

FACULDADE NOVOS HORIZONTES  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
Mestrado

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE COORDENADORES DE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM BELO  
HORIZONTE**

Andresa Lopes Cordeiro Seabra

Belo Horizonte  
2014

**Andresa Lopes Cordeiro Seabra**

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE COORDENADORES DE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM BELO  
HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Talita Ribeiro Luz

Co-Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kely César Martins Paiva

Linha de pesquisa: Relações de poder e Dinâmica das organizações

Área de concentração: Organização e estratégia

Belo Horizonte  
2014

Página reservada para a ata da defesa

Página reservada para a declaração do revisor de português

Dedico este trabalho aos meus pais, responsáveis pela formação do meu caráter e da minha identidade e por me ensinarem desde sempre a importância do estudo na busca por um lugar ao sol.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu tudo: a vida, a base, a família perfeita e o privilégio de poder crer que tudo está nas mãos Dele. A Ele, toda honra e toda glória, para sempre.

Ao meu marido, Vinícius, que por estar mais perto foi quem mais sofreu os prejuízos que um mestrado pode trazer; as ausências, os períodos de estresse, a falta de atenção e dedicação... e soube dar o suporte que eu muitas vezes precisei, o silêncio na hora certa, os mimos quando necessário e a simples compreensão revelada em não cobrar. Te amo!

Aos meus pais, Francisco e Suelita, que ao longo da minha vida, lapidaram cada pedacinho que pudesse ser ruim, que me deram a educação necessária para fazer de mim uma pessoa “boa e do bem”, que me passaram valores fundamentais de amor, família, responsabilidade e dignidade. Deus foi bom pra mim, quando me colocou nesse lar. Amo muito vocês!

À minha “rimã” mais velha preferida, “Zuza”, que sempre foi modelo de responsabilidade... obrigada pelos conselhos, pelos exemplos, pelos momentos de distração tão divertidos e pelas longas horas no telefone. É muito bom quando de repente... “nós tão igual”, rrsrrrs, coisa de ligação de “rimã”. Obrigada por trazer à minha vida o Samuel e o João Pedro, motivo de alegria sempre. Ouvir “Tia Desa” e “Cadesa” muitas vezes renovava até o fôlego.

À minha “rimã” mais nova preferida, Larissa, tenho muito orgulho de ver você seguindo meus passos, ser uma referência é pesado, mas nos obriga a manter o padrão... E juntas nós vamos nessa enfermagem cheia de dificuldades, mas também cheia de prazeres afinal de contas... “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”, não é isso?

Mais uma vez Deus foi bom pra mim, quando separou vocês duas para serem minhas “Rimãs”.

À Profª. Drª. Talita Ribeiro Luz, por compartilhar seu conhecimento e assim contribuir de forma valiosa para minha formação profissional.

À Profª. Drª. Kely César Martins Paiva, por permanecer ao meu lado até o fim, mesmo quando o fim já tinha chegado, por conduzir minha evolução enquanto mestranda com tanto carinho, paciência, dedicação, empolgação e, sobretudo, “COMPETÊNCIA”. Você consegue nos fazer acreditar e conduzir esse trabalho tão árduo de uma forma muito mais leve. Agradeço a Deus por sua vida. Obrigada por TUDO!

À querida Ana Cláudia, que no seu papel de amiga, fez muito mais que simplesmente apoiar e incentivar, muitas vezes me pegou pela mão, me mostrou o caminho e caminhou comigo. “... Ana, espero que você saiba o tamanho da sua importância nisso tudo...”

À Aneilde, amiga, companheira e porque não mestre, que esteve muito perto durante esses dois anos e com sabedoria trouxe acalento e apoio nas horas de desespero. Obrigada por me preservar quando foi necessário.

Às colegas da Unifenas, em especial, à Bárbara, Daniela, Flávia, Claudirene e Paula, sempre por perto e com quem sempre compartilhei as angústias e realizações deste curso de mestrado.

Aos colegas do curso, que com descontração fizeram todas as aulas se tornarem mais leves e agradáveis. Foi um período curto, mas intenso de convivência, que deu a vocês um lugar especial na minha história de vida.

Às coordenadoras dos cursos de graduação em enfermagem de Belo Horizonte, sujeitos desta pesquisa, que me receberam com muita atenção e compartilharam comigo um pouco de suas ações na difícil função de gerenciar.

Por fim, a todos meus familiares e amigos, que se alegraram com minhas conquistas e com orações e desejos de felicidades contribuíram para o término desta etapa.

Um autor estreado sabe melhor do que o mais teimoso dos críticos que seu trabalho nunca está completo.

Linda A. Hill

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como se configuram as competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem na cidade de Belo Horizonte, segundo o modelo de Quinn et al. (2003), destacado no referencial teórico. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um estudo de caso e uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, com abordagens qualitativa e quantitativa, configurando-se em uma triangulação de dados. Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário, construído com base conceitual no modelo de competências gerenciais de Quinn et al. (2003), e de entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação em enfermagem em funcionamento na cidade de Belo Horizonte. Os dados provenientes do questionário foram analisados estatisticamente e os dados das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo. Verificou-se que, para os coordenadores, as respostas ao que seria ideal com relação ao desempenho dos papéis gerenciais alcançaram níveis elevados, tanto na parte quantitativa quanto na parte qualitativa. Nesse aspecto, os papéis que foram destacados na parte quantitativa e reforçados na parte qualitativa da pesquisa foram os de mentor, diretor, coordenador e facilitador. Foi possível identificar que, com relação ao que realmente conseguem executar, os coordenadores atribuíram valores medianos para alguns papéis, como o de negociador e de monitor, tanto na parte quantitativa quanto na parte qualitativa, demonstrando que, na prática, o ideal não consegue ser alcançado na sua plenitude. Assim, de acordo com o modelo de competências gerenciais de Quinn et al. (2003), o perfil identificado para os coordenadores pesquisados foi considerado eficaz e intitulado de “agregadores pacíficos”, o que demonstra que as coordenadoras estão aptas a desempenhar de forma competente os papéis gerenciais considerando o equilíbrio entre eles. Destaca-se o menor desempenho no papel de negociador, sem, no entanto, representar prejuízo ao desempenho global de suas funções. Além dos ganhos apontados com a triangulação, esta pesquisa demonstrou também que as funções das coordenadoras de curso extrapolam as relativas ao processo administrativo tradicional, percebendo-se que suas funções são diluídas também em questões sociais dos discentes e, até mesmo, dos docentes e que a titulação exigida pelo órgão regulador nem sempre é suficiente para instrumentalizá-las para o exercício das suas funções, haja vista os comentários bastante recorrentes, e com respaldo nos autores usados na discussão do trabalho, de que muito da experiência e das competências dessas profissionais vem das dificuldades vivenciadas no exercício do cargo e não da formação técnico-acadêmica das coordenadoras. Após identificadas as limitações da pesquisa apresentada, foram dadas sugestões para investigações futuras visando ampliar o conhecimento gerado e contribuir para a formação dos gestores dos cursos de graduação, assim como para os futuros profissionais que se formam nos cursos sob sua responsabilidade.

**Palavras-chave:** Competência gerencial. Coordenador de curso. Curso de graduação em enfermagem.

## ABSTRACT

This study aimed to examine how effective the management competence of coordinators of undergraduate courses in nursing in the city of Belo Horizonte, according to the model of Quinn et al. (2003) highlighted in the theoretical framework. To achieve such purpose, a case study and a field research, of descriptive character, with quantitative and qualitative approaches were done, setting a triangulation of data. The data were collected from a questionnaire, set up based on the model of management competence model by Quinn et al. (2003) and interviews with coordinators of undergraduate nursing major in the city of Belo Horizonte. Data from the questionnaire were statistically analyzed and the data from the interviews were subjected to content analysis. It was found that, for the coordinators, the ideal responses regarding performance in management roles reached high levels, both quantitatively and qualitatively. Considering that, the roles that were featured on the quantitative section and reinforced in the qualitative part of the research were of mentor, director, coordinator and facilitator, it was possible to identify that regarding what coordinators can actually do, they have assigned median values to certain roles, such as negotiator and counselor, both in qualitative and in quantitative parts, demonstrating that, in practice, what is ideal can not be achieved in its fullness. Thus, according to the management competencies model of Quinn et al. (2003), the profile identified for the surveyed coordinators was considered effective and entitled as "peaceful aggregators", which shows that the coordinators are able to competently perform their management roles considering the balance among them. It is worth noting that the lowest performance is in the role of negotiator, without, however, presenting damage to the overall performance of their duties. Apart from the benefits pointed by the triangulation, this research also showed that the functions of the coordinators extrapolate the traditional administrative process, it was noted that their functions are also diluted in social issues of students and even faculty. Also, the abilities and titles required for the job are not always enough to prepare them to perform such functions, considering the fairly recurring comments, supported by the authors of the discussion of the work, that much of the experience and competence of these professionals come difficulties experienced in office and not the technical and academic training of the coordinators. After having identified limitations in the presented research, suggestions for future research were given, aiming to increase the knowledge generated and contribute to the training of managers of undergraduate courses, as well as future professionals who graduate under their responsibility.

**Keywords:** Management competence. Course Coordinator. Coordinator in nursing undergraduate courses.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Oito orientações gerais do quadro de valores competitivos .....	47
FIGURA 2 – Quatro perfis eficazes .....	49
FIGURA 3 – Quatro perfis ineficazes .....	50

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Competências e habilidades específicas segundo as DCN-CGE.	33
QUADRO 2 – Dimensões organizacionais da competência .....	39
QUADRO 3 – Características dos quatro modelos gerenciais .....	46
QUADRO 4 – Oito papéis de liderança e suas respectivas competências chaves.....	48

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução do número de vagas, inscritos no vestibular, ingressos e concluintes dos cursos de graduação de enfermagem em Minas Gerais de 1991 a 2009 .....	52
GRÁFICO 2 – Faixa etária .....	62
GRÁFICO 3 – Estado civil .....	63
GRÁFICO 4 – Titulação .....	63
GRÁFICO 5 – Categoria da instituição de ensino .....	64
GRÁFICO 6 – Tempo de experiência de trabalho total .....	64
GRÁFICO 7 – Tempo de trabalho em enfermagem .....	65
GRÁFICO 8 – Tempo de trabalho em IES .....	65
GRÁFICO 9 – Tempo de trabalho na IES atual .....	66
GRÁFICO 10– Tempo de trabalho como coordenadora .....	66
GRÁFICO 11 – Tempo de trabalho como coordenadora na IES atual .....	67
GRÁFICO 12 – Regime de trabalho na IES atual .....	67
GRÁFICO 13 – Experiência de coordenador anterior à IES .....	68
GRÁFICO 14 – Área de experiência de coordenação anterior à IES .....	68
GRÁFICO 15 – Outro vínculo empregatício .....	69
GRÁFICO 16 – Percentuais de respondentes (coordenadores) e suas percepções acerca de seus papéis e competências gerenciais ideais (requeridos) .....	72
GRÁFICO 17 – Percentuais de respondentes (coordenadores) e suas percepções acerca de seus papéis e competências gerenciais reais (efetivos) .....	73
GRÁFICO 18 – Médias dos papéis gerenciais, ideais (requeridos) e reais (efetivos) .....	74

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1– Medidas estatísticas dos papéis ideais, segundo as respondentes.	70
TABELA 2 – Medidas estatísticas dos papéis reais, segundo as respondentes...	70
TABELA 3 – Experiência profissional dos entrevistados antes de chegar à coordenação do curso .....	76
TABELA 4 – Competências necessárias ao coordenador de curso na opinião dos entrevistados .....	78
TABELA 5 – Competências que as coordenadoras de curso possuem nas suas próprias opiniões .....	83
TABELA 6 – Como as coordenadoras aprenderam suas funções .....	85
TABELA 7 – Pontos negativos do exercício desse papel .....	88
TABELA 8 - Pontos positivos do exercício desse papel .....	91
TABELA 9 – Desafios da coordenação de curso .....	92

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DCN-CGE – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em  
Enfermagem

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1	Problematização .....	18
1.2	Objetivos .....	21
1.2.1	Objetivo geral .....	21
1.2.2	Objetivos específicos .....	21
1.3	Justificativa .....	22
1.4	Estruturação da dissertação.....	24
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>26</b>
2.1	A educação superior aliada ao contexto das políticas educacionais .....	26
2.2	O ensino superior em enfermagem no Brasil .....	30
2.3	Competências profissionais .....	35
2.4	Competências gerenciais.....	38
2.5	Competências do enfermeiro: o cuidar e o gerenciar .....	40
2.6	A função gerencial e os gestores à frente dos cursos de graduação.....	42
2.7	Modelo de competências gerenciais de Quinn et al.....	45
<b>3</b>	<b>CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	<b>51</b>
3.1	Cursos de graduação em enfermagem no Brasil, em Minas Gerais e na cidade de Belo Horizonte.....	51
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>54</b>
4.1	Tipo de pesquisa quanto à abordagem .....	54
4.2	Tipo de pesquisa quanto aos fins .....	55
4.3	Tipo de pesquisa quanto aos meios .....	56
4.4	Unidade de análise e sujeitos da pesquisa .....	56
4.5	Técnicas de coleta de dados .....	57
4.6	Técnicas de análise de dados .....	59
4.7	Aspectos éticos envolvidos na pesquisa .....	59
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>61</b>
5.1	As instituições de ensino superior abordadas .....	61
5.2	Perfil dos sujeitos .....	62

<b>5.3</b>	<b>Competências e papéis gerenciais, parte quantitativa.....</b>	<b>69</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Perfis de competências gerenciais das coordenadoras .....</b>	<b>73</b>
<b>5.4</b>	<b>Competências e papéis gerenciais, parte qualitativa .....</b>	<b>75</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Trajetória profissional das entrevistadas .....</b>	<b>75</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Competências necessárias ao coordenador de curso e os papéis gerenciais de Quinn et al. ....</b>	<b>77</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Competências presentes nas coordenadoras de cursos e os papéis gerenciais de Quinn et al. ....</b>	<b>82</b>
<b>5.4.4</b>	<b>As coordenadoras e a aprendizagem de suas funções gerenciais.....</b>	<b>85</b>
<b>5.4.5</b>	<b>Pontos negativos no exercício do cargo de coordenação de curso.....</b>	<b>88</b>
<b>5.4.6</b>	<b>Pontos positivos do exercício desse cargo .....</b>	<b>90</b>
<b>5.4.7</b>	<b>Desafios à frente do curso de graduação.....</b>	<b>92</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século XX, a sociedade tem convivido com importantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, com reflexo direto sobre os indivíduos e as organizações, obrigando-os a buscarem novos valores com o objetivo de atender às novas demandas sociais e de mercado (SOARES; MELO, 2009).

Segundo Martins et al. (2006), para atender às demandas de um mundo globalizado, as instituições exigem um perfil profissional que esteja em constante desenvolvimento, capaz de acompanhar as inovações tecnológicas, que seja resolutivo, proativo e que tenha facilidade de negociação.

Nesse sentido, conforme Manenti et al. (2008), as mudanças nos processos de trabalho interferem no perfil profissional que o mercado de trabalho tem demandado. Silva e Sena (2006) fazem uma contextualização do setor de saúde dentro das organizações de trabalho e destacam o impacto das repercussões tecnológicas junto às mudanças no perfil epidemiológico e demográfico da população brasileira, os quais levam à implantação de novos modelos assistenciais com reflexo no perfil ideal dos profissionais inseridos nessa área.

Martins et al. (2006) concordam com essa ideia, referenciando que, nesse contexto, as organizações de saúde vivem uma crise econômica que demanda uma gestão eficiente e, dos enfermeiros incluídos nesse cenário, é exigido um perfil de agilidade e decisões assertivas, criativas, inovadoras, agregando valor econômico à empresa e social ao indivíduo.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm reflexos também na educação e na forma como esta deverá ser conduzida e, de acordo com Rodrigues e Caldeira (2008), essas mudanças demandam outra formação profissional, que tenha como pilar a ideia de competência, na qual a figura da universidade é destacada, enquanto “instituição que possui como matéria-prima o conhecimento

e que existe para alavancar a sociedade e contribuir para seu desenvolvimento, objetivando a formação de profissionais qualificados” (TOSTA et al., 2012, p. 3).

Note-se ainda que o setor saúde, especificamente, também vem passando por um processo de reestruturação que estimulou e favoreceu transformações no ensino da enfermagem, fazendo-se pensar em mudanças nos cursos de graduação para melhor articulação com os demais setores e serviços (BRITO, 2011).

Nesse contexto, agravado com a pressão social por acesso às inovações, a educação superior se tornou uma ferramenta importante, alinhada à ideia de que, por meio dela, é possível alterar significativamente as várias instâncias da sociedade, a partir da produção de uma mão de obra baseada no conhecimento como fator estratégico para o desenvolvimento, colocando em destaque a relevância das Instituições de Ensino Superior (IES) (VIANA, 2006).

As IES têm um importante papel no conjunto de ações a serem desenvolvidas para que o país consiga atender às exigências do Séc. XXI. Seja na produção do conhecimento, da pesquisa e da inovação, que é a base do desenvolvimento científico e tecnológico que produz o dinamismo da sociedade, seja na formação de profissionais que futuramente serão responsáveis pela continuação do ensino na educação básica e na própria educação superior, ou seja, ainda na busca pela solução dos problemas atuais da sociedade, as IES têm pela frente a missão de projetar a sociedade brasileira para um futuro melhor (BRASIL, 2001a).

### **1.1 Problematização**

Levando em consideração essa realidade, a formação dos enfermeiros apresenta desafios para alcançar mudanças orientadas pelo contexto social e político frente aos problemas da realidade, às mudanças tecnológicas e ao perfil epidemiológico e demográfico da sociedade.

Essa necessidade de solidificação do ensino superior traz consigo uma demanda pela expansão das atividades acadêmicas no país, que apresenta relação com a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, um marco estrutural da educação superior, com uma forte influência do ideário neoliberal, marcada pela mercantilização do ensino superior, num movimento intenso de expansão do ensino privado, aliado a frágeis processos de regulação (BAGNATO; RODRIGUES, 2007; PAIVA, 2007; PAIVA; MELO, 2008; RODRIGUES; CALDEIRA, 2008; SILVA et al., 2011; SILVA et al., 2012; VIANA, 2006).

É nesse contexto que os cursos de graduação em Enfermagem encontram caminho para sua expansão, aliados a um fortalecimento no mercado de trabalho com o aumento da empregabilidade do enfermeiro em novas áreas, como as estratégias de saúde da família, o atendimento domiciliar, as consultorias em auditoria e serviço móvel de urgência, entre outras, fato que traz consigo também o aumento do número de vagas na docência e, conseqüentemente, nos cargos de gerência desses cursos de graduação (VIANA, 2006).

Nesse sentido, como mão de obra qualificada para a ocupação dessas vagas em expansão no mundo acadêmico, esperam-se profissionais com formação específica a partir dos programas de mestrado e doutorado, como direcionadores para as ações frente aos cursos de graduação, além da experiência específica com a gestão.

No entanto, os programas de pós-graduação *strictu sensu* não acompanharam a evolução das IES na mesma velocidade. Segundo dados do Ministério da Educação, divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2013, havia no Brasil um total de 28 cursos de pós-graduação em enfermagem em nível de doutorado, 47 em nível de mestrado acadêmico e 14 mestrados profissionais, sendo que, em Minas Gerais, somente duas universidades ofereciam cursos de doutorado e mestrado acadêmico (Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Minas Gerais) e outras três ofereciam somente o curso de mestrado acadêmico (Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de São João Del Rei), totalizando dois cursos de doutorado e cinco cursos de mestrado em todo o estado (BRASIL, 2013a).

Esse cenário acabou impulsionando a ocupação dessas vagas por profissionais que migraram da área prática profissional, em instituições de saúde, para a docência e posteriormente para a gerência dos cursos de graduação. Fleck e Pereira (2011, p. 286) destacam que os cargos administrativos, geralmente ocupados por professores da instituição, trazem uma demanda para a qual, nem sempre, estes estão preparados, pois toda forma de coordenar grupos exigirá certas habilidades e “perfis de competências que permitam o desempenho de suas funções com presteza, resolução e qualidade”. Os autores acima destacam ainda a necessidade de maior profissionalização desses cargos que, na área educacional, exigem o equilíbrio entre gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica.

Saliente-se que Santos e Bronnemann (2013) classificam as IES como instituições complexas, por acumularem múltiplas tarefas (ensino, pesquisa e extensão) e diferentes de outros tipos de organização, em virtude de sua estrutura e seus objetivos serem diferenciados, além de enfrentarem desafios comuns como acirramento da concorrência, exigências legais e normas de entidades reguladoras. Isso denota a importância dos coordenadores de cursos, no sentido da operacionalização das estratégias organizacionais frente às demandas legais e sociais. Note-se que o exercício de uma função gerencial é considerado um espaço complexo, dada a natureza contraditória e fragmentada das atividades exercidas nesse nível hierárquico dentro de qualquer organização, o que amplia as dificuldades dos profissionais que as realizam (DAVEL; MELO, 2005; HILL, 1993; MOTTA, 1991; PAIVA; COUTO, 2008; PAIVA; MAGESTE, 2008; REED, 1997).

Assim, tendo em vista a complexidade do ensino superior, a competitividade mercadológica no campo do ensino privado, as mudanças no mundo do trabalho com exigência por níveis cada vez mais altos de qualidade e competência profissional, e considerando que a atuação dos atores envolvidos no processo de gestão desses cursos influencia na qualidade dos mesmos e, conseqüentemente, na qualidade do profissional egresso, surge a pergunta que norteou esta pesquisa: como estão configuradas as competências gerenciais dos

coordenadores dos cursos de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte?

## **1.2 Objetivos**

Para responder ao problema de pesquisa, foram estabelecidos um objetivo geral e dois objetivos específicos.

### **1.2.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como se configuram as competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte segundo o modelo de Quinn et al. (2003).

Esse modelo conceitual entende as competências gerenciais como necessárias ao cumprimento de papéis pelos profissionais em seu cotidiano de trabalho. O modelo aborda quatro modelos de gestão, cada um deles marcado por dois papéis gerenciais e cada um destes por três competências principais. A competência profissional é considerada como um conjunto de saberes mobilizados no exercício efetivo do papel gerencial, cujos resultados são validados no contexto organizacional, mais especificamente no nível gerencial. O modelo de Quinn et al. (2003) será apresentado de forma aprofundada no referencial teórico desta dissertação.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

Para atingir o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar como se configuram as competências gerenciais ideais de coordenadores de cursos de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte, conforme modelo teórico de Quinn et al. (2003), nas suas próprias percepções;

- b) Analisar como se configuram as competências gerenciais reais de coordenadores de cursos de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte, conforme modelo teórico de Quinn et al. (2003), nas suas próprias percepções.

### **1.3 Justificativa**

A formação hoje assume um papel que transcende a pretensão da mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma em oportunidade para participação, formação e reflexão, no preparo de profissionais capazes de conviver com a mudança e a incerteza do mercado de trabalho, num processo de formação que se inicia na universidade e perdura por toda a vida (LEONI; ANDRADE; VASCONCELOS, 2008).

Fazendo um elo entre o lado pedagógico e o gerencial, os coordenadores dos cursos de graduação ocupam função estratégica, estabelecendo-se como referência para os docentes e discentes na busca pela implementação do projeto pedagógico com vistas a desempenhos acadêmicos satisfatórios. Além disso, o coordenador pode ser uma referência para o posicionamento do curso no mercado de trabalho, contribuindo para a sustentabilidade do curso na concorrência de mercado e para a qualidade da formação dos enfermeiros destinados ao cuidado da saúde da população nos diferentes níveis de atenção (VIANA, 2006).

Considerando esse contexto, a identificação dos perfis de competências daqueles que se encontram em cargos de direção pode possibilitar o desenvolvimento de propostas de melhorias e facilitar a seleção das pessoas mais capazes para determinadas funções.

As justificativas que permeiam este trabalho se concretizam no âmbito acadêmico, social e organizacional.

No que tange à questão acadêmica, observa-se a inquietação e o interesse de pesquisadores em buscar entender o perfil, os desafios enfrentados, as competências necessárias e o contexto de atuação dos profissionais que atuam em posição de gerência dentro das IES. Além disso, essa relevância é reforçada pelas recomendações de pesquisas realizadas anteriormente, como as de Dias (2009) e Fernandes (2012), que realizaram suas pesquisas abordando as competências gerenciais de enfermeiros em dois hospitais de grande porte (público e privado), e recomendaram que essa temática fosse avaliada em outras áreas de atuação dos enfermeiros. Além destas, Vianna (2006) realizou uma pesquisa sobre o perfil dos coordenadores de curso de graduação em enfermagem no estado de Minas Gerais, com destaque para as ações gerenciais dos mesmos e recomendou a realização de pesquisas sobre essa temática junto aos públicos envolvidos com a enfermagem e com a formação do enfermeiro, como forma de reavaliar e buscar melhorar os processos em andamento nas IES. Ainda nessa linha de pesquisa, Leoni, Andrade e Vasconcelos (2008) desenvolveram um trabalho a partir da experiência de implantação de um curso de graduação em enfermagem em uma universidade privada na cidade do Rio de Janeiro. Santos e Bronnemann (2013) também buscaram identificar os desafios de gestão a partir da percepção de diretores de uma instituição de ensino superior pública e Fleck e Pereira (2011) avaliaram as competências gerenciais de coordenadores de cursos de pós-graduação de instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul.

