



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

DANIELA ALMEIDA SILVANY LIMA

A PRÁTICA DE *COACHING* EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE ENSINO
SUPERIOR E SUA APLICABILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS DISCENTES
NO MERCADO DE TRABALHO

Salvador
2009

DANIELA ALMEIDA SILVANY LIMA

A PRÁTICA DE *COACHING* EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE ENSINO
SUPERIOR E SUA APLICABILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS DISCENTES
NO MERCADO DE TRABALHO

Dissertação apresentada à Universidade
Federal da Bahia – Núcleo de Pós-
Graduação em administração da UFBA,
para a obtenção do título de Mestre em
Administração de Empresas.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Tenório

Salvador
2009

Escola de Administração - UFBA

- L732 Lima, Daniela Almeida Silvany
A prática de *coaching* em instituições educacionais de ensino superior e sua aplicabilidade no desenvolvimento dos discentes no mercado de trabalho / Daniela Almeida Silvany Lima. – 2009.
127 f.
- Orientador: Prof.º Dr.º Robinson Tenório
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2009.
1. Mentores nos negócios. 2. Mercado de trabalho. 3. Orientação profissional.
4. Universidades e faculdades particulares. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Tenório, Robinson. III. Título.

658.3124

DANIELA ALMEIDA SILVANY LIMA

A PRÁTICA DE *COACHING* EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE ENSINO
SUPERIOR E SUA APLICABILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS DISCENTES
NO MERCADO DE TRABALHO

Dissertação aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Administração Profissional,
Universidade Federal da Bahia – UFBA,
pela seguinte banca examinadora:

Robinson Moreira Tenório _____
Dr. em Educação – USP
Professor da Faculdade de Educação da UFBA

Mario César Jucá _____
Dr. em Educação – UFBA
Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

Rosineide Pereira Mubarack Garcia _____
Dra. em Educação – UFBA
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Sônia Regina Pereira Fernandes _____
Dra. em Saúde Pública – UFBA
Professor da Universidade Salvador

Salvador, 12 de fevereiro de 2009

À minha filha Camila, força e luz na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Diversos foram os obstáculos e por isso muitos são os motivos e a quem agradecer ao longo desta trajetória.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Robinson Tenório, pelos posicionamentos críticos precisos que muito me fizeram refletir, crescer e encontrar um eixo norteador para o conhecimento construído a partir desse trabalho, juntamente com a co-orientadora dessa pesquisa, a Profa. Dra. Rose Mubarack.

A toda a comunidade acadêmica, e, em particular aos funcionários do Núcleo de Pós-graduação do Curso de Administração de Empresas da UFBA, Artur e André.

As Faculdade Hélio Rocha, Jorge Amado e Área 1 pela colaboração com a pesquisa.

Ao meu esposo Rodrigo pela paciência, apoio e compreensão.

À minha família pela força, compreensão nos momentos difíceis, em especial aos meus pais que sempre foram modelo de coragem e fé, e irmãs, em especial a Juliana, a quem pude contar sempre com o apoio nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos pela compreensão da minha ausência.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta jornada e àqueles que por ventura não foram citados, deixo meu imenso agradecimento e dedico o resultado deste trabalho.

“Sede como os pássaros que, ao
pousarem um instante sobre ramos muito
leves, sentem-os ceder, mas cantam! Eles
sabem que possuem asas.”

Victor Hugo

RESUMO

O presente estudo analisa o trabalho de desenvolvimento profissional voltado para mercado de trabalho, através do *coaching* aos discentes nas instituições de ensino superior, do segmento privado, na cidade do Salvador, e se este trouxe mudanças na atuação profissional dos alunos. Estes são caracterizados e analisados de acordo com as percepções dos alunos sobre os resultados da aplicação do *coaching*, além de caracterizar o apoio dado pela IES ao desenvolvimento do aluno no mercado de trabalho. O estudo de multicasos realizado abrange 150 estudantes das referidas Instituições de Ensino Superior (IES). Neste fica evidente que o conteúdo de “*coaching*” nas universidades torna-se uma base importante para a compreensão do mercado de trabalho e crescimento profissional do aluno. Através do estudo, pode-se dizer que as atividades de coaching para o corpo discente trouxeram resultados positivos para estes, visto a compreensão da importância do processo de aprimoramento do perfil profissional e da gestão de carreira como consequência da retenção de conhecimentos e motivação para colocá-los em prática. O objetivo principal de analisar o trabalho de aplicação de *coaching* aos discentes nas instituições de ensino privado A, B, e C, em Salvador se este trouxe alguma mudança significativa para a sua atuação profissional, foi parcialmente atendido, visto que os dados ainda não são tão expressivos.

Palavras-Chave: *Coaching*. Mercado de Trabalho. Instituições de Ensino Superior. Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

The present study analyzes the work of continuous professional accompaniment, through the development of coaching university to the learning in the institutions of superior education, of the private segment, and if this brought changes in the professional performance of the pupils. These are characterized and analyzed the perceptions on the perceived results of the application of the Coaching Program, beyond characterizing the support given for the IES to the development of the pupil in the work market. The study of multicases carried through it encloses 150 students of the cited Institutions of Ensino Superior (IES). In this it is evident that the content of the "Program of Coaching" composes is an important base for the understanding of the work market and professional growth of the pupil. However, the study of multiple case of the studied IES it presents insufficiency in the development of the Coaching Program. In Helium Rock, first IES to implement the university Coaching in Salvador, it possesses infrastructure lacks, however, for the time that develops the program, it possesses resulted significant for the student staff. With the Loved Jorge the problem infrastructure already does not proceed, however not yet it presents resulted positive for the student staff, data the little time of existence of the program. Area 1, the IES is the one that better if fits in such a way in the infrastructure aspects, how much in the recognition of the student staff, but not yet if it can measure the implications of the program in the professional development of the pupil for the inexistence of return data, for the little time that applies the Coaching.

Keywords: Coaching. Market of Work. Institutions of Superior Education. Professional Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Gráfico das atitudes importantes para o bom desempenho do profissional no mercado de trabalho	95
Figura 2	- Gráfico da consideração sobre ser possuidor das características comportamentais acima citadas	95
Figura 3	- Gráfico você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho nas suas diversas demandas dentro da área de formação profissional	96
Figura 4	- Gráfico de quem teve contato ou participou de alguma forma do (s) programa (s) de apoio existente (s) na sua faculdade para desenvolvimento profissional	97
Figura 5	- Gráfico do tipo de programa de apoio ao desenvolvimento profissional oferecido na universidade	97
Figura 6	- Gráfico de apoio da faculdade às escolhas profissionais	98
Figura 7	- Gráfico conhece o (s) programa (s) para apoio profissional existente (s) na sua faculdade	98
Figura 8	- Gráfico do conhecimento sobre a definição de “coaching”	99
Figura 9	- Gráfico do conhecimento sobre a definição de “coaching” universitário	99
Quadro 1	- Cursos das instituições pesquisadas	21
Quadro 2	- Aspectos pessoais	100
Quadro 3	- Você e Mercado de Trabalho	100
Quadro 4	Quanto ao seu perfil profissional	101
Quadro 5	Quanto à Universidade	101
Quadro 6	Quanto à atividade profissional	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Alunos por sexo	68
Tabela 2	- Alunos por idade	68
Tabela 3	- Alunos por missão de vida	69
Tabela 4	- Visão dos alunos sobre o futuro, a sociedade e de si mesmo	70
Tabela 5	- Valores mais importantes dos alunos	71
Tabela 6	- Tipo de atividade que se encaixa no perfil dos alunos	72
Tabela 7	- Atividade importante para a carreira dos alunos	73
Tabela 8	- Atividade que precisa fazer para se sentir realizado	74
Tabela 9	- A importância entre dinheiro e qualidade de vida	74
Tabela 10	- Condição no mercado de trabalho	75
Tabela 11	- Tempo de experiência profissional que possui, independente da área de atuação (somando estágios e contratos de trabalho)	76
Tabela 12	- Como vê o mercado de trabalho relativo à área de atuação	76
Tabela 13	- Conhecimento sobre a área de atuação	77
Tabela 14	- Quanto à oferta e procura de mão-de-obra na área que pretende trabalhar	78
Tabela 15	- Você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho nas suas diversas demandas dentro da área de sua formação profissional	79
Tabela 16	- Existência de qualificação profissional efetiva da mão-de-obra atuante na sua área de formação	79
Tabela 17	- Atitudes importantes para o bom desempenho do profissional no mercado de trabalho	80
Tabela 18	- Consideração sobre ser possuidor das características comportamentais acima citadas	80
Tabela 19	- Aspectos a serem desenvolvidos para se desenvolver melhor profissionalmente	81
Tabela 20	- Adequação da área de formação aos interesses pessoais	81
Tabela 21	- Grau de satisfação quanto as suas escolhas	82
Tabela 22	- Quanto à sua atividade profissional	82

Tabela 23	- Tempo de trabalho na empresa	83
Tabela 24	- Natureza da atividade ou setor de trabalho	83
Tabela 25	- Remuneração mensal total, incluindo o quinquênio, PLR	84
Tabela 26	- Grau de escolaridade	84
Tabela 27	- Apoio da faculdade as escolhas profissionais	85
Tabela 28	- Conhece o (s) programa (s) existentes na sua faculdade para apoio profissional	85
Tabela 29	- Teve contato ou participou de alguma forma do (s) programa (s) de apoio existente (s) na sua faculdade para desenvolvimento profissional	86
Tabela 30	- Tipo de programa de apoio ao seu desenvolvimento profissional participa na sua faculdade	86
Tabela 31	- Conhecimento sobre a definição de “coaching”	87
Tabela 32	- Conhecimento sobre a definição de “Coaching” universitário	87
Tabela 33	- Consideração do salário que recebe em relação ao trabalho que executa	88
Tabela 34	- Consideração quanto à facilidade em conseguir em outras empresas o mesmo salário que recebe	88
Tabela 35	- Considera que no ambiente de trabalho o salário é o elemento que mais motiva o funcionário	89
Tabela 36	- Consideração quanto à segurança no emprego	89
Tabela 37	- O relacionamento das pessoas na empresa	90
Tabela 38	- Autonomia para propor melhorias na execução de seu trabalho	90
Tabela 39	- Realização profissional com o trabalho que exerce	91
Tabela 40	- Idéias e sugestões ouvidas pela instituição	91
Tabela 41	- Reconhecimento do trabalho que executa	92
Tabela 42	- A quantidade de treinamento recebido	92
Tabela 43	- Relacionamento entre superior e subordinado	93
Tabela 44	- Principais fatores que te motivam no seu trabalho	94
Tabela 45	- Satisfação no trabalho	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- CNE** - Câmara de Ensino Superior
- EAD** - Educação à Distância
- FTE** - Faculdade de Tecnologia Empresarial
- ICF** - Federação Internacional de *Coaches*
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** - Ministério da Educação
- NAE** - Núcleo de Acompanhamento ao Estudante
- SENAC** - Serviço Nacional de Atendimento ao Cliente
- UNIJORGE** - Centro Universitário Jorge Amado
- UNIFACS** - Universidade Salvador

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OBJETIVOS.....	18
2.1	Objetivo geral.....	18
2.2	Objetivos específicos.....	18
3	METODOLOGIA.....	20
3.1	Tipo de pesquisa.....	20
3.2	Campo de estudo.....	21
3.3	População do estudo.....	22
3.4	Procedimento de coleta de dados.....	22
3.4.1	Instrumento de Pesquisa	22
3.5	Coleta de dados.....	23
3.6	Análise de dados e tratamento estatístico.....	25
4	REFERENCIAL TEÓRICO	26
4.1	<i>Coaching</i>	26
4.1.1	O Processo <i>Coaching</i>	31
4.2	Mercado de trabalho.....	33
4.3	Instituições de ensino superior.....	43
4.4	Desenvolvimento profissional.....	51
5	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	61
5.1	PROGRAMA <i>COACHING</i>	61
5.1.1	Prática de <i>Coaching</i>	61
5.1.2	Características do Programa <i>Coaching</i> na percepção da instituição B.....	62
5.1.3	Detalhamento dos conteúdos do Programa <i>Coaching</i>	63
5.1.4	Visão do Gestor do Setor de Carreira da instituição B sobre o Programa <i>Coaching</i>.....	64
5.1.5	Visão do Gestor do Setor de Carreira da instituição A sobre o Programa <i>Coaching</i>.....	66
5.1.6	Visão do Gestor do Setor de Carreira da Jorge Amado sobre o Programa <i>Coaching</i>	67

5.1.7	Perfil dos alunos e sua percepção da aplicabilidade do Programa <i>Coaching</i> na atuação profissional nas IES A, B e C.....	68
5.1.8	Análise da aplicação do Programa <i>Coaching</i> nas IES A, B e C	94
6	CONCLUSÃO.....	103
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICES.....	117
	APÊNDICE A – Pesquisa com os alunos das IES	117
	APÊNDICE B – Pesquisa com Coordenador (a) do Setor de Carreira da Jorge Amado.....	122
	APÊNDICE C – Pesquisa com Coordenador (a) do Setor de Carreira da Hélio Rocha.....	124
	APÊNDICE D – Pesquisa com Coordenador (a) do Setor de Carreira da Área 1	126

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com o mercado cada vez mais competitivo tem sido ponto central no desenvolvimento profissional dos alunos. Para as Instituições de Ensino Superior (IES), isso se reflete no enfoque curricular que tem sido modificado, se voltando também para mercado.

Refletir sobre a questão da formação profissional nos dias de hoje não resulta uma tarefa fácil. De um lado, esbarra-se com uma multiplicidade de discursos sobre o tema presente no nosso dia-a-dia. De outro, a própria compreensão desses discursos, e a constatação da sua abrangência, nos coloca frente ao desafio de tentar abranger todas as dimensões contidas no conceito, sob pena de entendê-lo muito parcialmente. Na verdade, é dessa forma parcial que, freqüentemente, ouvimos ou lemos referências ao tema.

Atualmente o mercado de trabalho, fruto de uma sociedade globalizada, vem apresentando uma estrutura muito mais complexa e elaborada, exigindo dos profissionais competências que atendam a demandas específicas e que os torne cada vez mais competitivos e atuantes. A procura por mão-de-obra qualificada vem aumentando consideravelmente no país em virtude dos efeitos da globalização, das inovações tecnológicas e das novas formas de organização do trabalho resultantes de um novo modelo econômico global.

A partir da década de 80, mas precisamente a partir de 90, as mudanças no processo produtivo e suas conseqüências sobre as relações sociais transformam a concepção do ensino profissional, marcando a passagem da formação de habilidades técnicas para a formação de competências, dando preeminência ao ensino básico geral frente ao ensino especializado, revalorizando os conteúdos atitudinais negados ou negligenciados no modelo anterior.

A questão do ensino profissional parece diluir-se, na atualidade, na problemática mais ampla da educação geral, atravessada, por sua vez, pela tensão entre educar para o mercado (nas suas várias acepções) e educar para a cidadania (conceito atrelado a uma dada definição de democracia). Para alguns, a dicotomia manual-intelectual está sendo superada pela introdução da própria tecnologia. Para outros, modificou-se o conceito de formação profissional. Do enfoque centrado na

preparação para o exercício de uma ocupação, agora, se privilegiando muito mais o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e aprendizagem polivalente do aluno.

Como muito bem definiu Peter Druker (2001), no livro "Sociedade Pós-Capitalista", estamos começando a viver a Era do Conhecimento e da Economia da Informação. Essa nova época, que começa a consolidar-se, concebe a escola com uma importância econômica maior do que a fábrica, a loja ou o banco. Dentro dessa perspectiva, precisamos nos conscientizar de que é preciso reaprender a aprender.

