scandura, 1997) preconiza interações mais horizontais. Seria a proximidade da díade e o mútuo envolvimento que justificaria não se incluir o tutor na comissão de avaliação, o que a UFMG faz.

Constatei que o envolvimento entre tutores e tutorandos tem o caráter de uma relação

profissional, conforme tutores e tutorandos afirmaram nas entrevistas, quando indagados sobre qual é a relação existente entre as díades. Porém, verifiquei que os tutorandos desejam ter tutores ativos, que os auxiliem, porque o sentimento de “estar perdido” é comum. Acreditam que ter um tutor é uma segurança e uma referência. Os tutores também relatam que o novato, ao chegar, fica “perdido”, e que reconhecem o quanto é importante a figura do tutor para auxiliar e acolher um docente ingressante. Como a institucionalização do programa parece ser frágil e há desconhecimento do que é a tutorização e quais suas funções, observei que o envolvimento dos tutores e tutorando é variável: há professores que realmente se interessam em orientar e auxiliar seus tutorandos, mas há também aqueles não se empenham em exercer a função. Os tutorandos almejam a ajuda do tutor, mas quanto isso não acontece, eles procuram tutores “informais”, pois a carreira docente é complexa e com demandas variadas.

Percebi que o processo de estágio probatório e a tutorização são compreendidos predominantemente como uma ação burocrática, apesar de se reconhecer a importância deles para o docente recém-contrato, para o departamento e para a instituição. Além do que foi respondido nas entrevistas, ao analisar os documentos e processos de estágio, observei que o foco principal dos processos é cumprir a resolução 30-A/99 para efetivar o professor. Ao reconstruir a história da criação da referida resolução, está registrado nas atas que a proposta demorou quatro anos para ser aprovada, e que sua aprovação aconteceu para atender a nova legislação do governo federal, a Emenda Constitucional nº 19/1998, que tornava obrigatório para efetivação do professor recém-contratado passar por uma avaliação de desempenho durante o estágio probatório. Assim, como a aprovação foi uma obrigação para atender a normas governamentais, todo o processo e a tutorização proposta pela resolução também se instituíram como um ato “pró-forma”, para atender a legislação e alcançar a efetivação no cargo.

Outros aspectos reforçam a ideia de que a tutorização e o estágio probatório são ações burocráticas. Um deles é o relato de professores sobre o fato de que quando os tutores relatam problemas com o tutorando e não indicam sua efetivação, isso não é levado em consideração. Outro aspecto é que os relatórios das comissões e dos tutores enfatizam a produtividade do docente ingressante e não consideram ou mencionam as condições de trabalho, citando como critério somente a carga horária do professor. Um tutor recomendou no seu relatório que o tutorando deveria sair de uma coordenação para se dedicar à pesquisa. Também em uma entrevista, um tutor relatou ter orientado o docente a não aceitar o cargo administrativo para poder terminar o doutorado. As informações fornecidas pelas coordenações de cursos e

chefias de departamentos foram extremamente genéricas, a ponto de encontrar em todos os processos, respostas que apenas continham a afirmação de que não havia “informação que desabonasse a conduta do professor”. No processo em que o tutor relatou em seus dois relatórios que foi informado de que era tutor do docente em estágio probatório após 18 meses de este ter sido contratado e que não exerceu a função de tutor, não houve nenhum comentário ou ressalva sobre este fato por parte das comissões, da congregação da unidade ou da reitoria. Não houve nenhum registro do fato, a informação foi somente registrada pelo tutor, mas não houve consequência alguma para a unidade ou para o tutor, “apenas” o tutorando não passou pela experiência da tutorização formal, não teve nem supervisor nem tutor.

Em relação à institucionalização do programa de tutorização da UFMG, observei que exceto a resolução 30-A/99, que cita as competências do supervisor/tutor, não há outro documento que disserte a respeito da tutorização na UFMG. Isso inclusive foi assinalado pelos tutores e tutorandos. Nos processos, não houve registro das funções de tutorização. Além do relato em processo, mais dois entrevistados informaram sobre o fato de tutores e tutorandos serem informados sobre esta função somente aos 18 meses após o ingresso do docente, quando deve passar pela primeira avaliação de estágio probatório. Em nenhum desses casos houve questionamento ou problemas para o departamento ou para os professores. É visível que em cada departamento e unidade, a tutorização é realizada de maneira diferente, sendo provável que, dependendo da unidade, a tutorização pode existir ou não. Além disso, docentes mencionaram desconhecer o programa de tutorização e entendê-lo como uma ação institucional e não um programa. Os docentes afirmaram não terem recebido orientações sobre o processo de tutorização. Houve sugestões sobre como preparar melhor o tutor. Outro aspecto é que a maioria dos docentes não observa que o programa de tutorização auxilia na integração à universidade e a sua cultura. O programa de tutorização da UFMG não possui valores e normas basilares e de longa duração, como conceitua Srour (1998). E a programa também não influencia o comportamento dos docentes, que seria a dimensão normativa do impacto das instituições, conforme conceitua Hall & Taylor (2003). Assim, percebo que a institucionalização do programa de tutorização da UFMG parece ser frágil e se delinea mais como uma ação do que como um programa, uma vez que os atores envolvidos não o legitimam, talvez porque não esteja claro qual a função do tutor e qual a proposta do processo de tutorização.

Diante das evidências aqui reunidas, o desenvolvimento da tutorização na universidade se revela incipiente. Vários entrevistados não reconhecem o programa, sugerem

a elaboração de uma norma específica para orientar melhor tanto o tutor quanto o tutorando e um acolhimento melhor do professor ingressante e outras. Não há uma sistematização e uma unidade, na prática, a tutorização e a institucionalização do programa são frágeis.