Do ponto de vista organizacional, a utilização dos dados desta pesquisa poderá fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da gestão acadêmica no processo de formação do profissional competente, além do que, segundo Fleck e Pereira (2011), em ambiente organizacional, conhecer os perfis de competência e estilos permite identificar tendências individuais de ação, parametrizar programas de capacitação e direcionar decisões estratégicas.

Por fim, no âmbito social, destaca-se a importância das IES no cenário socioeconômico e de desenvolvimento do país, como produtoras e depositárias do conhecimento, responsáveis pela formação da mão de obra produzida para os variados segmentos da sociedade (BRASIL, 2001a). Ressalta-se que, no caso da

enfermagem, uma formação de qualidade, voltada para a realidade econômica e social do mercado de trabalho, permitirá ao profissional a prática de uma assistência mais qualificada e, por consequência, mais segura ao paciente e à comunidade, e conforme Vianna (2006) destaca, a gestão do curso, a partir das ações do coordenador, influenciará diretamente nesta formação.

#### **1.4 Estruturação da dissertação**

Esta dissertação está organizada em seis seções, das quais a primeira é esta introdução que apresenta a problematização, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, bem como as justificativas do processo investigativo. Na segunda seção, descreve-se o referencial teórico, que trata do contexto em que estão inseridas as Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo dos cursos de graduação em enfermagem, e sua relação com as políticas educacionais, além das competências profissionais, das competências gerenciais, da função gerencial atrelada aos gestores à frente dos cursos de graduação e do modelo de competências gerenciais de Quinn et al. (2003) que foi usado para a pesquisa.

Na terceira seção, descreve-se o contexto da pesquisa, apresentando-se um panorama do ensino superior em enfermagem no Brasil, em Minas Gerais e na cidade de Belo Horizonte, com foco na legislação que regulamenta os cursos de graduação em enfermagem.

Em seguida, apresenta-se a metodologia, quarta seção, na qual se descreve a pesquisa quanto à abordagem, quanto aos fins e aos meios, além da unidade de análise, os sujeitos da pesquisa, as técnicas de coleta e análise de dados e os aspectos éticos envolvidos.

Na quinta seção, procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, tendo em vista os objetivos enunciados nesta introdução.

Na sexta seção, são apresentadas as considerações finais, bem como as contribuições e limitações do estudo e são propostas as recomendações para novas pesquisas.

Por fim, as últimas páginas desta dissertação contemplam o conjunto de referências utilizadas, bem como os anexos e os apêndices.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico desta pesquisa discorre sobre o cenário em que estão inseridas as Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo dos cursos de graduação em enfermagem, e sua relação com as políticas educacionais, as competências profissionais, as competências gerenciais, a função gerencial atrelada aos gestores à frente dos cursos de graduação e apresenta o modelo de competências gerenciais de Quinn et al. (2003) que foi usado para a pesquisa.

### **2.1 A Educação Superior Aliada ao Contexto das Políticas Educacionais**

Na área educacional, as experiências de ensino e aprendizagem são em grande parte determinadas pelo contexto político, social, cultural e econômico em que estão inseridas (SILVA; SENA, 2006).

Corroborando a ideia das autoras acima, Dourado (2010, p. 678) também destaca essa relação ao afirmar que “a relação entre Estado, educação e políticas educacionais é marcada por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas”, mostrando que o processo educativo é mediado pelo contexto sociopolítico e cultural e pelos processos, por meio dos quais a sociedade se organiza e gerencia a questão do direito social à educação.

Ao analisar a educação frente à dimensão econômica, percebe-se o neoliberalismo, como modelo hegemônico que atinge vários setores da vida humana, em especial a educação que passa a ser tratada como um produto comercial antes de ser um bem social, e se torna presente na agenda da globalização neoliberal a partir da ideia de educação para todos (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011).

Segundo Bagnato e Rodrigues (2007), sob o discurso da globalização como justificativa para a realização de mudanças encaradas como necessidade inquestionável, a partir de princípios universais que permitissem a inclusão de

todos neste novo mundo, iniciou-se um movimento de reformulação da educação e, sobretudo, da educação superior no Brasil.

A educação superior brasileira da metade da década de 1990 sofreu forte influência das políticas promovidas pelo Banco Mundial (BM) que operaram um conjunto de reformulações na política de educação superior, por meio da publicação, em 1994, do documento “*La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*”. Nesse documento, eram apresentadas estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe, pautadas na diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, na diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas e na definição das funções do Estado. O objetivo era construir um novo arcabouço político e jurídico que viabilizasse a implantação das diretrizes privatizantes da educação e a implantação de uma política de qualificação do ensino superior (LIMA, 2011).

Ainda segundo o autor acima, em 1997, a partir do “Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial”, o BM reordena o papel do estado, direcionando para um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação superior.

Impulsionado por esse cenário, o governo brasileiro, consolidando uma política de Estado Mínimo, promove no Brasil uma reformulação da educação superior tendo como base principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (VIANA, 2006).

Conforme esclarecem Guimarães e Pires (2006), a LDB (Lei 9394/96) prevê que a educação superior deva ser ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, além disso, destaca, entre outros critérios, uma porcentagem mínima de docentes com titulação acadêmica de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996a). Outro ponto de destaque da LDB foi uma maior flexibilidade quanto às possibilidades de atuação no ensino superior, sobretudo, pela abertura de novas tipologias institucionais, como os centros universitários.

A LDB trouxe ainda novas responsabilidades para as IES, possibilitando a adequação às necessidades regionais do mercado de trabalho, uma vez que permitia a formação de diferentes perfis profissionais a partir da realidade de cada curso/escola, permitindo autonomia política e administrativa que exigiu reordenação das estruturas acadêmico-administrativas das escolas e um programa de capacitação docente para concretizar as transformações desse novo modelo educacional (SILVA et al., 2011; SILVA et al., 2012).

Assim, “a LDB se constituiu como um instrumento legal para a expansão acelerada da educação superior pela via da privatização, materializando os acordos com o BM acerca da diversificação institucional” (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 63).

Essa reordenação das políticas públicas de educação, reforçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172 / 2001) - que afirma a necessidade de um forte sistema de educação superior como condição para um país ser desenvolvido e independente, sendo a universidade, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimento - contribuiu para a expansão das escolas privadas, com vistas à democratização do ensino superior (BRASIL, 2001a).

Como lógica e concepção política decorrentes desse processo, presenciamos a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo da educação superior (DOURADO, 2010, p.684).

Esse “novo” cenário de expansão do ensino superior, por meio da privatização, levou ao processo chamado de democratização e massificação da educação superior, expresso por dados quantitativos, e ao estreitamento das relações política, socioeconômica e educacional, levando à caracterização desse sistema voltado em muito para atividades empresariais e não só acadêmicas, a partir da qual se deu uma acelerada e indiscriminada expansão dos cursos de graduação, sem, no entanto, se realizar os devidos processos de regulação e avaliação para a criação de muitos desses cursos (ALMEIDA et al., 2012).

Embora não seja o foco desta pesquisa, ressalta-se a consideração dos autores acima, em seu trabalho intitulado 'Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil', em que é feita uma análise acerca dos resultados desse processo de democratização do ensino superior que acabou por criar um grupo chamado de 'novo aluno' que não se encaixa no perfil dos 'alunos tradicionais'. Esse 'novo aluno' é pertencente à classe social de menor renda, que não teve acesso ao ensino universitário em idade regular e que, hoje, além das atividades acadêmicas, divide seu tempo com o trabalho para subsidiar a sobrevivência própria e da família. Historicamente, esse aluno não tem aproximação com o mundo intelectual e enfrenta inúmeras dificuldades em se manter nesse segmento e obter sucesso acadêmico e, nesse contexto, torna-se simbolicamente "excluído" após ter sido formalmente "incluído" (ALMEIDA et al., 2012).

Corroborando Almeida et al. (2012), Alfinito (2007) ressalta que, apesar de a taxa de escolarização bruta ter atingido níveis mais elevados em 2004, o Brasil continuou apresentando uma das menores coberturas na América Latina e, o que se mostrou mais preocupante, apresentando baixas taxas de conclusão apesar do aumento no número de matrículas.

A expansão do ensino privado abriu margem para o crescimento da competição entre as IES, tidas também como empresas, até então acostumadas com um ambiente mais confortável do ponto de vista mercadológico.

As IES, vistas como organizações que possuem características específicas, precisam de gestores que consigam mesclar competências para o manejo de questões relacionadas à formação profissional de qualidade do futuro egresso, com questões relacionadas ao contexto econômico de competitividade entre essas instituições, sobretudo, no setor privado de ensino.

Assim, conforme destaca Viana (2006), tem-se buscado maior profissionalização daqueles que ocupam cargos gerenciais nas IES, para os quais conciliar uma gestão administrativa, pedagógica e científica se mostra como um dos grandes desafios da educação superior.

## 2.2 O Ensino Superior em Enfermagem no Brasil

A história do ensino de enfermagem no Brasil manteve ao longo dos anos uma relação com as políticas de saúde adotadas no país, passando por períodos quando a profissão era praticada com base na solidariedade humana, até chegar aos dias atuais, nos quais a enfermagem é socialmente reconhecida como detentora do conhecimento científico (BRITO, 2008).

Conforme Silva et al. (2011), o marco do ensino formal em enfermagem acontece em 1890 quando da criação da Escola Profissional de Enfermeiros no Hospital Nacional de Alienados, que tinha o objetivo de formar profissionais, sobretudo, para os hospitais militares. Mais tarde, em 1901, foi criado o Hospital Evangélico com o intuito de prestar assistência aos estrangeiros residentes no Brasil e, em 1916, impulsionada pela I Guerra Mundial, a Cruz Vermelha brasileira, com a intenção de preparar voluntárias para as emergências da guerra, cria um curso de enfermagem no Rio de Janeiro. Foram esses os primeiros passos rumo à formação do enfermeiro.

A trajetória dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil é marcada pela influência das transformações no quadro político, econômico, social da educação e da saúde no país e no mundo, o que tem sido determinante das características do ensino e do perfil dos enfermeiros (SILVA et al., 2011, p.125).

No início da década de 1920, foi criada a atual escola de enfermagem Ana Nery, considerada a primeira escola de enfermagem moderna do país, visando a uma formação com cunho preventivo para responder aos problemas causados por uma crise de epidemias e endemias que ameaçava a população do país (GERMANO, 2003).

Já a década de 1930, segundo Silva et al. (2011), é marcada pelo processo de reorganização político-econômica, demandando uma força de trabalho qualificada, que contribuiu para uma revolução dos cursos de enfermagem no país.

E com o fortalecimento do processo de industrialização no país, na década de 1940 e de 1950, o estado brasileiro cria a lei nº 775/49 que obriga a existência de ensino de enfermagem em todo centro universitário ou sede de faculdade de medicina, com um ensino voltado para o eixo hospitalar, curativista e individual (BRASIL, 1974).

Germano (2003) destaca que, nessa época, a área preventiva que antes era valorizada e priorizada, é substituída por um modelo curativo focado nas clínicas e nos hospitais, em decorrência, sobretudo, do desenvolvimento técnico-científico que causa uma transformação no mundo hospitalar e nas suas práticas. Nesse contexto, o ensino em enfermagem se adapta sem grande resistência, sendo esse um fato que impulsionou a reforma curricular de 1962, que priorizou sobremaneira a área curativa.

Na década de 1980, o processo de redemocratização pelo qual passava o país, aliado à VIII Conferência Nacional de Saúde e à Constituição de 1988, impulsionou a reestruturação do modelo assistencial vigente (médico hospitalocêntrico), além de intensificar também as discussões sobre a formação do profissional enfermeiro (BAGNATO; RODRIGUES, 2007; SILVA et al., 2011; BRITO, 2008).

Em apoio a esse movimento, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) mobilizou a classe para a proposição e implantação de um currículo mínimo de enfermagem, que veio a ser regulamentado em 1994 (BAGNATO; RODRIGUES, 2007; BRASIL, 1994).

Para Brito (2008), essa nova proposta pretendeu propiciar ao ensino de enfermagem um novo olhar partindo do modelo tradicionalista em direção a outro modelo, voltado para a formação de um profissional crítico e atuante em todos os níveis de atendimento.

A década de 1990 é marcada pela promulgação da Lei nº 9394 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, seguida em 2001 pela divulgação da Resolução nº 3 de novembro de 2001, que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN-CGE) (SILVA et al., 2011; DIAS; PAIVA, 2009a).

Segundo Rodrigues (2005), a publicação das DCN-CGE, mudança mais recente na educação superior em Enfermagem, teve início em 1988 por meio da publicação da primeira versão do que, em 2001, se conformaria nas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem”. Sem dúvida foi um marco para a educação em enfermagem no país, que representa também uma estratégia para a efetivação dos princípios do sistema único de saúde (SUS) em busca de maior articulação entre as políticas de educação e saúde no país (SILVA et al., 2012).

As DCN-CGE definem que o perfil dos profissionais de enfermagem deve abranger uma formação generalista, crítica e reflexiva, que permita a qualificação para o exercício da enfermagem baseada no conhecimento científico e no respeito aos princípios éticos, além de propiciar ao profissional a capacidade de reconhecer e intervir sobre as situações de saúde-doença prevalentes, atuando como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001b).

A partir da nova moldura para o ensino, as Diretrizes Curriculares trazem um novo foco, no qual os currículos do curso de graduação em enfermagem passam a se preocupar com a formação de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo e a estabelecer habilidades, competências e conteúdos a serem desenvolvidos (BRITO, 2011).

As DCN-CGE estabelecem as competências e habilidades gerais do enfermeiro: atenção à saúde (ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde individual e coletiva), tomada de decisões (capacidade de tomar decisões adequadas e eficazes), comunicação (verbal e não verbal, habilidade de escrita e leitura, uma língua estrangeira e domínio das tecnologias da informação e da comunicação), liderança (ser capaz de assumir posições de liderança com compromisso, responsabilidade, empatia e ser capaz de gerir de forma efetiva e eficaz), administração e gerenciamento (ser capaz de tomar iniciativa, gerenciar a força de trabalho, além dos recursos físicos e materiais), educação permanente

(ser capaz de aprender continuamente, de aprender a aprender e ser responsável pela sua própria educação continuada bem como da equipe) (BRASIL, 2001b).

Ainda segundo as DCN-CGE, o enfermeiro deve possuir também conhecimentos para o exercício das competências e habilidades específicas, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Competências e habilidades específicas segundo as DCN-CGE

(continua)

<b>Inciso</b>	<b>Competência</b>
I	Atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas.
II	Incorporar a ciência/arte do cuidar como instrumento de interpretação profissional.
III	Estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões.
IV	Desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional.
V	Compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações.
VI	Reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema.
VII	Atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso.
VIII	Ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança.
IX	Reconhecer as relações de trabalho e sua influência na saúde.
X	Atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos.
XI	Responder às especificidades regionais de saúde por meio de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades.
XII	Reconhecer-se como coordenador do trabalho da equipe de enfermagem.
XIII	Assumir os compromissos éticos, humanísticos e sociais com o trabalho multiprofissional em saúde.
XIV	Promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/ pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social.
XV	Usar adequadamente novas tecnologias, tanto as de informação e comunicação, quanto as de ponta para o cuidar de enfermagem.
XVI	Atuar nos diferentes cenários da prática profissional, considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico.

Fonte: Brasil (2001b, p.2)

Quadro 1 – Competências e habilidades específicas segundo as DCN-CGE  
(conclusão)

XXVII	Identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes.
XXVIII	Intervir no processo de saúde-doença, responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência.
XIX	Coordenar o processo de cuidar em enfermagem, considerando contextos e demandas de saúde.
XX	Prestar cuidados de enfermagem compatível com as diferentes necessidades apresentadas pelo indivíduo, pela família e pelos diferentes grupos da comunidade.
XXI	Compatibilizar as características profissionais dos agentes da equipe de enfermagem às diferentes demandas dos usuários.
XXII	Integrar as ações de enfermagem às ações multiprofissionais.
XXIII	Gerenciar o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como em coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional.
XXIV	Planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde.
XXV	Planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento.
XXVI	Desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional.
XXVII	Respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão.
XXVIII	Interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo.
XXIX	Utilizar os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de enfermagem e da assistência à saúde.
XXX	Participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde.
XXXI	Assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde.
XXXII	Cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como enfermeiro.
XXXIII	Reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde.

Fonte: Brasil (2001b, p.2)

Assim, a formação de enfermeiros apresenta o desafio de introduzir transformações em seus modelos, que sejam relevantes no contexto social e voltadas para os problemas da realidade concreta, incorporando as práticas da profissão no contexto de inovações tecnológicas, mudanças na saúde, no perfil epidemiológico e demográfico da população (SILVA et al., 2012).

Em concordância, Kobayashi e Leite (2010) afirmam que, partindo da noção de competência como construção social, os modelos de educação precisam ser instigados e desafiados a apresentarem respostas às transformações do mundo do trabalho.

### **2.3 Competências Profissionais**

No cotidiano do mundo do trabalho, existe ainda um distanciamento entre a gestão de recursos humanos por competências, as rápidas alterações no contexto produtivo e a velocidade das mudanças tecnológicas, que acabam por causar um desequilíbrio entre qualificações e trabalho (KOBAYASHI; LEITE, 2010).

Com o avanço do processo de globalização, alinhado ao desenvolvimento da sociedade, os profissionais se veem às voltas com o aprender mais e mais para responder a essas demandas (CUNHA; XIMENES NETO, 2006).

Na área da saúde, esse processo não é diferente. A inserção do enfermeiro nesse contexto de mudanças torna necessária a busca pelo progresso de seu conhecimento por meio da implantação da política do saber e fazer crítico que fará deste, um profissional capaz de resolver os desafios do cotidiano (AGUIAR et al., 2005).

Diante dessa realidade, exigem-se profissionais com competências variadas, voltados para novos requisitos de qualificação, novos perfis, comportamentos e habilidades (DIAS; PAIVA, 2009b).

Segundo Fleury e Fleury (2001, p.184), “competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar algo”. No entanto, nos últimos anos, o tema tem permeado as rodas de discussões acadêmicas e empresariais em diferentes linhas de compreensão: “no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core* competências) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)”.

No Brasil, essa discussão surge, *a priori*, fundamentada na literatura americana, tomando como pensamento a competência como uma característica subjacente a uma pessoa que possui um desempenho superior na realização de uma determinada tarefa, ou seja, pautando-se no conjunto de capacidades humanas (conhecimento, habilidade e atitude), sendo essas capacidades uma justificativa para melhores desempenhos. No entanto, a introdução de autores franceses como Le Boterf e Zarifian contribuiu para o enriquecimento conceitual e para a geração de novas perspectivas e enfoques (FLEURY; FLEURY, 2001).

Ramos (2006) conduz em sua obra uma discussão em torno dos conceitos de qualificação e competência e afirma que o termo qualificação se preocupa em identificar as características do posto de trabalho e, a partir daí, definir o perfil dos profissionais para serem admitidos em um determinado emprego, estabelecendo relação entre a formação e a função, entre o diploma e a construção de uma carreira linear, conceito esse associado a uma visão estática do mundo do trabalho. Já a competência estaria mais relacionada à dinamicidade e à transformação, à capacidade real do sujeito de atingir um objetivo ou resultado num dado contexto, fazendo uma relação com as capacidades e habilidades individuais.

Para Zarifian (2001, p.67), “a competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional”. Assim, a competência só é possível de ser avaliada na prática. O autor completa, ainda, que o conhecimento para o desenvolvimento das competências se forma socialmente, em corpos de saberes dinâmicos, e que, portanto, estão em constante renovação e devem ser validadas no contexto em que se encontram, levando em consideração também que sua formação se dá não só naquele ambiente onde está sendo desenvolvida.

Seguindo esse raciocínio, Zarifian (2001, p.68) propõe a seguinte definição de competência: “é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo, diante de situações profissionais com as quais se depara”. Conceito que rompe com algumas definições de organização do trabalho e abre espaço para a autonomia e automobilização do indivíduo, na medida em que, para assumir uma

situação de trabalho, mesmo que esta lhe tenha sido imposta em uma ordem hierárquica, é necessário um envolvimento pessoal do indivíduo, que aceita a responsabilidade (contrapartida da autonomia) “por alguma coisa” ou “em relação a alguma coisa”, como a confiabilidade de uma máquina, a saúde de doentes ou a aprendizagem de alunos, e é capaz de tomar as iniciativas mais adequadas (com base em seus conhecimentos prévios) diante de situações nem sempre previstas e que demandam reações que excedem o repertório de normas já existentes.

Corroborando essa ideia da automobilização do indivíduo, explicitada por Zarifian (2001), Ramos (2006) faz uma análise da relação do mundo do trabalho modificado pela velocidade das transformações e pela complexidade das relações:

Diante da retração do emprego industrial e sob a égide da autonomia requerida pelos processos automatizados, as novas formas de gestão do trabalho fazem incidir sobre os trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção e modificam o sistema hierárquico no seio da empresa levando cada trabalhador a se considerar como parte predominante de uma cadeia que o liga, continuamente, à direção (RAMOS, 2006, p. 63).

Já Le Boterf (2003, p.11) traz a ideia de abstração ao se referir ao conceito de competência que, seja ela individual ou coletiva, não passa de uma abstração. “A competência não tem existência material independente da pessoa que a coloca em ação”, destacando a importância de considerar a necessidade de retorno do sujeito ao caracterizar o profissional dos anos vindouros.

O autor destaca ainda que as ações dos indivíduos se dão a partir da combinação de recursos individuais (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências etc.) e de recursos do seu meio (banco de dados, rede de especialistas, redes documentares etc.) e que a ação competente é resultante do processo combinatório desses recursos disponíveis. “O saber combinatório está no centro de todas as competências” (LE BOTERF, 2003, p. 13).

As mobilizações para o desenvolvimento das competências profissionais têm sido feitas no sentido de estabelecer transformações nos modelos de formação profissional, na tentativa de integrar a universidade aos segmentos da sociedade

civil. Essa postura é necessária para fortalecer o papel e a relevância da academia na interação com os problemas e o contexto da sociedade (SILVA; SENA, 2006).

## **2.4 Competências Gerenciais**

As sociedades contemporâneas vêm enfrentando, nas últimas décadas, profundas transformações sociais, dentre elas, a emergência de uma sociedade gerencial, em que o gestor aparece como figura dominante. Tais transformações atingiram vários segmentos da sociedade, que passaram a adotar os princípios da eficácia, produtividade, competência, qualidade total, cliente, produto, desempenho e excelência. Assim, as organizações necessitam de gerentes mais competentes e comprometidos com o alcance de metas capazes de oferecer respostas a demandas cada vez mais complexas (BRITO, 2004).

Dentre as competências gerenciais descritas na literatura, a liderança é uma das que sempre aparece em destaque, sobretudo, em tempos de mudanças no mundo trabalho com aumento da competitividade, sendo que sobreviver a essa competitividade demanda mudanças, e se as mudanças são facilitadas quando existe liderança, esse quesito tem se tornado cada dia mais relevante nos processos seletivos dos gestores (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005). Além disso, tem sido também uma preocupação na área acadêmica, na qual a liderança tem sido definida de forma cada vez mais ampla, com o reconhecimento da necessidade de competências, tanto técnicas quanto interpessoais, no trabalho do gerente (QUINN et al., 2003).

No contexto das funções gerenciais, Paiva e Couto (2008) esclarecem que o gestor possui uma importante função estratégica no alcance das metas empresariais, visto que é o responsável pelos processos de modernização e reestruturação a serem implantados na empresa, devendo, para tanto, aprender a criar, inovar, tentar e errar.

Ruas (2001, p. 96) define competência gerencial como “a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de

atuar, a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”, seguindo a linha francesa da tríade conhecimento habilidade e atitude.

O autor estabelece ainda que as competências gerenciais têm impacto nas competências organizacionais, cujas dimensões estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões organizacionais da competência

<b>DIMENSÕES ORGANIZACIONAIS DA COMPETÊNCIA</b>	<b>NOÇÕES</b>	<b>ABRANGÊNCIA</b>
<b>Essenciais</b>	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
<b>Funcionais</b>	São as competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber, por exemplo).	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
<b>Individuais</b>	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais.	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das competências gerenciais.

Fonte: Ruas (2001, p. 248)

Segundo Ruas (2001), existe uma relação entre competências individuais e competências organizacionais por meio de um processo de troca entre a organização e as pessoas, sendo as dimensões funcionais presentes entre os grupos e pessoas e as dimensões individuais responsáveis por influenciar o desenvolvimento das competências dos grupos.

No caso específico de profissionais que têm assumido funções gerenciais, como os enfermeiros coordenadores de cursos de graduação, tais competências circunscrevem-se de particularidades, tendo em vista os papéis a desempenhar em contextos muito específicos, como é o caso das IES.

## 2.5 Competências do Enfermeiro: o cuidar e o gerenciar

Segundo Geovanini et al. (2005), o objetivo do processo de trabalho em saúde é o de curar e/ou prevenir doenças a partir dos esforços coletivos dos variados profissionais envolvidos nesse processo, em que se situa também a enfermagem. Na produção coletiva desse processo de trabalho, cabe à enfermagem, além da assistência direta (relação entre o profissional e o paciente), também a criação de condições para que outros profissionais atuem com maior eficácia.

Nesse sentido, o trabalho em enfermagem é realizado a partir da preocupação com o ambiente terapêutico para que em termos estruturais seja ideal e seguro, favorecendo o diagnóstico precoce, a terapêutica adequada e a atuação também de outros profissionais (GEOVANINI et al., 2005).