Apesar das aparências, a questão do ensino profissional, hoje, concerne, mais uma vez, as contradições inerentes à sociedade capitalista. De um lado uma sociedade avançada com tecnologia de ponta, necessitando de profissionais especializados e de outro, uma sociedade dependente de mão-de-obra barata não especializada, para a própria manutenção do capital.

Por vezes, profissionais recém-graduados e graduandos, enfrentam dificuldades em serem absorvidos pelo mercado, por apresentarem perfil profissional pouco desenvolvido, no que tange a liderança e empreendedorismo, e, principalmente na construção de habilidades que atendam às diversas demandas da realidade atual das organizações, desconhecendo informações básicas sobre mercado e trabalho, área de atuação profissional, e outras informações que devem e podem ser adquiridas ainda em ambiente acadêmico.

Muitas abordagens de *coaching* têm sido criadas. Basicamente objetivam ajudar as organizações a enfrentar desafios de sobrevivência e competitividade mercadológica. A transição de uma sociedade industrial para uma sociedade de conhecimento está atingindo diretamente as organizações que estão passando por reestruturações com vistas a flexibilizar as comunicações e facilitar o fluxo das informações entre os trabalhadores, dentre outras estratégias, o que requer um novo estilo de administração em que o perfil profissional do trabalhador apresente a força fundamental para tais transformações.

A partir desse estudo torna-se possível conhecer o *coaching* nas universidades e sua aplicabilidade no desenvolvimento profissional dos discentes, através das respostas trazidas pelos alunos que participaram de atividades de direcionadas ao desenvolvimento do perfil profissional face às demandas atuais do mercado de trabalho, e cresceram enquanto profissionais na sua área de atuação, pois, são pessoas que, com suas maneiras e atitudes individuais, lutam por um espaço no mercado de trabalho, buscam ascensão na carreira, tentam relacionar-se

melhor em equipe, definem metas para a sua trajetória profissional, e, reconhecem o que desejam encontrar para a realização pessoal e concretização dos ideais enquanto iniciantes no mundo do trabalho onde sonham com brilhantes amanhãs.

O emprego da proposta de desenvolvimento do *coaching* para uma melhor gestão de carreira pelo corpo discente ainda é muito recente nas IES em Salvador. Este estudo teve o propósito de avaliar os resultados do uso da ferramenta de *coaching* no desenvolvimento profissional dos alunos participantes das atividades oferecidas nas IES, voltadas para o mercado de trabalho.

Muitas abordagens de *coaching* têm sido criadas, basicamente objetivando ajudar as organizações a enfrentar desafios de sobrevivência e competitividade mercadológica. A transição de uma sociedade industrial para uma sociedade de conhecimento está atingindo diretamente as organizações que estão passando por reestruturações com vistas a flexibilizar as relações e facilitar o fluxo das informações entre os trabalhadores, dentre outras estratégias, o que requer um novo estilo de administração em que o perfil profissional do trabalhador apresente a força fundamental para que essas mudanças possam trazer resultados efetivos.

Uma revisão da literatura oferece quase tantas respostas diferentes quantos são os autores que tentam responder a essas perguntas. Chiavenato (2002) ao definir *coaching* traz uma grande contribuição para a pesquisa no entendimento da função do *coaching* na formação do aluno: a de atribuir novas competências. Castro & Myth (1997) ajudam a compreender o cenário da educação superior no Brasil fazendo relação com formação profissional. A compreensão do conceito de desenvolvimento profissional é baseada em Ponte (1991), que diferencia a noção de formação e desenvolvimento profissional.

A finalidade maior desse estudo é poder contribuir para o entendimento da relação entre universidade e mercado de trabalho, revertendo-se em elemento de análise para melhorias e avanços no desenvolvimento de competências profissionais dos alunos.

A pesquisa contribui para a avaliação dos instrumentos e ações adotados pelas IES, para uma análise e compreensão efetiva acerca da profissionalização alcançada pelos discentes das instituições estudadas, no mercado de trabalho.

O interesse no objeto de pesquisa surgiu à medida que foram verificadas as necessidades explicitadas pelos alunos (das IES nas quais obtive relação profissional, a exemplo: Faculdade Hélio Rocha, Faculdade Trabuco e Faculdade de

Ciência e Tecnologia Albert Einstein) no processo de aprendizagem profissional, as quais também, por outro lado, amplamente questionadas pelas organizações pela falta de qualificação profissional adequada às funções requeridas. A necessidade de conhecimentos, habilidade e aprendizagem contínua para o aprimoramento de competências se tornou latente nos dias atuais, tornando-se assim, objeto de estudo. Agregado a isso, a minha formação em Administração de Empresas e especialização em Gestão de Pessoas, além das diversas experiências vividas nos trabalhos de consultoria na área de desenvolvimento de pessoas e nas IES onde lecionei, somada à motivação de agir como gestora de pessoas, através da prática de *coaching*, desde 2005.

O *coaching* é uma ferramenta para o auto-desenvolvimento; é um trabalho motivacional personalizado para atender as necessidades individuais de um aprendiz no sentido do seu melhor desenvolvimento no mercado de trabalho, onde um mentor acompanha o seu crescimento contínuo, guiando-o para uma aprendizagem profissional permanente. Atualmente as empresas, universidades, e também, profissionais de diversas áreas, têm buscado acompanhamento para um melhor desempenho nas suas áreas de atuação, diante das crescentes demandas do mercado de trabalho e aumento da competitividade. É percebido também um ganho importante no crescimento pessoal, pela melhoria das habilidades e competências em se motivar, na auto-percepção, na comunicação e nas relações, o que traz reflexos, não somente na vida profissional, mas também na realização de sonhos e satisfação pessoal.

No referencial teórico, inicialmente diferencia-se o conceito de *coach*, *coaching* e *coaching* profissional, explicitando as diversas práticas existentes. Dentre os quais se destaca a visão de *coaching*, como sendo orientação e treinamento para a aprendizagem ou aperfeiçoamento contínuo no âmbito profissional, baseado nas abordagens de Marques (2006) e Araújo (1999).

Apresenta-se o panorama da crise de formação nas Instituições de Ensino Superior, institucionalizado pelo alto crescimento do número de cursos superiores, com mais de quatro milhões de alunos matriculados em cursos de graduação em 2005. A tríplice: ensino, pesquisa e extensão e suas deficiências na formação e no desenvolvimento profissional, é aprofundada na análise de Ribeiro (1882); Castro & Myth (2000) quando observam o distanciamento entre a teoria e a *práxis*.

É discutida a relação de trabalho, educação e mercado de trabalho, analisado a partir do modelo *fordista-taylorista* por Ramos (2001). As novas relações de trabalho e práticas sociais que surgem, com base na abordagem de Harvey (1992); Bourdieu e Wacquant (2001); Castro & Levy (1997) e Schwartzman (2005).

O desenvolvimento profissional é fundamentado nas abordagens de Ponte (1991, 1995) e Day (1999), visto como um fenômeno complexo tanto no caráter pessoal, quanto profissional e deve ter suas habilidades e competências desenvolvidas, com base em conhecimentos científicos e pedagógicos aliado à prática profissional.

Por fim, verifica-se que os objetivos do estudo foram alcançados, com detalhamento do perfil discente das IES, análise e descrição do Programa *Coaching* das IES, além de compreender como o aluno percebe o apoio profissional oferecido por sua instituição e seus reflexos na sua atuação profissional.

2. OBJETIVOS

a) Objetivo Geral

- Analisar o trabalho de acompanhamento profissional contínuo, com aplicação de *coaching* universitário aos discentes em três instituições de ensino privado Salvador, denominadas pelas letras A, B e C, e se este trouxe alguma mudança na atuação profissional desses alunos.

b) Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil dos discentes que freqüentam o Setor de Carreira das IES estudadas.
- Caracterizar o apoio da faculdade, através da aplicação do *coaching* para desenvolvimento do aluno no mercado de trabalho.
- Analisar os resultados percebidos pelos alunos quanto à aquisição de competências no processo de *coaching*, com reflexos em sua vida profissional.

c) Questões Teóricas

A presente pesquisa organizou as questões teóricas em quatro blocos de questões. O primeiro bloco de questões trata do conceito de Coaching e da caracterização dos seus processos, a fim de compreender à sua prática.

No segundo bloco de questões procura-se analisar o mercado de trabalho, com a finalidade de compreender a relação entre atuação profissional e o mercado de trabalho.

No terceiro bloco de questões procura-se analisar as instituições de ensino superior, como elas abordam a questão de formação profissional e do mercado de trabalho.

No quarto e último bloco pretende-se questionar como se dá o desenvolvimento profissional e quais os processos envolvidos.

i. *Coaching*

- Qual o conceito de *coaching*?
- Como o *coaching* pode contribuir para o desenvolvimento profissional?

ii. Mercado de Trabalho

- Quais são os requisitos exigidos pelo mercado na atualidade?
- Que aspectos permeiam a formação profissional e a identidade pessoal?
- Que relação existe entre educação geral e a educação profissional nas IES?

iii. Instituições de Ensino Superior

- Qual a função social da IES?
- Que contribuições o modelo universitário atual do Brasil oferece ao seu corpo discente no sentido de aprimoramento profissional diante das demandas do mercado?
- O que vem sendo adotado pelas IES no sentido de colaborar para o desenvolvimento profissional do corpo discente?

iv. Desenvolvimento Profissional

- Qual o conceito de desenvolvimento profissional?
- Quais os processos envolvidos no desenvolvimento profissional?
- Qual o perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho atualmente?

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo e quantitativo, exploratório-descritivo, baseado em um estudo de casos múltiplos, analisados de forma transversal e comparativa.

Gunther (2006) ressalta que uma abordagem mista não necessariamente implica numa distorção metodológica: *“À medida que perguntas de pesquisa freqüentemente são multifacetadas, comportam mais de um método”*.

Em suma, a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa *ou* pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social (GUNTHER, 2006, p.207).

A pesquisa qualitativa investiga fatos com variáveis que são submetidas à mensuração e os resultados obtidos são expressos através da observação e interpretação dos fatos.

As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999, p.43) visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. Este é de natureza exploratória quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de abordagens posteriores.

A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Como técnicas de coleta de dados: questionário e observação. Nesse estudo de caso utiliza-se o questionário.

Em relação ao estudo de campo para Gil (2002, p.53), caracteriza-se como

Um único campo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002, p.53).

O estudo transversal para Klein e Bloch (2003) se caracteriza pela coleta e uma única oportunidade, com a finalidade de se conhecer como uma ou mais variáveis, sejam individuais ou coletivas, se distribuem em determinada população.

O estudo é baseado no Método do Estudo de Caso, definido por Goode & Hatt (1969, p.422) "... não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado".

Neste estudo utilizou-se o princípio do Uso de Múltiplas Fontes de Evidência - esta é uma característica dos Estudos de Caso e o uso de múltiplas fontes de evidência pode ajudar o investigador a abordar o caso de forma mais ampla e completa, além de pode fazer cruzamento de informações e evidências. A unidade de análise do estudo de caso é o programa *coaching* das instituições de ensino.

3.2 Campo de Estudo

O presente estudo foi desenvolvido nas IES: A, B e C, localizadas na cidade do Salvador, que desenvolvem atividades de *coaching*.

Faculdade	Cursos		
Jorge Amado	Administração Geral Administração Análise de Sistemas Administração Finanças Administração Hospitalar Administração Marketing Ciências Contábeis Comunicação Social Jornalismo Com. Social Pub. e Propaganda Comunicação Social Rádio e TV Design Gráfico	Direito Enfermagem Engenharia da Produção Engenharia Telecomunicações Fisioterapia Fonoaudiologia Nutrição Psicologia Relações Internacionais Sistemas de Informação Turismo	Licenciaturas Ciências Biológicas Educação Física Geografia História Letras - Inglês Letras - Espanhol Letras - Língua Portuguesa Matemática Normal Superior Pedagogia
Hélio Rocha	Administração Produção editorial	Publicidade e propaganda Sistemas de informação	Turismo Intercambio
Area 1	Engenharia ambiental Engenharia computação Engenharia da produção	Engenharia elétrica Engenharia mecatrônica	

Quadro 1 – Cursos das Instituições pesquisadas

Por representarem as únicas faculdades de Salvador que possuem trabalhos desenvolvidos para o *coaching* universitário, as informações colhidas referentes a esse serviço são efetivamente representativas: em média, são realizados em torno de 20 atendimentos numa das IES observadas, junto com os dados das outras duas, totaliza-se em média um atendimento de 40 alunos/mês que almejam desenvolver-se profissionalmente.

Diferentes, designadas neste estudo como Instituição A, Instituição B e Instituição C.

3.3 População do Estudo

A população de estudo é composta pelos alunos de graduação de cada IES estudada.

A amostra é descrita pelos alunos que se apresentavam ao setor de carreira das instituições em análise de forma aleatória, por acessibilidade. Ao final totalizaram-se 150 alunos, que já haviam participado ou participam de algum programa de orientação profissional oferecido pela IES onde estuda, ou que tiveram qualquer contato com o setor “Carreira”. Portanto a pesquisa com os alunos foi feita de acordo com amostra probabilística por acessibilidade, devido à determinação da população a ser pesquisada.

3.4 Procedimento de Coleta de Dados

3.4.1 Instrumento de Pesquisa

Os métodos de coleta de dados e os instrumentos de pesquisa empregados utilizam técnicas qualitativas e quantitativas, a saber, formulário e entrevista estruturada.

A pesquisa exploratória ocorreu a partir de um levantamento bibliográfico e entrevista com coordenador do setor de carreira de cada IES.

Na pesquisa descritiva foram utilizados questionários, aplicados com os alunos de modo exaustivo na sala do setor

Rudio (2001, p.114) denomina

Instrumento de pesquisa o que é utilizado para coleta de dados, sendo classificado como: questionário e entrevista. Estes dois instrumentos têm em comum, o fato de serem constituídos por uma lista de indagações que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele pretende atingir. GIL (2002, p.114).

Acrescenta que o questionário, se constitui de um conjunto de questões que são respondidas por escrito o pelo pesquisado.

Neste estudo, os dados primários foram coletados por meio da utilização de um questionário (ver apêndice A), constituído de questões estruturadas, com perguntas fechadas e abertas, referentes aos pontos fundamentais do conhecimento, habilidades e atitudes dos discentes, além de questionário de avaliação da universidade, aplicado especificamente com o (a) coordenador (a) gestor do departamento que se propõe a oferecer e acompanhar os alunos nas atividades (ver apêndices B, C e D).

As questões do instrumento de coleta de dados foram formuladas com base no conteúdo teórico do programa de desenvolvimento profissional, *Coaching*, e da minha prática profissional enquanto docente e consultora na área de Recursos Humanos.

3.5 Coleta de Dados

A operacionalização da coleta de dados ocorreu no período de 27 de agosto a 01 de outubro de 2008, em cinco etapas, para cada instituição.

Primeiramente foi entregue a solicitação de pesquisa às coordenações dos cursos e reitorias para tomada de conhecimento dos objetivos do estudo, das condições de preenchimento do instrumento de pesquisa e das garantias oferecidas durante e após a realização do estudo.