Tanto tutores quanto professores novatos deram sugestões para melhoria do programa. O programa pode ser repensado e aprimorado, a fim de aprimorar e humanizar as condições de trabalho dos docentes e de facilitar sua integração à universidade.

6. Considerações Finais

Considerando o objetivo geral da pesquisa que foi analisar o desenvolvimento da tutorização organizacional em suas limitações, realizações e perspectivas, no âmbito dos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais, a estruturação da presente pesquisa por meio de estratégias documentais e de campo permitiu triangular os resultados, auxiliando na compreensão e análise do tema.

Acredito que este estudo contribui para levantar aspectos importantes sobre o programa de tutorização do docente na UFMG, questionamentos e reflexões que podem ajudar no aprimoramento do mesmo. Os resultados encontrados neste estudo também podem oferecer subsídios para reflexões e discussões em diversas esferas, como na UFMG e em outras universidades, nas Associações dos docentes, no governo, ou para os professores ou outros servidores que estejam atuando ou possam vir a atuar como tutores.

Possivelmente, essa dissertação pode ser um ponto de partida para o aperfeiçoamento do programa de tutorização na UFMG, porque a tutorização é uma estratégia de socialização organizacional que auxilia a integração do docente à universidade. E, segundo autores como Borges e Carvalho (2013), Giancola (2016), Menges (2016) e Kram (1985), a tutorização favorece o desempenho e aprendizagem do trabalhador, as relações de trabalho, potencializa a autonomia, proatividade, crescimento pessoal, desenvolve a competência, a identidade e efetividade com a função exercida e também com a instituição. Para os tutores o programa oferece a chance de ajudar um colega novato e também de desenvolver e aprimorar habilidades da tutorização, que são: saber ouvir, saber espelhar afirmações do tutorando, empatia, saber questionar, saber sumarizar, mudar a perspectiva de análise, pensar reflexivamente, expor pontos de vista, agir sistematicamente, lidar com sentimentos e lidar com a estrutura institucional (Borges & Carvalho, 2013). Compete ao órgão de recursos humanos da organização desenvolver ações de facilitação, tais como: preparar as díades para aproveitarem melhor o programa; orientar e instruir os departamentos sobre as funções do programa e dos tutores, propor revisões na resolução que o estabelece e designar uma equipe para o acompanhar continuamente.

Assim, medidas sugeridas pelos professores como uma melhor estruturação do programa, o envolvimento mais efetivo da PRORH, a realização de reuniões entre tutorando e tutores para orientá-los na tutorização, a elaboração de um manual de tutorização, a efetiva consideração dos relatórios dos tutores para uma melhor assistência aos tutorandos, antes que possíveis dificuldades resultem em problemas para o departamento e a unidade e a

participação do tutor na comissão de avaliação podem aprimorar o programa e melhorar as condições de trabalho e qualidade de vida dos docentes.

Concluo que o programa de tutorização da UFMG não é bem desenvolvido e sua institucionalização é frágil, mas é um campo fértil, pois os docentes novatos desejam ter o apoio e suporte de um tutor e os professores efetivados compreendem a importância de serem acolhidos e auxiliados no início da carreira.

Ressalto como limitação da pesquisa ter entrevistado somente professores que trabalham no campus de Belo Horizonte. Devido à distância e dificuldade de acesso, não entrevistei os professores do Instituto de Ciências Agrárias (ICA) de Montes Claros, que é um campus avançado da UFMG e oferece os cursos de Administração, Agronomia, Engenharia de alimentos, Engenharia agrícola e ambiental, Engenharia florestal e Zootecnia. Todos são cursos novos, com 39 docentes contratados entre 2011 e 2016.

O presente trabalho não esgota o tema e a análise elaborada pode ser aprimorada em outras pesquisas. No Brasil, o número de estudos sobre socialização e tutorização organizacional ainda é pequeno. No entanto, essa é uma temática que pode contribuir muito para a melhoria do desempenho e da qualidade de vida do trabalhador, sendo necessário um investimento moderado, pois a tutorização ocorre na relação interpessoal e traz muitas oportunidades de crescimento para seus atores.

Referências

- Alday, H. E. C. (2000). O Planejamento Estratégico dentro do Conceito de Administração Estratégica. *Revista FAE*, 3(2), 9-16. Recuperado de http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v3_n2/o_planejamento_estrategico.pdf
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29, 469 – 486. doi:10.1016/S0149-2063(03)00021-7
- Allen, T. D., Eby, L.T., Poteet, M. L., & Lentz, E. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Protégés: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127 – 136. doi: 10.1037/0021-9010.89.1.127
- Allen, T. D., Finkelstein, L. M., & Poteet, M. L. (2009). *Designing workplace mentoring programs: An evidence-based approach*. Oxford: John Wiley & Sons Ltd.
- Antes, D. L., Bernardo, C. O., & Claas, B. M. (2013). Seis etapas para avaliação eficaz de programas. *Saúde & Transformação Social*, 4(4), 09-14. Recuperado de pepsi.bvsalud.org/pdf/sts/v4n4/4n4a04.pdf
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, P. L., & Berger, B. (1977). Socialização: como ser um membro da sociedade. In: M. Foracchi, & J. S. Martins (Org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia* (pp. 200 – 214). Rio de Janeiro: LTC.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. A. (2008). *A construção social da realidade (29ª ed.)*. Petrópolis: Vozes.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. A. (2004). *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Petrópolis: Vozes.
- Bernhoeft, R. E. A. (2001). *Mentoring: abrindo horizontes, superando limites, construindo caminhos*. São Paulo: Editora Gente.
- Bonzionelos, N. et al (2016). Employability and Job Performance as Links in the Relationship between Mentoring Receipt and Career Success: A Study in SMEs. *Group Organization Management*, 41, 135-171; doi:10.1177/1059601115617086
- Borges, L. O., & Albuquerque, F. J. B. (2014). Socialização organizacional. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Org.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil (2ª ed., pp.351-384)*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges, L. O., & Carvalho, V.D. (2010, Setembro). *Programas de Tutorização*