Como prática social inserida no mundo do trabalho, a enfermagem é influenciada também por determinações históricas, sociais e econômicas (KURCGANT, 2005). E nesse enfoque, a discussão sobre competências, que tem ganhado destaque no ambiente do trabalho nos últimos anos, também na enfermagem tem sido ressaltada tanto na atuação quanto na formação profissional, estabelecendo relação com a ação, a articulação de recursos, resultados, autodesenvolvimento e interação para realização do trabalho competente (FURUKAWA; CUNHA, 2010; BENITO et al., 2012; DIAS; PAIVA, 2011; KOBAYASHI; LEITE, 2010).

Segundo Pires (2009) e Camelo (2012), a enfermagem corresponde a 60% do conjunto das profissões em saúde e representa a maior parte dos recursos humanos dentro dessas instituições. Logo, o trabalho desenvolvido pela equipe de enfermagem interfere diretamente na qualidade da assistência, em que a mobilização das competências dessa classe pode gerar impactos importantes nos resultados obtidos.

Benito et al. (2012) e Pires (2009) refletem que o trabalho da enfermagem na saúde é produzido não como um bem estocável, mas sim consumido no ato de sua produção, o que torna esse profissional essencial na garantia da continuidade

de um cuidado integral, em que o sujeito é assistido de forma holística, considerando a dinâmica social e a dinâmica organizacional dos serviços.

O processo de cuidar e o processo de gerenciar são as duas principais dimensões no cotidiano de trabalho do enfermeiro (CAMELO, 2012) e são desenvolvidos por trabalhadores com graus de escolaridade diferenciados, garantindo ao enfermeiro o papel de detentor do saber, cabendo-lhe o planejamento e a determinação de cuidados parcelares ao profissional de nível médio (PIRES, 2009; CAMELO, 2012; KURCGANT, 2005).

O cuidado como eixo terapêutico da profissão pressupõe conhecimento intelectual científico, requer muito mais que tecnologia e, como característica imprescindível, o conhecimento do outro, de quem está se cuidando, nas dimensões do biológico, espiritual, afetivo, econômico, social e cultural, em uma rede de individualidades complexas (GEOVANINI et al., 2005). “É a profissão que coloca o cuidado como objeto epistemológico e como *core* de seu agir profissional” (PIRES, 2009, p. 742).

No plano do cuidar, o enfermeiro tem como ferramenta o Processo de Enfermagem, que, segundo Tannure e Gonçalves (2008), é um modo organizado de prestar o cuidado ao cliente e é composto por cinco etapas: coleta de dados, diagnóstico de enfermagem, planejamento, implementação de cuidados e avaliação dos resultados obtidos. Corroborando essa ideia, Maya e Simões (2011) reafirmam a recomendação do processo de enfermagem como método que permite o planejamento, a implementação e a avaliação da assistência de enfermagem centrada nas necessidades humanas básicas.

Camelo (2012, p. 5) afirma que, por meio da execução do cuidado de enfermagem, “o enfermeiro se envolve, se realiza, aprende a exercitar seu compromisso, favorecendo estreita relação com o paciente e, conseqüentemente, contribuindo para a assistência de qualidade”.

Na área de atuação gerencial, o enfermeiro utiliza instrumentos técnicos próprios da gerência, como planejamento, dimensionamento do pessoal de enfermagem,

recrutamento e seleção de pessoal, educação continuada e avaliação de desempenho (KURCGANT, 2005).

Muitas das características da função gerencial necessitam do desenvolvimento de habilidades que atualmente se encontram descritas nas DCN-CGE, como a comunicação, habilidade essencial tanto no gerenciamento de pessoas e na administração de conflitos, quanto no contato com os pacientes; a liderança, habilidade útil no direcionamento das equipes em consonância com a filosofia, a política e as propostas de trabalho das instituições; a tomada de decisão, competência vinculada à autonomia, capacidade de responsabilização e criticidade diante da realidade; e por fim o uso do gerenciamento como instrumento de trabalho que reflete diretamente no processo de produção e no produto final que, nesse caso, se concretiza na assistência de qualidade ao cliente (BENITO et al., 2012).

Na relação da gerência com a questão da competência, Camelo (2012, p.8) afirma ser esta “relevante para a elaboração de estratégias que visem o desenvolvimento e a avaliação de competências nos profissionais enfermeiros”.

## **2.6 A Função Gerencial e os Gestores à Frente dos Cursos de Graduação**

Conforme descrito por Paiva e Couto (2008), a função gerencial tem um de seus precursores em Taylor que entende o papel do gestor no processo produtivo a partir de uma supervisão funcional, seguido por Fayol, que destaca a importância de se manter um equilíbrio entre a autoridade e os interesses individuais e organizacionais. Os autores destacam ainda a função gerencial que Weber traz, de um poder legitimado pela hierarquia e pela meritocracia, passando por Simon, que fala de um gerente centrado nos processos decisórios, capaz de entender os problemas organizacionais e de solucioná-los a partir de alternativas viáveis. Outra referência conceitual importante trazida por esses autores é a teoria de papéis de Mintzberg, na qual os papéis interpessoais e informacionais promovem o desempenho de um terceiro papel, o decisório, voltado para o ambiente intraorganizacional, no qual, segundo McClelland, os comportamentos buscam satisfazer três necessidades – de realização, de afiliação e de poder (esta mais

presente nos gerentes) – e Likert que aponta para a necessidade de uma gestão mais voltada para o processo de motivação, comunicação, interação, metas e desempenho, e que atribui ineficiências produtivas ao gerente autoritário.

Hill (1993) traz contribuições pertinentes, contribuindo para desmistificar a função gerencial, até então envolta de todo um *glamour* e o poder auferido pela posição hierárquica. Contudo as frustrações e dificuldades enfrentadas pelos gestores, em especial pelos novos gerentes, que aprendem a ser gerentes na experiência diária, apontam para uma grande deficiência das organizações em não preparar os seus futuros gerentes. O resultado, muitas vezes, pauta-se em patologias psíquicas e físicas. A criação da nova identidade gerencial, o aprender a aprender a partir das experiências, proposto por essa autora, leva o leitor (em especial, ao que quer vivenciar, ao que vivencia ou vivenciou a função gerencial) a uma autorreflexão e a uma identificação primorosa com o cargo de gerência.

Zille, Braga e Marques (2008) retratam a função gerencial em uma realidade diferente daquela vivenciada pelos pesquisadores acima, na qual a complexidade, a incerteza e a instabilidade produzem um cenário em que os gerentes trabalham em meio à turbulência ao mesmo tempo em que os ambientes são marcados por maior racionalidade.

Segundo Reed (1997. p.29),

as práticas de gestão visam conjugar as diversas e complexas práticas produtivas em estruturas institucionais que manifestem um grau aceitável de coerência conceptual e material, conseguindo-se este processo pela mobilização de um conjunto de recursos físicos e simbólicos e pelo acionamento de vários mecanismos de coordenação que podem temporariamente contrariar a fragmentação e o declínio.

Segundo Paiva e Couto (2008), em face dessas contradições e fragmentações, muitos gerentes são tomados por desânimo e descrença, quando percebem o ônus de suas necessidades de poder, *status* e realização pessoal.

Na gerência educacional, a universidade ajusta seus processos administrativos de acordo com algumas condições facilitadoras e outras desfavoráveis, vivenciadas

por aqueles que ocupam seus cargos de chefia e que precisam responder aos desafios impostos, por exemplo, pela expansão das escolas, por meio de práticas gerenciais, decisões e ações que permitam alcançar os objetivos institucionais (MARRA; MELO, 2003).

Tosta et al. (2012) destacam que, nessa teia de mudanças no ambiente organizacional nas últimas décadas, nota-se uma crescente valorização das pessoas em função da necessidade de respostas rápidas a questões cada vez mais complexas. E, nesse sentido, o autor relaciona o papel dos gestores universitários, no qual a complexidade das atribuições que lhes são destinadas demanda profissionais bem preparados, competentes no desempenho de suas funções e aliados aos anseios das organizações.

Confirmando a complexidade do cenário de atuação dos gestores universitários, Santos e Bronnemann (2013, p.3) apresentam alguns desafios enfrentados por esses profissionais. Dentre eles, estão o pouco tempo destinado às atividades de gestão do cargo, visto que necessitam equilibrar seu tempo com atividades de ensino, pesquisa e extensão, o zelo com os aspectos éticos de cada decisão ou ação realizada e a ausência de informações anteriores acerca de todas as atividades que teriam de assumir com o cargo. Os autores destacam também que “os gestores universitários geralmente não possuem antes de assumirem o cargo, conhecimento gerencial, de liderança e de gestão de pessoas, o que pode acarretar diferentes dificuldades”.

Sendo as universidades dependentes da competência de seus professores, pesquisadores e gestores para cumprirem seu papel social, esses profissionais precisam manter-se em constante desenvolvimento a fim de assegurar a produção de novos conhecimentos (TOSTA et al., 2012).

Tosta et al. (2012) afirmam, ainda, que, para exercer com excelência o seu papel, o gestor universitário deve conhecer profundamente suas atividades, ter visão global da instituição e conseguir equilibrar as definições de instâncias superiores com o fazer final.

Corroborando essa ideia, Fleck e Pereira (2011) ressaltam que, no desempenho de seus papéis, esses profissionais devem satisfazer os interesses do curso, prezando tanto pelo crescimento estrutural e dos recursos que envolvem estratégias administrativas, quanto pelo crescimento científico a partir do conhecimento específico de suas áreas.

Segundo Quinn et al. (2003), diante dessas mudanças e demandas, as organizações se encaixam em algum modelo de gestão (conjunto de práticas administrativas colocadas em execução para atingir um objetivo) e, devido à complexidade da vida, algumas vezes, é preciso recorrer a mais de um modelo, em que o gestor desempenhará determinados papéis que demandarão deste, certas competências gerenciais que definirão seu perfil de liderança mais ou menos ideal.

Assim, para fins deste estudo, adotou-se o modelo de Competências Gerenciais de Quinn et al. (2003) tendo em vista contemplar os papéis gerenciais diferenciados cujo desempenho depende de certas competências, conforme será descrito a seguir.

## **2.7 Modelo de Competências Gerenciais de Quinn et al.**

No mundo social, “os modelos costumam representar um conjunto de premissas a respeito de determinados fenômenos, ou uma maneira geral de concebê-los”, assim, os modelos de gestão (conjunto de práticas administrativas colocadas em execução para atingir objetivos) utilizados dentro das organizações podem muitas vezes não atender à complexidade das demandas, sendo necessário, em algumas vezes, recorrer a mais de um modelo (QUINN et al., 2003, p. 2).

Nesse contexto, o modelo desenvolvido pelos autores engloba quatro modelos gerenciais em uma matriz mais ampla que direcionam as ações dos gestores para o desempenho de oito papéis. O Quadro 3 apresenta as características desses quatro modelos, bem como os critérios de eficácia de cada um, suas sustentações teóricas, a ênfase principal, a atmosfera de trabalho e os papéis que o gestor deve desempenhar.

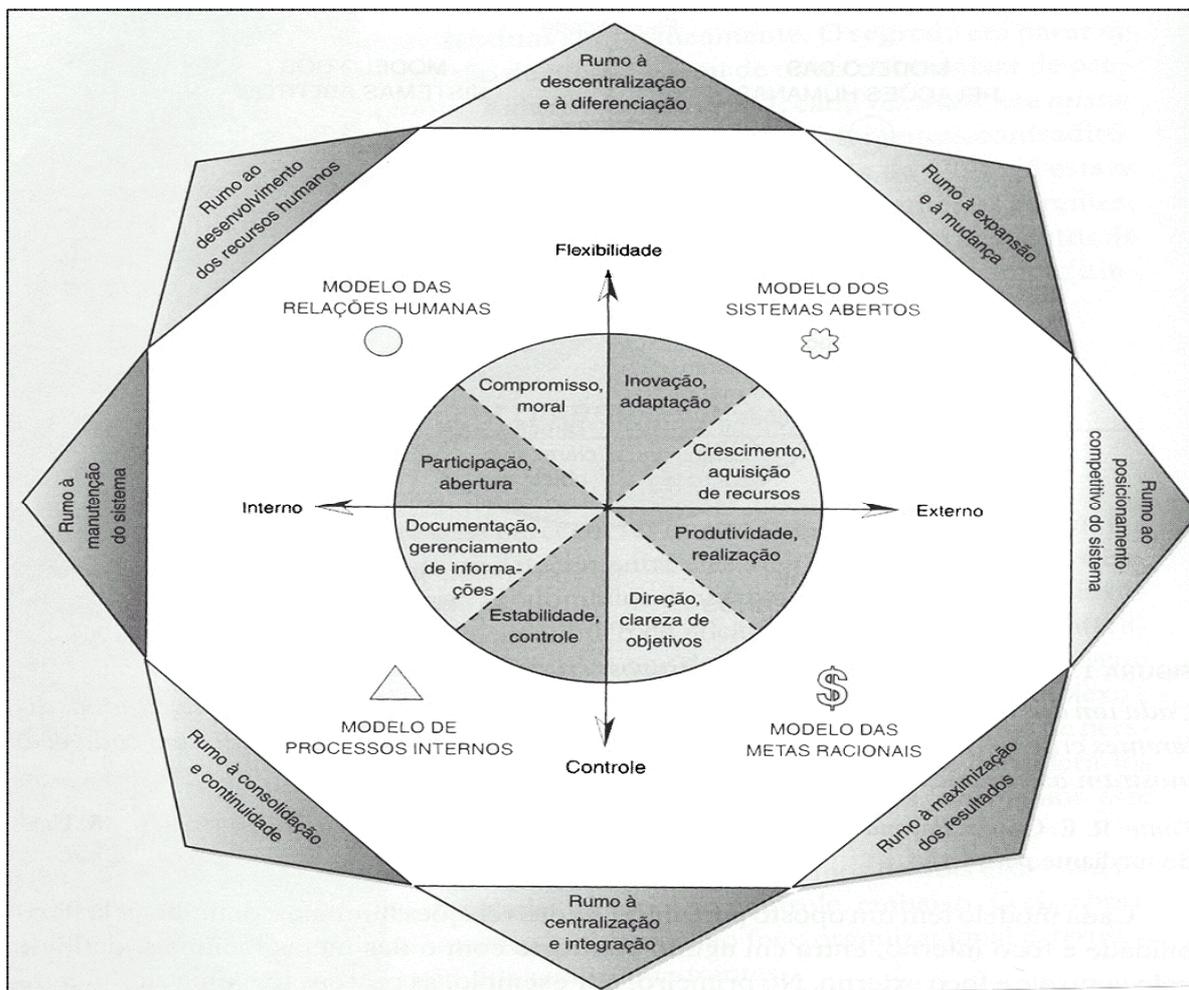
Quadro 3 – Características dos quatro modelos gerenciais

<b>Modelos</b>	<b>Metas Racionais</b>	<b>Processos Internos</b>	<b>Relações Humanas</b>	<b>Sistemas Abertos</b>
<b>Símbolo</b>	\$	△	○	⬠
<b>Ênfase</b>	Explicitação de metas, análise racional e tomada de iniciativas	Definição de responsabilidade, mensuração, documentação	Participação, resolução de conflitos e criação de consenso	Adaptação política, resolução criativa de problemas, inovação, gerenciamento da mudança
<b>Atmosfera</b>	Econômico-racional: “lucro líquido”	Hierárquico	Orientado a equipes	Inovadora, flexível
<b>Papel do Gerente</b>	Diretor e produtor	Monitor e coordenador	Mentor e facilitador	Inovador e negociador / mediador

Fonte: Quinn et al. (2003, p.11)

Segundo Quinn et al. (2003), esses quatro modelos se interligam como subdomínios de um construto maior que seria a eficácia organizacional e nenhum deles, isoladamente, proporciona o alcance dessa eficácia, sendo necessário considerá-los como parte de um arcabouço maior, ao qual chamaram de quadro de valores competitivos, apresentado na FIG. 1, em que a relação dos valores pode ser entendida a partir de dois eixos, o vertical que vai da flexibilidade (topo) ao controle (embaixo) e o eixo horizontal que vai do foco organizacional interno (esquerda) ao foco organizacional externo (direita). Cada modelo é inserido em um dos quadrantes, em que estão os critérios enfatizados e os valores gerais que configuram o perímetro externo.

Figura 1 – Oito orientações gerais do quadro de valores competitivos



Fonte: Quinn et al. (2003, p.14)

Cada modelo tem o seu oposto e os quatro modelos desse arcabouço representam os valores invisíveis das pessoas, programas, políticas e organizações, em que a tendência é a de considerá-los mutuamente excludentes a partir da valorização de um em detrimento de outro que passa a ser menosprezado. O ideal, no entanto, é que houvesse um bom desempenho nos quatro modelos concomitantemente, visto que, devido às constantes transformações no mundo atual, as estratégias que são eficazes em uma situação não necessariamente serão em outras. Nessa estrutura, tem-se a possibilidade de ampliar as opções de escolha com foco na eficácia e, para tanto, é necessário: apreciar vantagens e desvantagens de cada modelo, adquirir e utilizar as competências de cada modelo e integrar as competências de cada modelo de acordo com a situação gerencial encontrada (QUINN et al., 2003).

A partir do quadro de valores competitivos, os autores estabelecem também os papéis a serem desempenhados pelos gerentes com foco na eficácia do líder e as competências específicas intrínsecas a cada papel, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Oito papéis de liderança e suas respectivas competências-chaves

<b>Papel</b>	<b>Competências</b>
<b>Inovador</b>	1. Convívio com a mudança 2. Pensamento criativo 3. Gerenciamento da mudança
<b>Negociador</b>	1. Constituição e manutenção de uma base de poder 2. Negociação de acordos e compromissos 3. Apresentação de ideias
<b>Produtor</b>	1. Produtividade do trabalho 2. Fomento de um ambiente de trabalho produtivo 3. Gerenciamento do tempo e do estresse
<b>Diretor</b>	1. Desenvolvimento e comunicação de uma visão 2. Estabelecimento de metas e objetivos 3. Planejamento e organização
<b>Coordenador</b>	1. Gerenciamento de projetos 2. Planejamento do trabalho 3. Gerenciamento multidisciplinar
<b>Monitor</b>	1. Monitoramento do desempenho individual 2. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos 3. Análise de informações com pensamento crítico
<b>Facilitador</b>	1. Constituição de equipes 2. Uso de um processo decisório participativo 3. Gerenciamento de conflitos
<b>Mentor</b>	1. Compreensão de si próprio e dos outros 2. Comunicação eficaz 3. Desenvolvimento dos empregados

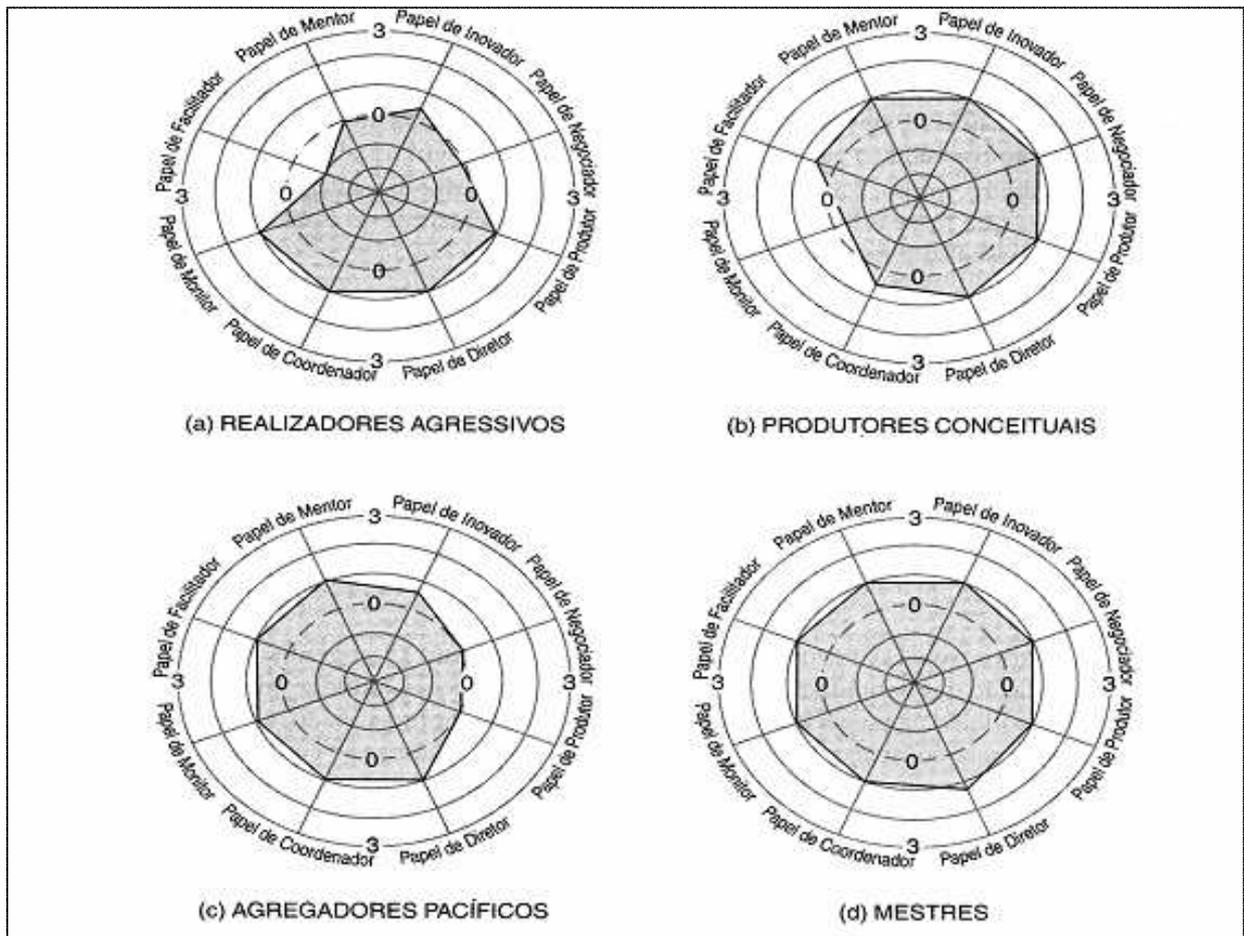
Fonte: Quinn et al. (2003, p. 25)

Quinn et al. (2003) destacam que as competências descritas como necessárias para o desenvolvimento dos oito papéis complementam aquelas com as quais fazem fronteira no quadro de valores competitivos e ao mesmo tempo se contrastam com aquelas com as quais se opõem, sendo assim, os melhores líderes apresentam maior complexidade de comportamento e são capazes de desempenhar papéis contraditórios.

Segundo os autores, um gerente capaz precisa ter habilidade para desempenhar esses oito papéis, como também para equilibrá-los de modo adequado. Nesse

sentido, eles definem quatro perfis eficazes (realizadores agressivos, produtores conceituais, agregadores pacíficos e mestres), apresentados na FIG. 2.

Figura 2 – Quatro perfis eficazes

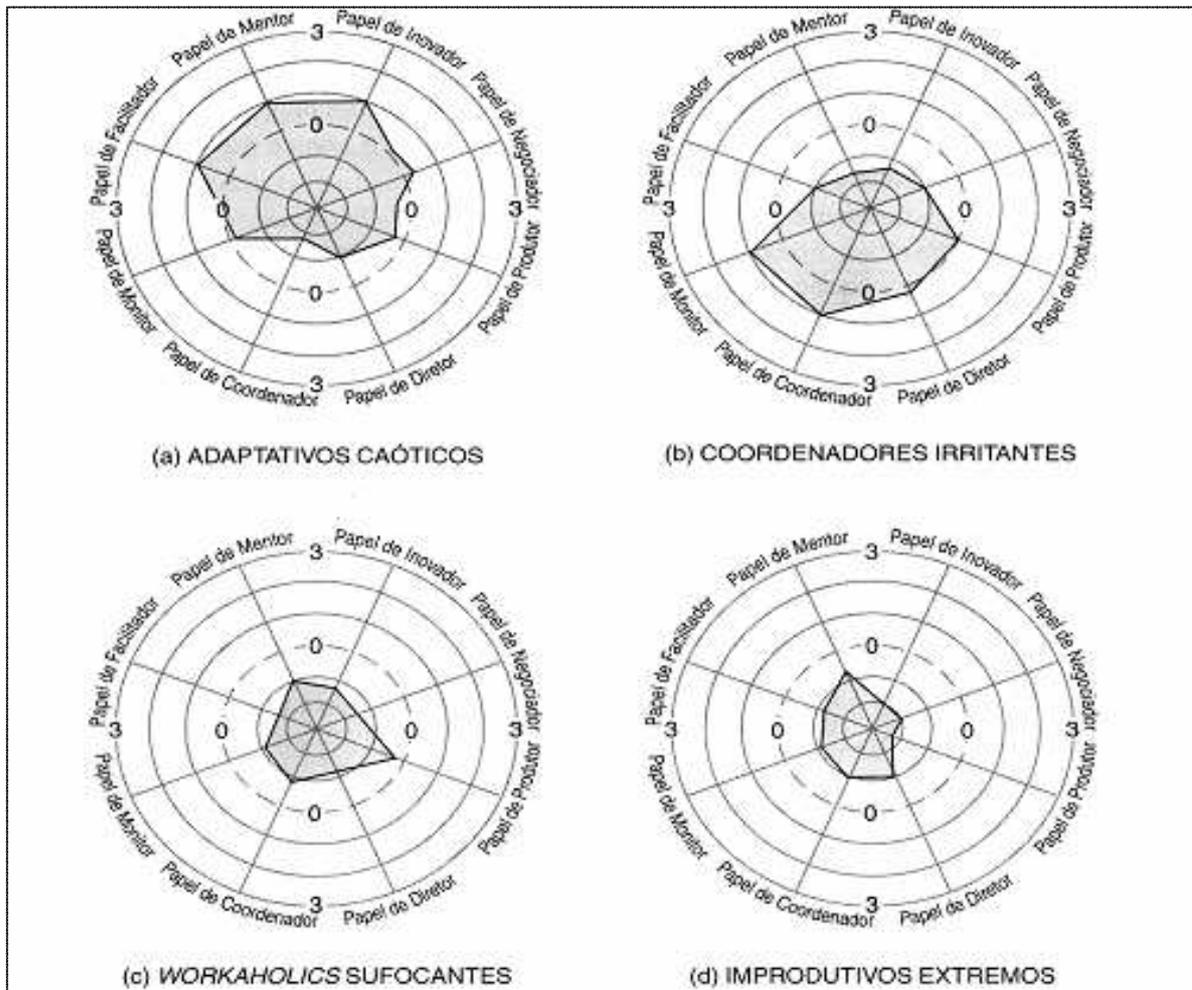


Fonte: Quinn et al.(2003, p.379)

Com relação aos perfis eficazes, os autores destacam que nenhum dos papéis é negligenciado, apesar de permitir certo desequilíbrio decorrente dos estilos próprios de cada gestor, assim, no geral, todos os papéis são valorizados. Dentre os perfis acima, o “mestre”, amplo e arredondado, se mostra como ideal, por considerar os valores pertencentes a todos os quadrantes, empregando-os em seus comportamentos, além de ter bom desempenho nos oito papéis e competências que a eles se relacionam, perfil este que os autores afirmam ser mais comum em gestores que possuem maior tempo de experiência.