Diversas instituições foram sondadas para a verificação do desenvolvimento de atividades de *coaching* por essas IES, objetivando a sua contextualização nessa pesquisa, a exemplo da UCSAL (Universidade Católica do Salvador), Faculdade Ruy Barbosa, FTC Faculdade de Tecnologia e Ciências, Faculdade Castro Alves, onde foi constatado o desconhecimento dessa prática pelos gestores dos departamentos de atendimento ao aluno ou de estágio supervisionado ou coordenação geral de cursos. Ressalvando-se que a UCSAL e a Ruy Barbosa demonstraram já estarem iniciando trabalhos nessa área, sem contudo ter qualquer informação a respeito. A UNIFACS não autorizou a pesquisa nas suas instalações, apesar de possuir trabalhos iniciados de *coaching* para o seu corpo discente, restando as três instituições pesquisadas, das quatro que atualmente possui serviços voltados para o desenvolvimento profissional dos seus alunos, fora do espaço sala de aula. As instituições A, B e C acordaram com a realização da pesquisa.

Posteriormente foi feito uma abordagem aos coordenadores do setor de carreira de cada IES, na qual foram realizadas as entrevistas, no início do mês de setembro. Verificou-se que alguns dados, referentes aos procedimentos utilizados e seus resultados não foram totalmente disponibilizados, porém não inviabilizaram informações para as análises e resultados finais.

Em um terceiro momento, houve a abordagem aos sujeitos da pesquisa, solicitando a participação voluntária, onde foi oferecida a possibilidade para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Com a respectiva entrega dos questionários aos 150 alunos que concordaram em participar da pesquisa, foi solicitado que estes respondessem e devolvessem no mesmo momento. Totalizando assim, 150 questionários respondidos.

Os dados foram coletados a partir dos questionários preenchidos, que posteriormente foram sistematizados em tabelas e gráficos, a fim de poder estabelecer correlações entre as IES estudadas.

A coleta de dados é feita a partir dos objetivos que o estudo pretende atingir. Portanto, a estratégia para a análise das evidências é a Confiança nas Proposições Teóricas - proposições teóricas estabelecidas no início do Estudo de Caso, descrita por YIN (1989) como a melhor estratégia para a análise das evidências, uma vez que os objetivos originais e o projeto da pesquisa foram estabelecidos com base nas proposições que refletem as questões da pesquisa, a revisão da literatura e novos *insights*. As proposições auxiliam o investigador a manter o foco e a definir critérios

para selecionar os dados. Ajudam também a organizar o caso e a analisar explicações alternativas.

3.6 Análise de Dados e Tratamento Estatístico

Na análise descritiva e exploratória, as variáveis qualitativas e quantitativas foram coletadas por uma amostra não-probabilística por acessibilidade, seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles. Para tal análise e tratamento foram feitos por média aritmética simples, apresentada em valores percentuais.

Para analisar as questões abertas do questionário ao aluno, utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (1977), onde a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obterem indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Caracteriza-se pela sua capacidade de obter a análise dos significados apreendidos para o conteúdo abordado.

Portanto, as questões abertas estão agrupadas por tema e assim sistematizadas, a fim de possibilitar sua quantificação a partir de gráficos e tabelas.

Para sistematização dos dados levantados utiliza-se o Excel para elaboração de gráficos e tabelas.

Cada questão está descrita em uma tabela e os resultados mais significativos para atender o objetivo proposto estão representados em gráfico. Além de conter quadros sínteses, apresentando uma visão geral da aplicação do Programa *Coaching* nas IES.

4. REFERENCIAL TEORICO

4.1 *Coaching*

Neste capítulo serão discutidos o conceito de *coaching*, os processos ou etapas de desenvolvimento envolvidos no mesmo e, sua contribuição para formação profissional do aluno.

O *coaching* é uma prática cada vez mais presente dentro da sociedade. Essa palavra, ao longo da história de acordo com Stern (2004), esteve associada ao transporte e, mais recentemente, ao esporte, em que um especialista treina e desenvolve um atleta ou uma equipe de atletas para atingir suas metas. Também é utilizada no sentido de tutoria: alguém que guia os passos de uma pessoa para que esta alcance o sucesso sustentado em valores e princípios. Efetivamente, todos esses sentidos da palavra são encontrados no *Dicionário Oxford*, em que a palavra *coach* é traduzida por técnico, treinador, tutor, assim como por “carruagem, ônibus e viagem em carro ou em carruagem”.

Coach é um termo de origem francesa que significa de acordo com Michaelis (2002, p.46) “*um veículo para transportar pessoas de um lugar para outro*”. Para Araújo (1999, p.25), “*o termo atual coach proveniente do inglês, tem origem no mundo dos esportes e designa o papel de professor, treinador, preparador, o técnico como o conhecemos*”.

Por extensão, tem o sentido de guiar pessoas nas suas trajetórias de vida e trabalho. *Coaching*, como prática e serviço, exercido de maneira formal ou informal, tem tido demanda crescente por pessoas, grupos e instituições. Será uma forma de apoiar processos, transições, melhorias de performance, decisões mais acertadas na vida e no trabalho? Observa-se a tendência a uma melhor compreensão dessa prática por pessoas, escolas e organizações, com o objetivo de viabilizar e acelerar projetos com menos riscos e maior retorno. *Coach* é a pessoa que possui *background* e competências para apoiar o processo de crescimento e de conquistas de outra pessoa.

Um projeto de *coaching* concebido como estratégia institucional pode apoiar a formação e o desenvolvimento de redes de aprendizagem virtual e/ou presencial.

Isso significa estimular a cooperação para o aprendizado individual, grupal e coletivo e o apoio mútuo, através de *network* (*intranet*, *extranet*, redes virtuais de aprendizagem, ambiente de colaboração etc.). Isso significa de acordo com Hernandez (2000) pensar além da sala de aula. Alunos, funcionários e parceiros de trabalho podem se tornar co-participantes de uma proposta com objetivos comuns.

A realidade atual do Ensino Superior, como refere Bireaud (apud Simão; Flores, 2008), reflete um novo público heterogêneo que exige um ensino diferente e personalizado, para o qual os docentes não estão preparados, e numa grande escala, apresentam dificuldades na sua formação, o que contribui para a elevada taxa de insucesso e desprestígio da instituição.

Essa carência faz com que o *coaching* universitário gere uma grande expectativa no meio acadêmico. Mais concordando com Marques (2006), “*Será que temos tudo preparado para um programa de treino e aprendizagem dos próprios professores universitários mais clássicos, para este tipo de atuação?*” A preocupação pela formação e acompanhamento dos tutores é referenciada em todas as experiências analisadas.

O *Coaching* segundo Marques (2006) é entendido como um processo continuado e planejado de aperfeiçoamento pessoal e profissional, baseado na aprendizagem-ação.

O *Coach*, no âmbito de um relacionamento de parceria e influência mútua, apóia o docente na definição e concretização de objetivos profissionais e pessoais, utilizando as atividades de docência como situações de reflexão e aprendizagem, com vista a melhorar a respectiva auto-eficácia, desempenho, desenvolvimento, auto-confiança e realização pessoal.

As atividades de *coaching* demonstram ser uma importante ferramenta para monitorizar e acompanhar de perto as atividades dos tutores, pilares fundamentais do mesmo, permitindo dar resposta às várias solicitações que foram surgindo durante o ano (reuniões com tutores, facultar textos de apoio para estudantes com dificuldades específicas, obter *feedback* dos tutores quanto ao programa, motivar o tutor para o programa através de um apoio mais individualizado e imediato).

Para além das atividades de *coaching*, Fernandes (2007) cita que existem seminários com a participação de especialistas nesta área, tendo os seguintes objetivos: formação ao nível das competências necessárias para o exercício da função de tutor, motivação para a tutoria, apoio no planeamento das atividades do

estudante, dentre outros. Ambas as atividades com intuito de suprir as lacunas do ensino superior brasileiro e falta ainda, uma abordagem mais profunda que analise o *Coaching*, para além de uma visão pragmática e aprofunde nos aspectos pedagógicos, conforme salienta Marques (2006).

O *coaching* é uma relação contínua que ajuda as pessoas a alcançarem resultados extraordinários em suas vidas, carreiras, atividades comerciais ou empresas. Através do processo de *coaching*, as pessoas aprofundam conhecimentos, aperfeiçoam seu desempenho e melhoram sua qualidade de vida. A cada encontro, se escolhe um foco de conversa, ao passo que o *coach* escuta e contribui com observações e perguntas. Essa interação gera esclarecimento e move o aprendiz para a ação. O *coaching* é um processo continuado e planejado de aperfeiçoamento e superação profissional e pessoal, no sentido de ajudar as pessoas a aprender por si mesmas.

Um *coach*, no âmbito de um relacionamento de parceria e de influência mútua, apóia o aprendiz na definição e concretização de seus objetivos profissionais e pessoais, utilizando atividades como situações de aprendizagem, com vista a melhorar a auto-eficácia, o desempenho, o desenvolvimento, a auto-confiança e a realização pessoal, bem como o seu valor para a organização e o mercado de trabalho. Uma abordagem de desenvolvimento profissional e humano que tem como objetivo auxiliar profissionais de qualquer área de atuação a maximizar seus resultados com base na otimização de seus próprios recursos técnicos e emocionais. Apoiando-o em seu autoconhecimento através de um ângulo novo de visão.

O processo desenvolvido pelo *Coach* tem como missão a elevação da performance de profissionais que exercem cargos de liderança, em todos os níveis. Ao final do processo, Demo (1992) explica que temos não só um líder em alta performance como o desenvolvimento de toda a equipe. Uma abordagem individual onde o próprio cliente encontra as soluções estratégicas, partindo da utilização do máximo de seu potencial criativo e replica as técnicas junto à equipe.

Coaching implica uma comunicação, relacionamento e troca em que a clareza de questões facilita o planejamento de ações pertinentes ao contexto e apropriadas ao orientado.

Há diversas maneiras de se conduzir o *coaching*. A forma mais utilizada prevê encontros entre o profissional e o seu *coach* (consultores com formação

adequada a esse tipo de atividade) numa frequência previamente estabelecida. Esses encontros dedicam-se essencialmente às questões da vida profissional do orientando, estimulando-o a confrontar as situações da realidade, da forma como elas verdadeiramente são, sem fantasiar sobre isso, sem nunca tirar os pés do chão, buscando as soluções que dependam do próprio esforço e da própria capacidade profissional e pessoal. É como se o trabalho focasse o valor real do profissional (às vezes alguns se desvalorizam absurdamente, em outras, o sujeito se dá um valor irreal), para que a partir da tomada de consciência, passe a olhar o mundo e ajustar-se nele com aquilo que realmente é capaz.

Assim, se o orientando percebe-se carente de algum recurso tecnológico, de alguma técnica de gerenciamento, enfim, de algum aprimoramento profissional, ele buscará a solução não porque lhe disseram, mas sim porque aprendeu a perceber-se com realismo, o que também constitui-se num avanço em direção à felicidade: saber o que somos! Deve ficar claro que o *coaching* não transforma uma pessoa com poucos recursos profissionais num *superboss*, num “multitarefa”, num super-homem. Mas, seguramente, é um processo que poderá colocar essa pessoa, do jeito que ela realmente é, defronte a si mesmo, estimulando-a a assumir total responsabilidade por aquilo que busca profissionalmente para si mesma conforme argumenta Pinchot (1994).

Porém, essa visão de *coaching* tanto de REGO *et al.* (2004), como de Demo (1992) e Pinchot (2004), coloca o *coaching* como o grande gerador de mudanças de comportamento, mas não explicitam detalhadamente quais variáveis internas e externas desse processo.

Como um recurso utilizado no gerenciamento de Recursos Humanos, cada vez mais as empresas utilizam-se do *coaching* para incrementar a performance dos seus profissionais e, por conseguinte, da própria empresa. Como pano de fundo a um processo de *coaching*, estão os resultados almejados no planejamento (seja estratégico ou operacional), na condução de equipes em fases de mudanças (incluindo-se fusões de empresas), na preparação de *backup's* para as várias posições gerenciais, e tantos outros fatores de igual importância no gerenciamento de RH.

Mas para que isso funcione satisfatoriamente tem que haver, por parte do *coach*, um sério compromisso e real disponibilidade em considerar o seu orientando em toda sua plenitude, ou seja, considerá-lo não só em seus aspectos e interesses

profissionais como também nas demais dimensões da sua vida pessoal. Pode-se compreender que o *coaching* é o ponto alto de um processo maior, e sempre será melhor se houver, por parte do profissional que recebe esse tipo de suporte, uma postura de humildade e plena sintonia com a sua realidade profissional.

É neste contexto que para Lyons (2003) as organizações que aprendem, ou seja, aquelas que se colocam em movimento de transformação e buscam descobrir como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização devem ser também espaço de transformação de saberes individuais em saberes coletivizados.

O *coaching*, na prática, pode ser desenvolvido por vários atores sociais, atores com atitude de orientadores ou profissionais especializados. Um coordenador, professor ou técnico da instituição pode assumir a postura de *coacher* na orientação do aprendiz e acompanhamento de resultados.

Segundo Martins (2006) uma situação muito comum ao se buscar *coaching* é o atendimento individual ou grupal para apoiar escolhas importantes na vida das pessoas. Escolhas relacionadas à carreira, a projetos de vida, de realização de metas e outros podem ser compartilhadas e apoiadas por profissionais competentes em *coaching*.

Adicionalmente, o *coaching* organizacional diferencia-se do *coaching* contextual pela sua intencionalidade. Este existe quando se criam contextos e orientações organizacionais que propiciam o *coaching* interno entre colegas de forma espontânea e, portanto, não previsíveis, programáveis ou sujeitos a avaliação, facultando, no entanto, situações de aprendizagem-ação e uma cultura de desenvolvimento contínuo.

O *coaching* organizacional consiste na implementação sistematizada de um conjunto de interações de *coaching* pré-programadas e integradas em objetivos organizacionais pré-definidos. Na maior parte dos casos, surge, em articulação com programas de desenvolvimento de liderança.

Coaching não é um processo novo, embora seja pouco disseminado nas organizações e instituições de ensino. Uma das razões disto é o fato de ter sido transposto da casa para a empresa sem os filtros ou adaptações necessários, com as mesmas limitações com que é feito em casa. O contexto psicoemocional é diferente, agravado pela situação de poder estabelecida, o que causa problemas para os dois lados. A outra razão é que os benefícios do processo não ficam claros

para todos. Por que as pessoas deveriam dedicar-se ao desenvolvimento dos outros?

Schumpeter (1982) explica que os *coaches* ganham uma *escola prática* de liderança e autoconhecimento que nenhuma formação acadêmica dá, os clientes ganham suporte ao seu desenvolvimento e a organização ganha uma extraordinária rede de formação contínua e compromisso com resultados.

A prática do *coaching* segundo Gallon (1980) é aprender e desaprender. Se não pudermos desaprender, é muito difícil sermos bons *coaches* ou clientes. *Coaching* é desenvolver um novo nível de consciência.

Este enfoque dado por Shumperter (1982) e Gallon (1980) atende as necessidades de um mercado competitivo, com mudanças cada vez mais constantes, orientadas aos resultados.

Fazendo uma analogia, conforme enfoque dado pelas IES atualmente com as mudanças em suas grades curriculares visando atender às expectativas do seu corpo discente no que se refere à formação profissional, diante das demandas do mercado de trabalho, o *coaching* nas universidades tem se tornado ferramenta para a complementação dessa formação, trazendo um maior desenvolvimento do perfil dos discentes, facilitando a gestão de suas carreiras e ampliando uma visão de aprendizagem para o mercado.

4.1.1 O Processo *Coaching*

Um contexto em inexorável e acelerada mudança requer organizações capazes de se revitalizarem continuamente com base em processos dinâmicos e interativos para que possam sobreviver e prosperar. Nesse sentido, uma organização pode valorizar o processo de criação do conhecimento que prescindam, respectivamente, de ações autônomas ou deterministas por parte dos profissionais.