- Organizacional: Uma Abordagem Introdutória*. Trabalho apresentado no XXXIV Encontro da Anpad no Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/gpr840.pdf>
- Borges, L. O., & Carvalho, V. D. (2013). Tutorização organizacional de novos empregados. In L. O. Borges, & L. Mourão (Org.), *O trabalho e as organizações: atuação a partir da Psicologia* (pp.406 – 464). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L., (2007). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Brandão, D. B., Silva, R.R. e Palos, C. M. C (2005). *Da construção de capacidade avaliatória em iniciativas sociais: algumas reflexões*. Recuperado de http://www.institutofonte.org.br/sites/default/files/Brandao%20DB%20et%20al_Da%20construcao%20da%20capacidade%20avaliatoria%20em%20iniciativas%20sociais_artigo.pdf
- Calmon, K. M. N. (1999). A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. *Planejamento e Políticas Públicas*,19, 4-67. Recuperado de <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/90/99>
- Carvalho, V. D. (2009). *Resiliência e socialização organizacional de novos servidores: um estudo transcultural* (Tese de Doutorado). Recuperado de http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17394/1/VirginiaDC_TESE.pdf
- Chao, G. T., Walz, P., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619 – 636. doi: 10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863.x
- Chen, C & Wen, P. (2016). The Effect of Mentoring on Protégés' Organizational Deviance. *Psychological Reports*, 119(1), 200–220. doi: 10.1177/0033294116659456
- Costa, F. L., & Castanhar, J. C. (2003). Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, 37(5), 969-92. doi: 10.1590/0034-7612119279
- Craig, C. A., Allen, M.W., Reid, M. F., Riemenschneider, C. K. & Armstrong, D. J. (2012). The Impact of Career Mentoring and Psychosocial Mentoring on Affective Organizational Commitment, Job Involvement, and Turnover Intention. *Administration & Society*, 45(8), 949– 973. doi: 10.1177/0095399712451885
- Eby, L. T. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 441– 458. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.002

- Eby, L.T. T., Allen, D. T., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morisson, M. A., Kinkade, K.M., Maher, C.P., Curtis, S. & Evans, S. C. (2013). An Interdisciplinary Meta-Analysis of the Potential Antecedents, Correlates, and Consequences of Protégé Perceptions of Mentoring. *Psychological Bulletin*, 139, 441–476. doi: 10.1037/a0029279
- Egan, T. M., & Song, Z. (2008). Are facilitated mentoring programs beneficial? A randomized experimental field study. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 351–362. doi: 10.1016/j.jvb.2007.10.009
- Emenda Constitucional 19, de 04 de junho de 1998*. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados e Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm
- Fagenson, E. A (1989). The mentor advantage: perceived career/job experiences of proteges versus non-proteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 309-320. doi:10.1002/job.4030100403
- Fagenson-Eland, E.A., Marks, M.K., & Amendola, K.L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 29-42. doi:10.1006/jvbe.1997.1592
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (1990). *Guide for monitoring and evaluation*. New York: Unicef. Recuperado de <http://preval.org/documentos/00473.pdf>
- Giancola, J.K., Heaney, M. S., Metzger, A. J. & Whitman, B (2016). An organizational-development approach to Implementing mentoring partnerships: Best practices from physician programs. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, July 21, 1-14. doi:10.1037/cpb0000067
- Hall, P. A., & Taylor, R. C. R. (2003). As três versões do neo-institucionalismo. *Lua Nova*, 58, pp. 193-223. doi: 10.1590/S0102-64452003000100010
- Hodgson, G. M. (2011). ¿Qué son las instituciones? *Revista en Ciencias Sociales*, 8, 17-53. doi.org/10.18046/recs.i8.1128
- Instrução normativa 10, de 14 de setembro de 1994*. Orienta a realização de Estágios Probatórios, nos órgãos e entidades da Administração Pública Federal, direta, autárquica

- e fundacional. Brasília, DF: Secretária da Administração Federal. Recuperado de:
<https://www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2014/02/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-n%C2%BA-10.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2002). *Estatísticas do Registro Civil*. Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/16122002reg_civil.shtm
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2016). *Séries históricas e estatísticas*. Recuperado de <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=RC62&t=casamento-faixa-etaria-homens>
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2016). *Séries históricas e estatísticas*. Recuperado de <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=RC63&t=casamento-faixa-etaria-mulheres>
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625. doi:10.2307/255910
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*. Lanham: University Press of America.
- Lallement, M. (2006). Raízes alemãs da sociologia econômica. *Tempo social*, 18(1), 375-394. doi: 10.1590/S0103-20702006000100019
- Lei Federal 8112, de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm
- Lei Federal 9527, de 10 de dezembro de 1997*. Altera dispositivos das leis nºs 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 8.460, de 17 de setembro de 1992, e 2.180, de 5 de fevereiro de 1954, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/119035.pdf>
- Lei Federal 12772, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de

- Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm
- Levy, A., Nicolai, A., Enriquez, E., & Dubost, J. (1994). *Psicossociologia: Análise Social e Intervenção*. Petrópolis: Vozes.
- Levy, A. (2001). *Psicossociologia e democracia*. In A. Lévy. *Ciências Clínicas e Organizações Sociais – sentido e crise de sentido* (pp.205-215). (E. D. Galery, M. E. A. T. Lima, N. M. Franco, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica/Fumec.
- Lhuillier, D. (2014). Introdução à psicossociologia do trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 17, p. 5-19. doi: 10.11606/issn.1981-90.v17ispe1p5-19
- Lüdke, M. e André, M. E. D. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martin-Baró, I. (1992). Los procesos de socialización. In: I. Martín-Baró. *Acción e Ideología. Psicología social desde Centroamérica* (pp. 113 – 180). San Salvador: UCA.
- McManus, S. E., & Russel, J. E. A. (1997). New directions for mentoring research: an examination of related constructions. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 145-161. doi:10.1006/jvbe.1997.1597
- Melo, S. L. (2011). *Avaliação do programa de tutorização da Emater-RN para servidores em estágio probatório* (Tese de Doutorado). Recuperado de http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17391/1/SimoneLM_TESE.pdf
- Menges, C. (2016). Toward Improving the Effectiveness of Formal Mentoring Programs: Matching by Personality Matters. *Group & Organization Management*, 41(1), 98–129. doi: 10.1177/1059601115579567

- Minayo, M. C. S., Assis, S. G., & Souza, E. S. (2005). *Avaliação por triangulação de metodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14^a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Mourão, L., Borges-Andrade, J. E., & Gondim, S. M. G. (2013). Formulação e avaliação de programas e projetos. In L. O. Borges, & L. Mourão (Orgs.), *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia* (pp.201-224). Porto Alegre: Artmed.
- Mourão, L., & Meneses, P. P. M., (2012). Marco Lógico como ferramenta de avaliação em TD&E. In G. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, & R. Vilas-Boas, *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas de gestão de pessoas* (pp. 36-49). Porto Alegre: Artmed.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), p. 457-479. doi: 10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863-x.
- Ochoa, A. A. e Espinosa, A. B. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de La Educación Superior*, 45 (179), 9-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.007>
- Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. J. (1993). The role of mentoring in information gathering processes of newcomer during early organizational socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 170-183. doi:10.1006/jvbe.1993.1012
- Pereira, W. C. C. (2007). Movimento institucionalista: principais abordagens. *Estudo e pesquisas em psicologia*, 7(1), pp.10-19. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10944/8642>
- Peres, P. S. (2008). Comportamento ou instituições? A evolução histórica do neo-institucionalismo da ciência política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(68), 53-71. doi: 10.1590/S0102-69092008000300005
- Perloff, R., Perloff, E., & Sussna, E. (1976). Program Evaluation. *Annual Review of Psychology*, 27, 569-594. doi: 10.1146/annurev.ps.27.020176.003033
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women informal and formal mentoring relationships. *Journal of applied psychology*, 84, 529-550. doi: 10.1037//0021-9010.84.4.529
- Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43, 1117–1194. doi:10.2307/1556344

Resolução 04, 04 de março de 1999. Estatuto da Universidade da Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de:
<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Estatuto#tit2>

Resolução 30-A, 16 de dezembro de 1999. Regulamenta o estágio probatório de docentes no

âmbito da UFMG. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais.
Recuperado de: www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2014/02/Est%C3%A1gio-Probato%C3%B3rio.pdf

Resolução Complementar 03, de 10 de dezembro de 1992. Dispõe sobre o relatório

individual de atividades docentes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2014/02/Relat%C3%B3rio-INA-individual.pdf>

Resolução complementar 02, 10 de junho de 2014. Dispõe sobre regime de trabalho docente;

encargos docentes; concessão, reversão de classe e alteração de regime de trabalho de vaga de magistério da carreira de Magistério Federal da UFMG. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de: www2.ufmg.br/sods/Sods/Conselho-Universitario/Documentos/Resolucoes-Complementares

Resolução complementar 04, 09 de setembro de 2014. Dispõe sobre as progressões e

promoções dos integrantes das Carreiras de Magistério da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Conselho-Universitario/Documentos/Resolucoes-Complementares>

Russell, J. E. A., & Adams, D. M. (1997). The changing nature of mentoring in organizations: an introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1-14. doi: 10.1006/jvbe.1997.1602

Santos, E. G., Sadala, M.G. S., & Borges, S. X. A. (2012). Avaliação institucional: por que os atores silenciam? *Educação e Realidade*, 37(2), p. 551-568. doi: 10.1590/S2175-62362012000200012

- Scandura, T. A. (1997). Mentoring and organizational justice: an empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 58-69. doi: 10.1006/jvbe.1997.1588
- Srour, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Theret, B. (2003). As instituições entre as estruturas e as ações. *Lua Nova*, 58, 225-254. doi: 10.1590/S0102-64452003000100011
- Torregrosa, J.R., & Villaneuve, C. F. (1984): La interiorización de la estructura social. In J. R. Torregrosa & E. Crespo (eds.): *Estudios básicos de Psicología Social* (pp. 421 – 446). Barcelona: Hora.
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 292- 307. doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.009 0001-8791
- Universidade Federal de Minas Gerais (2014). *Relatório de gestão 2010-2014*. Belo Horizonte: UFMG, 254p. Recuperado de <https://www.ufmg.br/relatoriodegestao/2010-2014/>
- Universidade Federal de Minas Gerais (2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017* . Recuperado de https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf
- Worthen, B., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2004). *Avaliação de programas*. São Paulo: EDUSP.