Os autores apresentam também quatro perfis gerenciais ineficazes (adaptativos caóticos, coordenadores irritantes, *workaholics* sufocantes e improdutivos extremos) conforme apresentado na FIG. 3.

Figura 3 – Quatro perfis ineficazes



Fonte: QUINN et al., 2003, p. 378.

Nos perfis ineficazes, os autores destacam que há um profundo desequilíbrio e os gerentes geralmente mostram-se muito acima da média nos papéis relacionados a um quadrante e muito abaixo da média em outros.

Dessa forma, identificar o perfil dos gestores nas organizações pode ser importante tendo em vista o impacto que os modelos de gestão adotados podem exercer no desempenho das organizações; no caso da pesquisa apresentada nesta dissertação, em IES.

### **3 CONTEXTO DA PESQUISA**

Nesta seção, descreve-se o cenário em que estão inseridos os cursos de graduação em enfermagem no Brasil, em Minas Gerais e, especificamente, em Belo Horizonte, onde a pesquisa foi realizada.

#### **3.1 Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil, em Minas Gerais e na cidade de Belo Horizonte.**

Segundo Teixeira et al. (2006), observou-se o aumento do número de cursos de enfermagem em todo o Brasil, sendo que os da rede pública passaram de 61 em 1991, para 93 em 2004, e já na rede privada passaram de 45 para 322, no mesmo período. Percebe-se que tal fato pode estar relacionado à autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das instituições de ensino a partir da LDB e a uma regulação deficitária da educação superior no país.

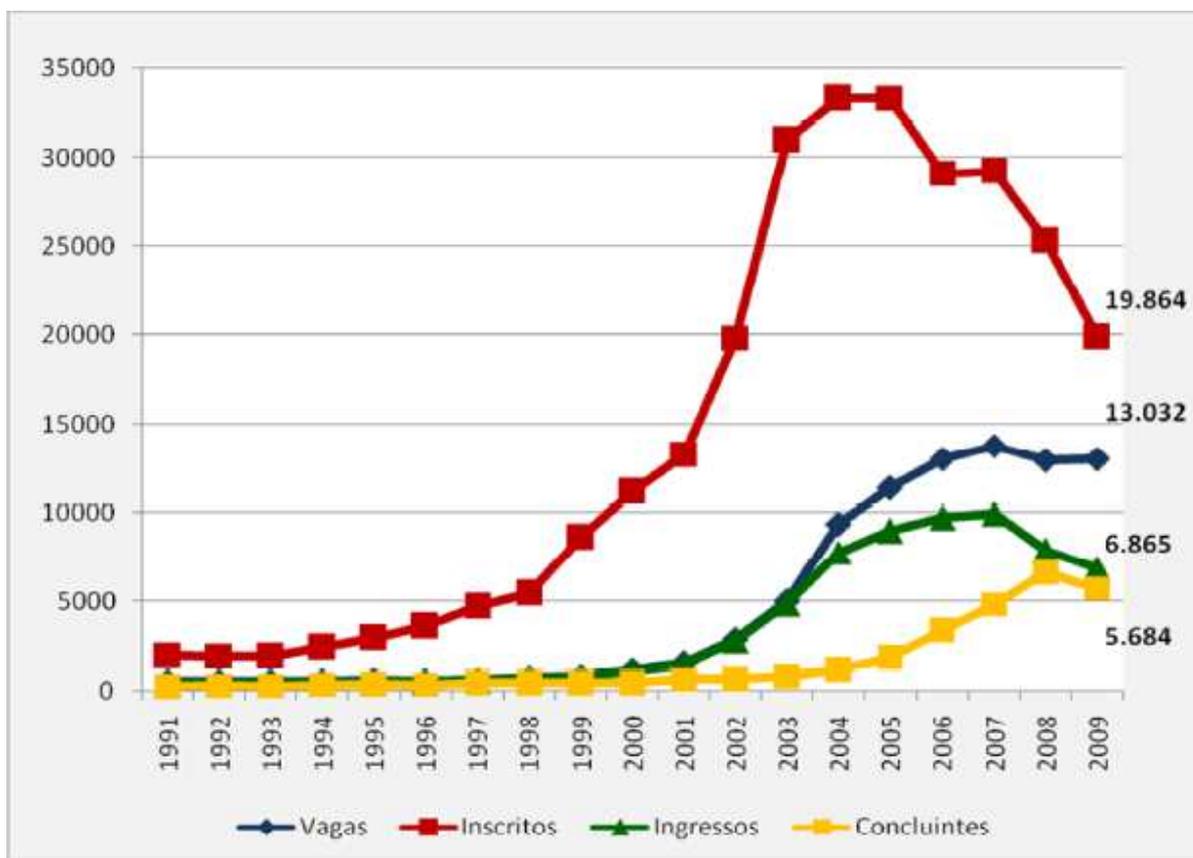
Silva et al. (2012) entendem que essa expansão pode proporcionar uma democratização do acesso ao ensino superior e maior disponibilidade de profissionais graduados no mercado, o que, por sua vez, pode melhorar a qualidade do cuidado prestado.

Silva et al. (2011) realizaram um estudo sobre a expansão dos cursos de graduação em enfermagem no estado de Minas Gerais e, tomando como base o censo da Educação Superior de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Ministério da Educação (INEP/MEC), mostram a evolução e a relação entre o número de vagas, o de inscritos, o de ingressos e o de concluintes dos cursos de graduação em Enfermagem no período de 1991 a 2009 (GRÁF. 1), quando se percebe que a variação das vagas, inscritos, ingressos e egressos caminhava sincronicamente. No entanto, a partir dos anos de 1999/2000, os indicadores começaram a se afastar, demonstrando uma diminuição pela procura do curso, que havia crescido a partir de 1995 e sua diminuição se tornou mais importante a partir de 2004, quando se verifica um desperdício de vagas ofertadas. Em 2007 e 2008, algumas

vagas são canceladas e percebe-se a diminuição do interesse pelo curso, além do aumento no número de desistência de matriculados.

Ainda segundo dados levantados por Silva et al. (2012), a partir do ano de 2000, há uma expansão da oferta de curso de enfermagem, com a criação de aproximadamente 12 cursos por ano entre os anos de 2000 e 2007 conforme mostrado no GRAF. 1.

Gráfico 1 – Evolução do número de vagas, inscritos no vestibular, ingressos e concluintes dos cursos de graduação de Enfermagem – Minas Gerais, 1991 a 2009



Fonte: Senso da Educação Superior do INEP, citado por Silva et al. (2012).

Silva et al. (2011), apoiando-se em dados do MEC, destacam que, dos 598 cursos de enfermagem ativos no Brasil, no ano de 2010, 126 estavam situados em Minas Gerais, e que a expansão do ensino superior em enfermagem vivenciada nesses anos leva a algumas indagações e à necessidade de reflexão, pois, se por um

lado, essa expansão pode ter uma significação positiva por representar a democratização do acesso ao ensino superior e o aumento do número de profissionais no mercado com a qualidade necessária, por outro lado, pode estar ocorrendo sem uma ligação com as políticas de saúde pública, em resposta somente às ofertas de trabalho sem preocupação em contribuir para correção das desigualdades e iniquidades que afetam nossa sociedade.

O presente estudo foi realizado na cidade de Belo Horizonte, MG, com os coordenadores dos cursos de graduação em Enfermagem das IES em funcionamento.

Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados (e-MEC), em março de 2013, havia 962 cursos de graduação em enfermagem ativos no Brasil, em instituições públicas e privadas. Desses, 110 estão em Minas Gerais e 18 na cidade de Belo Horizonte (BRASIL, 2013b).

Levando em consideração o grande número de profissionais ingressantes no mercado de trabalho a cada ano, este se torna cada vez mais competitivo, exigente e seletivo. Assim, a necessidade de uma preparação adequada dos enfermeiros, de modo a estarem preparados para assumirem uma fatia desse mercado é algo imprescindível e que destaca ainda mais o papel dos coordenadores dos cursos de graduação, em buscar ações que garantam um diferencial do curso no mercado competitivo em que as IES estão inseridas, buscando um ensino de qualidade orientado para a realidade social e política com vistas à formação do profissional enfermeiro competente.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na presente investigação. Segundo Richardson (1999), a metodologia engloba os procedimentos e as técnicas empregadas para se alcançar um objetivo, devendo estar claramente determinada para a realização de uma pesquisa científica.

Assim, a seguir, descreve-se a metodologia da pesquisa organizada a partir dos seguintes subitens: caracterização da pesquisa quanto à abordagem, quanto aos fins e quanto aos meios; unidade de análise e sujeitos da pesquisa; técnicas de coleta de dados, técnicas de análise de dados e aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

### 4.1 Tipo de pesquisa quanto à abordagem

Quanto à abordagem, esta pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa. Segundo Collis e Hussey (2005), o uso de diferentes técnicas e métodos de pesquisa no mesmo estudo é conhecido como triangulação, e neste caso, onde métodos quantitativos e qualitativos de coleta de dados são utilizados, define-se a triangulação metodológica. Ainda segundo esses autores, o uso da triangulação metodológica é vantajoso, pois permite que dados quantitativos obtidos a partir da aplicação de questionários possam ser acrescidos de informações importantes com a parte qualitativa da pesquisa.

Segundo Collis e Hussey (2005), a pesquisa quantitativa é focada na mensuração de fenômenos, a partir da coleta e análise de dados numéricos e aplicação de testes estatísticos em busca da compreensão do fenômeno na sua totalidade. Nesse caso, foi utilizado esse método para tratar e analisar os dados que foram coletados por meio de um questionário, pautado no modelo de Quinn et al. (2003), já utilizado em pesquisas anteriores, como a de Prata (2008), Silva (2009), Dias (2009) e Fernandes (2012).

O uso de um método quantitativo, segundo Richardson (1999), visa à precisão dos resultados, verificar possíveis distorções de análise e interpretação e ainda possibilita uma margem de segurança quanto às inferências a serem feitas.

Quanto à abordagem qualitativa, segundo Minayo (2010), esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A pesquisa qualitativa tem, como fonte direta de dados, o ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental, valorizando o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. Existe uma preocupação com o processo, e não somente com os resultados ou produto (GODOY, 1995).

Assim, por meio da abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa, com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca das competências gerenciais daqueles que estão à frente de cursos de graduação em Enfermagem na cidade de Belo Horizonte (MG).

#### **4.2 Tipo de pesquisa quanto aos fins**

Quanto aos fins, esta pesquisa foi considerada descritiva. Segundo Vergara (2003), a pesquisa descritiva expõe características de uma população ou fenômeno específico, pode estabelecer relações entre variáveis bem como definir sua natureza. Embora não tenha o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, pode servir de base para tal explicação.

Segundo Triviños (1987), o foco essencial da pesquisa descritiva está no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus problemas e comportamentos, exigindo que o pesquisador apresente informações detalhadas do que ele deseja pesquisar.

Baseando-se no conceito do autor acima, esta pesquisa foi classificada quanto aos fins como descritiva, porque buscou descrever e analisar como estão

configuradas as competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte.

### **4.3 Tipo de pesquisa quanto aos meios**

Quanto aos meios, a pesquisa é caracterizada como estudo de caso e como pesquisa de campo.

Segundo Vergara (2003), o estudo de caso se refere a uma ou poucas unidades, que podem ser pessoas, família, produto, empresa, comunidade ou até mesmo um país. Tem caráter de profundidade e pode, ou não, ser de campo.

Neste caso, é também uma pesquisa de campo que trata da investigação de um fenômeno no local onde ocorre, podendo ser realizada por meio da aplicação de questionários, testes e observação participante ou não (VERGARA, 2003).

Assim, esta pesquisa se caracteriza como sendo de campo, porque foram coletados dados a partir da aplicação de um questionário e de entrevistas com coordenadores de cursos de graduação em enfermagem em seus ambientes de trabalho.

Em síntese, este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, um estudo de caso e uma pesquisa de campo, com abordagem quantitativa e qualitativa.

### **4.4 Unidade de Análise e Sujeitos da Pesquisa**

Segundo Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a unidade de análise se refere à forma pela qual se organizam os dados para efeito de análise, podendo ser uma organização, um grupo ou uma comunidade. E quanto aos sujeitos de pesquisa, Vergara (2003) afirma que são as pessoas que fornecerão os dados de que se necessita. Assim sendo, a unidade de análise desta pesquisa coincide com os sujeitos, ou seja, os coordenadores dos mencionados cursos de graduação.

Foram entrevistadas as coordenadoras de 14 cursos de graduação em enfermagem em funcionamento na cidade de Belo Horizonte que, após a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), concordaram em participar da pesquisa, atentando para a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996b).

Cabe ressaltar que a coleta se pautou ainda em critérios de acessibilidade e conveniência, conforme autorização dos sujeitos pesquisados (VERGARA, 2003).

Como critério de inclusão, o sujeito deveria ser coordenador de curso de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte, se dispor a participar da pesquisa, consentir e assinar o TCLE. Seriam excluídos aqueles que não atendessem a esses critérios ou não estivessem presentes quando da coleta de dados, em virtude de férias ou licença de qualquer natureza. No entanto, não houve sujeitos excluídos, pois conseguiu-se aplicar o questionário e realizar entrevistas com os coordenadores de todos os cursos ofertados na cidade.

Cabe ressaltar, aqui, que a nomenclatura utilizada para o cargo pesquisado, “coordenador de curso de graduação” pode apresentar denominações diferentes na literatura e nas instituições, sendo, em algumas vezes, definidos como diretores de curso, gerentes de curso entre outros. No entanto, esta foi a nomenclatura adotada para a pesquisa e que se referiu àqueles que estavam em cargo de gestão dos cursos de graduação em enfermagem nas instituições pesquisadas.

#### **4.5 Técnicas de Coleta de Dados**

A coleta de dados se deu em duas fases. Na primeira fase, foi feito um levantamento uma identificação das escolas/cursos de Enfermagem por meio do Cadastro das Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (E-Mec), seguido de um contato telefônico prévio com os sujeitos da pesquisa, solicitando o agendamento para a coleta de dados.

Tendo em vista que a coleta foi realizada com um sujeito em cada instituição (coordenador de curso), considerou-se desnecessário solicitar a carta de adesão à pesquisa em cada uma das IES já que a coleta foi restrita a tais sujeitos. No entanto, como já mencionado, em cumprimento à resolução 196/96, o TCLE foi assinado por todos os sujeitos (BRASIL, 1996b).

Na segunda fase, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: o questionário e a entrevista. Para Collis e Hussey (2005), o questionário tem o objetivo de descobrir o que um grupo de participantes faz, pensa ou sente. Segundo Vergara (2003), o questionário caracteriza-se por uma série de questões apresentadas ao respondente. Quanto à entrevista, Vergara (2003) esclarece que é um procedimento no qual são feitas perguntas a alguém oralmente, com a presença física do entrevistador e do entrevistado e pode ser informal, focalizada ou por pautas.

O questionário aplicado, apresentado no ANEXO A, foi composto de duas partes: na primeira, foram abordados dados sociodemográficos e funcionais, como sexo, idade, estado civil, titulação, experiência profissional e docente; na segunda parte, foram abordadas questões referentes às competências gerenciais exigidas (ideais) e efetivamente exercidas (reais), com base conceitual segundo o modelo de Quinn et al. (2003) e que já foi utilizado em outras pesquisas (DIAS, 2009; FERNANDES, 2012), as quais foram aprovadas pelos comitês de ética dos hospitais abordados pelas autoras sob os protocolos de número 277/2008 e 088/2011, respectivamente.

Tal questionário possui uma lista de ações a partir da qual se objetivou mensurar os oito papéis do quadro de valores competitivos de Quinn et al. (2003) e, a partir daí, suas respectivas competências-chaves, apresentadas anteriormente no QUADRO 4 desta dissertação. No Brasil, esse questionário foi estruturado e validado por Prata (2008) e Silva (2009), com base em estudo desenvolvido por Vilkinas (2000).

Ainda na segunda fase, foi realizada também uma entrevista, com roteiro semiestruturado, apresentado no APÊNDICE B, com intuito de ampliar o

conhecimento sobre as competências gerenciais necessárias ao profissional e sua atuação. Essas entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos participantes.

#### **4.6 Técnicas de Análise de Dados**

Os dados coletados a partir do questionário foram lançados em planilha eletrônica (Microsoft Excel 2007), com vistas ao tratamento que contemplou estatística descritiva univariada, calculando-se medidas de posição (média, mediana, percentis 25 e 75) e dispersão (desvio-padrão) e percentuais de entrevistados por nível de concordância nas descrições de competências gerenciais ideais e reais. O ideal representa aquilo que os pesquisados entendem como o que deveria ser feito no seu cotidiano de trabalho e o real representa aquilo que efetivamente é realizado.

As entrevistas foram gravadas integralmente, com o intuito de se manter a fidedignidade dos dados e, após serem transcritas, foram analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo, que Bardin (1997, p.42) define como

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora afirma ainda que a análise de conteúdo permite a melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, além de extrair os aspectos mais importantes da comunicação. As categorias foram escolhidas a *priori* pautando-se no modelo conceitual adotado, isto é, competências gerenciais ideais, competências gerenciais reais; além dessas, considerou-se, também os processos de aprendizagem da função de coordenação, pontos positivos e negativos do exercício da coordenação, e desafios pertinentes a esse espaço.

#### **4.7 Aspectos Éticos Envolvidos na Pesquisa**

Em conformidade com a Resolução 196/1996 (BRASIL, 1996b), o projeto de pesquisa relativo a esta dissertação foi submetido ao comitê de ética em pesquisa

por meio da Plataforma Brasil, respeitando-se os preceitos para pesquisa com seres humanos. Ele foi aprovado sob o parecer de número 419.195, em nove de outubro de 2013.

Entende-se que a aplicação dos questionários bem como a realização da entrevista poderiam causar um possível constrangimento por parte dos pesquisados por se tratar de uma pesquisa que avaliaria as competências gerenciais destes; no entanto, procurou-se adotar uma postura imparcial na aplicação do questionário e tranquilizar e esclarecer que os resultados não seriam utilizados como forma de exposição individual, nem mesmo vinculados ao nome da instituição onde os sujeitos trabalham, minimizando, assim, possíveis riscos de sentimento de constrangimento ou coação, sempre deixando os sujeitos da pesquisa à vontade para optar por responder ou não ao questionário e à entrevista.

Além disso, todos os pesquisados foram esclarecidos a respeito do objetivo deste trabalho e assinaram o TCLE, viabilizando a coleta dos dados apresentados e analisados adiante.

## **5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, tendo em vista os objetivos deste estudo e está dividido em quatro partes. A primeira delas descreve as IES abordadas onde os sujeitos trabalham. A segunda parte apresenta o perfil dos sujeitos. A terceira parte trata dos resultados encontrados na parte quantitativa da pesquisa, apresentando as competências e os papéis gerenciais ideais e reais dos mesmos e a análise univariada dos dados. Por fim, a quarta parte expõe a parte qualitativa da pesquisa, apresentando as competências e os papéis gerenciais identificados nas entrevistas, a trajetória profissional e os diversos aspectos relativos às competências gerenciais desses profissionais.

### **5.1 As instituições de ensino superior abordadas**

Das 18 IES identificadas a partir do cadastro no e-Mec e que possuem curso de graduação em enfermagem, somente 14 delas estavam com tais cursos em funcionamento. Das outras quatro, duas eram na modalidade de ensino à distância e, apesar de constar um polo na cidade de Belo Horizonte, não estavam em efetivo funcionamento e as outras duas que tinham seus cursos na modalidade presencial, apesar de autorizados pelo MEC, não haviam formado turmas e o curso ainda não estava em funcionamento.

Foram considerados 14 cursos e, portanto, todos os 14 coordenadores dos cursos de graduação em enfermagem em funcionamento na cidade de Belo Horizonte foram abordados na pesquisa, representando, portanto, a totalidade dos cursos.

Dentre as IES pesquisadas, 13 eram privadas e apenas uma delas era pública. Verifica-se que duas delas têm seus cursos em funcionamento há mais de 65 anos, demonstrando uma independência com relação ao mercado e ao movimento de expansão do ensino superior, a partir do qual se deu também a expansão dos cursos de graduação em enfermagem. Dentre as demais, quatro

existem há menos de cinco anos e oito delas tiveram seus cursos iniciados no período entre cinco e dez anos.

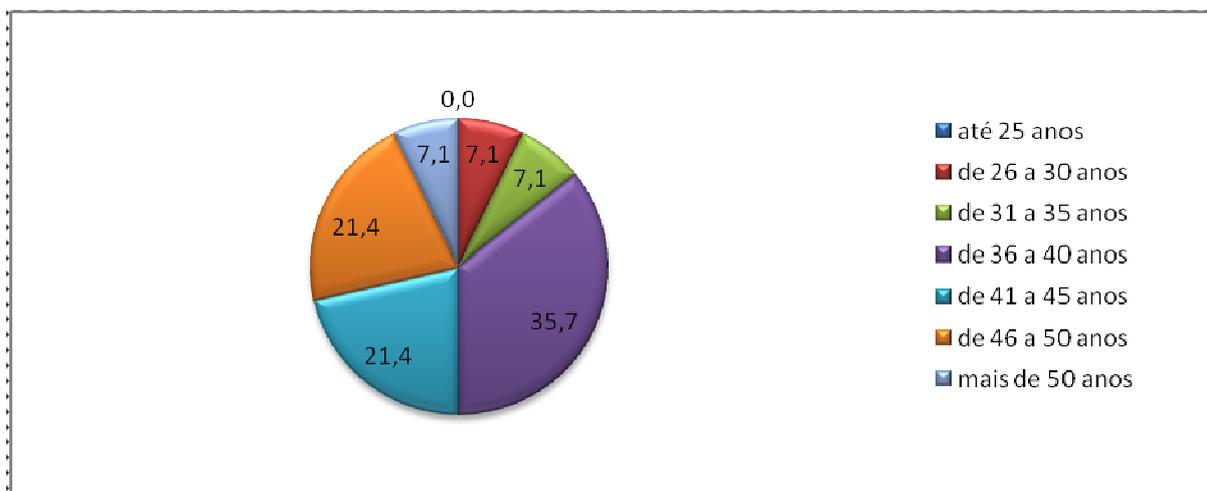
Esses números encontram consonância com o estudo de Silva et al. (2012), que demonstrou uma maior expansão no número de vagas nos cursos de enfermagem no estado de Minas Gerais no período de 2000 a 2007, a partir de quando se verificou uma diminuição no número de vagas ofertadas, em resposta a um menor número de inscritos e ingressos nos cursos de graduação em enfermagem no estado de Minas Gerais e também em Belo Horizonte.

## 5.2 Perfil dos Sujeitos

Esta seção apresenta o perfil das coordenadoras de curso, a partir dos dados coletados com o questionário aplicado.

Com relação ao sexo, todos os sujeitos da pesquisa eram do sexo feminino. Já com relação à faixa etária, houve maior variação, com um número mais expressivo para a categoria de 36 a 40 anos, com 35,7% das entrevistadas, seguida da categoria de 41 a 45 anos, com 21,4% delas (GRAF.2).