Assim, constata-se que algumas práticas e teorias organizacionais optam por valorizar iniciativas que promulgam o conhecimento tácito, e a participação de profissionais como ativistas do conhecimento, Krohg *et al* (2001). Enquanto outras reforçam aquelas atividades que fomentam o conhecimento explícito, e a

participação dos profissionais como tabalhadores do conhecimento Davenport & Prusak (1998).

Quem busca o conhecimento a partir de sua própria disposição, deflagra e concentra a criação do conhecimento, impulsiona suas iniciativas, melhora as condições de inserção dos demais profissionais, lhe oferece a capacitação necessária, e expande as questões dos grupos de trabalho para a organização. Esses sujeitos, independentes de suas categorias na estrutura organizacional, cumprem os papéis de catalisadores, coordenadores, influenciadores, ou os três.

O profissional do conhecimento, por outro lado, orienta-se por determinados guias ou papéis estabelecidos pela organização com o propósito de capturar, distribuir e aplicar conhecimento durante suas atividades rotineiras. Essas atividades exigem tanto competências técnicas como competências de integração, e demandam, sempre que possível, um perfeito alinhamento com as expectativas da instituição.

O profissional quando participa como ativista, o processo de criação de conhecimento está associado à questão da solicitude, solicitude em relação a outro é ajudá-lo a aprender, contribuir para a formação da consciência quanto a eventos importantes e suas conseqüências, fomentando conhecimentos pessoais e compartilhando experiências. Assim, a solicitude depende de confiança mútua, empatia ativa, acesso à ajuda, leniência nos julgamentos e coragem. Ser um ativista do conhecimento, portanto, implica demonstrar solicitude para e com os outros.

Dentro dessa abordagem, as organizações transformam-se em sistemas de aprendizagem organizacional em que o trabalho em equipe passa a ser incentivado e as pessoas conquistam autonomia e auto – realização. Sem isso se sentem amarradas, tornando-se necessário liberá-las, conduzi-las e incentivá-las.

O *coaching* passa a constituir uma ferramenta indispensável para a auto-correção do comportamento e aprendizado profissional, e os *coaches* traduzem-se como elementos necessários a toda instituição que preza por aprimoramento contínuo das suas atividades e das pessoas que nela fazem parte.

Segundo Araújo (1999, p.42) “*Coaching* é liderança refinada, pois, ao se concentrar mais no desenvolvimento de pessoas, fortalece o capital humano nas organizações para enfrentar mudanças com maior agilidade”.

Assim, o que mais caracteriza o processo *coaching* é o valor que ele agrega às partes que interagem entre si. Ele se baseia em um vínculo que impulsiona

talentos, cria competências e estimula potencialidades. Nesse relacionamento, o *coach* lidera, orienta, guia, aconselha, treina, desenvolve, estimula e impulsiona o aprendiz, ao passo que o aprendiz aproveita o impulso e a direção para aumentar seus conhecimentos, melhorar o que já se sabe, aprender coisas novas e deslançar seu desempenho.

Araújo (1999) define *coach* como o papel que você assume quando se compromete a apoiar alguém a atingir determinado resultado. Portanto, o processo de *coaching* começa quando uma pessoa procura apoio para resolver um problema ou realizar um projeto e você aceita comprometer-se com esse papel. Cada um deve fornecer um caminho para o sucesso do outro. A verdadeira influência vem do comprometimento mútuo para ajudar os outros a atingirem suas metas. Essa é a essência do *coaching* e da liderança, a partir de uma ampla variedade de técnicas e métodos comportamentais para ajudar o primeiro a atingir uma série de objetivos, por meio da melhoria do seu rendimento profissional e da sua satisfação pessoal. O *coaching* se define no aqui e agora, onde objetivos de rendimento, combina fontes pessoais, organizacionais e externas e, para então, desenvolve-se um plano para o alcance desses objetivos. Todo esse procedimento tem por finalidade desenvolver e aproveitar os talentos individuais das pessoas, alcançando objetivos específicos para ambas as partes.

Compreender e traçar esse caminho requer um melhor conhecimento sobre as instituições de ensino superior.

4.2 Mercado de Trabalho

Neste capítulo são discutidos os requisitos exigidos pelo mercado de trabalho e se surgem novos mercados para atuação profissional. Questiona-se ainda, se a grade curricular é capaz de abarcar todas as atividades, qual a relação existente entre educação geral e educação profissional e que competências profissionais que se pretende incluir e quais seriam os limites entre a diversificação e a identidade profissional. Procurando assim, entender se a expansão e qualificação do ensino superior e da educação profissional induzirá ao aumento dos níveis de desenvolvimento e emprego dos discentes.

De acordo com Saviani (1994), os temas educação e trabalho podem ser entendidos a partir de duas perspectivas: a de que não há relação entre os dois termos e a de que, ao contrário, ela vem se estreitando em decorrência do reconhecimento que a educação, ao qualificar os trabalhadores, pode vir a contribuir para o desenvolvimento econômico.

A primeira perspectiva encontra justificativa histórica na Antigüidade com o surgimento da propriedade privada, que permitiu a ascensão de uma classe ociosa que, ao ter seu sustento garantido pelo trabalho alheio, passou a dispor de um tipo de educação que visava mais a formação de lideranças políticas e militares do que a preparação para a inserção no sistema produtivo. A escola tem aí a sua origem, sendo reservada àqueles mais abastados que dispunham de tempo e recursos para usufruir de seus benefícios. Alheio a isto o povo continuava se educando pelo trabalho cotidiano.

Defendendo um ponto de vista semelhante, Fogaça & Salm (1995) afirma que a educação geral e a educação profissional começaram a ser vistas como bastante inter-relacionadas, principalmente, por dois processos: a globalização, definida como uma multiplicidade de mudanças surgidas a partir de 1970, que instituiu novas relações internacionais nos planos econômico, social, cultural, político e tecnológico, e a emergência de um sistema de produção sustentado na automação flexível.

Neste sentido, o ensino fundamental, o ensino técnico de nível médio e o ensino superior passaram a ser colocados em pauta quando o tema é o da reestruturação produtiva e sua relação com o mercado de trabalho, tornando quase impossível ignorar a confluência entre as organizações educacionais, as empresas e a comunidade.

A segunda linha de argumentação parte da constatação de que ao final do curso alguns não conseguem delimitar sua identidade profissional, tendo em vista a ausência de clareza das habilidades e competências adquiridas e a escassa diferenciação da demanda de cada profissão no mercado de trabalho. Dito de outro modo, o estudante, de um lado, acredita que o mercado confunde os papéis profissionais, porque desconhece suas especificidades, tais como, as atividades de um psicólogo, de um administrador de empresas, de um sociólogo e de um assistente social e de outro, o próprio estudante, ao ser indagado acerca de seu perfil profissional tem dificuldade em explicitá-lo com clareza.

Werbel (2000) explica que nos últimos anos, assistimos a um movimento de busca de novos mercados em cada campo profissional e isto trouxe à tona dois problemas. Que grade curricular é capaz de abarcar todas as atividades e competências profissionais que se pretende incluir? O segundo parece ser consequência do anterior: a diversificação de atuação em algumas áreas não levaria a uma redefinição dos limites entre profissões colocando-se em discussão a identidade profissional?

O processo de produção no regime fordista-taylorista baseava-se na fabricação em massa de bens padronizados, utilização de máquinas de produção em série, corpo reduzido de trabalhadores qualificados e uma grande quantidade de trabalhadores semi-qualificados e desqualificados. Dos trabalhadores exigia-se, além do cumprimento a determinados perfis ocupacionais, obediência rigorosa às normas e procedimentos operacionais e às prescrições na realização das tarefas.

De acordo com Braverman (1981), essa exigência evidenciava-se como fundamental para que o capitalista conseguisse conquistar o controle sobre o processo de trabalho, conformando um quadro que para a história se constituiu como processo de alienação progressiva do trabalhador e, para as relações de trabalho, como um problema de gerência.

Ramos (2001) descreve que é característica do modelo fordista-taylorista a classificação dos processos de preparação da força de trabalho relacionada ao modo de organizar o ensino, tanto pela via escolar (formação do técnico), quanto pelas empresas, através de centros de formação de mão-de-obra qualificada. Qualificação é conceito que remonta ao Estado de Bem-Estar Social e utilizado como elemento regulador na consolidação da sociedade industrial.

Com a liberalização das relações de trabalho, ocorrida a partir do século XVIII, Ramos (2001) explica que cessaram as regulamentações sobre contratação, salários e formação, estabelecidas pelas próprias corporações, como forma de permitir e controlar os efeitos da competição entre elas. O conceito de qualificação é, pois, resposta à ausência dessas regulações sociais e, no decorrer do tempo, “estará apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas”, o que no fordismo-taylorismo se relaciona diretamente com formação, diplomas e códigos das profissões.

Nos anos 1990 a formalização do emprego deu lugar a informalidade, que pode ser resultante de uma má performance macroeconômica da América Latina ou da rápida internacionalização da economia, prevalecendo contratos atípicos, a partir de novos processos de emprego e tecnologias. A estrutura do mercado de trabalho, desde então, passa a ser uma engrenagem em que o centro é composto por empregados em tempo integral, que gozam de maior segurança no emprego, percebendo salários e vantagens indiretas relativamente generosas, que devem atender expectativas de adaptabilidade, flexibilidade e a possibilidade de serem movimentados geograficamente.

Neste contexto, a periferia se forma abrangendo grupos distintos de trabalhadores, compostos de empregados com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho (pessoal do setor financeiro, da área secretaria, de trabalhos rotineiros ou manuais menos especializados); e também caracterizado por pessoal que oferece flexibilidade numérica ainda maior, o que inclui empregados em tempo parcial, casuais, por tempo determinado, temporários e subcontratados, portadores de segurança de emprego ainda menor que os do primeiro grupo periférico.

Ainda, segundo Harvey,

Se esses arranjos de empregos flexíveis não criam por si mesmos uma insatisfação trabalhista forte, quando se consideram a cobertura de seguros, direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego, de modo algum parecem positivos do ponto de vista da população trabalhadora como um todo (HARVEY, 1992, 114).

Vale dizer, do número de pessoas que entram e saem do mercado, a oferta, e do número de vagas abertas e fechadas, e a demanda. A partir desses componentes, são determinados a taxa de desemprego, os salários e a produtividade do trabalho. O número de pessoas que a cada ano entram e saem do mercado de trabalho depende de dois grupos de fatores. Wajzman *et al* (1999) aponta que o primeiro é a tendência demográfica do país. O segundo é o desempenho da própria economia. Portanto, compreender como funciona o mecanismo do mercado de trabalho requer uma análise da conjuntura do desenvolvimento do país.

A crescente dificuldade enfrentada pelos responsáveis por recrutamento de pessoas em conseguir no mercado de trabalho profissionais habilitados a ocuparem as vagas disponíveis coloca em discussão a eficiência no processo de formação e

qualificação. A proporção candidato/vaga segundo Bruno (1996) tem crescido substancialmente, reafirmando a condição de que poucos conseguem preencher os requisitos exigidos pelo mercado.

A competência é a capacidade que os trabalhadores têm para enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo, coordenando-se com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades. Inteligência, no caso, observe-se, não se refere à dimensão cognitiva de forma exclusiva, inclui também a dimensão apreciativa dos elementos constitutivos do campo de ocorrência do desempenho e a intencionalidade do ato comportamental (ZARIFIAN 1999, apud RAMOS, 2001, p.66).

Portanto, através das tecnologias de informação, já é possível transporem-se as materialidades do mundo da produção para o terreno das representações e, por essa via, comparar real x planejado, realizar análises, interpretações, empreender correções, medidas preventivas e preditivas para possíveis erros de processo, o que mobiliza, quase na totalidade das ocorrências, saberes diversos e diversificados. O que há pouco tempo era tarefa da administração e gerência, agora é incumbência das células ou grupos de trabalho,

De sorte que, segundo Limoeiro-Cardoso (2000) não existirão oportunidades para trabalhadores sem maior qualificação. De outro modo, a qualificação também não é garantia de trabalho efetivo. A atualização das competências será o grande trunfo. O que, ao mesmo tempo em que 'assegura empregabilidade' e manifesta o estado de subjetividade requerido, efetiva o ocultamento do fato que a formação e o desenvolvimento capitalista sempre se fizeram por meio da divisão social, mantendo permanentemente uma parte variável na sua dimensão e na sua composição da força de trabalho como potencial, colocada, portanto à margem do sistema produtivo.

As novas formas de sociabilidade do capital espalham pelo mundo um conjunto de palavras que, mesmo sem identificação da origem, buscam tornar homogêneos pensamentos e unificar práticas sociais diversas, naturalizando uma violência simbólica, que se apóia numa relação de comunicação coercitiva para extorquir a submissão e cuja particularidade consiste, nesse caso, no fato de universalizar particularismos vinculados a uma experiência histórica singular, ao fazer com que sejam desconhecidos, como tal, e reconhecidos como universais. (BOURDIEAU; WACQUANT, 2001, p.157).

Nesse sentido, entende-se que essa perspectiva se reveste de caráter repressivo politicamente, uma vez que, ao ajustar o sujeito às necessidades do processo produtivo, o impede de atuar na transformação da realidade.

Parece ser consenso que o grau de flexibilidade do mercado de trabalho e, em particular, o grau de flexibilidade salarial são um parâmetro fundamental no desempenho de uma economia. Evidentemente, isto não necessariamente implica que níveis mais elevados de flexibilidade sejam sempre preferíveis.

De fato, diversos estudos neste volume procuram ressaltar que tanto um grau de flexibilidade abaixo como um grau de flexibilidade acima do nível ótimo tendem a ter impactos negativos significativos sobre o crescimento e a equidade. Se o grau de flexibilidade do mercado de trabalho de acordo com Rossi (1999) é um parâmetro fundamental para o desempenho econômico, então, este deve ser continuamente monitorado. Assim, devem ser realizados estudos que permitam identificar os fatores que induzem um maior ou menor grau de flexibilidade no mercado de trabalho.

As grandes organizações que hoje ditam as regras do mercado de trabalho, remunerando condizentemente seus colaboradores, estão cada vez mais à procura de profissionais competentes, que tenham cultura geral e uma base sólida de conhecimentos adquiridos em instituições de ensino de excelência e qualidade. Até a exigência do conhecimento acadêmico, que continua em alta, o domínio de uma língua estrangeira e os aspectos comportamentais são validados para uma carreira de sucesso e conseqüentemente a ascensão ao status almejado por qualquer pessoa. A origem do capital intelectual segundo Menezes-Filho & Rodrigues (2001) esta relacionada com tudo isso, desde o surgimento da Sociedade do Conhecimento, caracterizada por uma série de inovações, mudanças e transformações, nas quais a informação e o conhecimento passaram a ter um papel fundamental de acordo com Menezes.

No mercado de hoje é vital o aprendizado contínuo, onde a atualização é a importante moeda de troca para fixar remuneração nas contratações e promoções nas empresas. É preciso ser eterno aluno na busca do aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Existem, entretanto, alguns trabalhos interessantes que apontam para direções de pesquisas frutíferas. A tese de Maia (2001), ao decompor o aumento de produtividade, mostra que, apesar de a mudança nos coeficientes técnicos levar a uma redução na necessidade de bens intermediários necessários para a produção

mais ou menos equivalente para trabalhadores qualificados e menos qualificados, o aumento na produtividade direta do trabalho foi responsável pela mudança nos termos de troca entre o trabalho qualificado e o pouco qualificado.