Anexo I

PRORH
PRÓ-REITORIA
DE RECURSOS
HUMANOS

UFMG

prossabne ente

INÍCIO PRORH SERVIDORES PUBLICAÇÕES CONCURSOS NOTÍCIAS FORMULÁRIOS SISTEMA

Formulários

VOLTAR Loga



Universidade Federal de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Recursos Humanos
Departamento de Administração de Pessoal



Processo de Avaliação Final de Estágio Probatório
(documentos necessários)

Nº DO PROCESSO

Unidade/ Departamento/ Unidade		Devolução
Identificação do Servidor Nome do Funcionário		
Data de Constituição do Docente / /		
1.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Relatórios individuais de atividades (RIA) aprovados pela Câmara Departamental ou estrutura equivalente. Relacionar os anos dos RIA e a data de aprovação: Ano: _____ Data de aprovação / / Ano: _____ Data de aprovação / / Ano: _____ Data de aprovação / /
2.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Planos de Trabalho aprovados pela Câmara Departamental ou estrutura equivalente. Relacionar os anos dos Planos de Trabalho e a data de aprovação: Ano: _____ Data de aprovação / / Ano: _____ Data de aprovação / / Ano: _____ Data de aprovação / /
3.	Sim <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/>	Relatório sobre as atividades desenvolvidas no ano aprovado pelo Departamento ou estrutura equivalente, caso o último relatório RIA não esteja disponível. Data de aprovação / /
4.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Relatório Parcial das Atividades emitido pelo Supervisor do docente.
5.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Relatório Final das Atividades emitido pelo Supervisor do docente.
6.	Sim <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/>	Justificativa da Câmara Departamental ou estrutura equivalente para a não indicação de um supervisor para o docente, quando for o caso.
7.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Informações docentes sobre atividades didáticas do docente.
8.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Relatório de Avaliação Parcial do desempenho do docente emitido por Comissão específica.
9.	Sim <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/>	Relatório de Avaliação Suplementar do desempenho do docente emitido por Comissão específica, se for o caso.
10.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Relatório de Avaliação final do desempenho do docente emitido por Comissão específica.
11.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Comprovante de vistas do processo pelo docente. Data da Assinatura pelo interessado / /
12.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Informações sobre o desempenho do docente emitidas pelo Colegiado de cursos em que o professor atua.
13.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Informações referentes à assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade do professor, emitidas pela Chefia do docente.
14.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Parecer emitido pela Congregação da Unidade ou pelo Conselho Diretor da Unidade/ Escola de Educação Básica e Profissional sobre o Relatório Final de Avaliação do Estágio Probatório, recomendando ou não a aprovação do docente. Data de Aprovação do Parecer: / /
15.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Critérios estabelecidos pela Congregação da Unidade ou pelo Conselho Diretor na Escola de Educação Básica e Profissional para julgamento das etapas de Avaliação do Estágio Probatório.

Assinatura do servidor: _____

Data: / /

Anexo II

Cursos de Graduação

Agrárias

- Agronomia - Montes Claros
- Aquacultura
- Medicina Veterinária
- Zootecnia - Montes Claros

Biológicas

- Ciências Biológicas

Engenharias

- Engenharia Aeroespacial
- Engenharia Agrícola e Ambiental
- Engenharia Ambiental
- Engenharia Civil
- Engenharia de Alimentos - Montes Claros
- Engenharia de Controle e Automação
- Engenharia de Minas
- Engenharia de Produção
- Engenharia Elétrica
- Engenharia Florestal
- Engenharia Mecânica
- Engenharia Metalúrgica
- Engenharia Química
- Engenharia de Sistemas

Exatas e da Terra

- Ciência da Computação
- Ciências Atuariais
- Estatística
- Física

- Geologia
- Matemática
- Matemática Computacional
- Química
- Química Tecnológica
- Sistemas de Informação

Humanas

- Antropologia
- Ciências Sociais
- Ciências Socioambientais
- Filosofia
- História
- Licenciatura em Educação do Campo
- Licenciatura Intercultural Indígena
- Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor - FIEI
- Pedagogia
- Psicologia

Linguística, Letras e Artes

- Artes Visuais
- Cinema de Animação e Artes Digitais
- Dança
- Design de Moda
- Letras
- Música
- Teatro (Artes Cênicas)

Saúde

- Biomedicina
- Educação Física
- Enfermagem
- Farmácia
- Fisioterapia

- Fonoaudiologia
- Gestão de Serviços de Saúde
- Medicina
- Nutrição
- Odontologia
- Curso Superior de Tecnologia em Radiologia
- Terapia Ocupacional

Sociais Aplicadas

- Administração
- Administração - Montes Claros
- Arquitetura e Urbanismo
- Arquivologia
- Biblioteconomia
- Ciências Contábeis
- Ciências do Estado
- Ciências Econômicas
- Comunicação Social
- Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis
- Controladoria e Finanças
- Design
- Direito
- Geografia
- Gestão Pública
- Museologia
- Relações Econômicas Internacionais
- Turismo

Fonte: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Cursos>

Apêndice I

1 – Ficha Sociodemográfica						
Idade:						
Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino			<input type="checkbox"/> Masculino		
Estado civil:	<input type="checkbox"/> Solteiro	<input type="checkbox"/> Casado	<input type="checkbox"/> União Conjugal	<input type="checkbox"/> Separado / Divorciado	<input type="checkbox"/> Viúvo	<input type="checkbox"/> Outros: Qual?
Data de Admissão na UFMG:						
Tem filhos:	<input type="checkbox"/> Sim			<input type="checkbox"/> Não		
Se sim, quantos:						
Sua família de origem reside em BH:	<input type="checkbox"/> Sim			<input type="checkbox"/> Não		