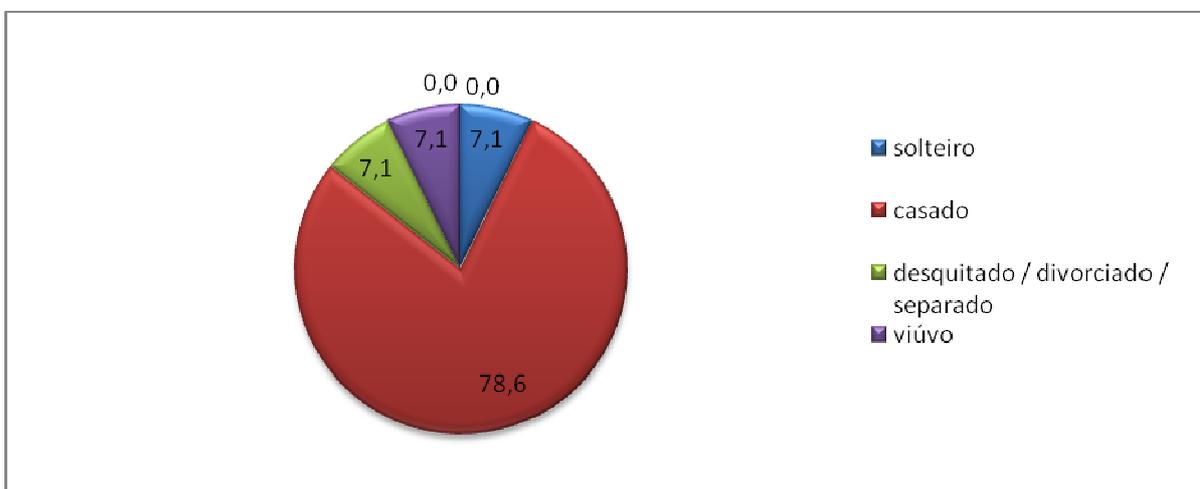
Gráfico 2 – Faixa Etária



Fonte: Dados da pesquisa

O GRAF. 3 mostra que, em relação ao estado civil, a maior parte das coordenadoras era casada, com representação de quase 79% (GRAF. 3).

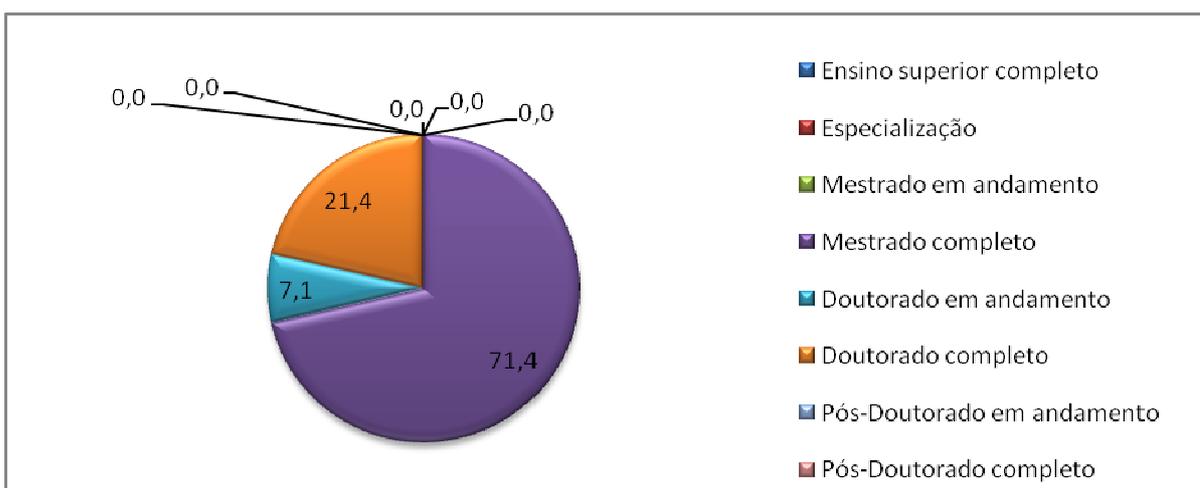
Gráfico 3 – Estado Civil



Fonte: Dados da pesquisa

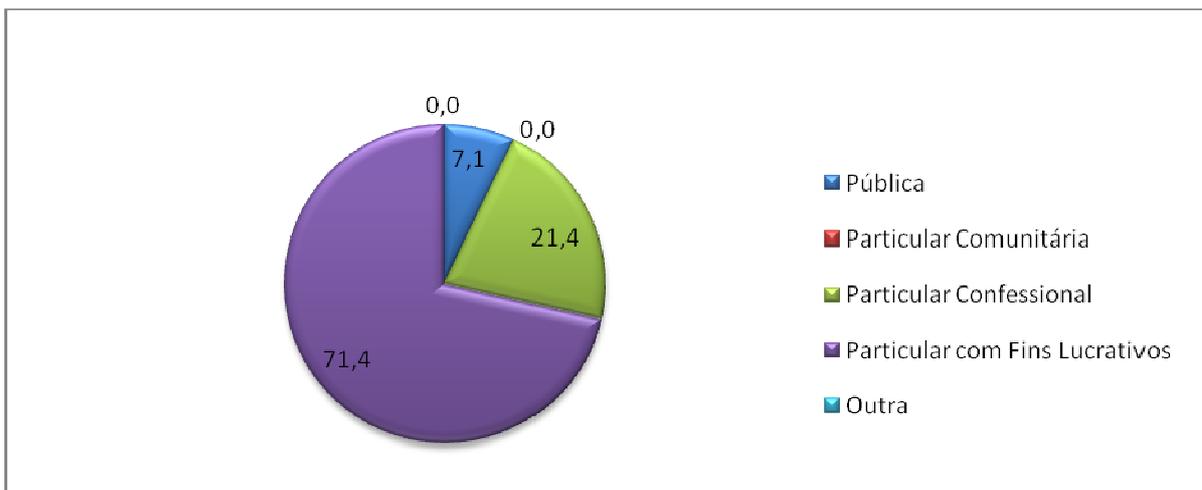
Em relação à titulação, 71,4% das coordenadoras possuem mestrado completo, (GRAF. 4) e essa mesma porcentagem (71,4%) trabalha em IES privadas com fins lucrativos (GRAF. 5).

Gráfico 4 - Titulação



Fonte: Dados da pesquisa

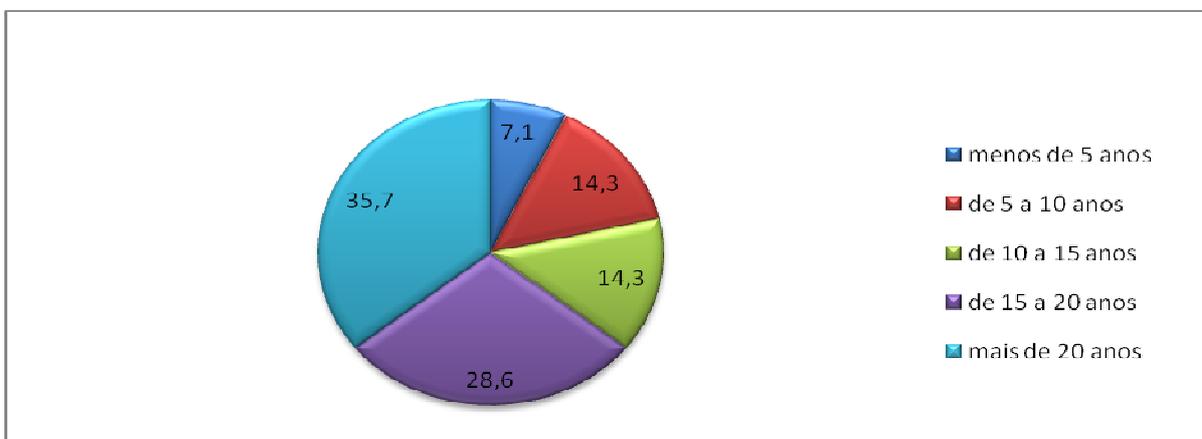
Gráfico 5 – Categoria da Instituição de Ensino



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao tempo total de trabalho, 35,7% delas trabalham há mais de 20 anos e 28,6% estão em atividade por um período de 15 a 20 anos (GRAF. 6).

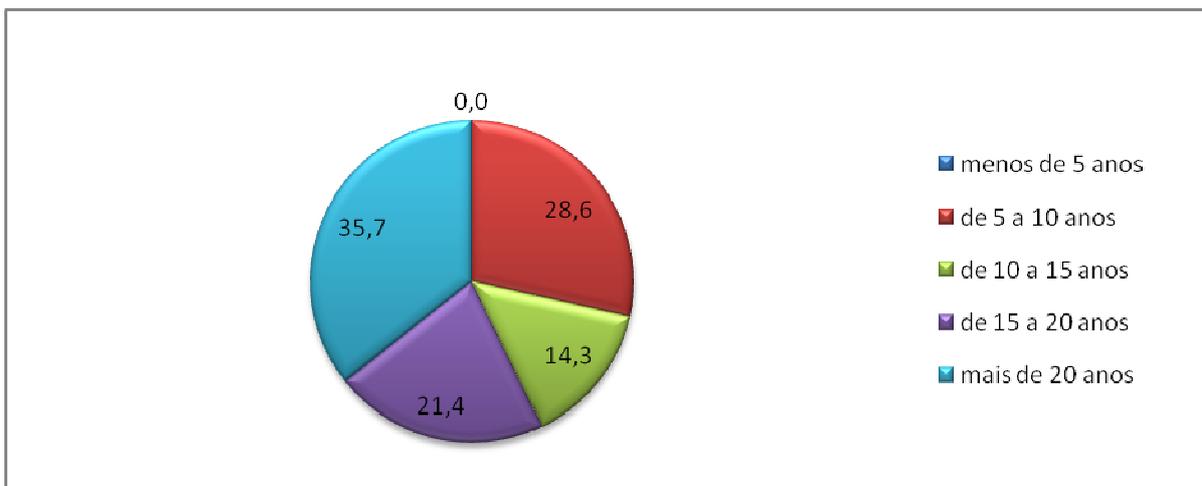
Gráfico 6– Tempo de Experiência de Trabalho Total



Fonte: Dados da pesquisa

Considerando o tempo de trabalho total em enfermagem, 35,7% têm mais de 20 anos de experiência, 28,6% têm entre 5 e 10 anos e 21,4%, entre 15 e 20 anos (GRAF.7).

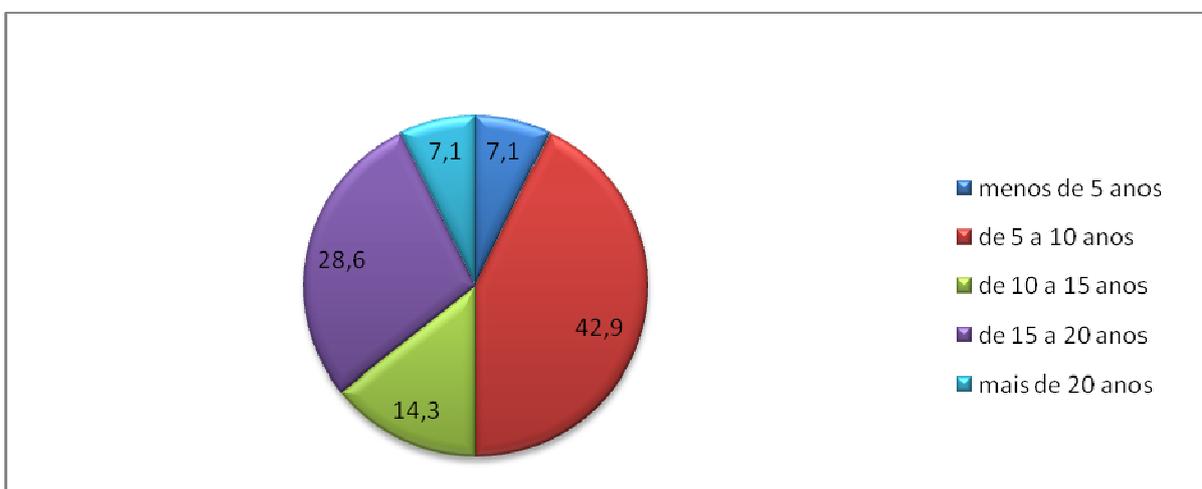
Gráfico 7 – Tempo de Trabalho em Enfermagem



Fonte: Dados da pesquisa

Questionou-se também com relação ao tempo de trabalho especificamente em IES, constatando-se que, entre elas, 42,9% estão na área acadêmica há um período de 5 a 10 anos e 28,6% entre 15 e 20 anos (GRAF. 8), o que denota experiência acadêmica.

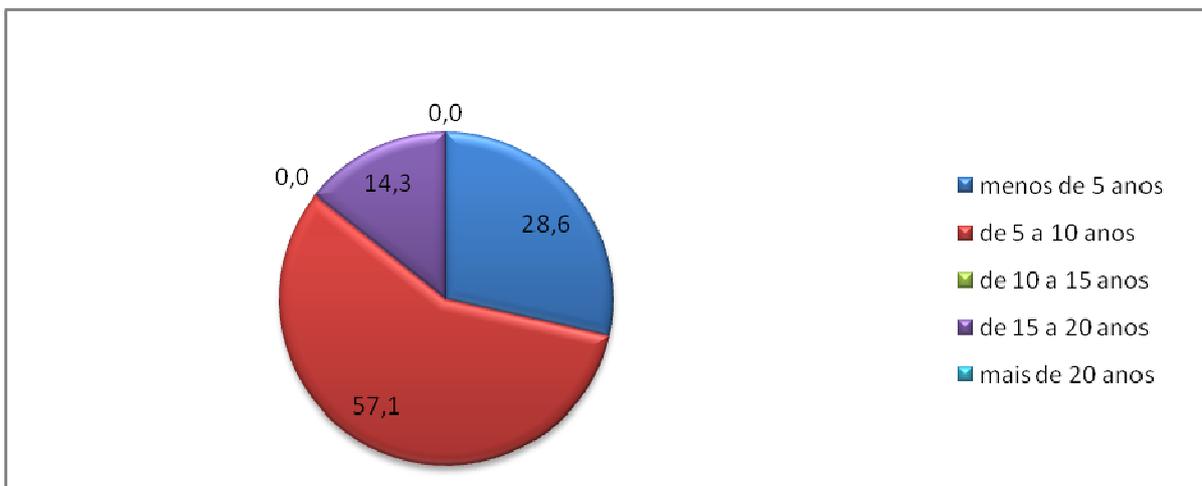
Gráfico 8 – Tempo de Trabalho em IES



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao tempo de trabalho na IES atual, 57,1% delas estão entre 5 e 10 anos e 28,6% há menos de 5 anos (GRAF.9), o que implica experiência específica e conhecimento da IES onde trabalham.

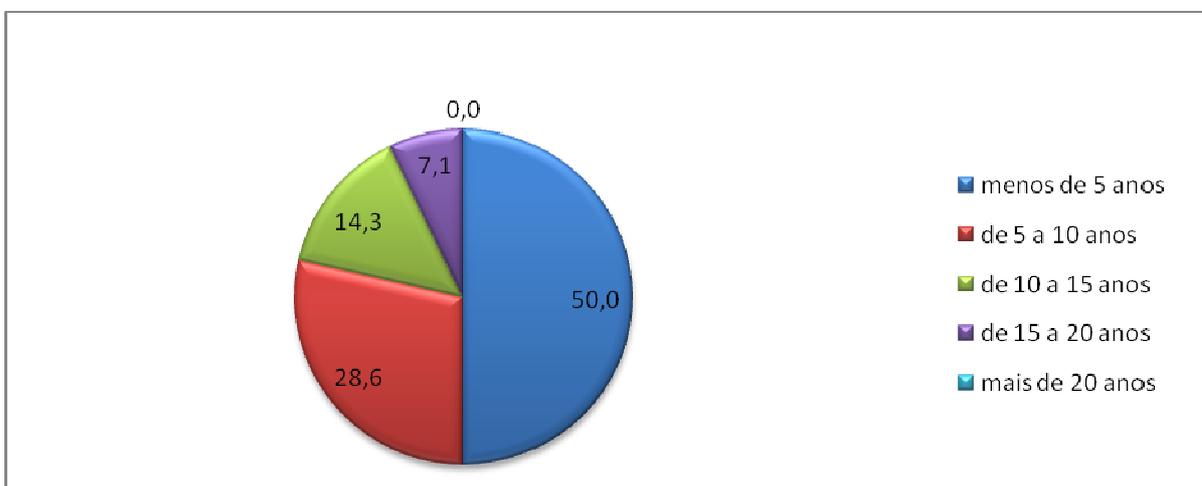
Gráfico 9 – Tempo de Trabalho na IES Atual



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao tempo de atuação como coordenadora, metade das entrevistadas atuam em coordenação há menos de 5 anos e 28,6% entre 5 e 10 anos (GRAF. 10).

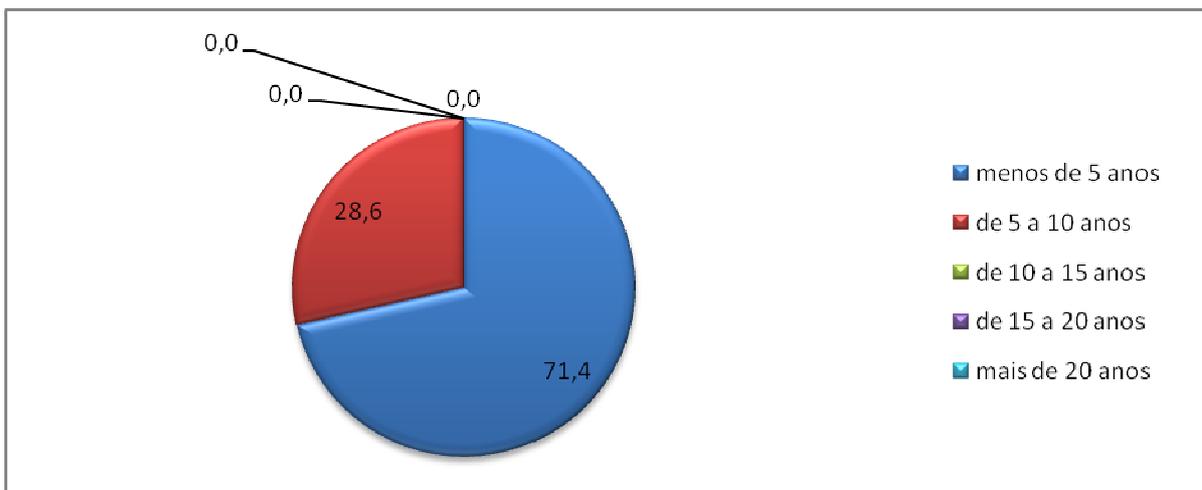
Gráfico 10 – Tempo de Trabalho como Coordenadora



Fonte: Dados da pesquisa

Especificamente na IES atual, 71,4% das entrevistadas estão há menos de 5 anos em cargo de gestão e 28,6% estão entre 5 e 10 anos (GRAF. 11).

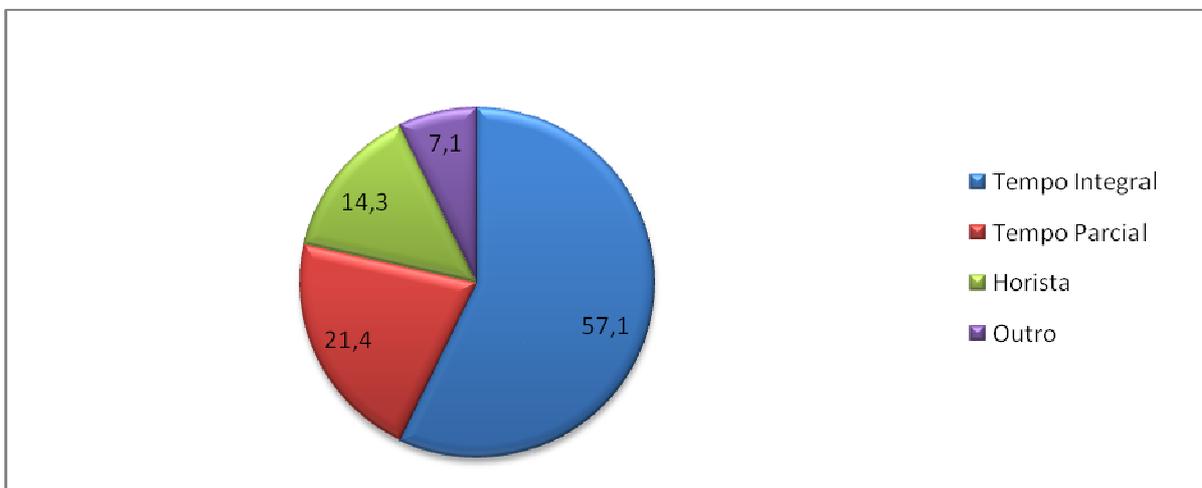
Gráfico 11 – Tempo de Trabalho como Coordenadora na IES Atual



Fonte: Dados da pesquisa

O regime de trabalho predominante foi o de tempo integral com 57,1% das entrevistadas, no entanto 21,4% trabalham em tempo parcial e 14,3% são horistas (GRAF. 12).

Gráfico 12 – Regime de Trabalho na IES Atual

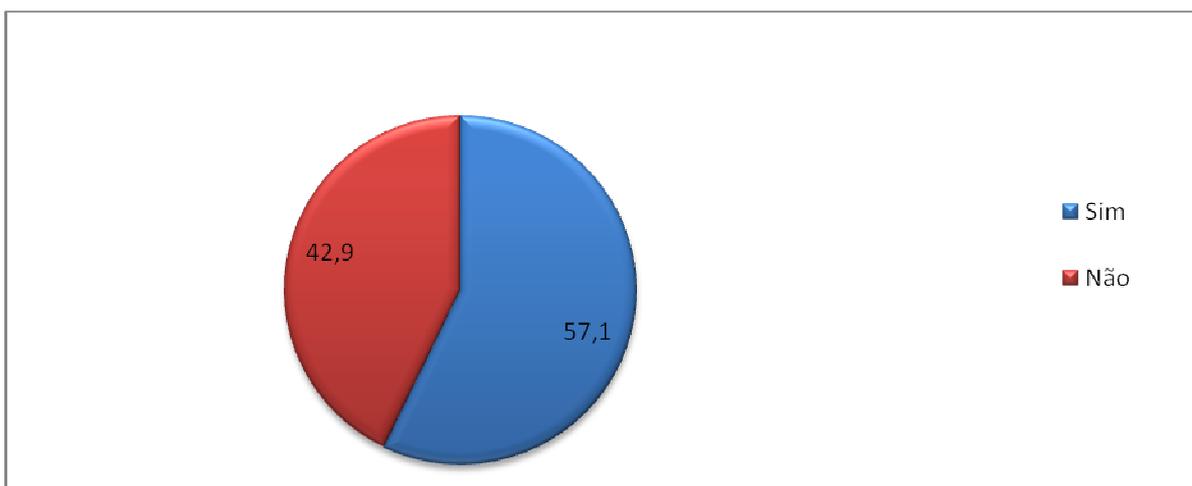


Fonte: Dados da pesquisa

O reflexo desse dado aparece nas falas de algumas entrevistadas que relataram as dificuldades de coordenar um curso com carga horária reduzida, como verbalizou E2: “acho que deveria ser uma exigência do MEC que o coordenador tinha que ser TI, porque a função do coordenador não é só atender aluno, é pensar o curso, e pra isso vai muita coisa (...) eu poderia fazer muito mais pelo curso”.

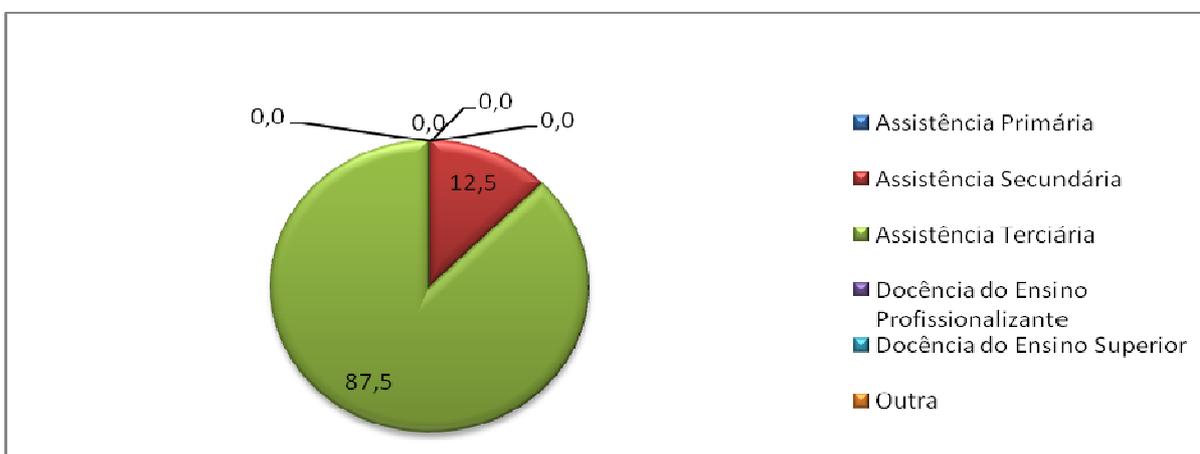
Com relação às experiências de gestão anteriores à coordenação de curso em IES, 57,1% delas disseram ter uma experiência nessa mesma função em outra organização (GRAF. 13), sendo que 87,5% dessa experiência aconteceram em coordenação de serviços da atenção terciária (GRAF. 14).