Para muitos estudiosos, como Woods Jr (2000, apud, COLOSSI *et al*, 2001), por exemplo, a estrutura de ensino e a formação profissional nacional são geralmente precárias, não tendo condições de acompanhar as exigências de mudanças ocorridas no mercado de trabalho. Isto se considerado o distanciamento entre o conteúdo das disciplinas, constante nos currículos, e a velocidade das transformações nos vários campos do conhecimento científico e tecnológico, característicos da atualidade.

Sobre o tema, Ferreira (1999) destaca que os profissionais graduados costumam ter uma formação diferenciada das demandas da realidade. Portanto, encontram dificuldades para atuar no mercado de trabalho. Para o autor, o mercado vive uma constante evolução (obrigatória pela competitividade dos dias de hoje) que não foi acompanhada no decorrer da educação desse novo profissional.

Paldês (1998) concorda com esses argumentos, ao afirmar que uma das finalidades do ensino superior é constituir-se na etapa final da formação cultural e profissional do cidadão, endereçando-o para as funções de investigação científica, produção e difusão do conhecimento. Todavia, o recém-graduado subitamente vê-se em um mundo onde a globalização, a instantaneidade das comunicações e os modernos recursos tecnológicos eliminaram os limites geográficos, estabelecendo novos parâmetros geopolíticos, que geram rápidas e profundas transformações, cada vez mais aceleradas e bruscas.

O ingresso no mercado de trabalho, para as profissões que continuam nobres, continuará a ser regulado pelas ordens e corporações, agora sem a mediação do Estado, que ao reconhecer a validade nacional dos diplomas assegurava um mínimo de igualdade de direitos. Sem essa mediação, as ordens determinarão o que vale e o que não vale, segundo os interesses da corporação, continuando a exercer o poder de defesa de suas fatias de mercado por meio dos exames.

No nível individual, a relação entre candidato a emprego e empregador agora é mediada por empresas terceirizadas de seleção que privilegiam as atitudes e os comportamentos considerados adequados à qualidade da formação científico-tecnológica, secundarizada em face da simplificação das tarefas pela crescente

automação, fenômeno chamado por Gorz (apud TEDESCO, 1998) de banalização das competências, porque todos podem aprender a fazer quase tudo.

Essa relação passa a ser determinada pelo novo conceito de empregabilidade, que repousa na existência de atributos individuais que não mais igualam a partir da mesma formação, mas diferenciam pelas distintas trajetórias que são viabilizadas pelo poder econômico, transformando a qualificação num grande shopping, onde quem tem mais tempo e dinheiro compra mais, e certamente consegue os melhores trabalhos.

A expansão do ensino superior, que vem ocorrendo em todas as partes do mundo em maior ou menor grau, não é simplesmente uma decorrência direta das necessidades do mercado de trabalho por pessoas mais qualificadas, mas também o resultado de um fenômeno de mobilidade social e expansão dos sistemas educacionais. A relação de causalidade não é, necessariamente, do mercado de trabalho para os sistemas educacionais, mas muitas vezes o oposto. Em outras palavras para Castro & Levy (1997), nem sempre é o mercado de trabalho que organiza e determina o que ocorre nos sistemas educacionais; com freqüência são as pessoas educadas, e as instituições profissionais e educativas, que organizam o mercado de trabalho conforme seus interesses.

Existe controvérsia, na literatura especializada conforme descrevem Castro & Levy (1997), sobre se o resultado líquido deste processo é a redução das ocupações qualificadas, ou o seu aumento. Esta discussão é particularmente difícil porque, como os níveis educacionais da população têm aumentado, a qualificação média dos trabalhadores também aumenta, quando medida em termos de anos de escolaridade, o que não impede que, em muitos casos, as pessoas sejam sobre-qualificadas em relação às atividades que desempenham.

De acordo com Schwartzman (2005), da redução progressiva das qualificações no mercado de trabalho como resultado da automação, parece não se confirmar como tendência geral, e estudos empíricos mais recentes têm mostrado uma tendência à bifurcação dos mercados de trabalho nos países mais desenvolvidos, com o crescimento simultâneo de setores de alta e baixa qualificação. E que o uso de mão de obra mais ou menos qualificada não é uma simples decorrência das tecnologias disponíveis, mas o resultado de um processo de decisão aonde os níveis de competência da força de trabalho, e sua capacidade de organização e mobilização, jogam papel de grande importância.

Estas observações são importantes porque chamam a atenção para o fato de que não basta, para o desenvolvimento de políticas públicas e ações institucionais na área da educação, tratar de entender as necessidades técnicas do mercado de trabalho, que seriam dadas pelas demandas de qualificação existentes e sua eventual projeção para o futuro à médio prazo.

Não há dúvida de que existem fortes relações entre o que ocorre na educação e o que ocorre no mercado de trabalho, mas estas relações são insuficientes para explicar os processos de expansão dos sistemas educacionais, a organização dos sistemas profissionais, assim como as formas em que estes sistemas são organizados mais ou menos centralizados, com maior ou menor participação do setor produtivo e de provedores privados, e assim por diante. Destes formatos institucionais, dependem, também, a capacidade e a velocidade dos sistemas educacionais de responder às demandas do setor produtivo, e os custos da educação para a sociedade.

Esta tendência à focalização na educação profissional foi discutida em detalhe vinte anos atrás por Grubb (1985), e sua avaliação é bastante reservada. Ele adverte, entre outras coisas, para o perigo da “inflação educacional”, a situação em que a oferta de pessoas com alta qualificação educacional supera as demandas do mercado de trabalho. Uma das conseqüências da inflação educacional é o crescimento do credencialismo, o uso da educação como mecanismo de acesso aos mercados de trabalho sem considerar se a educação tem relação com o conteúdo do trabalho, situação em que os estudantes percebem que o que aprendem na escola tem pouca relação com o que o mercado de trabalho requer, levando à desmoralização das atividades educacionais.

Tradicionalmente, na Europa, as universidades se dedicavam à educação para as profissões cultas Direito, Medicina, Teologia enquanto que a formação geral se dava na escola secundária. A qualificação técnica e profissional ocorria junto às empresas e às corporações de ofícios, e a pesquisa científica ocorria em institutos e centros de pesquisa isolados. De acordo Dougherty (apud SCHWARZTMAN, 2005), este sistema começou a se transformar no início do século XIX, quando a França instituiu as *Grandes Écoles* de engenharia como as instituições de ponta de seu sistema de ensino superior, ao mesmo tempo em que a Alemanha trazia para a universidade a pesquisa química, fortemente ligada à atividade industrial.

No entanto, a separação entre educação universitária para as profissões cultas, educação profissional para o mercado de trabalho e formação e pesquisa científica e tecnológica se mantiveram separadas, e é só ao final do século XX que ocorre a gradativa unificação de todos estes componentes nas modernas universidades.

Independentemente do que possa ser feito para melhorar a qualidade e a aceitação dos cursos profissionais, o que sabemos sobre as demandas que realmente existem, por parte do mercado de trabalho, para este tipo de formação, e em que sentido esta demanda está se alterando, em função dos processos de globalização e crescimento de indústrias e serviços intensivos em tecnologia e conhecimentos?

Segundo Crouch *et al* (1999), existiriam duas justificativas principais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a qualificação mais especializada da mão de obra, em contraste com a educação mais convencional. A de que, tendo uma mão de obra mais qualificada, os países teriam mais condições de participar de um mercado internacional competitivo, e, que estas políticas contribuiriam para reduzir o desemprego, sobretudo entre os jovens.

Outra razão, de grande importância para países em desenvolvimento, é que a qualificação da mão de obra permitiria que suas economias evoluíssem de uma situação de baixo equilíbrio de produção de *commodities* de baixo valor agregado a partir de mão de obra barata e pouco qualificada, e renda concentrada, para situações de equilíbrio mais elevadas, com a produção de mercadorias de maior valor agregado, gerando mais riqueza e melhor distribuição da renda.

Questiona-se, portanto se, a médio prazo, a expansão do ensino superior e da educação profissional terão condições de alterar por si mesma, de forma significativa, o crescimento econômico, o aumento da competitividade industrial, e os níveis de emprego sem um aumento gradativo na qualificação. Acredita-se que na medida em que a educação se expande sem o crescimento correspondente de novos postos de trabalho, sua principal função será a de redistribuir os postos existentes conforme as credenciais educativas existentes; e, na medida em que o número de pessoas formalmente educadas aumenta os benefícios privados associados, as credenciais tendem a diminuir para cada pessoa, mesmo que a produtividade e os rendimentos médios aumentem em certa medida.

Isto não significa que não seja importante formar pessoas devidamente capacitadas para ocupar os novos postos de trabalho que vão surgindo na medida em que a economia se transforma. Dito de outra maneira, a educação superior e a educação profissional são condições necessárias, mas não suficientes, para melhorar o desenvolvimento profissional.

4.3 Instituições de Ensino Superior

Neste capítulo serão discutidos a função social das IES, o modelo universitário adotado no Brasil, de ensino, pesquisa e extensão e a relação da realidade profissional no mercado de trabalho, questionando as políticas educacionais voltadas para a formação profissional, se a expansão das instituições de ensino superior no Brasil é fator de qualidade ou de deficiência na formação profissional e por fim, fazer uma análise do ensino superior no Brasil.

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a Reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo da avaliação no ensino superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam.

No período nacional-desenvolvimentista, que antecedeu o golpe militar de 64, as características democrático-populistas do regime vigente e a intensa mobilização da sociedade civil (especialmente do setor estudantil) possibilitaram um profundo questionamento do modelo universitário brasileiro, incapaz de responder às exigências de seu tempo. Assim como em toda a história da universidade e das instituições, os momentos cruciais de suas reformas, frustrados ou não, vêm precedidos de processos de avaliação conforme explicitam Paul *et al.*(1992).

Segundo Martins (2000) a partir da década de 60 o sistema de ensino superior brasileiro passou por expressivas mudanças em sua morfologia. Nessa época existiam centenas de instituições, em sua maioria de pequeno porte, orientadas para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente qualificado. Essas IES objetivavam reproduzir quadros da elite nacional, em geral cultivando um *ethos* e uma mística institucional, abrangendo um contingente de 100 mil estudantes, predominantemente do sexo masculino.

Tal quadro contrasta fortemente com a complexa rede de estabelecimentos constituída ao longo desses anos, portadora de formatos organizacionais e tamanhos variados. Esse sistema, segundo Clark (1983) absorve hoje 2,1 milhões de alunos matriculados na graduação e aproximadamente 78 mil alunos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que cobre todas as áreas do conhecimento.

Em vez de abrir caminho para a diversificação do sistema, a Reforma de 1968, voltada basicamente para as instituições federais de acordo com Veiga (1985), mostrou que o modelo universitário deveria ser o *tipo natural* de estrutura para o qual convergiria a expansão do ensino superior, atribuindo aos estabelecimentos isolados um caráter excepcional e passageiro.

A Constituição de 1988 deu um passo adiante na recusa conceitual e política da possibilidade de criação de modelos institucionais diferenciados, ao estabelecer no seu artigo 207 que as universidades obedeceriam ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade de acordo com Colossi *et al* (2001) é um exemplo de instituição que faz parte deste sistema, cabendo a ela o compromisso de gerar o saber, que está relacionado com a verdade, justiça, igualdade e com o belo. A verdade, como base para a construção do conhecimento, a justiça onde se ampara a relação entre os homens, e a beleza como um instrumento através do qual se expressa sentimento, o que diminui a superioridade do apelo racional que é parte das opções de busca do homem. Como também com a igualdade, porque é parte fundamental na consecução da estabilidade social.

Desde os mais remotos tempos, quando as primeiras dessas instituições foram criadas, o interesse da sociedade por educação superior tem aumentado geometricamente. De acordo com Colossi *et al* (2001) a Educação Superior no Brasil é parte integrante da história da sociedade brasileira. Através da literatura, com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, fugindo das forças napoleônicas, iniciou-se as primeiras escolas superiores brasileiras, hoje, a Educação Superior no Brasil viabiliza-se em cerca de 900 instituições de ensino. Pouco mais de uma centena são constituídas como universidades, as demais são estabelecimentos isolados de ensino superior ou federações de escolas integradas. Segundo dados oficiais do Ministério da Educação de (MEC, 2005 [online]), são mais de quatro milhões de alunos no ensino superior no Brasil.

A universidade é uma organização que faz parte da vida das pessoas. Sendo uma organização, necessita ter, assim como qualquer outra organização, objetivos claramente definidos e processos internos coerentes com esses objetivos e que possibilitem alcançá-los. A qualidade de seus processos na prestação de serviços às pessoas é primordial. Bastos & Zanelli (2004) consideram as organizações como algo inerente ao cotidiano das pessoas. São hospitais, creches, escolas, cinemas, restaurantes e outras organizações cuja qualidade de seus serviços afeta diretamente milhares de pessoas em seu cotidiano. As organizações de ensino, em especial, necessitam zelar pela garantia da qualidade do serviço pela qual são responsáveis a fim de cumprir o papel social que lhes cabem como representantes da instituição Educação.

Definir a responsabilidade básica de uma organização universitária é uma tarefa difícil dada suas características de estrutura composta por procedimentos, por sistemas que devem ser integrados e por pessoas que se orientam para alcançar determinado fim.

De acordo com Ribeiro (1982), a organização universitária é formada pelo conjunto e integração de órgãos e procedimentos por meio dos quais são exercidas as funções. Tanto as relações que integram os sistemas são importantes como seus componentes, pois são essas relações que possibilitam alcançar determinados objetivos. Dado que uma organização é estruturada por uma rede de relações, ela se configura como fenômeno complexo e multideterminado, o que dificulta definir a responsabilidade fundamental que constitui sua identidade

Determinar o que necessitam fazer os componentes de uma organização cuja característica é multideterminada, constituída por uma rede de relações que compõem um sistema mais amplo, segundo Botomé (1999) é algo necessário para que os componentes articulados possibilitem atingir os objetivos que a organização tem como configuração de sua função social.

O que parece ser importante para que uma organização de ensino tenha seus objetivos alcançados, é delinear as formas de se comportar das pessoas que dela fazem parte. Para Giannotti (1987) não se trata de definir regras ou objetivos muito longínquos ou fora do alcance do que as pessoas podem fazer. Ademais, esses objetivos necessitam estar definidos por critérios de necessidades externas a organização, para que seu papel social seja atendido, como examina Kaufman (1977) .

Uma das principais funções da Universidade implica em produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade. A pesquisa, nesse contexto, é uma atividade de investigação, avaliação crítica e de criação, sempre referenciada nos problemas e dificuldades do meio social.

A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania, desta forma a pesquisa é fundamental num contexto de universidade. Neste sentido, Mittler (2003) ressalta que a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas. Por tudo isso, a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade.

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, Aguiar (1997) considera que a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

A universidade é configurada pela produção do conhecimento científico e pela formação de pessoas capacitadas a lidar com o conhecimento na sociedade. A universidade tem a responsabilidade de produzir conhecimento pertinente para atuação de qualidade dos profissionais e capacitá-los a transformar conhecimento de boa qualidade em tecnologia necessária, além de aumentar e possibilitar outras organizações e segmentos da sociedade a se desenvolverem.

As necessidades sociais, assim como os problemas presentes na sociedade, seriam fontes de informação sobre que tipo de conhecimento as pessoas que compõem a universidade necessitariam produzir para que fossem atendidas essas necessidades e resolvidos esses problemas, como também para melhorar ou aprimorar os aspectos relacionados direta e indiretamente à universidade.

A universidade pelo modo como está estruturada, supõe lugar de formação das pessoas para lidar com as diversas necessidades sociais, desde a identificação e percepção dos problemas, o modo como se configuram, e das necessidades daí

decorrentes. A formação integral nesse aspecto é insuficiente, e muitas vezes, não ocorre, quando deveria fazer parte da função da universidade.