Apêndice II
Roteiros de Entrevistas

Tutor

- a. Como você ficou sabendo que ia ser tutor do Professor?
- b. O que achou de ser indicado para ser tutor?
- c. Porque aceitou ser tutor?
- d. Qual era ou é sua expectativa em ser tutor?
- e. Você recebeu alguma orientação ou treinamento para exercer a função de tutor? Se sim, de que setor, com que profissionais, com quais instrumentos ou materiais?
- f. Você já foi solicitado pelo docente tutorando a acompanhá-lo e/ou auxiliá-lo a se inserir na cultura organizacional (promovendo a adaptação do mesmo aos procedimentos acadêmicos e administrativos)? Como realizou essa ação?
- g. Com é a sua relação com o seu tutorando? Vocês se encontram continuamente? Vocês trabalham ou têm projetos em conjunto? Vocês se encontram fora da UFMG? Vocês têm convivência social? Já foi solicitado pelo tutorando a apoiá-lo em alguma atividade externa à UFMG?
- h. Você acha que seu tutorando é ativo no processo de tutorização? Por quê?
- i. Outra atribuição do tutor é elaborar relatórios para auxiliar a avaliação do docente. Como você avalia esta atividade?
- j. Como avalia o programa de tutorização da UFMG? Pontos positivos e negativos? [O que você e o tutorando têm ganhado com o programa?] Críticas e sugestões?

Apêndice III
Roteiros de Entrevistas
Tutorando

- a. Como você foi informado de quem seria o seu tutor?
- b. Você aprovou a indicação do seu tutor? Por que o aceitou?
- c. Qual era ou é sua expectativa em relação ao processo de tutorização?
- d. Você recebeu alguma orientação ou treinamento sobre o processo de tutorização? Se sim, de que setor, com que profissionais, com quais instrumentos ou materiais?
- e. Em algum momento do processo de tutorização você solicitou acompanhamento do seu tutor para lhe auxiliar na cultura organizacional (adaptação aos procedimentos acadêmicos e administrativos)? Como se deu esse acompanhamento?
- f. Com é a sua relação com o seu tutor? Vocês se encontram continuamente? Vocês trabalham ou têm projetos em conjunto? Você recebe algum tipo de suporte do seu tutor? Já solicitou ao seu tutor apoio para atividades externas à UFMG? Você tem algum tipo de convivência social com o tutor?
- g. Você acha que seu tutor é ativo no processo de tutorização?
- h. Você é ativo no processo de tutorização?
- i. O que você faz para se integrar na UFMG?
- j. O tutor elabora os relatórios para auxiliar a avaliação do docente novato? Como você avalia essa atividade?
- k. Como avalia o programa de tutorização da UFMG? Pontos positivos e negativos? Críticas e sugestões?

Apêndice IV
Roteiros de Entrevistas
Pessoas-chave

- a. Qual sua função e/ou papel no programa de tutorização da UFMG?
- b. Há quanto tempo trabalha nessa função?
- c. Você tem contato com os tutores e turandos? Se sim, com que frequência?
- d. Você já foi solicitado para esclarecer dúvidas ou prestar orientações sobre o processo de tutorização dos docentes da UFMG?
- e. Você teve tutor ao entrar na UFMG? Como avalia o seu processo de tutorização? Se não, você sentiu falta de ter um tutor?
- f. Você já exerceu o papel de tutor de algum docente? Como avalia essa experiência? Se não, gostaria de ser? Por quê?
- g. Você concorda que o processo de tutorização do docente aconteça durante o estágio probatório e seja utilizado para avaliação do docente?
- h. Como avalia o programa de tutorização da UFMG? Pontos positivos e negativos? Críticas e sugestões?
- i. Você modificaria algo na tutorização dos docentes da UFMG ou na resolução 30-A/99?

Apêndice V

Lista de documentos encontrados na pesquisa documental

- Emenda Constitucional 19, de 04 de junho de 1998, Câmara dos Deputados e Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm
- Instrução normativa 10, de 14 de setembro de 1994, Secretária da Administração Federal. Recuperado de <https://www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2014/02/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-n%C2%BA-10.pdf>
- Lei Federal 8112, de 11 de dezembro de 1990, Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm
- Lei Federal 9527, de 10 de dezembro de 1997, Presidência da República. Recuperado de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/119035.pdf>
- Lei Federal 12772, de 28 de dezembro de 2012, Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm
- Nota técnica nº 118/2015/CGNOR/DENOP/SEGEP/MP, de 2015, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Recuperado de <https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=10719>
- Resolução Complementar do Conselho Universitário nº 03, de 10 de dezembro de 1992, Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2014/02/Relat%C3%B3rio-INA-individual.pdf>
- Resolução complementar nº 4, de 04 de março de 1999 (*Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais*). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Estatuto>
- Resolução complementar nº 3, de 27 de novembro de 2012 (*Regimento Geral da Universidade Federal de Minas Gerais*). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Regimento-Geral>
- Resolução complementar 02, 10 de junho de 2014, Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Conselho-Universitario/Documentos/Resolucoes-Complementares>
- Resolução complementar 04, 09 de setembro de 2014, Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Conselho-Universitario/Documentos/Resolucoes-Complementares>