Gráfico 13 – Experiência de Coordenador Anterior à IES



Fonte: Dados da pesquisa

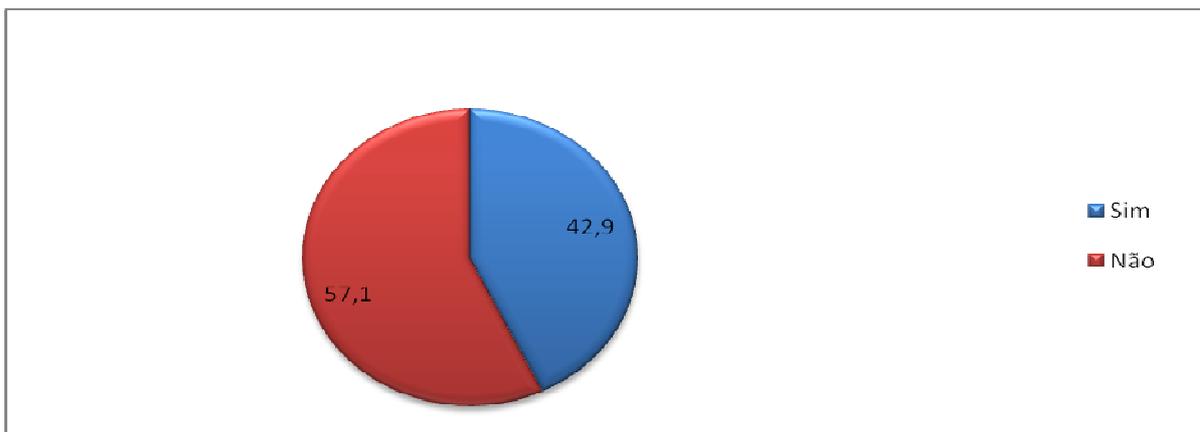
Gráfico 14 – Área de Experiência de Coordenação Anterior à IES



Fonte: Dados da pesquisa

O GRAF. 15 mostra que mais da metade das entrevistadas não possui outro vínculo empregatício, demonstrando uma tendência a se dedicar exclusivamente à IES onde estão no cargo de coordenadoras de curso.

Gráfico 15– Outro Vínculo Empregatício



Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, o perfil geral apresentado mostrou que os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, em sua maioria, casados, com faixa etária predominante entre 36 e 40 anos, a maior parte deles tem o título apenas de mestre, trabalha em IES privadas com fins lucrativos, tem mais de 20 anos de experiência profissional e na enfermagem, tem entre 5 e 10 anos de experiência na área acadêmica e está na IES atual pelo mesmo período de tempo. A maior parte trabalha sobre o regime de tempo integral e está na coordenação da IES atual há menos de 5 anos. Além disso, mais da metade possui experiência de coordenação anterior às IES, com predominância na assistência terciária e não possui atualmente outro vínculo empregatício.

### 5.3 Competências e Papéis Gerenciais, Parte Quantitativa

Nesta seção, serão apresentados os dados referentes às competências gerenciais ideais e reais das coordenadoras de curso das IES pesquisadas, na ótica delas próprias.

A TAB. 1 traz as medidas estatísticas referentes à autoavaliação dos papéis gerenciais exigidos para o desenvolvimento do trabalho das coordenadoras de curso de graduação em enfermagem nas IES pesquisadas nas percepções das próprias respondentes. Verifica-se que todos os valores de média, mediana e percentis para os oito papéis gerenciais (QUINN et al., 2003) foram considerados com importância elevada para o trabalho do coordenador de curso, evidenciando

as expectativas das coordenadoras quanto ao que deveria ser feito (ideal) por elas próprias nas IES.

A escala utilizada para definição das alocações dos dados nesse tipo de análise segue os seguintes parâmetros: valores menores que 3 foram considerados de avaliação baixa (B); valores maiores ou iguais a 3 e menores ou iguais a 4 foram considerados de avaliação mediana (M); e valores maiores que 4 foram considerados de avaliação elevada (E).

Tabela 1 – Medidas estatísticas dos papéis ideais, segundo as respondentes

Papéis \ Medidas	Média	Desvio-Padrão	P25	Mediana	P75
Mentor	5,9	0,213	6,0	6,0	6,0
Inovador	5,4	0,475	5,0	5,9	5,0
Negociador	5,1	0,770	4,6	6,0	4,6
Produtor	5,6	0,675	5,5	6,0	5,5
Diretor	5,7	0,257	5,5	6,0	5,5
Coordenador	5,6	0,306	5,5	6,0	5,5
Monitor	5,8	0,259	5,5	6,0	5,5
Facilitador	5,6	0,432	5,5	6,0	5,5

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na TAB. 2, são expostos os dados concernentes às medidas estatísticas referentes à autoavaliação dos papéis gerenciais realmente exercidos pelas coordenadoras de curso de graduação em enfermagem nas IES pesquisadas nas percepções das próprias respondentes. Verifica-se que os papéis gerenciais de Quinn et al. (2003) apresentaram valores de média elevados, com exceção do papel de negociador que apresentou valor de média e percentis medianos.

Tabela 2 – Medidas estatísticas dos papéis reais, segundo as respondentes

Papéis \ Medidas	Média	Desvio-Padrão	P25	Mediana	P75
Mentor	5,2	0,671	4,6	5,9	4,6
Inovador	4,5	0,843	4,0	5,0	4,0
Negociador	3,7	0,975	3,0	4,5	3,0
Produtor	4,5	0,634	4,1	5,0	4,1
Diretor	5,1	0,594	4,5	5,5	4,5
Coordenador	4,9	0,764	4,1	5,5	4,1
Monitor	4,5	1,019	3,6	5,4	3,6
Facilitador	4,6	0,789	4,1	5,0	4,1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Comparando-se os dados encontrados a partir dos pontos de vista ideal e real, na opinião das entrevistadas, percebe-se uma diferença mais marcante com relação ao papel de negociador e monitor. O papel de negociador, que apresentou valores ideais elevados (média: 5,1; P25: 4,6; mediana: 6,0; P75: 4,6) (TAB. 1) e valores reais medianos (média: 3,7; P25: 3,0; mediana: 4,5; P75: 3,0) (TAB. 2), segundo o modelo de Quinn et al. (2003), diz respeito à constituição de uma base de poder, de negociação de acordos e compromissos e apresentação de ideias. No questionário, esses papéis estavam representados pelos itens referentes ao exercício de elevada influência na organização e nas tomadas de decisão em alto nível.

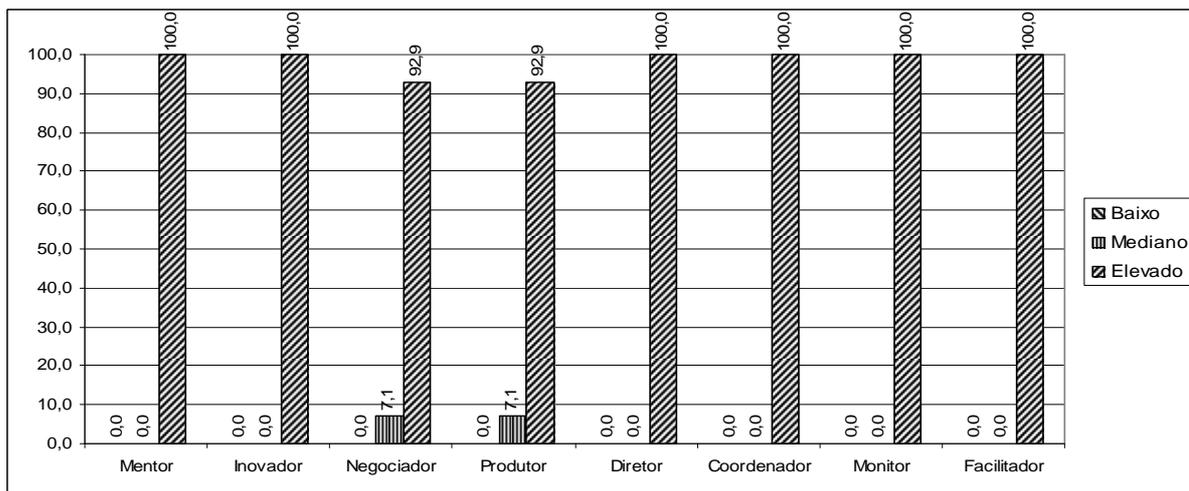
Já o papel de monitor, que também apresentou valores ideais elevados (média: 5,8; P25: 5,5; mediana: 6,0; P75: 5,5) (TAB. 1) e valores reais medianos (P25: 3,6; P75: 3,6) (TAB. 2), se refere ao monitoramento do desempenho individual, ao gerenciamento do desempenho e processos coletivos e à análise de informações com pensamento crítico, segundo o modelo de Quinn et al. (2003). No questionário, esses papéis estavam representados pelos itens de manutenção da forma do controle logístico e comparação de dados e pelos relatórios e informações para detectar discrepâncias no cotidiano de trabalho.

Percebe-se, a partir desses dados, que, nas IES, as decisões de questões mais complexas não estão a cargo das coordenadoras de curso. Apesar da posição de coordenação de curso ser a de maior nível hierárquico em consideração isolada de cada curso e das inúmeras funções administrativas inerentes ao cargo, os números encontrados fazem menção a uma autonomia regulada e limitada que, muitas vezes, implica não poder opinar ou, quando chega a fazê-lo, não tem grande peso em decisões finais de situações que englobem as questões de maior complexidade na IES.

Por meio do GRAF. 16, é possível observar a distribuição percentual dos dados fornecidos pelos coordenadores no que diz respeito ao que se espera da execução dos papéis gerenciais de Quinn et al. (2003) por eles próprios. De acordo com a escala considerada, percebe-se que a maior parte dos

respondentes avalia os papéis necessários em nível elevado, reforçando o alto nível requerido e já explicitado anteriormente.

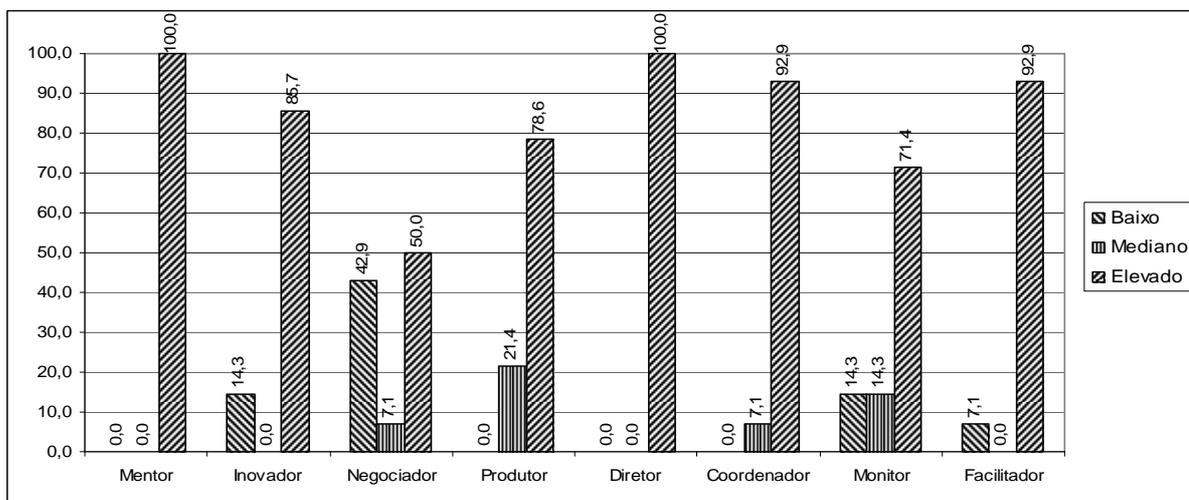
Gráfico 16 – Percentuais de respondentes (coordenadoras) e suas percepções acerca de seus papéis e competências gerenciais ideais (requeridos)



Fonte: Dados da Pesquisa.

Já o gráfico 17 mostra a distribuição percentual dos dados fornecidos pelas coordenadoras no que diz respeito ao que estas efetivamente (reais) conseguem executar com relação aos papéis gerenciais de Quinn et al. (2003). Aqui também percebe-se que houve uma variação, pois, apesar dos valores elevados atribuídos à maior parte dos papéis, houve valores medianos atribuídos aos papéis de negociador (7,1%), produtor (21,4%), coordenador (7,1%) e monitor (14,3%) e ainda valores baixos atribuídos aos papéis de negociador (42,9%), monitor (14,3%) e facilitador (7,1%).

Gráfico17: Percentuais de respondentes (coordenadoras) e suas percepções acerca de seus papéis e competências gerenciais reais (efetivos)



Fonte: Dados da Pesquisa.

Como apresentado anteriormente, as porcentagens de respondentes acerca das suas percepções de seus papéis ideais e reais também apresentaram divergência com relação aos papéis de negociador e monitor, reforçando a ideia de baixa autonomia dos coordenadores nos processos decisórios das IES e uma atuação mais tímida também no monitoramento de desempenhos individuais e dos processos coletivos, relativa ao papel de monitor. No entanto, contrariamente aos dados identificados a partir das medidas estatísticas, aqui também se percebeu divergências, menos significativas, com relação ao papel ideal e real de produtor, coordenador e facilitador.

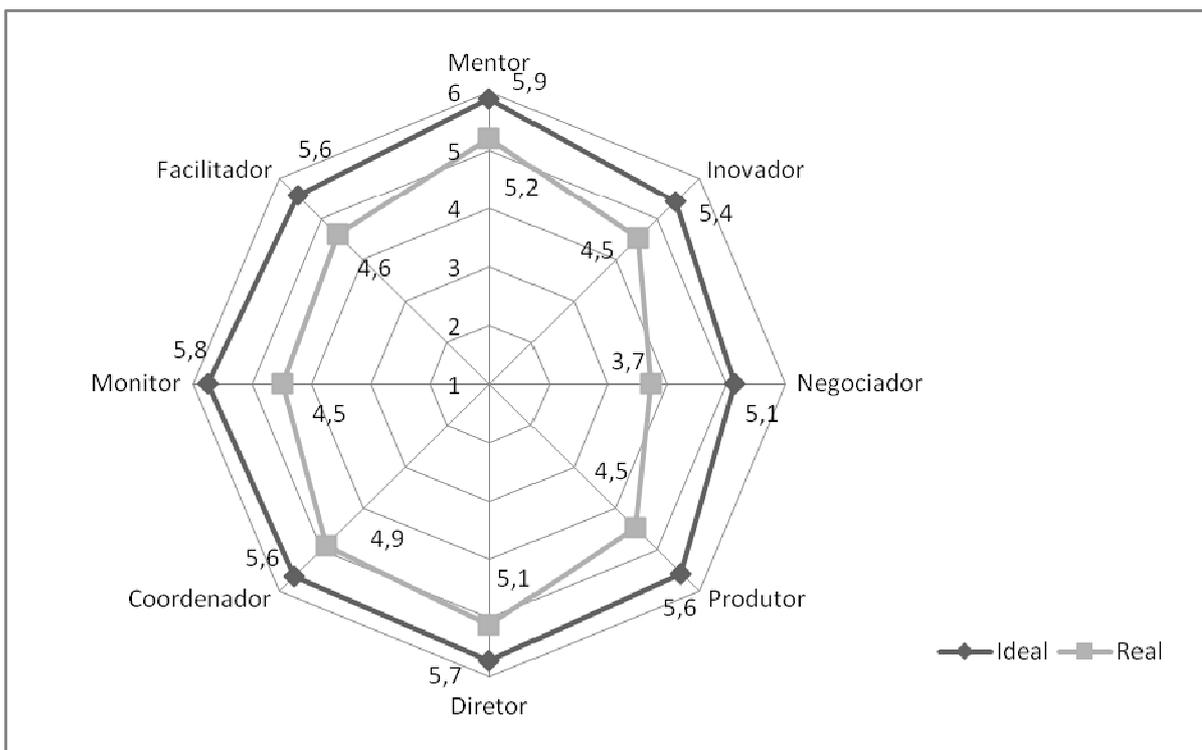
Esses números mostram que as funções inerentes ao cargo não conseguem ser contempladas na sua totalidade e, muitas vezes, mesmo tendo ciência da importância de algumas ações ao considerá-las ideais, as coordenadoras têm uma atuação menos ampla, resultando em valores menores de alguns de seus papéis gerenciais.

### 5.3.1 Perfis de competências gerenciais das coordenadoras

O GRAF. 18, do tipo radar, permite visualizar melhor os resultados obtidos quanto aos papéis gerenciais, que englobam as competências prescritas no modelo

adotado (QUINN et al., 2003), separados por grupos de respostas ideais e reais. É possível perceber que as médias “ideal” e “real” de papéis gerenciais apuradas junto às coordenadoras apresentam uma discreta variação em todos os papéis, com exceção do papel de negociador (3,7) que se mostra mais retraído ao centro, ou seja, com valores medianos e mais distantes dos ideais que, por sua vez, em todos os papéis mantiveram médias elevadas e bem próximas das exigidas.

Gráfico 18 – Médias dos papéis gerenciais, ideais (requeridos) e reais (efetivos)



Fonte: Dados da Pesquisa.

No modelo de Quinn et al. (2003), o gráfico encontrado a partir da visão dos coordenadores encontra consonância com o perfil eficaz de líderes organizacionais. Quinn et al. (2003) esclarecem que os perfis eficazes também apresentam algum tipo de desequilíbrio; no entanto, nesses perfis, as pessoas tendem a apresentar médias elevadas em mais da metade dos oito papéis gerenciais, e mesmo aqueles cujas médias são menores ainda permanecem em torno da média. Os autores destacam ainda que, nos perfis eficazes, nenhum papel é negligenciado, como também não são desprovidos de estilo próprio e a maioria tende a enfatizar certas áreas em detrimento de outras.

O perfil encontrado para os coordenadores aqui pesquisados é intitulado de “agregadores pacíficos”, que geralmente têm menores médias nos papéis do lado direito do quadro e, no caso desses sujeitos, especificamente no papel de negociador.

Com a ressalva de desempenho mediano no papel de negociador, os coordenadores estão aptos a desempenhar os demais papéis e demonstram, portanto, capacidade de mesclar e equilibrar todos eles na realização competente de suas funções.

#### **5.4 Competências e Papéis Gerenciais, Parte Qualitativa**

Nesta parte, são apresentados os dados das entrevistas relativos à trajetória profissional das entrevistadas, as competências necessárias ao coordenador de curso e os papéis gerenciais de Quinn et al. (2003) na percepção delas próprias, assim como de que forma elas aprenderam suas funções, os pontos negativos e positivos no exercício do cargo e os desafios à frente do curso de graduação.

##### **5.4.1 Trajetória profissional das entrevistadas**

Ao analisar a trajetória profissional das entrevistadas até a chegada ao cargo atual de coordenadora de curso de graduação, percebe-se uma semelhança entre a maioria das entrevistadas quanto ao caminho percorrido.

Os dados apresentados na TAB. 3 mostram que, das 14 entrevistadas, 12 delas passaram pela experiência profissional no setor terciário da saúde, sendo que, dessas, oito chegaram a ocupar cargos de coordenação e/ou gerência administrativa nesses locais. Dentre elas, 12 entrevistadas tiveram inicialmente uma experiência em docência no ensino superior, sendo que, dessas, cinco passaram primeiramente pela docência no ensino técnico. Quanto à titulação, dez das entrevistadas fizeram seus cursos de mestrado antes do início da atuação em coordenação de curso de graduação e somente duas fizeram doutorado antes de ocuparem esse cargo.

Tabela 3 – Experiência profissional das entrevistadas antes de chegar à coordenação do curso

<b>Respostas</b>	<b>Entrevistadas</b>	<b>Total</b>
Assistência na atenção terciária	E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9 E10, E11, E12, E13, E14	12
Docência no ensino superior	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E14	12
Curso de Mestrado	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E14	10
Coordenação (assistência em saúde)	E5, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E14	8
Docência no ensino técnico	E1, E2, E10, E11, E12	5
Supervisão de estágio no ensino superior	E2, E3, E8, E10,	4
Supervisão de estágio no ensino técnico	E2, E3, E6	3
Assistência na atenção primária	E1, E2, E3	3
Assistência na atenção secundária	E2, E3, E6	3
Curso de Doutorado	E4, E7	2
Assistência em Pré-Hospitalar	E3	1

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados mostram uma trajetória comum entre as coordenadoras, em que a maioria passou primeiro pela assistência em serviços de saúde e, posteriormente, migrou para a docência e, em seguida, para a coordenação dos cursos. A partir das entrevistas, percebeu-se que as experiências de trabalho anteriores à ocupação do cargo de coordenação de curso puderam contribuir de forma positiva para o exercício das funções de coordenador de curso. Essa percepção aparece na fala de todas as entrevistadas, com destaque para as questões relacionadas ao relacionamento interpessoal, à gestão de pessoas e às experiências com organização e qualidade.

Sobre a contribuição das experiências anteriores de trabalho e formação, Domingues et al. (2011), Marra e Melo (2003) e Fleck e Pereira (2011) destacam que, na maioria dos casos, não há uma relação entre a formação técnica do professor que assume o cargo de gestor e as atividades gerenciais que o mesmo

deverá executar, sendo uma realidade o fato de que esses gestores adquirem habilidades gerenciais por meio de erros e acertos na atuação prática.

No caso dos enfermeiros, essa realidade tem uma conotação mais suave, tendo em vista a função gerencial que os mesmos possuem no Brasil, em função de que, mesmo quando na assistência em saúde, comumente respondem por equipes de trabalho nos serviços de saúde e precisam utilizar algumas ferramentas básicas da gestão no desempenho de suas funções e que estão, inclusive, descritas nas DCN-CGE como algumas das competências e habilidades gerais do enfermeiro (planejamento, tomada de decisão, comunicação, liderança, gerenciamento da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais). Os trechos a seguir exemplificam essa perspectiva:

Se eu não tivesse passado pela gestão antes eu acho que eu não teria vingado na coordenação do curso não (risos...), mudou um instrumento. Antes era o técnico de enfermagens, os enfermeiros e os médicos, agora mudou as figuras, mas eu tenho certeza que aquela experiência ela me ajudou muito em assumir o papel de gestão em uma outra função. (E5)

Ajudou bastante, eu acho que se eu saísse da faculdade e viesse direto pra assumir uma coordenação eu não teria essa vivência, essa bagagem prática. (E6)

Sim, principalmente as relacionadas à tomada de decisão em momento de crise, as decisões que se relacionam com alguma diferença entre os profissionais, a necessidade de uma conversa particular. (E8)

Com certeza contribuiu muito, tendo em vista todas as capacitações que eu recebi nas outras instituições de saúde onde eu tive oportunidade de exercer cargo de coordenação. Eu entendo que as ferramentas do processo de gestão são as mesmas e você só vai adequar de acordo com a situação que você está lidando. Então foi positivo, sem dúvida. (E13)

Frutos dessa trajetória são as competências desenvolvidas e observadas como ideais ou necessárias no cotidiano de trabalho.

#### **5.4.2 Competências necessárias ao coordenador de curso e os papéis gerenciais de Quinn et al.**

Quando questionadas sobre que competências um coordenador de curso deve ter, de modo geral, os relatos mais recorrentes das entrevistadas relacionaram-se aos seguintes temas: liderança; atentar para questões financeiras no

planejamento das ações; gerenciar conflitos; saber planejar; saber escutar; ter respeito pelo outro e um bom relacionamento interpessoal; conhecer e desempenhar as funções acadêmicas; ter vivência na profissão; e saber trabalhar com metas. Na TAB. 4, essas e outras respostas foram sintetizadas e, para cada uma delas, foi identificado um papel gerencial correspondente segundo o modelo de Quinn et al. (2003).

Tabela 4 - Competências necessárias ao coordenador de curso na opinião das entrevistadas

<b>Respostas</b>	<b>Papéis</b>	<b>Entrevistadas</b>	<b>Total</b>
Liderança	Coordenador	E4, E5, E6, E11, E13	5
Atentar para questões financeiras no planejamento do curso	Diretor	E1, E5, E10, E11, E14	5
Gerenciar conflitos	Facilitador	E3, E4, E5, E9, E14	5
Saber planejar	Diretor	E3, E1, E10, E12, E14	5
Ter respeito pelo outro, ter um bom relacionamento interpessoal	Mentor	E3, E4, E11, E12, E13	5
Saber escutar	Mentor	E1, E2, E3, E5	5
Conhecer e desempenhar funções acadêmicas	Coordenador	E1, E5, E10, E11	4
Vivência na profissão	-----	E1, E5, E11, E12	4
Saber trabalhar com metas	Diretor	E5, E6, E10, E13	4
Ter visão geral	Diretor	E3, E5, E11, E14	4
Organização	Diretor	E3, E11	2
Trabalhar em equipe	Facilitador	E4, E13	2
Tomada de Decisão	Diretor	E6, E13	2
Comunicação	Mentor	E6, E11	2
Conhecer bem os processos de trabalho	Facilitador	E7, E12	2
Atenção voltada para a qualidade do curso	Monitor	E5, E12	2
Flexibilidade	Facilitador	E2	1
Criatividade e Inovação	Inovador	E3	1
Ser carismático	Mentor	E2	1
Ter pulso e firmeza nas colocações	Produtor	E4	1

Fonte: Dados da pesquisa

Note-se a preponderância dos papéis de diretor, facilitador, mentor e coordenador e a incidência do papel de monitor e produtor, bem como a ausência do papel de negociador.

Esses dados reforçam os encontrados na parte quantitativa já que, nela, as maiores médias, do ponto de vista ideal, foram para os papéis de mentor, diretor, coordenador e facilitador e as menores médias foram atribuídas aos papéis de negociador e monitor.