A “qualidade” da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação de professores (FREITAS, 1989).

Dentro do próprio sistema de ensino superior, instala-se, por um processo de concorrência inerente ao funcionamento desse campo, uma competição pela qualidade entre as diferentes instituições que o integram. O surgimento de inúmeras novas universidades, assinalado no início deste artigo, que para continuar a sê-lo devem cumprir uma série de requisitos legais e acadêmico-científicos sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, exerce, de certa forma, um papel relevante rumo a patamares mais elevados da educação superior.

Essa tendência determina a necessidade das instituições perseguirem padrões acadêmicos mais elevados e desenvolver estratégias adequadas que atraiam e mantenham suas distintas clientelas, e não mais os meros objetivos de certificação.

A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em tempo integral.

A universidade tem sido a instituição idealizada para o ensino superior brasileiro desde a promulgação do primeiro documento legal que lhe faz referência (o Estatuto de 1931) por mais que ela tenha sido entendida, na prática, como mera aglomeração de escolas, faculdades ou institutos.

Para Castro & Myth (1997) a educação superior brasileira, que se manteve relativamente estagnada ao longo da década de 80, retomou seu crescimento nos anos mais recentes, e tende a se expandir cada vez mais nos próximos anos. Este crescimento se deve, em parte, à grande expansão que tem ocorrido no ensino médio, que tem crescido a taxas de até 20% ao ano em algumas partes, aumentando desta forma o pool de candidatos aos cursos superiores. E, em parte,

aos grandes benefícios sociais e econômicos que ainda resultam da obtenção de um diploma superior, o que se evidencia nos grandes diferenciais de renda que existem no Brasil entre os detentores de diplomas de nível superior e o restante da população.

Uma evidência disto é que os diferenciais de renda proporcionados pela educação nos países em desenvolvimento, como o Brasil, são muito maiores do que os encontrados nos países mais desenvolvidos. O que explica esta diferença não parece ser que os diplomas de nível superior nos países em desenvolvimento estejam associados a níveis tão mais altos de produtividade, mas sim à relativa escassez de educação superior, e à possibilidade que as pessoas mais educadas nestes países encontram de garantir, para si, rendas mais altas, que decorrem sobretudo da posição social que ocupam ou que conseguem atingir.

Castro & Myth (1997) questionam se a renda decorre de um privilégio social e não da produtividade do trabalho, então o comportamento mais racional para quem busca se educar é fazê-lo da forma mais barata e com o menor esforço possível. Por outro lado, os que já ocupam posições de privilégio, e não querem abri-las para muitos outros, tratam de criar mecanismos para restringir o acesso a suas posições, através de diferentes mecanismos de controle de mercado.

Segundo Colins (apud SCHWARTZMAN, 2000) para quem conhece a realidade do ensino superior no Brasil e em outros países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, tem uma lógica bastante clara, descrevendo as forças que trabalham pela expansão do sistema educacional a qualquer custo e de qualquer forma, e outras forças que tratam de limitar seu crescimento, ambas movidas por motivações que têm pouca relação com as habilidades profissionais e técnicas proporcionadas de fato pela educação. Estes mecanismos não são exclusivos dos países subdesenvolvidos, mas tendem a ser menos evidentes aonde os mercados operam com mais vigor, ou aonde as hierarquias sociais são menos pronunciadas.

Outros fatores atuam de forma bastante significativa na expansão do ensino superior. Um é de natureza geracional e cultural: cada vez mais, as famílias de classe média e alta esperam que seus filhos e filhas entrem no ensino superior, e isto já faz parte da cultura juvenil destes grupos sociais. A outra é de natureza econômica, e corresponde às novas exigências de qualificação profissional e técnica da economia, tal como descritas do documento do Task Force e outros textos que

falam do surgimento de uma nova knowledge society, exigências que certamente existem, ainda que não saibamos em que proporções.

Ao analisar o modelo de abordagem tradicional na formação as IES no Brasil de ensino, pesquisa e extensão Castro & Myth (1997) explicam que quando a educação superior é dinâmica e criativa, as instituições competem por fundos públicos e privados, os cursos competem pelos melhores professores e estudantes, os pesquisadores competem por fundos e contratos de pesquisa, os estudantes buscam as melhores instituições, e os professores buscam os melhores cursos e instituições. No entanto variáveis externas não estão agregadas, a exemplo de empregabilidade, de adequação a realização profissional, por isso a crítica de reprodução deste modelo, pois cria um grau de competitividade que muitas vezes é incompatível com a capacidade da IES devido ao seu porte, criando lacunas no desenvolvimento profissional.

Também Tolliver (1985), no Canadá, aponta um conjunto de práticas educacionais, no ensino universitário, que inibem a expressão da criatividade e que punem os alunos mais criativos. De forma similar, Cropley, na Alemanha, salienta que as escolas e universidades estão produzindo um grande número de graduados, porém a maioria deles treinados simplesmente para aplicar o já conhecido de maneira convencional. Lembra Cropley (1997) a grande necessidade de uma educação que encoraje a criatividade.

As forças que trabalham pelo desenvolvimento do sistema educacional de qualquer maneira e a qualquer custo e aquelas que tratam de limitar seu crescimento, tem como mola mestre motivações que não coincidem com as habilidades profissionais e técnicas proporcionadas pela educação. Estes mecanismos de produção do sistema educacional de acordo com Harvey (1992) não são exclusivos dos países subdesenvolvidos, mas tendem a ser menos evidentes aonde os mercados operam com mais vigor, ou aonde as hierarquias sociais são menos pronunciadas.

Tedesco (1998) destaca que, o que contribui para manter este sistema é o princípio do modelo único do ensino superior brasileiro, cuja face mais evidente é o famoso bordão da indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, cada vez mais distante da realidade, mas sempre repetida como uma mantra pelos mais diversos setores. A face menos evidente, mas igualmente problemática, é o modelo

único da formação profissional, que tem impedido a criação, no Brasil, de profissões de nível técnico superior em áreas como a saúde, a educação e a engenharia.

Avaliar o ensino superior e a universidade é preciso e urgente, mas é necessário saber, antes, de que avaliação se está falando. Para tanto, impõe-se de antemão o exercício da crítica às diferentes propostas de avaliação, nesta época de tantos apelos e urgências fundadas em princípios e conceitos tidos como de validade universal.

De acordo ADUFSCar (1993) a abordagem de ensino da universidade moderna deve contemplar não apenas a difusão do conhecimento explícito, disponível, de fácil acesso, mas, e em particular modo, o tácito, residente na experiência acadêmico-profissional do docente. A formação superior atual deve portanto, oferecer ao aluno não apenas o conteúdo disponível em livros e publicações científicas, mas deve prepará-lo para a vida, inclusive de forma que possa adaptar o conhecimento explícito adquirido à sua realidade vivencial, inclusive na atuação profissional. Tal adaptação só pode ser realizada no momento em que o discente aprende não apenas o que está no texto, mas apreende parte dos conhecimentos do docente, este referendado pela teoria que se alia à prática, e que novamente se conjuga (e altera) a teoria, num ciclo virtuoso de geração constante de novos conhecimentos, aplicados no mercado de trabalho.

Durante os últimos três anos, programas para o desenvolvimento profissional dos alunos vêm sendo inseridos gradativamente nas universidades, onde as atividades de *coaching* vêm sendo aplicadas num setor denominado na maioria das IES de “*Carreira*”. Têm sido oferecidos com êxito, mas a grande maioria das instituições ainda não conta com esse apoio especializado aos estudantes. As que possuem ainda funcionam de maneira incipiente, uma delas, se negou a contribuir com a pesquisa, não dando qualquer informação acerca desses trabalhos, a exemplo da Unifacs.

A primeira IES em Salvador a desenvolver o Programa *Coaching* Universitário foi a Faculdade B. As instituições A e C iniciaram as suas atividades recentemente, ambas no ano de 2008. Todas têm por objetivo a maior inserção no mercado de trabalho do seu corpo discente.

Pressupõe-se que as práticas de *coaching* nas IES ainda é muito recente. Iniciada em 2005 na instituição B, pioneira no programa, ainda carece de uma maior infra-estrutura tanto física como de recursos humanos, para desenvolver estratégias

voltadas ao desenvolvimento profissional. Tanto na instituição A como na C, apesar deste programa ser muito recente, vale ressaltar aspectos relativos à infra-estrutura física instalada, e a de recursos humanos. A primeira valoriza o trabalho e dispõe de um ambiente otimizado para os diversos atendimentos, a segunda apesar dos recursos existentes, favorece parcialmente às demandas discentes, devido a pouca experiência com aplicação do *coaching* e a falta de controle dos resultados, por inexistência de registros.

4.4 Desenvolvimento Profissional

Neste capítulo será discutido o conceito de desenvolvimento profissional, quais os processos envolvidos e quais os elementos básicos para a manutenção profissional. Além de compreender como se dá a escolha profissional, o perfil exigido pelo mercado de trabalho e os novos caminhos para o desenvolvimento profissional. Por fim, faz-se análise da atuação dos discentes no mercado de trabalho, e se esta está associada às condições para desenvolvimento profissional oferecidas pelas IES.

Nos últimos anos, os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional têm merecido uma forte atenção por parte dos pesquisadores. Por exemplo, para Pontes (1995), o desenvolvimento profissional corresponde a um processo de crescimento na sua competência, no autocontrole da sua atividade enquanto profissional e como elemento ativo da organização.

O desenvolvimento profissional diz assim respeito aos aspectos técnicos relacionados aos conhecimentos próprios do exercício de cada profissão, aos aspectos pessoais e relacionais e de interação com os outros e com a comunidade. É também num sentido amplo que Day (1999) aborda o desenvolvimento profissional, afirmando que se trata de um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planejadas e conscientes) que lhe trazem benefício direto ou indireto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto à organização.

O profissional, individualmente ou com outras pessoas (colegas, gestores, investigadores), revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos

organizacionais e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afetiva) essenciais a uma prática profissional de qualidade.

A noção de desenvolvimento profissional para Pontes (1991) é uma noção próxima do entendimento de formação, mas não é uma noção equivalente. Segundo o autor algumas diferenças podem ser observadas: a formação está associada à frequência nos cursos; o desenvolvimento profissional é multifacetado, no qual inclui cursos, projetos, leituras, trocas de experiências, debates, dentre outros.

Na formação o conhecimento é posto de fora para dentro, no desenvolvimento profissional este movimento é inverso, o professor para Pontes (1991) surge além de objeto da formação, mas sujeito no desenvolvimento profissional, "à medida que toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar".

Ao lado do estudo sobre a formação profissional, muito se discute sobre o que se constitui o seu desenvolvimento, uma vez que é amplamente reconhecido que a formação inicial é insuficiente para proporcionar todos os elementos necessários a uma prática consistente. Há uma limitação inerente à própria natureza da formação inicial que nos leva a indagar até que ponto o recém-egresso, a despeito da qualificação outorgada pela universidade, seria, efetivamente, um profissional da área.

Considerando-se, entretanto, que as atividades da sua função, como todos os processos sociais, são marcadas pela diversidade e caracterizadas por uma dinâmica não determinística. Portanto, para Shulman (1987) parece se consensual que é imprescindível que o profissional em exercício disponha de um programa de formação continuada que seja capaz de funcionar, não apenas como oportunidade de atualização de conhecimentos, face às inúmeras inovações que surgem, mas também como elemento decodificador das práticas vivenciadas no dia a dia.

Paralelamente, o desenvolvimento profissional situa-se, com explícita complexidade, para além do campo das aquisições e renovações do mercado de trabalho. Insere-se também num contexto onde questões de ordem salarial e condições básicas posição e/ou função assumida numa organização vão convergir para demandas mais claras sobre planos de carreira e *status* da profissão explica Shulman (1987).

Os Centros de Desenvolvimento Profissional definidos por Meister (1999) não são conjuntos de salas de aula, mas sim estruturas de processos organizacionais que permitem a criação e sistematização de uma cultura de aprendizagem contínua, com a utilização de inúmeras ferramentas teóricas e práticas para promover o aprendizado, agindo principalmente, a partir do próprio recurso intelectual e pessoal da empresa, onde os funcionários aprendem uns com os outros, organizados em forma tutorial, e compartilham experiências, idéias e informações, no sentido de solucionarem problemas reais da empresa.

Segundo a palestrante Cristiane Aspertedt (2002): No Brasil, se movimentam 90 bilhões de reais por ano com educação. A razão dessa explosão é a sociedade do conhecimento no seio da qual o conhecimento tornou-se o principal recurso econômico e o único marcado pela escassez. O segmento mais promissor é o segmento representado pelo público adulto já inserido no mercado de trabalho.

O relato de Garcia (2002) sobre as experiências em Educação à Distância na IV Jornada Catarinense de Tecnologia Educacional, o SENAC de São Paulo vem desde 2001 desenvolvendo o seu programa de educação corporativa. Seu foco principal é o alinhamento de todo o público interno à Proposta Estratégica da organização para a década. O projeto desenvolvido se concluiu a partir do diagnóstico realizado quando um grupo de mais de 40 gestores, representando todas as áreas do SENAC, definiu o elenco de competências a ser contemplado.

Todos os programas foram estruturados e divididos em cinco categorias, envolvendo a estratégia e a missão da organização, as competências operacionais e a educação formal e, ainda, um bloco de cursos voltados para o aperfeiçoamento pessoal dos funcionários. O projeto foi desenvolvido pela consultora Maria Cristina d'Arce e tem características especiais, pois o público que vai ser trabalhado sempre se preocupou com o aprendizado dirigido para fora, e agora, necessita voltar para si mesmo.

O conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente nos debates sobre formação continuada. A sua importância resulta da constatação que uma sociedade em constante mudança impõe à escola responsabilidades cada vez mais pesadas.

Para Burden (1990) os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos universitários e profissionais antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a

sua carreira. Discutem-se, por exemplo, os ciclos da carreira, as dimensões do desenvolvimento profissional e os diversos fatores que influem neste processo.

A transformação do emprego requer uma nova modalidade no preparo dos profissionais que estão à procura de uma oportunidade. As premissas básicas necessárias para esse novo modelo são a obtenção da educação de base, cultura geral e visão de futuro, capacidade de aprender a aprender, competência humana e canalização de esforços necessários às mudanças e à eficácia da comunicação.

Além dessas habilidades, é preciso levar em conta três elementos básicos para a manutenção da empregabilidade segundo Chakur (1994): responsabilidade pela carreira e pelo alcance de metas profissionais; autodesenvolvimento, que implica saber dar e receber *feedback* pois críticas construtivas ajudam na própria melhoria e procurar se atualizar e aprender sempre; iniciativa, que significa estar à frente, iniciar um projeto sem esperar que isto seja solicitado.

Para Chakur (1994) o maior desafio das organizações é descobrir, atrair e reter pessoas talentosas. Se for fundamental que o profissional busque constantemente seu aprimoramento, através do autodesenvolvimento, as empresas também precisam despertar para a necessidade de desenvolver seus talentos, investindo na qualificação e requalificação de seus quadros e capacitando-os para a nova realidade. Para se tornarem e se manterem competitivas, as empresas necessitam de profissionais com performance diferenciada, que se destaquem pela capacidade de integração, confiabilidade e qualidade no trabalho.

Conforme afirma Lassance (apud LOBATO & KOLLER, 2003), a escolha profissional é uma decisão difícil, acentuada pela valorização e idealização de tantos modelos profissionais veiculados na mídia e de estereótipos profissionais, que determinam divisões e hierarquias entre etnias, sexos, gêneros e padrões socioeconômicos.