- Resolução 30-A, 16 de dezembro de 1999, Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2014/02/Est%C3%A1gio-Probato%C3%B3rio.pdf>
- Universidade Federal de Minas Gerais (1999). *Ata da reunião Conselho Universitário do dia 07/10/99*. Belo Horizonte: UFMG / SODS.
- Universidade Federal de Minas Gerais (1999). *Ata da reunião Conselho Universitário do dia 16/12/99*. Belo Horizonte: UFMG / SODS.
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2013). *Formulário de Documentos Necessários para Avaliação Final do Estágio Probatório da CPPD*. Belo Horizonte: UFMG. Recuperado de <https://www.ufmg.br/prorh/formulario-2/?formulario=processo-de-avaliacao-final-de-estagio-probatorio>
- Universidade Federal de Minas Gerais (2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. Recuperado de https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf
- Universidade Federal de Minas Gerais (2014). *Relatório de gestão 2010-2014*. Belo Horizonte: UFMG, 254p. Recuperado de <https://www.ufmg.br/relatoriodegestao/2010-2014/>

Apêndice VI

Termo de Consentimento Livre e esclarecido dos Entrevistados

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais”, que é coordenada pela Profa. *Livia de Oliveira Borges* e pela mestranda *Mara Cristina Gomes Rosa* da UFMG (Belo Horizonte). Você participa apenas se você quiser e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento da tutorização organizacional, em suas limitações, realizações e perspectivas, no âmbito dos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais. Caso decida aceitar o convite, sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada com uso de gravador.

Os riscos envolvidos em sua participação consistem na exposição de suas opiniões; risco que está sendo minimizado pela providência de não identificá-lo, ou seja, de não anotar o seu nome. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas poderá beneficiar a melhor compreensão acerca do programa de tutorização dos docentes da UFMG.

Não estamos prevendo que você venha a ter quaisquer despesas ou danos em decorrência de sua participação, mas se despesas ou danos vierem a ocorrer você será ressarcido ou indenizado conforme o caso.

Você ficará com uma cópia desse Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a Profa. *Livia de Oliveira Borges* e para a mestranda *Mara Cristina Gomes Rosa*, em Belo Horizonte (endereço e telefone especificado ao final). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa também poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme endereço também especificado ao final.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais”.

Participante da pesquisa:

Nome:	Assinatura
Pesquisador responsável	
<i>Livia de Oliveira Borges (Belo Horizonte)</i>	Assinatura:
<i>Mara Cristina Gomes Rosa (Belo Horizonte)</i>	Assinatura:

Endereço: Departamento de Psicologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Sala 4001. Campos Pampulha. Av. Antônio Carlos, 6627. CEP 31270-901. (Telefone: 3409-6266).

Comitê de Ética e Pesquisa: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. CEP 31270-901. (telefone 0xx31-3409-4592)

Apêndice VII

Termo de Consentimento Livre e esclarecido dos Processos de Estágio Probatório

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais”, que é coordenada pela Profa. *Livia de Oliveira Borges* e pela mestranda *Mara Cristina Gomes Rosa* da UFMG (Belo Horizonte). Você participa apenas se você quiser e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento da tutorização organizacional, em suas limitações, realizações e perspectivas, no âmbito dos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais. Caso decida aceitar o convite, sua participação consistirá em me autorizar a ter acesso ao seu processo de estágio probatório arquivado na Divisão de Arquivo do Departamento de Administração de Pessoal da UFMG.

Os riscos envolvidos em sua participação serão minimizados pela providência de não identificá-lo, ou seja, de não anotar o seu nome, e só terei acesso ao processo dentro das dependências da Divisão de Arquivo. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas poderá beneficiar a melhor compreensão acerca do programa de tutorização dos docentes da UFMG.

Não estamos prevendo que você venha a ter quaisquer despesas ou danos em decorrência de sua participação, mas se despesas ou danos vierem a ocorrer, você será ressarcido ou indenizado conforme o caso.

Você ficará com uma cópia desse Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a Profa. *Livia de Oliveira Borges* e para a mestranda *Mara Cristina Gomes Rosa*, em Belo Horizonte (endereço e telefone especificado ao final). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa também poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme endereço também especificado ao final.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais”.

Participante da pesquisa:

Nome:	Assinatura
Pesquisador responsável	
<i>Livia de Oliveira Borges (Belo Horizonte)</i>	Assinatura:
<i>Mara Cristina Gomes Rosa (Belo Horizonte)</i>	Assinatura:

Endereço: Departamento de Psicologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Sala 4001. Campos Pampulha. Av. Antônio Carlos, 6627. CEP 31270-901. (Telefone: 3409-6266).

Comitê de Ética e Pesquisa: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. CEP 31270-901. (telefone 0xx31-3409-4592)

Apêndice VIII

Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais

Pesquisador: Livia de Oliveira Borges

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52549515 5.0000 5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.446 470

Apresentação do Projeto:

O estudo abordará a avaliação do programa de tutorização de docentes em estágio probatório da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de analisar o desenvolvimento da tutorização organizacional, em suas limitações, realizações e perspectivas, no âmbito dos docentes da UFMG. Tal tutorização se desenvolve durante o estágio probatório dos servidores públicos federais (docentes ou técnico-administrativos), correspondendo aos três primeiros anos de trabalho (Emenda Constitucional 19/1998). O quadro teórico é composto pela apresentação sucinta da revisão em andamento sobre tutorização organizacional, institucionalismo e avaliação de programas. Em referência ao método serão realizadas entrevistas com diádes (tutores e tutorandos) e pessoas-chave, bem como pesquisa documental. Será aplicada triangulação metodológica, estratégia recomendada por Minayo (2005) para avaliação de programa. Os documentos levantados e a transcrição das entrevistas serão organizados em bancos de dados do programa QDA Miner para realização de análise de conteúdo, segundo Bardin (2008) e Minayo (2008), identificando as categorias da tutorização organizacional. A Pesquisa sobre as funções de tutorização dos docentes novatos pode oferecer informações sistematizadas para aperfeiçoar o programa de tutorização organizacional da UFMG.