O papel de diretor reflete as competências de desenvolvimento e comunicação de uma visão, estabelecimento de metas e objetivos e planejamento e organização (QUINN et al., 2003), as quais podem ser observadas nos relatos abaixo:

Funções administrativas do curso, como o planejamento do trabalho e dos projetos internos do curso, pensar a parte de mão de obra que no caso são os docentes. (E12)

Competências específicas de gestão, organização, métodos, eu acho que por isso que se chama gestão, porque não é somente administrar um curso, é administrar pessoas, tecnologia, entender de estruturas. (E11)

Então ele tem que ter a visão máxima do que é o objetivo daquele curso? Qual é a proposta da instituição? Qual é a filosofia dela? (E5)

Além de olhar toda a parte acadêmica, você tem que olhar também toda a logística do curso para o curso estar viável financeiramente. (E10)

Você pensa no curso como um todo, quem evade, porque evade, como você vai vincular o aluno, sempre tentando fazer o equilíbrio de modo que isso não traga prejuízos pra qualidade do curso, então eu acho que isso é um exercício difícil de ser feito. Porque você sofre uma pressão, e você não pode ceder a essa pressão em tudo, mas também não adianta achar que você tem todos os recursos do mundo que você não tem. (E14)

Hoje a coordenação não só da atenção a essa gestão do curso, tudo é meta hoje, meta de captação, meta de evasão, meta de avaliação institucional, então a gente gira em torno de metas. (E6)

As falas das entrevistadas encontram semelhança com as ideias de Tosta et al. (2012) quando estes afirmam que o gestor universitário é quem instrumentaliza as instâncias superiores acerca de tudo que se passa sob sua gestão e, assim sendo, deve ser um profundo conhecedor das atividades, deve ter uma percepção global da instituição, deve saber escutar e dialogar, além de entender as normas e procedimentos da universidade e ainda zelar para que sejam executados.

Segundo Tosta et al. (2012), somente sobreviverão as organizações capazes de desenvolver competências que sigam a nova lógica no mundo do trabalho,

representada pelo rompimento com os antigos modos de vida organizacional baseados no capital e no uso abusivo da mão de obra, assumindo uma valorização da participação das pessoas, do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que se efetivam no trabalho, ou seja, de competências. Para ser um gerente de sucesso na universidade, é importante que se tenha uma visão de futuro e atitudes proativas. A visão estratégica nesse ponto pode ser o diferencial que fará com que o gestor consiga enxergar à frente e não se prender somente aos problemas do cotidiano (MARRA; MELO, 2003).

O papel de facilitador faz referência à constituição de equipes, ao uso de um processo decisório participativo e ao gerenciamento de conflitos (QUINN et al., 2003) e pode ser identificado nos trechos abaixo:

Eu acho que o coordenador de curso, como qualquer outro coordenador, ele precisa mediar os conflitos a partir da escuta, saber lidar com essa complexidade que é o ser humano, sempre numa postura muito imparcial, neutra. (E3)

Um coordenador hoje ele resolve problemas, conflitos em sala de aula, conflitos entre professor e aluno, então ele tem que ser uma pessoa conciliadora para ele poder harmonizar esse ambiente e conseguir dar sequência e as coisas fluírem. (...) Eu acredito que trabalhar com imposições não adianta, você tem que trabalhar com o grupo, você tem que trabalhar em equipe para você conseguir seus objetivos. (E4)

Conhecer a estrutura da Universidade, suas hierarquias, suas formas coletivas de construção das decisões, isso é muito importante, então se o coordenador do curso ele conhece a estrutura da Universidade, conhece essa forma mais democrática de participação e conhece bem o curso ele consegue êxito na sua gestão. (E7)

Negociação para gerenciar os conflitos, a articulação... pra que todo mundo caminhe com o mesmo objetivo, a instituição quer resultados sem grandes gastos, o professor quer fazer o trabalho dele e ganhar o dinheiro dele e o aluno quer os direitos dele, sem muita cobrança...Então o maior papel é o de articulador, de negociador desses interesses. (E9)

A respeito da função de negociador e gerenciador de conflitos, Domingues et al. (2011) destacam que o gestor do curso também precisa exercer uma função de articulação entre o corpo docente e o discente, no intuito de viabilizar uma interação que será importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa habilidade é utilizada pelos gerentes para medir as relações de trabalho, considerando o jogo de interesse por detrás dessas relações (MARRA; MELO, 2003).

Assim como no presente estudo, o gerenciamento de conflitos foi uma demanda identificada também em um estudo realizado por Santos e Bronnermann (2013) com gestores universitários em uma IES do sul do Brasil em que os gestores universitários destacaram os conflitos como muito frequentes, sobretudo, entre professores e funcionários e entre os próprios professores do curso. Nessa pesquisa, os autores apontam que os sujeitos relataram tentar utilizar a escuta de ambas as partes, o esclarecimento e a busca pela harmonização das relações como forma de resolver os problemas, o que tem, segundo estes, funcionado.

Essa situação reforça a importância do papel dos coordenadores de curso que funcionam como um elo entre os diversos atores envolvidos na prática acadêmica, alunos, professores, pessoal administrativo e alta gerência.

O papel de Mentor reflete as competências de compreensão de si mesmo e dos outros, a comunicação eficaz e a valorização do desenvolvimento dos empregados (QUINN et al., 2003), que podem ser identificados nos trechos abaixo:

Relações interpessoais que é outra que eu considero extremamente importante porque você vai se relacionar com pessoas extremamente exigentes, intelectualmente falando, que é o corpo docente, você vai se relacionar com pessoas de níveis sociais e intelectuais diferentes, que é o aluno, você vai se relacionar com apoio administrativo, vai se relacionar com familiares, então essa relação interpessoal, esse domínio do eu para com o outro eu acho extremamente importante. (E11)

Ter uma boa postura, uma boa representatividade com a administração superior e um bom trânsito com os alunos, com os colegas, com os funcionários e com o administrativo da universidade. (E12)

Uma comunicação clara e efetiva com os professores, com os alunos, ainda mais em uma instituição particular, você tem que ter muito mais jogo de cintura. (E6)

O aluno quer que você o escute o tempo todo, quer que o problema dele seja escutado pelo menos, a gente pode até não dar conta de resolver, mas ele quer que a gente escute. (E2)

A gestão de pessoas é o grande desafio da gestão universitária, segundo Tosta et al. (2012), pois o elemento humano é a fonte primária das universidades, é de onde vem o conhecimento que se espera ser produzido. Considerando-se a comunicação como base para a melhoria das relações interpessoais, as

percepções das entrevistadas validam a necessidade dessa habilidade requerida ao coordenador de curso.

O papel de coordenador reflete o gerenciamento de projetos, o planejamento do trabalho e o gerenciamento multidisciplinar. Os trechos abaixo retratam essas competências:

Uma coisa é sentar e escrever uma matriz curricular, outra coisa é operacionalizar, é você criar uma estrutura que permita você alcançar aquele objetivo. Como se constrói isso? Isso é mais a parte acadêmica que é uma função do coordenador. (E5)

Além do óbvio, da parte acadêmica, conhecimento das matrizes, das resoluções, não só das resoluções dos conselhos tanto regionais quanto federal, mas do próprio conselho nacional de educação. (E10)

Eu acho que para a pessoa exercer essa função além dela ter um perfil de gestão, esse perfil de ser líder e não chefe, de você saber agregar, de você saber compartilhar. (E5)

Na época que estamos vivendo, você vai ter de ter competências bem ampliadas, começando pela competência da liderança. (E11)

Em função da complexidade das atribuições destinadas aos gestores universitários, estes precisam estar preparados para o desempenho competente de suas funções, sempre alinhados aos preceitos da organização como um todo (TOSTA et al., 2003) e com habilidades para enfrentar os desafios nas diferentes situações, como acirramento da concorrência, exigências legais e normas de entidades reguladoras (SANTOS; BRONNEMANN, 2013). No entanto, nem sempre tal ideal se encontra presente na realidade de trabalho das coordenadoras abordadas nesta pesquisa, mediante o modelo adotado.

#### **5.4.3 Competências presentes nas coordenadoras de cursos e os papéis gerenciais de Quinn et al.**

Quando questionadas sobre o fato de possuírem as competências necessárias apontadas, algumas das entrevistadas afirmaram que, apesar de externalizarem algumas dessas competências, reconhecem que precisam continuar em constante desenvolvimento. Dentre as competências reais mais recorrentes nas falas dessas coordenadoras estão: o planejamento; a gestão participativa; o bom

relacionamento interpessoal; e a capacidade de liderança. As respostas a essa questão foram sintetizadas na TAB. 5 que apresenta também as outras respostas e para cada uma delas foi identificado um papel gerencial correspondente, segundo o modelo de Quinn et al. (2003).

Tabela 5 - Competências que as coordenadoras de curso possuem, nas suas próprias opiniões

Respostas	Papéis	Entrevistadas	Total
Planejamento	Diretor	E1, E3, E4, E13, E14	5
Gestão participativa	Facilitador	E10, E12, E13	3
Bom relacionamento interpessoal	Mentor	E10, E11, E14	3
Ser Líder	Coordenador	E3, E4, E14	3
Acompanhamento de desempenho	Monitor	E5, E11	2
Flexibilidade	Facilitador	E2	1
Ser humano, olhar o outro	Mentor	E3	1
Organização	Diretor	E11	1
Inovação	Inovador	E11	1
Capacidade de argumentação	Diretor	E3	1

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que os papéis de diretor, facilitador e mentor aparecem em destaque, em consonância com os papéis e competências requeridos, apontados pelas entrevistadas.

Esses dados também reforçam os encontrados na parte quantitativa, já que nela as maiores médias do ponto de vista real foram para os papéis de mentor, diretor, coordenador e facilitador.

Os trechos abaixo trazem as referências ao papel de diretor:

Sou um pouco ansiosa, gosto que as coisas caminhem, mas que sejam planejadas. (E1)

Eu ainda apanho em relação em alguns termos administrativos porque realmente não é essa a minha formação, mas eu falo assim, o cuidar do curso, essa gestão do curso é muito tranquila pra mim, as ferramentas da gestão, como planejamento, organização mesmo do curso eu acho que tenho bem. (E4)

Eu acho que o planejamento é uma competência que deve ser muito desenvolvida e na instituição onde eu trabalho hoje, às vezes, a gente

chega, planeja uma atividade e aí outras atividades vêm e atropelam esse planejamento e isso acaba dificultando colocar em prática todas essas ferramentas do processo de gestão. (E13)

O papel de facilitador pode ser identificado nos seguintes trechos:

Os professores são muito envolvidos com o curso, então eu acho que eu consigo hoje fazer uma gestão muito participativa. (E10)

Mas algo também que eu tenho trazido para mim, é nunca me colocar, nunca tomar uma decisão de forma isolada, ouvir meus pares, e a partir daí tomar uma decisão. (E12)

A gente tenta no dia a dia, estar desenvolvendo todas essas competências, eu gosto muito de trabalhar com a gestão participativa, mas é um exercício diário né. (E13)

Eu entendo que o que é a alma do coordenador é que ele tem essa função, ele tem que agregar o aluno e o corpo docente, ele é o elo entre todos. (E5)

Os trechos a seguir ilustram o papel de mentor:

O bom relacionamento que eu tenho com a equipe de trabalho, tanto de professores, quanto do corpo administrativo que facilita a gestão, então assim os professores são muito envolvidos com o curso, então eu acho que eu consigo hoje fazer uma gestão muito participativa. (E10)

Essa relação com as pessoas, e o saber da enfermagem, outra coisa que eu procuro estar sempre ampliando... essa competência, a que eu acho mais difícil e primordial que eu coloco é a das relações humanas, porque eu sou impulsiva, então isso eu tenho um domínio, e esse domínio pessoal meu tem que ser trabalhado não é no cotidiano, é de hora em hora. (E11)

Assim, quando questionadas acerca das competências que as coordenadoras realmente possuem, houve grande semelhança com as respostas relativas às competências necessárias, quando as mesmas relataram que competências o coordenador deveria ter. Apesar da resposta corriqueira de “preciso melhorar”, a maior parte das entrevistadas destacou possuírem as competências que antes citaram como necessárias. Desse modo, os papéis gerenciais que se destacaram de modo semelhante foram o de diretor, facilitador e mentor. Além disso, tais falas retratam a permanente preocupação das coordenadoras em melhorar sua atuação, o que traz implicações para a gestão de suas competências, tratada adiante.

Em relação a esses papéis, Tosta et al. (2012) exaltam o elemento humano como a fonte primária das universidades, uma espécie de matéria-prima que é responsável pela produção do conhecimento e, nesse sentido, o autor destaca ainda a gestão de pessoas como um dos desafios da gestão universitária, uma vez que, da competência de seus professores, pesquisadores e técnico-administrativos, depende a qualidade das atividades desempenhadas. A figura do “humano” é um traço forte no papel de mentor e de facilitador, muito presente nas falas das entrevistadas.

Fleck e Pereira (2011), em estudo semelhante realizado com coordenadores de pós-graduação de IES do Rio Grande do Sul, no Brasil, encontraram resultados com perfis de gestores voltados para a administração de tarefas, ou seja, preocupados em atender as regras e repassá-las ao grupo, importando muito o resultado obtido, aspectos esses semelhantes ao papel de diretor aqui exaltado.

#### 5.4.4 As coordenadoras e a aprendizagem de suas funções gerenciais

Em seguida, o estudo buscou entender como essas coordenadoras aprenderam a desempenhar as funções específicas do cargo, e as respostas mais recorrentes ficaram divididas principalmente entre a orientação institucional e a aprendizagem com os próprios desafios vivenciados no dia a dia. A TAB. 6 mostra essas e outras respostas menos recorrentes.

Tabela 6 – Como as coordenadoras aprenderam suas funções

Respostas	Entrevistadas	Total
Aprender fazendo, com o dia a dia	E2, E3, E5, E9, E10, E7, E11, E12,	8
Ter orientação institucional	E1, E2, E3, E4, E6, E10, E12	7
Ser autodidata	E1, E2, E5, E6, E9, E11,	6
Utilizar experiências anteriores	E4, E12, E13, E14	4

Fonte: Dados da pesquisa

Os trechos a seguir evidenciam as situações citadas pelos respondentes:

Tem uns setores assim com pesquisadores institucionais que são responsáveis por todo esse contato com o MEC, então eu fiquei alguns dias com ela para ela poder me ensinar essas coisas todas. (E1)

Aqui, a instituição sempre teve essa preocupação desde em que a gente entrou, em um determinado momento essa necessidade surgiu, o grupo percebeu e foi nos habilitando, trazendo gestores, treinamento, fazendo minicursos com pessoas dessa área de gestão educacional. Todo início de semestre há o minicurso para professores e coordenadores. (E10)

As questões administrativas, mais micro, igual matrícula de aluno, transferência de aluno, enfim... todos esses processos mais acadêmicos da administração do curso, dos trâmites institucionais, das dinâmicas institucionais, foram aprendidos com a secretaria daqui que me ajudou muito e me ajuda até hoje nessas questões. (E12)

Eu acho que não teve muito formação, na verdade não teve treinamento e aí agente vai aprendendo aos trancos e barrancos. Então é errando, vendo que deu certo, vendo o que não deu certo. (E2)

Eu acho que eu tô aprendendo na marra, porque se te colocar numa posição que muitas vezes você não tem nem tempo pra poder conhecer as coisas, passar por todos os trâmites que tem dentro da instituição e você tem que dar conta do recado. (E3)

Aprender com as experiências do dia a dia foi uma fala bastante recorrente, mesmo entre aquelas que relataram terem recebido algum tipo de orientação da instituição, em algum momento, perceberam e apontaram que as experiências vividas ao longo dos dias de trabalho servem como base para soluções posteriores.

Em estudo semelhante, Santos e Bronnermann (2013) identificaram que a forma de muitos gestores universitários aprenderem parte de suas funções na gestão acadêmica foi por meio das experiências vivenciadas no cotidiano, a partir das quais as situações experimentadas serviam como referência para as ações posteriores, levando-se em conta que existe uma rotina de trabalho estabelecida, ou seja, aprendiam ao longo de sua atuação por meio da experiência com erros e acertos.

Fleck e Pereira (2011) corroboram essa ideia ao afirmarem que muitos professores assumem cargos de direção com pouco ou nenhum conhecimento da função e assim acabam aprendendo a gerenciar na prática. Domingues et al. (2011) reforçam essa afirmação, ressaltando esse fato como preocupante, uma vez que pode interferir na qualidade do curso por estes gerenciados.

Com relação a esse aspecto, Hill (1993), quando escreve sobre um grupo de novos gerentes em seu primeiro ano de atuação gerencial, relata sentimentos semelhantes por parte desses sujeitos que, diante das fadigas e imprecisões sobre si mesmos, tiveram de aprender a partir de suas experiências, constituindo a chave para o sucesso. Assim, aprender a partir da experiência foi considerado mais fácil pelos gerentes, quando possuíam fortes relacionamentos de desenvolvimento com seus superiores e colegas, visto que, salvo o treinamento inicial dado aos novos gerentes, a aprendizagem foi realizada principalmente por conta das oportunidades, ou seja, pelas experiências.

Ainda com relação a esse aprendizado para o cargo, buscou-se verificar a influência que os cursos de mestrado e/ou doutorado poderiam ter exercido no desempenho das funções de coordenador de curso. Nesse aspecto, as respondentes se dividiram entre três polos: as que acharam que contribuiu em partes; as que acharam que não contribuiu; e as que acharam que contribuiu para o amadurecimento profissional como um todo.

Os trechos apresentados a seguir exemplificam essas respostas:

Especificamente ao cargo de coordenação de curso de graduação eu acho que não, a não ser pela questão da pesquisa, que também é uma atribuição e preocupação do coordenador de curso e um pouco mais de maturidade mesmo, que um mestrado nos dá. (E2)

De uma forma geral tanto mestrado como doutorado contribuíram para melhorar a minha visão enquanto profissional e isso impacta na minha ação como coordenadora, mas nada específico como coordenadora não. (E8)

O mestrado ele amplia a sua visão, ele amplia a sua discussão sobre a questão acadêmica, te abre pra isso, então eu acho que nesse ponto ele contribui. (E12)

Eu acho que o coordenador tem que ser mestre ou doutor, mesmo porque os órgãos fiscalizadores exigem isso e com certeza o mestrado te dá um embasamento pra você estar exercendo melhor as suas funções. (E13)

Completamente diferencial 100 % eu sou outra coordenadora pós-mestrado provavelmente mais madura no sentido de pelo menos entender aquilo que tá na minha governabilidade e aquilo que não está. (E9)

Moraes (2004) aponta a titulação (mestrado e/ou doutorado) como um dos requisitos fundamentais para o exercício do cargo de coordenador de curso, sobretudo, em função das exigências legais do MEC e, de um modo geral, as entrevistadas concordam que essa titulação contribui para um amadurecimento e um melhor preparo geral; no entanto, continua aqui a lacuna da falta de preparo específico para as atividades de gestão, que os programas de pós-graduação *strictu senso* (com exceção daqueles que são específicos na linha de pesquisa da gestão) não conseguem suprir.

#### 5.4.5 Pontos negativos no exercício do cargo de coordenação de curso

Quando perguntadas sobre os pontos negativos no exercício do cargo, as entrevistadas destacaram como principal ponto negativo a sobrecarga de atribuições e funções inadequadas em detrimento do pouco tempo disponível para a coordenação, seguida das dificuldades com o comprometimento do corpo docente e da autonomia limitada. Essas respostas foram agrupadas na TAB. 7, seguidas de outras de menor incidência.

Tabela 7 – Pontos negativos do exercício desse papel

Respostas	Entrevistados	Total
Sobrecarga de trabalho e Acúmulo de funções inadequadas	E3, E4, E5, E7, E10, E12, E13,	7
Lidar com a falta de comprometimento do corpo docente	E1, E2, E6, E13,	4
Pouca autonomia, pouco poder de decisão	E3, E11, E12,	3
Ter que atingir as metas	E3, E6,	2
Carga Horária reduzida	E2, E5,	2
Exposição pessoal	E11, E12,	2
Ter que fazer um papel de elo entre professor e aluno	E6, E14	2
Mediar o clientelismo imposto pela instituição privada	E11	1
Perfil atual dos alunos	E13	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os trechos abaixo podem ilustrar essas respostas:

Eu me senti muito barrada em alguns momentos, de não poder atuar mesmo como coordenadora e exercer algumas funções que eu acho que não é de coordenação. (E3)

É a sobrecarga de trabalho, porque hoje você não vê só o lado acadêmico, você tem que gerenciar outros problemas das IES... então você tem que ajudar a colocar o aluno pra dentro, você tem que manter o aluno aqui, você tem que ver o lado financeiro do aluno, se ele tá pagando, se ele não tá, tem que tentar jogar ele no programa do governo se ele não pode pagar faculdade, então assim são muitas atribuições e são atribuições no meu ponto de vista, erradas. (E4)

O coordenador tem sido cobrado muito para o lado administrativo, ele tem que se dedicar muito a questões administrativas e financeiras, e questões de sustentabilidade do curso, principalmente em instituições particulares, e as questões pedagógicas, acadêmicas elas têm ficado em detrimento, porque somos tão cobrados nisso que a parte acadêmica temos pouco tempo para pensar. (E12)

É a dificuldade de introjetar, não sei se a palavra é essa, na cabeça dos professores, no corpo docente que eles de fato trabalham ali como equipe, que eles vejam a coordenação não como alguém que tá vigiando, que tá cobrando. (E1)

A gente tem uma dificuldade muito grande de os professores entenderem todo o processo de gestão, quais são as metas, os objetivos, tendo em vista que os professores trabalham em múltiplas instituições e o nível de cobrança e o nível de exigência de uma instituição pra outra é variável. (E13)

A queixa sobre o acúmulo de funções e a sobrecarga de trabalho em detrimento do pequeno tempo disponível para a coordenação de curso foi uma fala bastante recursiva e que se destacou nas entrevistas.

Marra e Melo (2003) justificam esse acúmulo de funções com o fato de que, na gestão acadêmica especificamente, além das funções clássicas administrativas, como planejar, organizar e coordenar; neste caso, ainda existem as funções acadêmicas.

Com relação à necessidade de ter que conciliar as inúmeras funções da gestão com as outras atividades acadêmicas desempenhadas pelo gestor, contrariamente aos dados identificados no presente estudo, Santos e Bronnermann (2013) citados anteriormente, em sua pesquisa, identificaram que este não foi um problema. Segundo os autores, os gestores por eles pesquisados também se referiram ao fato de não terem exclusividade para a coordenação, e que esta precisa ser conciliada com outras atividades, como a docência e a

pesquisa, no entanto os pesquisados relataram terem aprendido a lidar com essa situação e a identificar as prioridades.

Contrariamente aos autores acima e apoiando os relatos das entrevistadas, Marra e Melo (2003) também apontaram o acúmulo de funções como um problema e destacaram alguns prejuízos decorrentes disso. Essas autoras destacam que, para dar conta das novas funções administrativas que foram agregadas às funções da docência já existentes, esses coordenadores aumentam sua carga horária de trabalho e muitas vezes diminuem o tempo de convivência e de lazer com suas famílias. Outro prejuízo costuma aparecer na redução da realização de pesquisas e publicações e até mesmo na queda da qualidade do ensino em sala de aula.

Outro ponto negativo destacado neste estudo faz referência à dificuldade de comprometimento por parte do corpo docente e, nesse aspecto, o estudo de Santos e Bronnermann (2013) mostrou semelhança também com relação ao relato de alguns gestores sobre as dificuldades relacionadas à falta de comprometimento por parte de subordinados, o que muitas vezes acaba prejudicando o andamento dos processos internos.

#### **5.4.6 Pontos positivos do exercício desse cargo**

Em relação aos pontos positivos do exercício da função de coordenador de curso de graduação, as respostas mais recorrentes foram o fato de poder contribuir para a formação dos alunos e para a saúde em geral (E2, E3, E4, E7, E9, E12, E13, E14), de poder exercer atividades de gestão (E1, E2, E4, E13) e de ter um bom relacionamento com a equipe de trabalho (E5, E8, E11, E13). Esses dados estão apresentados na TAB. 8, que traz também as outras repostas de menor incidência.

Tabela 8 - Pontos positivos do exercício desse papel

Respostas	Entrevistados	Total
Contribuir para a formação dos alunos e para saúde em geral	E2, E3, E4, E7, E9, E12, E13, E14	8
Poder exercer as atividades de gestão	E1, E2, E4, E13	4
Crescimento Pessoal	E5, E8, E11, E13	4
O bom relacionamento com a equipe de trabalho	E6, E10, E12	3
Retorno e reconhecimento dos alunos	E1	1
Parte financeira	E11	1
Participar das decisões	E12	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os trechos abaixo apresentam as respostas que ilustram os dados apresentados neste item:

Eu gosto dessa coisa de reunião, de planejar as coisas, de certa forma de estar liderando ali, pois é um perfil meu. (E1)

Participar da formação dos alunos, acho que isso engrandece e é uma responsabilidade que a gente traz pra gente, quando é bem feito, eu acho que vale a pena, então é isso que eu gosto muito de poder contribuir para cada aluno que tá ali caminhando para sua formação. (E2)

Também essa questão de, como educadora, você estar lutando, isso aí pode ser até idealismo, mas a gente tá lutando por uma educação melhor, então eu acho que isso é muito sério, eu tô indo lá no fundinho do meu coração para você... se a gente puder conscientizar e formar pessoas para trabalhar com a saúde no Brasil, eu tenho esse ideal de querer melhorar uma coisa em função de melhorar o país, melhorar a formação dessas pessoas que vão lidar com a saúde. (E4)

É de estar próximo a graduação que é uma área que eu tenho muita afinidade, nesse sentido de ajudar, cooperar e de contribuir para alunos e para a instituição, e eu tenho o perfil de querer inovar, eu gosto de propor coisas novas, de desafios. (E7)

E a cada semestre, a cada turma que a gente forma, é muito prazeroso e gratificante. (E13)

Não foram encontradas nos trabalhos dos autores utilizados na discussão dessa pesquisa referências sobre os pontos positivos da função de coordenador de curso, no entanto, entre as entrevistadas, ficou clara uma preocupação e satisfação pessoal com relação à formação do aluno e ao processo de transformação que um curso de graduação pode trazer ao indivíduo.