Escolher o que queremos ser no futuro implica reconhecer quem fomos, quem somos e que influências sofremos desde a mais tenra infância. O que esperamos para o futuro está carregado de afetos, esperanças, medos e inseguranças, não somente da própria pessoa, mas, também, daqueles que nos rodeiam, tais como os pais, avós, irmãos, professores, etc. Construir um projeto profissional é decidir com que problemas e desafios que queremos nos defrontar diariamente.

Mizukami (1996), ao trabalhar com o conceito de desenvolvimento profissional, analisa o percurso profissional como sendo o resultado da ação

conjugada de três processos de desenvolvimento: *o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional.*

A qualificação profissional é concebida como o desenvolvimento na atuação do indivíduo no mercado de trabalho, de acordo com o atendimento às diversas demandas advindas desse, como resultado de um processo de aquisição de competências e habilidades, vista tanto como eficácia do processo de ensino-aprendizagem, como efetivamente na geração de resultados pela organização.

Socializar conhecimentos numa organização, por sua vez, implica permear as aprendizagens relativas às suas interações com o meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos: são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à empresa na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o profissional e o seu meio.

O desenvolvimento profissional envolve sempre alguma aprendizagem e, por conseqüência, alguma mudança. Segundo Christiansen & Walther (1986), a aprendizagem do profissional ocorre quando ele adquire a capacidade de ver, ouvir e fazer coisas que não fazia antes. A mudança do profissional, no entanto, só ocorre se ele estiver disposto a mudar. Ninguém muda ninguém, ou seja, a mudança vem, em grande parte, de dentro de cada um. Para que ela ocorra, tem de ser desejada pelo próprio. Por outro lado, é necessário que o profissional esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações do mundo globalizado e a enfrentar a insegurança das novas abordagens.

O desenvolvimento profissional é um processo que ocorre de diferentes formas. Além de acontecer durante e após a formação inicial ou continuada e através da participação em congressos ou oficinas, dá-se também através de leituras, de realização de projetos, de trocas de experiências, de investigações sobre a própria prática, de reflexões sobre experiências passadas e presentes, no contato com outras pessoas (colegas de trabalho e faculdade), e com o mundo.

Nesse contexto, Pontes (1995) explica que a prática passa a ser concebida como ponto de partida e de chegada da formação profissional, tendo a teoria, a pesquisa e a colaboração como mediação. E os profissionais deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação, passando a ser vistos como profissionais autônomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades, como produtores de saberes, agentes e sujeitos de seu próprio crescimento e formação.

Portanto, nesse processo, Tardif (2002) explica que toda a experiência de vida do profissional e todos os seus saberes os da formação recebida, transmitidos pelas instituições de ensino; os disciplinares, que corresponde aos diversos campos de conhecimento transmitidos pelas diversas disciplinas oferecidas pela universidade; os curriculares, apresentados em forma de programas escolares; e os experienciais ou práticos, que se desenvolvem no trabalho cotidiano, tornam-se componentes-chaves para o seu desenvolvimento profissional, em especial, para o planejamento e o desenvolvimento de qualquer proposta de formação, seja ela, inicial, continuada ou em serviço.

A formação do profissional deverá constituir novos domínios de ação e investigação, de grande importância para o futuro das sociedades, numa época de acelerada transformação do ser humano, que busca desenvolver seu projeto de cidadania. Exige-se, hoje, do profissional que busca inserir-se no mercado de trabalho, competências e compromissos não só de ordem cultural, científica e social, mas, também, de ordem pessoal, influenciando nas concepções sobre saberes e competências diversas.

Estas visões, segundo Goldenberger (1997) levam as instituições formadoras de conhecimento a repensarem as diretrizes dos cursos de formação (inicial e continuada) passando a considerar a reflexão do profissional sobre sua prática e seu desenvolvimento como fatores de grande importância. Atualmente, o desenvolvimento profissional é entendido como um processo complexo de desenvolvimento tanto pessoal como social, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos, condicionado por fatores de natureza cognitiva, afetiva e social, animado por interações sociais, vivências, experiências, reflexões e aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se desenvolve a sua atividade profissional. Este processo de desenvolvimento pode ser difícil e complexo, pois contextualiza aspectos relacionados às crenças, conhecimentos e práticas. Raramente implica a substituição completa de modelos didáticos, envolvendo, reposicionamentos progressivos através de apropriações parcelares.

Para que as orientações pessoais (concepções) dos profissionais possam sofrer estas modificações tornam-se indispensáveis dois fatores: em primeiro lugar, o profissional deverá constatar a ineficácia e o insucesso das suas concepções; em segundo lugar, deverá dispor de uma nova orientação que lhe pareça razoável,

compreensível, benéfica em situações particulares e em sintonia com os seus objetivos pessoais.

Apesar de existirem vários processos que podem ser indutores do desenvolvimento profissional conforme relata Simões (2002), em que se inclui a avaliação do desempenho individual, considera-se nesta pesquisa que o desenvolvimento profissional não se consubstancia apenas na aquisição de níveis mais elevados de suas competências profissionais, mas no aprofundamento do conhecimento sobre si mesmo como pessoa, e do seu papel na organização e na comunidade.

Nesse sentido, conforme indicam Simões (2002); Gimeno & Gómez (2000), as propostas de avaliação formativa que buscam o desenvolvimento profissional vêm mostrando como é que pode ocorrer à mudança, desenvolver-se, melhorar o desempenho e melhorar as relações entre os colaboradores.

Para Gimeno & Gómez, os propósitos da avaliação voltada ao desenvolvimento profissional envolvem campos e ações diversificadas:

As finalidades de uma avaliação dirigida ao desenvolvimento profissional seriam as de promover a reflexão sobre a prática e questionar os seus pressupostos implícitos, provocar a saída do individualismo profissional, promover uma cultura profissional, extrair conseqüências da experiência através de mecanismos de investigação-ação, apreciar as relações entre os fenômenos escolares e o contexto externo, proporcionar às suas ações um sentido histórico e uma direção (GIMENO; GÓMEZ, 2000, p.24).

A concretização da mudança necessitará segundo Morgan (1996) não somente mudança de rumo – nas ações - mas também mudança de paradigma diretivo. A mudança será sempre localizada no indivíduo, pelo que, não existindo vontade expressa para aceitar a mudança, a eventual ação será somente fogo de artifício. Existe, assim, relação entre mentalidades e processos. De nada serve mudar processos sem previamente se mudar a mentalidade dos atores.

Uma questão hoje em dia decisiva é saber se o profissional é alguém que vive a sua atividade como uma profissão e se dedica a ela de forma integral, ou se, se desdobra por várias ocupações e responsabilidades. Na verdade, há várias maneiras de estar em cada momento na profissão.

De acordo com Ponte (1995) baseado em Fuller (1969) e Feiman-Nemser & Floden (1986) por simplicidade, podemos arrumá-las em três grandes grupos: os investidos, que vivem a sua profissão com entusiasmo e sentido de

responsabilidade, remando muitas vezes contra ventos e marés (e que não são tão poucos como isso); os acomodados, que não têm esperança de ver ocorrer qualquer mudança significativa no ensino e que encaram a sua profissão fundamentalmente como um meio de sobrevivência; - os transitórios, que estão na profissão apenas de passagem, à espera de mudar para outra atividade em que se sintam melhor.

O profissional aprende também na ação, e refletindo sobre ela, tem implicações decisivas na sua formação. Os profissionais não podem ser considerados uma massa amorfa, objeto de ação e formação exteriores a eles próprios. Neste novo modelo de formação estão em jogo conceitos como cooperação, partilha entre pares, autonomia profissional e prática reflexiva de ensino.

Em outras palavras, Pontes (1995) afirma que a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como espaços de reflexão sobre o próprio trabalho. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos, e programas de formação continuada.

O desenvolvimento profissional para os agentes nas escolas (professores e especialistas de ensino), se dá com a renovação de suas práticas (o ensino, a orientação pedagógica, a supervisão escolar, a administração escolar) e o acesso a novas idéias e conhecimentos (ou reconhecimento de seu próprio universo de trabalho). Na universidade, com o desenvolvimento profissional de seus agentes (docentes-pesquisadores e alunos-estagiários), com a renovação de suas práticas (a docência, a pesquisa, a prestação de serviços) e o acesso a novas idéias e conhecimentos (visão do universo escolar e revisão dos diferentes campos de conhecimento a ele relacionados).

É somente em função dessas mudanças que a pesquisa pode deixar o contexto de sala de sala para se tornar uma atitude possível também aos profissionais especialistas das diversas áreas de trabalho. Face a sua própria ação - atitude de pesquisa, dúvida e interrogação da prática, que faz o profissional teorizar sobre ela e permite-lhe avançar em direção a um conhecimento. Tais transformações, gradativamente delineadas, constituem desde mudanças na

definição e percepção de si mesmos enquanto profissionais, passando por mudanças nos objetivos que começam a se orientar para o desenvolvimento pessoal e profissional, até mudanças na própria definição, concepção e ação de pesquisa e de ensino.

Outro tema que tem emergido nas discussões sobre a formação é o do desenvolvimento pessoal. Nóvoa (1991), um dos autores portugueses que melhor tem abordado esta questão, sublinha a importância da noção de desenvolvimento pessoal, na dupla valência de investir a pessoa e a sua experiência e investir a profissão e os seus saberes.

Nóvoa (1991) indica que a formação contínua deve estimular os profissionais a apropriarem-se dos seus próprios saberes, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Sublinha que cabe ao desenvolvimento pessoal produzir a vida do profissional e para isso é preciso estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça os meios de um pensamento autónomo e facilite as dinâmicas de auto formação participada.

Finalmente, Nóvoa (1991) sublinha a importância do desenvolvimento organizacional. Nomeadamente, a formação deve ser concebida como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos profissionais e das empresas. Ele sublinha a importância da noção de participação, indicando que os profissionais têm de ser protagonistas ativos na concepção, realização e avaliação da formação. Aponta a necessidade de criar uma nova cultura da formação, da qual participem as escolas e as instituições de ensino superior, no quadro de colaborações que caracteriza como de “partenariado pela positiva”.

O desenvolvimento profissional é perspectivado, deste modo, como um processo complexo, que intervém como um todo e não apenas numa ou outra faceta inserido no contexto organizacional, com a sua problemática interna e ligações com o exterior. Numa sociedade em mudança e, conseqüentemente, numa organização em constante transformação, o profissional terá de se ver a si mesmo permanentemente como um aprendiz, como um agente ativo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas, seja quanto à prática letiva, seja em relação a problemas mais amplos, de ordem atitudinal nas relações. É neste sentido que se pode criticar a perspectiva que encara a

aprendizagem dos profissionais como uma aquisição fragmentária de informação e de competências específicas de ordem prática.

Por sua vez, a descrição e análise de imagens, esquemas, casos e exemplos, dele ou de outros, ajudam o profissional a construir repertórios que lhe podem vir a ser úteis na resolução de situações complexas da prática.

Pontes (1995) fundamentado em Shulman (1987) defende que o ensino torna-se meramente uma rotina e com oportunidades mínimas para a aprendizagem e para o crescimento se não fizermos exames organizados e devidamente disciplinados da nossa própria experiência.

Aprendemos através da reflexão sobre a experiência e não diretamente a partir dela. O profissional pode também aprender a partir das experiências dos outros, desde que devidamente documentadas e discutidas. O desenvolvimento profissional realiza-se por um movimento a partir da prática dos outros para a nossa própria prática, da teoria para a prática ou da prática para a teoria.

5. ANÁLISE DE RESULTADOS

A partir da pesquisa de campo realizada com base nos procedimentos metodológicos e técnicas delimitados anteriormente, se apresenta a seguir os resultados do trabalho empírico e sua análise enfatizando os dados referentes à aplicação do programa *coaching* nas IES: A, B e C.

A seqüência de apresentação e organização estabelecida na confecção do relatório de pesquisa foi feita de acordo com os objetivos propostos para o estudo.

Os resultados obtidos estão expostos de maneira descritiva e analítica, visando facilitar a compreensão do conteúdo pelo leitor.

Neste item são descritos os resultados referentes aos aspectos da aplicabilidade dos conhecimentos obtidos com a participação dos alunos em programas de desenvolvimento profissional, na percepção dos participantes desta pesquisa, quanto aos conhecimentos relativos às diversas funções desempenhadas no mercado de trabalho pelos discentes. Nas respostas às perguntas abertas, efetuou-se a apresentação e a análise dos resultados pelo método de Bardin (1977).

Dos cento e cinquenta alunos existentes no campo de estudo, todos foram habilitados a responder aos questionários, pois haviam efetivamente participado de alguma atividade proposta pelo programa de *coaching* na IES, já possuindo resultado positivo na sua vida profissional. Sendo assim, 100% responderam aos questionários com total validade.

5.1 Programa *Coaching*

5.1.1 Prática de *Coaching*

A prática de *coaching* tem sido utilizada como ferramenta no desenvolvimento de alunos nas IES em todo Brasil, mas, especificamente será abordada as das universidades A, B e C, instituições estudadas nessa pesquisa.

Neste item, será descrito como foi estruturado o programa para desenvolvimento profissional dos discentes, utilizando o *coaching* como uma ferramenta de aprendizagem voltada para conhecimentos de mercado de trabalho.

As informações utilizadas são provenientes de informações disponibilizadas pelos setores especializados no trabalho dentro das IES, intitulados de Núcleo de Carreira (A e C) ou Núcleo de Acompanhamento ao Estudante (B), responsáveis pelo desenvolvimento do programa de *coaching*.

O treinamento e desenvolvimento de pessoal deve ser potencializado a fim de promover não só a capacitação técnica específica dos trabalhadores, mas a aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes, tais como: visão crítica dos problemas contemporâneos, responsabilidade social e cooperação dentro e fora do ambiente de trabalho (CASTILHO, 2000, p.357).

A seguir, são descritas as características, o conteúdo programático e as estratégias utilizadas nos programas, nesse caso, a avaliação das características se deu apenas na Faculdade B, pela dimensão do programa e tempo de existência (três anos). Nas outras duas IES estudadas, os trabalhos de *coaching* foram iniciados no primeiro semestre de 2008, havendo poucos registros de resultados no setor.

5.1.2 Características do Programa *Coaching* na percepção da instituição B

- a) É consoante à formação prática, mais do que tentar a máxima eficácia de imediato, pretende-se dinamizar sua utilização em todos os aspectos da vida profissional dos alunos participantes;
- b) Funciona em sincronismo com os demais projetos ora em desenvolvimento na instituição, como oficinas de orientação e prática como apoio ao aprendizado em diversas disciplinas, integrando inclusive a participação de docentes da área de humanas nos trabalhos;
- c) Potencializa e estimula os alunos a se envolverem em projetos mais abrangentes e mais ambiciosos, a exemplo do empreendedorismo;
- d) Estimula o modelo de gestão participativa com decisões compartilhadas, ampliada na liderança cada vez mais eficaz e direcionada;

e) Participativo, pois, compromete e vincula, criando desafios aos estudantes.

A estrutura operacional do “Programa *Coaching*” na IES B é dividida em 02 turmas anuais (uma a cada semestre), tendo como foco principal os alunos do último semestre pela dificuldade que o aluno desse semestre apresenta em inserir-se no mercado de trabalho, os que ainda não estão trabalhando. A carga horária varia entre 16 a 20 horas, conforme calendário de atividades da instituição, sendo o trabalho de *coaching* desenvolvido em conjunto com a empresa de consultoria CGS VIP. Há também, além do curso pela empresa contratada, o trabalho diário do NAE (Núcleo de Acompanhamento aos Estudantes) para o atendimento das demandas diversas dos alunos, a exemplo de questionamentos sobre formatação de currículo, sobre sua área de atuação, estágios, dentre outros.