Metodologia: "Esta pesquisa é uma avaliação do programa de tutorização de docentes em estágio

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.446.470

probatório da UFMG. Serão realizadas entrevistas com as díades (tutores e tutorandos) e pessoas-chave, além de pesquisa documental. O levantamento de documentos relativos ao programa de tutorização da UFMG tendo em vista apreender seu planejamento e a conhecer a expectativa da universidade será realizado na home-page da UFMG e da PRORH (Pró-reitoria de Recursos Humanos), no Conselho Universitário da UFMG; instâncias decisórias essas que discutiram e aprovaram a Resolução 30-A/99, na CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente). Solicitarei à DANP (Divisão de Análise de Processos) o acesso a processos finalizados de estágio probatório de docentes, tendo em vista analisar um processo de cada grande área da universidade. Para a realização das entrevistas, solicitarei à Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) uma lista com os nomes dos professores, a lotação e a data de ingresso na instituição. A partir da lista, contatarei com os docentes que estejam no estágio probatório e com seus tutores e agendarei entrevistas. Planejo entrevistar um docente novato e um tutor de cada grande área da UFMG, conforme a divisão de cursos localizada no portal da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD): Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes. Portanto, a previsão é entrevistar 16 pessoas entre tutores e tutorandos (8 díades). Planejo também realizar entrevistas com a presidente da CPPD, com o professor que avalia ad hoc o processo final e com funcionários técnico-administrativos que trabalham diretamente com o estágio probatório no setor, porque são atores do processo de estágio probatório. Em outras palavras, são pessoas-chave na implementação do programa. Seus relatos serão relevantes para a compreensão do real desenvolvimento do programa, bem como poderão ser fonte para identificação e acesso a documentos não previstos inicialmente. As entrevistas serão individuais e semiestruturadas, pois aplicarei algumas perguntas abertas, elaboradas previamente a partir da literatura sobre tutorização organizacional. Mas as aplicarei com a flexibilidade necessária a seguir o fluxo de raciocínio do entrevistado, bem como os conteúdos sobre os quais se detém mais, enfatiza ou, ao contrário, silencia. É preciso uma abertura para escutar o entrevistado em aspectos que a revisão de literatura não permitiu prever (May, 2004). O roteiro de entrevista deverá abranger aspectos como: qual a vivência do docente no processo; quais os aspectos positivos e negativos da tutorização e dos papéis de tutor e tutorando; como e por que o docente aceitou ser tutor, etc. Além disso, aplicarei uma ficha sociodemográfica que permitirá a caracterização dos participantes."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o desenvolvimento da tutorização organizacional, em suas limitações,

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.446.470

realizações e perspectivas, no âmbito dos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Objetivos Secundários:

A - Identificar, a partir do olhar dos próprios atores, as funções de tutorização que efetivamente se realizam durante o estágio probatório dos docentes, considerando o tempo de serviço (três primeiros anos) dos tutorandos;

B - Identificar o envolvimento entre tutores e tutorandos no processo de tutorização organizacional.

C - Avaliar a institucionalização do programa de tutorização organizacional dos docentes da UFMG

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O risco envolvido com a participação na pesquisa consiste nos participantes exporem as suas opiniões. Esse risco está sendo minimizado pela manutenção do anonimato dos participantes. As respostas serão arquivadas com segurança e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes, focalizando o seu conteúdo geral.

Benefícios: Os participantes não terão benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas poderão beneficiar com a avaliação do programa de tutorização de docentes da UFMG, pois a pesquisa pode chegar a resultados e análises que se utilizados pela Universidade poderão promover um aprimoramento no programa de tutorização dos docentes, impactando diretamente na carreira dos mesmos. E se a instituição desejar o trabalho pode servir como uma das referências para reflexão e planejamento de um programa de tutorização para técnicos administrativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e com baixo potencial de risco aos sujeitos envolvidos. Pode contribuir para: melhorar as relações entre os trabalhadores da UFMG; aprimorar suas condições de trabalho; atender às demandas de gestão de pessoas de aperfeiçoamento contínuo do programa; ampliar o programa para técnico-administrativos. Em outras palavras, a pesquisa tem potencial para contribuir para UFMG concretizar o compromisso ético da instituição de verificar se seus esforços geram resultados relevantes para a própria universidade, bem como para seus beneficiários e para a sociedade.

Previsão de término da pesquisa em 28/02/2017.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31 270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.446.470

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes: Projeto de Pesquisa Plataforma Brasil, projeto de pesquisa original, folha de rosto (devidamente preenchida e assinada pela coordenadora da pesquisa e pelo Vice-Diretor da FAFICH/UFMG), TCLE, parecer consubstanciado com aprovação da Câmara do Departamento de Psicologia, carta de anuência da Pró-Reitora Adjunta de Recursos Humanos, orçamento de R\$800,00, cronograma, currículo Lattes das pesquisadoras.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais da Pesquisadora Responsável Profa. Dra. Livia de Oliveira Borges.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_635271.pdf	15/12/2015 00:07:37		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/12/2015 23:51:47	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	14/12/2015 23:43:04	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito
Outros	curriculolattes.pdf	14/12/2015 23:21:40	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito
Outros	curriculum_livia.pdf	14/12/2015 23:18:23	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.446.470

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_coep.pdf	14/12/2015 23:09:07	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	14/12/2015 22:23:59	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito
Outros	parecer_as.pdf	14/12/2015 22:21:28	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_as.pdf	14/12/2015 22:16:21	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	10/12/2015 21:20:39	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_projetocoep.doc	07/12/2015 10:22:17	Mara Cristina Gomes Rosa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 10 de Março de 2016

Assinado por:
Teima Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