### 5.4.7 Desafios à frente do curso de graduação

Quando questionadas sobre quais eram os desafios vivenciados pelas entrevistadas, a maior parte se referiu à dificuldade vivenciada com relação à captação de alunos, seguida do desafio de fazer um curso de qualidade. A TAB. 9 apresenta essas respostas acompanhadas de outras menos recorrentes.

Tabela 9 - Desafios da coordenação de curso

Respostas	Entrevistados	Total
Captar alunos	E1, E5, E11, E12, E13	5
Fazer um curso de qualidade	E3, E5, E7, E12	4
Conseguir um corpo docente mais comprometido	E1, E13	2
Lidar com o atual perfil dos alunos	E2, E4	2
Concorrer no mercado	E6, E13	2
Atingir as metas impostas	E3	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os relatos a seguir ilustram os posicionamentos das entrevistadas:

Hoje, o maior desafio que a gente tem é ter corpo discente, pois a gente tá vivendo momento que o curso tá acabando. (E1)

A captação de alunos e manter um número de evasão baixo. (E5)

Tentar fazer assim, o curso ser um curso diferenciado, um curso legal e que os alunos tenham satisfação de estudar aqui, acho que esse é o desafio, se eu vou conseguir eu não sei (risos) enquanto eu estiver aqui, eu vou tentar. (E3)

Trabalhar com a captação de alunos, que tem sido um desafio imenso para as IES, não só a captação, mas a retenção desses alunos né. (E13)

O desafio é a qualidade do curso, você manter: “a que nós viemos?”, então assim, manter esse objetivo todos os dias, análise de professores análise dos alunos, análise do que a gente tá oferecendo, da própria infraestrutura, porque a gente tem pouca autonomia ou quase nenhuma pra discutir a questão da infraestrutura, mas com certeza são preocupações diárias, o que eu busco é a qualidade, com certeza. (E7)

Santos e Bronnemann (2013) identificaram em seu estudo os desafios da gestão em instituições de ensino superior e listaram alguns dos desafios que os gestores universitários podem enfrentar no exercício de sua função, com os quais, os relatos das entrevistadas neste estudo, encontram semelhança, como: desafios

relacionados a conhecimentos e habilidades para o cargo, desafios relacionados ao tempo disponível para as atividades de gestão que precisam ser conciliadas com as atividades de docência e desafios com relação ao comprometimento dos subordinados nas IES.

Diante desses dados, foram traçadas as seguintes considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como se configuram as competências gerenciais de coordenadores de cursos de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte, segundo o modelo de Quinn et al. (2003).

O referencial teórico abordou o cenário em que estão inseridas as instituições de ensino superior (IES), sobretudo, dos cursos de graduação em enfermagem e sua relação com as políticas educacionais, focando nas competências profissionais e nas competências gerenciais, com destaque para a função gerencial atrelada aos gestores à frente dos cursos de graduação, finalizando com o modelo de competências gerenciais de Quinn et al. (2003), o qual foi usado para a pesquisa.

Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um estudo de caso e uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, com abordagens qualitativa e quantitativa, configurando-se em uma triangulação de dados. Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário, construído com base conceitual no modelo de competências gerenciais de Quinn et al. (2003), e em entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação em enfermagem em funcionamento na cidade de Belo Horizonte. Os dados provenientes do questionário foram analisados estatisticamente e os dados das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo.

No que se refere aos objetivos específicos, o primeiro deles era analisar como se configuram as competências gerenciais ideais dos coordenadores de cursos de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte, sob o modelo teórico de Quinn et al. (2003), nas suas próprias percepções. Verificou-se que, para as coordenadoras, as respostas ao que seria ideal com relação ao desempenho dos papéis gerenciais alcançaram níveis elevados, tanto na parte quantitativa quanto na parte qualitativa. Nesse aspecto, os papéis que foram destacados na parte quantitativa e reforçados na parte qualitativa da pesquisa foram os de mentor, diretor, coordenador e facilitador.

Quanto ao segundo objetivo específico, este intencionou também analisar como se configuram as competências gerenciais, agora do ponto de vista real (efetivamente realizadas) desses mesmos sujeitos, nas suas próprias percepções. Foi possível identificar que, com relação ao que realmente conseguem executar, as coordenadoras atribuíram valores medianos para alguns papéis, como o de negociador e de monitor, tanto na parte quantitativa quanto na parte qualitativa, demonstrando que, na prática, o ideal não consegue ser alcançado na sua plenitude.

Essas percepções de comparação da parte qualitativa com a parte quantitativa foram bastante positivas, visto que foi possível identificar, nas falas das entrevistadas, exatamente aquilo que os números da parte quantitativa evidenciaram. Diante do que se propõe a pesquisa qualitativa, a partir das entrevistas, foi possível perceber o contexto vivenciado pelas coordenadoras de curso, bem como alguns de seus anseios e desafios com relação ao cenário atual em que trabalham. A triangulação permitiu, portanto, aprofundar as questões e confirmar os dados encontrados, agregando valor aos resultados da pesquisa.

Assim, de acordo com o modelo de competências gerenciais de Quinn et al. (2003), o perfil identificado para as coordenadoras pesquisadas foi considerado eficaz e intitulado de “agregadores pacíficos”, o que demonstra que as coordenadoras estão aptas a desempenhar de forma competente os papéis gerenciais considerando o equilíbrio entre eles. Destaca-se o menor desempenho no papel de negociador, sem, no entanto, representar prejuízo ao desempenho global de suas funções.

Além dos ganhos apontados com a triangulação, esta pesquisa demonstrou também que as funções das coordenadoras de curso extrapolam as relativas ao processo administrativo tradicional, percebendo-se que suas funções são diluídas também em questões sociais dos discentes e, até mesmo, dos docentes e que a titulação exigida pelo órgão regulador nem sempre é suficiente para instrumentalizá-las para o exercício das suas funções, haja vista os comentários bastante recorrentes, e com respaldo nos autores usados na discussão do trabalho, de que muito da experiência e das competências dessas profissionais

vem das dificuldades vivenciadas no exercício do cargo e não da formação técnico-acadêmica das coordenadoras.

Observam-se algumas limitações da pesquisa no que tange à abrangência profissional, que se deu somente com coordenadoras de cursos de enfermagem, impossibilitando generalizações para as coordenações de outros cursos, que talvez apresentem especificidades que podem interferir nas competências gerenciais de seus coordenadores. Além disso, destacam-se também duas questões: a primeira, referente ao viés de gênero presente nos sujeitos (todas são mulheres), que espelha a profissão de origem, a enfermagem; a segunda relaciona-se à quantidade de pessoas abordadas. Apesar de terem sido entrevistadas todas as coordenadoras de cursos de graduação em enfermagem localizados na cidade de Belo Horizonte, para efeito de generalizações, talvez fosse interessante expandir a amostra para os cursos de enfermagem de outras regiões, o que poderia apresentar diferenças relativas às culturas organizacionais e regionais.

Sugere-se, para pesquisas futuras, ampliar a quantidade de participantes, abrangendo outros estados e, até mesmo, outras regiões do país, considerando que os perfis sociais diferentes em cada região podem interferir no perfil dos atores sociais envolvidos e, conseqüentemente, nas demandas de gestão. Além disso, caberia também a realização de pesquisa semelhante com outros atores envolvidos no processo de gestão dos cursos e a quem os coordenadores estão intimamente ligados, como os reitores universitários e os próprios docentes, além da utilização de outras metodologias de pesquisa e até mesmo de outros modelos teóricos, para verificar possíveis semelhanças nos resultados. Ainda como sugestão, indica-se um aprofundamento a respeito do processo de gestão de competências gerenciais desses profissionais, levando-se em consideração a complexidade de seu papel e sua importância para a formação dos profissionais “do futuro”.

Assim, espera-se que esta dissertação, sem a pretensão de esgotar as discussões, ao apontar os perfis gerenciais ideais, possa contribuir para a gestão de instituições de ensino superior, facilitando o direcionamento e a seleção

daqueles que melhor se ajustam aos requisitos necessários. Além disso, espera-se que, ao apontar os perfis gerenciais reais, este estudo contribua também para a percepção das dificuldades, limitações e desafios do cargo que, ao serem sanados, permitirão uma gestão mais eficaz na formação e oferta de profissionais de qualidade para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. B. A. et al. Gerência dos serviços de enfermagem: um estudo bibliográfico. **Revista Eletrônica de enfermagem**, Brasília, v. 7, n. 3, p.318-326, 2005. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>> Acesso em 10 mar. 2013.
- ALFINITO, S. **Educação superior no Brasil: análise do histórico recente (1994-2003)**. Brasília: INEP, 2007. 93p.
- ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**. Campinas, v.17, n.3, p. 899-920, nov. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203P.
- BAGNATO, M. H. S.; RODRIGUES, R.M. Diretrizes curriculares da graduação em enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 60, n.5, p. 507-512, set./out. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. 223P.
- BENITO, G. A. V. et al. Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 65, n.1. p. 172-178, jan./fev. 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem: legislação e assuntos correlatos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Artes Gráficas da FSESP, v.1. 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria 1721 de 16 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1994. Seção 1. p. 19.801.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Informe epidemiológico do SUS**, Brasília, ano V, n. 2, abr./jun. 1996b.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **PNE – Plano Nacional de Educação**. 2001a.  
Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>  
Acesso em 15 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2001b. Seção 1. p.37.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **INEP. Mestrado e Doutorados reconhecidos pela CAPES**. Disponível em: <[www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos](http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos)>. Acesso em: 20 jul. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **E-mec – Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2013b.

BRITO, A. M. R. et al. Representações sociais de discentes de graduação em enfermagem sobre ser enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 64, n. 3, p.527-535, maio/jun. 2011.

BRITO, A. M. R. **Representações sociais de discentes de enfermagem sobre ser enfermeiro**. 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

BRITO, M. J. M. **A configuração identitária da enfermeira no contexto das práticas de gestão em hospitais privados de Belo Horizonte**. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Administração) Faculdade de Ciências Econômicas e Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2004.

CAMELO, S. H. H. Professional competences of nurse to work in Intensive Care Units: an integrative review. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. v.20, n.1, p. 192-200, jan./fev. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n1/25.pdf>>. Acesso: 15 mar. 2013.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós- graduação**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 352p.

CUNHA, I. C. K. O.; XIMENES NETO, F. R. G. Competências gerenciais de enfermeiras: um novo velho desafio? **Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis. v.15, n.3. p. 479-482, jul./set. 2006.

DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. Singularidades e transformações no trabalho dos gerentes. In: DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. (orgs.). **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 29-65.

DIAS, H. C. V. B.; **Competências do enfermeiro: um estudo em um hospital privado de Belo Horizonte**. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte. 2009.

DIAS, H. C. V. B.; PAIVA, K. C. M. Formação de competências gerenciais a partir de disciplinas de gestão no curso de enfermagem: percepções de alunos de uma

universidade privada, **Revista Mineira de Enfermagem**. Belo Horizonte, v.13, n.4, p. 474-484, out./dez. 2009a.

DIAS, H. C. V. B; PAIVA, K. C. M. Formação de competências profissionais na enfermagem: percepções dos professores. **Revista Mineira de Enfermagem**. Belo Horizonte, v.13, n. 3, p. 381-390, jul./set. 2009b.

DIAS, H. C. V. B; PAIVA, K. C. M. Competências do enfermeiro: estudo em um hospital privado. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 64, n.3. p. 511-520, maio/ jun. 2011.

DOMINGUES, M. J. C. S. et al. Identificação e análise do perfil dos gestores de cursos de ciências contábeis nos estados de São Paulo e Santa Catarina. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**. São Leopoldo, v.8, n.2. p. 190-201, abr./jun. 2011.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001 – 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 12. P. 677-705, jul./set. 2010.

FERNANDES, A. C. B. C. **Competências gerenciais de enfermeiros de uma instituição hospitalar de Belo Horizonte**. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte. 2012.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, Brasil. **Revista Organização e Sociedade**. Salvador. v.18, n.57, p. 285-301, abr./jun. 2011.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 5, n. spe., p. 183-196, 2001.

FURUKAWA, P. O.; CUNHA, L. C. K. O. Da gestão por competências às competências do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 63, n.6. p. 1061-1066, nov./dez. 2010.

GERMANO, R. M. O ensino em enfermagem em tempos de mudanças. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília. v.56, n.4. p. 365-368, jul. /ago. 2003.

GEOVANINI, T. et al. **História da enfermagem**: versões e interpretações. 2. ed. Rio de Janeiro: REVINTER, 2005. 338p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, v.35, n.2, p. 65-71, jul./ago. 1995.

GUIMARÃES, A. S.; PIRES, V. Ensino superior no Brasil: mercado, regulação e estratégias. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v.8, n.2, p. 427-447, jul./dez. 2006.

HILL, L. **Novos Gerentes**: assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron Books, 1993. 296p.

JEZINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v.18, n.18, p. 57-79, 2011.

KOBAYASHI, R. M.; LEITE, M. M. J. Desenvolvendo competências profissionais dos enfermeiros em serviço. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.63, n.2, p. 243-249, mar./abr. 2010.

KURCGANT, P. (Coord.). **Gerenciamento em Enfermagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.198p.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 278p

LEONI, M. C.; ANDRADE, L. F. S.; VASCONCELOS, E. C. Competências requeridas do diretor e coordenador de curso de graduação em enfermagem da Universidade Estácio de Sá/RJ. **Cogitare Enferm**. Curitiba, v.13, n.2, p. 301-305. abr./jun. 2008.

LIMA, K. R. S. O banco mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 14, n. 1, p.86-94, jan./jun. 2011.

MANENTI, S. A. et al., O processo de construção do perfil de competências gerenciais para enfermeiros coordenadores de área hospitalar. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 61, n.5, p. 727-733, set./out. 2008.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma Universidade Federal. In: EnANPAD, 27, 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2003.

MARTINS, C. et al. Perfil do enfermeiro e necessidades de desenvolvimento de competência profissional. **Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v.15, n.3. p. 472-478, jul./set. 2006.

MAYA, C. M.; SIMÕES, A. L. A. Implicações do dimensionamento do pessoal de enfermagem no desempenho das competências do profissional enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v.64, n.5. p. 898-904, set./out. 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 80p.

MORAES, W. B. Efetividade organizacional na perspectiva de coordenadores de curso de graduação da PUC Minas: Contribuições para a gestão de instituições de ensino superior. In: EnANPAD, 28, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, ANPAD, 2004.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea**. Rio de Janeiro: Record, 1991. 256p.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de Competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. 2007. 285f. v.1. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, K. C. M.; COUTO, J. H. **Qualidade de vida e estresse gerencial “pós-choque de gestão”**: o caso da COPASA-MG. RAP, Rio de Janeiro, v.42, n.6, p. 1189-1211, nov./dez. 2008.

PAIVA, K. C. M.; MAGESTE, G. S. Ação, devoção e desilusão: incluindo as categorias cultura e tempo na análise da função gerencial. In: EnANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v.62, n.5. p.739-744, set./out. 2009.

PRATA, S. C. F. **Competências gerenciais**: um estudo no segmento de negócios de limpeza urbana e saneamento de uma construtora mineira. 2008. 107f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte. 2008.

QUINN, R. E. et al **Competências gerenciais**: princípios e aplicações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. 416p.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320p.

REED, M. **Sociologia da Gestão**. 1 ed. Oeiras: Celta, 1997. 30p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334p.

RODRIGUES, R. M. **Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil**: contexto, conteúdo e possibilidades para a formação. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2005.

RODRIGUES, R. M.; CALDEIRA, S. Movimentos na educação superior, no ensino em saúde e na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v.61, n.5. p. 629-636, set./out. 2008.

RUAS, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. M. (Orgs.) **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas. 2001. 346p.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. 222p.

SANTOS, L.; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v.6, n.1, p. 01-21, jan. 2013.

SILVA, F.; **Competências gerenciais: um estudo de caso em uma empresa do seguimento óptico mineiro**. 116f. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte. 2009.

SILVA, K. L. et al. Oferta dos cursos de graduação em enfermagem no estado de Minas Gerais. **Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 20, n. esp. p. 124-130, 2011.

SILVA K. L. et al. Desafios da formação do enfermeiro, na expansão do ensino superior. **Escola de Enfermagem Ana Nery**, v.16, n.2, p. 380-387, abr./jun. 2012.

SILVA, K. L.; SENA, R. R. A. Educação de enfermagem: buscando a formação crítico-reflexiva e as competências profissionais. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. v. 14, n. 5, set./out. 2006.

SMELTZER, S. C.; BARE, B. G. **Tratado de Enfermagem Médico-Cirúrgica**. 8 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999. 1813p.

SOARES, A. C.; MELO, M. C. Desafios Gerenciais do terceiro setor de Belo Horizonte: Técnicos, políticos, críticos e praxeológicos. **Revista de Gestão e Planejamento**, Salvador, v.10, n.1, p.38-52, jan./jun. 2009.

TANNURE, M. C.; GONÇALVES, A. M. P. **Sistematização da assistência de enfermagem: Guia prático**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 168p.

TEIXEIRA, E. et al. Trajetória e tendências dos cursos de enfermagem no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 4, p. 479-487, jul./ago. 2006.

TOSTA, H. T. et al. Gestores universitários: papel e competências necessárias para o desempenho de suas atividades nas universidades federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v.5, n.2, p.01-15, ago. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 93p.

VIANA, S. M. N. **Perfil e ações gerenciais dos (as) dirigentes dos cursos de enfermagem dos centros universitários e universidades do estado de Minas Gerais**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006.

VILKINAS, T. The gender factor in management: how significant others perceive effectiveness. **Women in Management Review**. v.15, n.5/6. p. 261-271, 2000.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001. 197p.

ZILLE, L. P.; BRAGA, C. D. .; MARQUES, A. L. Estresse no trabalho: Um estudo de caso com gerentes que atuam em uma instituição financeira acional de grande porte. **Revista de Ciências da Administração**. Florianópolis, v.10, n.21, p.175-196, mai./ago. 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Competências Gerenciais de Coordenadores de Curso de Graduação em Enfermagem em Belo Horizonte”.

A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar como se configuram as competências gerenciais de Coordenadores de curso de graduação em enfermagem na cidade de Belo Horizonte.

Para participar deste estudo, solicito a sua especial colaboração em responder um questionário, composto por dois blocos de questões, sendo a primeira parte referente a dados demográficos e funcionais e a segunda parte relacionada às competências gerenciais, o qual será preenchido por você mesmo.

O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física, moral ou psicológica para você. O resultado desta investigação não lhe causará qualquer malefício, dano ou despesa relativa à participação. Você também poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa, em qualquer fase, sem que isso lhe traga qualquer tipo de penalidade. Os resultados da pesquisa serão apresentados em cumprimento de parte das exigências do programa de mestrado acadêmico da Faculdade Novos Horizontes. Além disso, os resultados poderão ser divulgados em artigos científicos e congressos. Será mantido total sigilo quanto à identidade dos pesquisados. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com a orientadora a qualquer momento que desejar.

Nome da pesquisa: Competências Gerenciais de Coordenadores de Curso de Graduação em Enfermagem em Belo Horizonte

Pesquisador responsável: Andresa Lopes Cordeiro Seabra

Telefone: (31)92723165 – e-mail: [andresalcordeiro@hotmail.com](mailto:andresalcordeiro@hotmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e retirar minha decisão de participar se o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo e que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Belo Horizonte, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito: \_\_\_\_\_

---

Andresa Lopes Cordeiro Seabra- pesquisadora - Telefone: (31) 92723165  
e-mail: andresalcordeiro@hotmail.com

Comitê de Ética – UNIFENAS  
Endereço: Rodovia MG 179 – Km 0 – Caixa Postal 23  
CEP: 37130-000  
Telefone: (35) 32993137  
e-mail: [comitedeetica@unifenas.br](mailto:comitedeetica@unifenas.br)

### **APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista**

1. Como foi sua trajetória profissional até chegar a esta coordenação?
2. Que competências deve possuir o coordenador do curso de graduação em enfermagem?
3. Quais dessas competências você possui?
4. Como você aprendeu a ser coordenador(a)?
5. Quais os pontos negativos do exercício desse papel?
6. E quais os pontos positivos?
7. Que desafios você identifica na coordenação deste curso?
8. Você gostaria de acrescentar algo?

Obrigada!

## ANEXOS

### ANEXO A – Questionário

Por gentileza, assinale a resposta mais adequada ao seu caso e complete o quadro que se segue:

#### Dados Sociodemográficos

<p><b>1 – Sexo</b>            a. ( ) Masculino            b. ( ) Feminino</p> <p><b>2 – Faixa Etária</b>            a. ( ) até 25 anos            b. ( ) de 26 a 30 anos            c. ( ) de 31 a 35 anos            d. ( ) de 36 a 40 anos            e. ( ) de 41 a 45 anos            f. ( ) de 46 a 50 anos            g. ( ) mais de 50 anos</p> <p><b>3 – Estado Civil</b>            a. ( ) solteiro            b. ( ) casado            c. ( ) desquitado / divorciado / separado            d. ( ) viúvo            e. ( ) união estável            outro: _____</p> <p><b>4 – Titulação</b>            a. ( ) Ensino superior completo            b. ( ) Especialização            c. ( ) Mestrado em andamento            d. ( ) Mestrado completo            e. ( ) Doutorado em andamento            f. ( ) Doutorado completo            g. ( ) Pós-Doutorado em andamento            h. ( ) Pós-Doutorado completo</p> <p><b>5 – Categoria da Instituição de Ensino Atual</b>            a. ( ) Pública            b. ( ) Particular Comunitária            c. ( ) Particular Confessional            d. ( ) Particular com Fins Lucrativos            e. ( ) Outra            Especifique: _____</p> <p><b>6 – Tempo de experiência de trabalho total</b>            a. ( ) menos de 5 anos            b. ( ) de 5 a 10 anos            c. ( ) de 10 a 15 anos            d. ( ) de 15 a 20 anos            e. ( ) mais de 20 anos</p> <p><b>7 – Tempo de trabalho em enfermagem</b>            a. ( ) menos de 5 anos            b. ( ) de 5 a 10 anos            c. ( ) de 10 a 15 anos            d. ( ) de 15 a 20 anos            e. ( ) mais de 20 anos</p>	<p><b>8 – Tempo de trabalho em IES</b>            a. ( ) menos de 5 anos            b. ( ) de 5 a 10 anos            c. ( ) de 10 a 15 anos            d. ( ) de 15 a 20 anos            e. ( ) mais de 20 anos</p> <p><b>9 – Tempo de trabalho na IES atual</b>            a. ( ) menos de 5 anos            b. ( ) de 5 a 10 anos            c. ( ) de 10 a 15 anos            d. ( ) de 15 a 20 anos            e. ( ) mais de 20 anos</p> <p><b>10 – Tempo de trabalho como coordenadora</b>            a. ( ) menos de 5 anos            b. ( ) de 5 a 10 anos            c. ( ) de 10 a 15 anos            d. ( ) de 15 a 20 anos            e. ( ) mais de 20 anos</p> <p><b>11 – Tempo de trabalho como coordenadora na IES atual</b>            a. ( ) menos de 5 anos            b. ( ) de 5 a 10 anos            c. ( ) de 10 a 15 anos            d. ( ) de 15 a 20 anos            e. ( ) mais de 20 anos</p> <p><b>12 – Qual seu regime de trabalho na IES atual?</b>            a. ( ) Tempo Integral            b. ( ) Tempo Parcial            c. ( ) Horista            d. ( ) Outro:            Especifique: _____</p> <p><b>13 – Possui outro vínculo empregatício?</b>            a. ( ) Sim            b. ( ) Não</p> <p><b>14 – Possui experiência de coordenação anterior a de IES?</b>            a. ( ) Sim            b. ( ) Não</p> <p><b>15 – Se a resposta anterior foi Sim, em que área?</b>            a. ( ) Assistência Primária            b. ( ) Assistência Secundária            c. ( ) Assistência Terciária            d. ( ) Docência do Ensino Profissionalizante            e. ( ) Docência do Ensino Superior            f. ( ) Outra: _____</p>
--	--

### COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Os itens que se seguem descrevem competências gerenciais. Favor indicar antes de cada frase o número que melhor corresponda ao **ideal** (o que deveria ser feito) e ao **real** (efetivamente exercido) **do seu trabalho**, de acordo com a escala abaixo.

1	2	3	4	5	6
Nunca	Muito raramente	Às vezes	Normalmente	Frequentemente	Sempre

Ideal	Real	Ações do Coordenador nesta Instituição
		1- propõe ideias criativas e inovadoras.
		2- exerce elevada influência na organização.
		3- promove claramente a unidade entre os membros.
		4- mantém firme o controle logístico.
		5- trata cada indivíduo de maneira sensível e cuidadosa.
		6- experimenta novos conceitos e ideias.
		7- mostra empatia e interesse em lidar com os subordinados.
		8- estimula a participação de todos nos processos grupais de tomada de decisão.
		9- compara dados, relatórios, informações, etc. para detectar discrepâncias.
		10- conduz o setor rumo às metas estabelecidas.
		11- antecipa problemas, evitando crises.
		12- controla os membros no cumprimento dos objetivos.
		13- esclarece objetivos e prioridades comuns.
		14- influencia as tomadas de decisão em alto nível.
		15- traz um senso de ordem ao setor.
		16- alinha diferenças-chave entre os membros do grupo, trabalhando de forma participativa para resolvê-las.
Alguma dúvida, sugestão ou consideração? Por favor, utilize este espaço.		