5.1.3 Detalhamento dos conteúdos do Programa *Coaching*

a) Mini-curso sobre comunicação: neste módulo o participante descobre qual é a verdadeira importância da comunicação no mundo das organizações, numa linguagem interdisciplinar, integrando os alunos das diversas áreas de formação da IES. A partir daí, ele passa a entender como a comunicação pode se dar de forma muito mais efetiva. Conteúdos: aplicação do instrumento de auto-percepção; entendendo as preferências de comunicação: preferência de comunicação como fator determinante no relacionamento; exercícios para o desenvolvimento e prática dos conceitos. Sabendo como as pessoas se comunicam, torna-se necessário captar a atenção e desenvolver o interesse pela continuidade do diálogo. O participante aprende a estabelecer “pontos de contato” entre os seus interesses, os da organização e os dos colaboradores, facilitando o alcance das metas;

b) Mini-curso sobre aprendizagem : o participante aprende neste módulo a criar um ambiente onde se possa clarificar as expectativas sobre o liderado, encorajar as perguntas e entender a importância de se reconhecer o trabalho bem feito e renegociar metas. Conteúdo – O que é *feedback* ? As quatro funções do *feedback*; critérios para um *feedback* útil; os passos do *feedback*

positivo; os passos do *feedback* para redirecionamento ou desenvolvimento; os passos para o *feedback* corretivo ou reprimenda; exercícios sobre *feedback* e plano de ação para a prática dos conceitos;

c) Orientação para resultados: o participante aprende a estabelecer metas alcançáveis, baseadas em resultados, definidas em termos do tempo para montar um plano de ação e acompanhar o desempenho e alcançar os resultados esperados pela organização. Conteúdos: como definir uma meta profissional e pessoal; auxiliando na resolução de problema e como rever o desempenho; reconhecimento pelo alcance das metas; renegociando as metas e/ou corrigindo comportamentos; estudo de caso aplicando os conceitos aprendidos e planos de *coaching* com base no trabalho preparatório;

d) Desafios experimentais (*workshops*) – estimula a utilização e internalização dos conceitos de *coaching*, promovendo o espírito cooperativo, integrativo e inovador do participante, visando a criar melhores condições para o alcance das metas e objetivos da instituição, por meio de atividades simuladas em consonância ao dia a dia de uma organização. Atividades bastante desafiadoras e empolgantes, que dão liberdade de criação e atuação aos alunos. Conteúdos – atuação como “*coach*” na formação e condução de equipes; tomada de decisão e planejamento; sinergia grupal; circuito de jogos; fechamento das atividades; o processo de *coaching* e gestão do conhecimento; *links* com a realidade da organização.

5.1.4 Visão do Gestor do Setor de Carreira da instituição B sobre o Programa *Coaching*

De acordo com a entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Faculdade B e do Núcleo de Acompanhamento ao Estudante (NAE), (ver Apêndice C), a instituição, fundada em 2001, iniciou às práticas de apoio ao corpo discente em 2004, através do NAE (Núcleo de Acompanhamento ao Estudante), que atualmente conta com 5 colaboradores. O setor foi criado com a finalidade de estreitar a relação dos estudantes com o mercado de trabalho. O Programa *Coaching* é desenvolvido

na IES em parceria com a CGS VIP consultoria e não possui nenhum custo extra para o aluno.

É oferecido ao corpo discente o Programa *Coaching*, segundo a Coordenadora Pedagógica definido pelo seguinte conceito:

Um programa que ajuda a pessoa a ampliar suas possibilidades de pensar e agir com foco no cotidiano. Ajuda a ampliar a consciência através do autoconhecimento e a encontrar novos caminhos que o levará a atingir seus objetivos pessoais e profissionais. Um processo de desenvolvimento humano e profissional que ajudará no melhor gerenciamento de suas carreiras (APÊNDICE C, p.137).

Nessa IES, percebe-se uma valorização do conhecimento tácito, abordado Krohg *et al* (2001), como uma das grandes contribuições do Programa *Coaching*, ou seja, a escola prática de liderança explicitada por Schumpeter (1982).

Segundo a Coordenadora, o setor não tem atendido às demandas existentes atualmente, pois é grande em relação ao pessoal que executa o trabalho. Entretanto, existem projetos de ampliação.

Quanto à avaliação dos resultados, destaca que já existem retornos do trabalho, observado, a partir do acompanhamento do egresso, “[...] existem ex-alunos muito bem posicionados no mercado de trabalho, inclusive, participam do ciclo de palestras e *workshops* nos trazendo as experiências adquiridas e o que a instituição influenciou em suas vidas”. Conforme relatado por Fernandes (2007), estes resultados já podem ser mensurados em outras atividades.

As tutoriais são individuais, desenvolvidas através da Coordenação do Núcleo de Acompanhamento ao Estudante (NAE).

A participação dos professores restringe-se a alguns, com treinamento dos alunos em cursos específicos a cada área e encaminhando os alunos a visitas técnicas nas áreas de preferência e/ou curiosidades. Visto que ainda não existe uma qualificação de todo o corpo docente para atuar com tal programa.

Por fim, são atendidos em média 15 alunos por mês. Um dado abaixo do esperado, quando se considera que a instituição é de médio porte.

5.1.5 Visão do Gestor do Setor de Carreira da instituição A sobre o Programa *Coaching*

Para a instituição A, fundada em 2000, e ampliada pela fusão com outra IES em 2008, o resultado positivo do senso em 2008.1 de 82% de empregabilidade dos alunos formados, é decorrente da ampliação do trabalho no grupo, que gerou o Setor de Carreira, iniciado em março de 2008, (ver Apêndice D).

Os serviços oferecidos são de captação de vagas de estágio e emprego junto às empresas parceiras; divulgação das oportunidades oferecidas pelas empresas parceiras nos murais, sites da faculdade e no próprio carreira; encaminhamento às empresas para a participação em processos seletivos, realização de entrevistas e pré seleções simuladas, com *feedback* personalizados; promoção de palestra e eventos, com temas fundamentais para preparação do aluno ao mercado de trabalho; orientação sobre carreira e empregabilidade e elaboração de currículo.

Na instituição A existe tutoria individual sem custo extra na execução do mesmo. De acordo com a gestora do programa, são atendidos por mês em média 350 alunos, através das empresas que disponibilizam as vagas e parcerias, as mesmas também viabilizam processos seletivos utilizando os espaços e profissionais da instituição para a realização de atividades relativas ao processo; entrevistas simuladas (agendadas e individuais) e ciclo de palestras.

A divulgação é feita através de feiras específicas, por cursos, visitas às empresas; oficina de redação e gramática; e biblioteca sobre carreira. Os docentes são parceiros na divulgação do programa. Diferente da instituição B, não existe serviço terceirizado. Dentre os profissionais envolvidos, estão uma supervisora e três estagiárias. Diferentemente como expõe Marques (2006), os docentes desta IES, encontram-se com maior disponibilidade, estímulo e competência para colaboração com o programa.

O retorno do trabalho iniciado se reflete nas 123 inserções no primeiro semestre de 2008.

5.1.6 Visão do Gestor do Setor de Carreira da instituição C sobre o Programa *Coaching*

O Centro Universitário da Instituição C, fundado em 1999, questiona através de sua coordenadora o que se considera práticas de apoio ao desenvolvimento profissional: pois já existia apoio antes do setor de carreiras ser iniciado, nas próprias coordenações de curso, setor de estágio, núcleo de ação social, etc. Considera difícil precisar quando iniciou, (ver apêndice B).

Apesar de tal questionamento, o Setor de Carreiras foi instituído em julho de 2008, com a finalidade de garantir maior apoio aos alunos sobre suas escolhas, planejamento de carreira e preparação profissional, através de um setor específico para isso.

No Setor de Carreiras são oferecidos estágios; banco de vagas (inclusive empregos); serviço de aconselhamento profissional; relacionamento com egressos; mini cursos e oficinas; palestras; serviço de informações de interesse profissional, através do *site* carreiras e tutoria individual.

As demandas existentes das organizações são a divulgação de vagas e pré seleção de alunos. Por parte dos alunos são demandados além dos serviços de divulgação de vagas, aconselhamento profissional, cursos e eventos. Não revelou se as demandas são atendidas ou não.

Informou que a instituição possui interesse em ampliar os serviços desse setor, com projetos já existentes.

Em razão do pouco tempo de existência do setor, que iniciou suas atividades em 2008, ainda não foram mensurados os resultados.

Somente em alguns mini-cursos e oficinas há custos extras para os alunos. Ainda cabe destacar que a participação do professores é muito incipiente, havendo apenas três que participam efetivamente das atividades do setor.

Para o serviço de *coaching* existe um profissional terceirizado e os demais colaboradores são três professores, uma assistente, três estagiárias, além da coordenadora do setor.

Por mês são atendidos em média 200 alunos e em eventos e cursos cerca de 1200 mensalmente.

5.1.7 Perfil dos alunos e sua percepção da aplicabilidade do Programa *Coaching* na atuação profissional nas IES A, B e C

O corpo discente da instituição B e C é predominantemente feminino. Entretanto, na instituição A este é predominantemente do sexo masculino, compreensível em se tratando do perfil da instituição, cursos voltados para a área de exatas.

Tabela 1 – Alunos por sexo

Sexo	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Feminino	16	41,03	29	53,7	27	47,37	72	48,00
Masculino	23	58,97	25	46,3	30	52,63	78	52,00
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago-out./2008.

A instituição A mantém um perfil jovem 79,49% com até 30 anos, mas uma significativa presença de alunos até 20 anos 28,21% e de maiores de 30 anos 20,51%.

O mesmo perfil jovem do corpo discente é verificado na B e C, entretanto com uma concentração maior entre 20 a 30 anos.

Tabela 2 – Alunos por idade

Idade	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Até 20 anos	11	28,21	7	12,96	8	14,04	26	17,22
Entre 20 e 25	13	33,33	31	57,41	24	42,11	68	45,03
Entre 26 a 30	7	17,95	11	20,37	17	29,82	35	23,18
Mais de 30 anos	8	20,51	5	9,26	8	14,04	21	13,91
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

A missão de vida compreendida pelo aluno é relatada sob diversos aspectos. Na instituição A, com 35,90%, o corpo discente compreende que sua missão de vida é realização e desenvolvimento profissional.

Na instituição B, acredita-se que sua principal missão também é atingir a realização pessoal, profissional e financeira 44,44%. Demonstrando uma grande preocupação em ser bem sucedido.

O corpo discente da instituição C retrata pouco de amadurecimento profissional, quando 31,58% estão mais preocupados com a felicidade e a realização pessoal, em contrapartida dos 19,3% para realização e desenvolvimento profissional.

Tabela 3 – Percentual de alunos por missão de vida

Missão de vida	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Me formar e ter estabilidade financeira	5	12,82	4	7,41	2	3,51	11	7,33
Propor paz	0	0	1	1,85	0	0	1	0,67
Viver com ética e responsabilidade	2	5,13	5	9,26	2	3,51	9	6,00
Não respondeu	2	5,13	3	5,56	7	12,28	12	8,00
Ser feliz/realização pessoal	5	12,82	12	22,22	18	31,58	35	23,33
Estabilidade financeira	2	5,13	6	11,11	2	3,51	10	6,67
Realização e desenvolvimento profissional	14	35,9	12	22,22	11	19,3	37	24,67
Constituir família e estabilidade financeira	1	2,56	2	3,7	0	0	3	2,00
Conhecimento/aprendizado	1	2,56	1	1,85	4	7,02	6	4,00
Contribuir para o desenvolvimento país/planeta	1	2,56	2	3,7	7	12,28	10	6,67
Ser consciente	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Buscar novos desafios e inovação	3	7,69	0	0	0	0	3	2,00
Emprego	0	0	2	3,7	1	1,75	3	2,00
Descobrir o que fazer na vida	0	0	1	1,85	0	0	1	0,67
Alcançar dos objetivos	2	5,13	3	5,56	3	5,26	8	5,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

A visão do corpo discente sobre o futuro, a sociedade e de si mesmo na A é que tudo pode melhorar ou poderá ajudar na melhoria da sociedade, com 35,90% e 20,51% considera a sociedade capitalista, incerta e competitiva.

Na C existe uma visão dividida sobre esse aspecto, pois 35,09% do corpo discente querem ajudar a sociedade e acredita que ela pode melhorar. No entanto uma margem significativa de 30,36% possui uma visão pessimista, considerando a sociedade capitalista, incerta e competitiva.

Do mesmo modo na B existe uma parcela significativa do corpo discente com uma visão pessimista do futuro, com 37,03%, no qual acredita que a sociedade é capitalista, incerta, competitiva e empreendedora. E somente 33,34% acreditam que

tudo pode melhorar. Essa visão pessimista é contrastante quando se analisa a proposta de aplicação das ações do “*Programa Coaching*” na instituição.

Tabela 4 – Visão dos alunos sobre o futuro, da sociedade e de si mesmo

Visão de futuro, da sociedade e de si mesmo	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Ajudar a mudança da sociedade	2	3,70	4	10,26	4	7,02	10	6,67
Que tudo pode melhorar	15	27,78	10	25,64	16	28,07	41	27,33
Melhoria da educação através da conscientização	3	5,56	2	5,13	4	7,02	9	6,00
Pessimista	7	12,96	1	2,56	8	14,04	16	10,67
Sociedade capitalista, incerta, competitiva e empreendedora	13	24,07	8	20,51	15	26,32	36	24,00
Determinado, busca objetivos	0	0,00	1	2,56	0	0,00	1	0,67
Desenvolvimento econômico pra mim e sustentabilidade para humanidade	0	0,00	1	2,56	0	0,00	1	0,67
Tecnologia e falta de emprego	2	3,70	1	2,56	0	0,00	3	2,00
Uma pessoa realizada profissionalmente	1	1,85	2	5,13	1	1,75	4	2,67
Oportunidade dentro da profissão	1	1,85	0	0,00	1	1,75	2	1,33
Aprender	1	1,85	0	0,00	0	0,00	1	0,67
Respeitar as diferenças	1	1,85	0	0,00	1	1,75	2	1,33
Me formar	1	1,85	0	0,00	0	0,00	1	0,67
Não respondeu	7	12,96	9	23,08	8	14,04	24	16,00
Total	54	100,00	39	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Os valores mais importantes para o aluno da A, são: integridade, honestidade e respeito 41,03%, família 25,4%. O conhecimento e a educação 12,82%, ficando em segundo plano.

Na C o caráter, integridade, honestidade e respeitos são os valores mais importantes para 59,65% do corpo discente. O conhecimento e a educação são descritos por apenas 3,51%, o que demonstra o desinteresse.

Para o corpo discente da B dentre os principais valores estão integridade, honestidade e respeito, 46,30%. A moral e ética são relatadas apenas por 16,67%, como também o bom relacionamento interpessoal 14,81%, que são essenciais para formação de um bom profissional. De forma mais critica o conhecimento e a educação não são descritos como principais elementos do desenvolvimento profissional por 7,41%.

Tabela 5 – Valores mais importantes dos alunos

Valores	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Família	10	25,64	5	9,26	4	7,02	19	12,67
Deus	0	0	1	1,85	2	3,51	3	2,00
Trabalho	2	5,13	1	1,85	3	5,26	6	4,00
Não respondeu	4	10,26	6	11,11	6	10,53	16	10,67
Caráter	4	10,26	5	9,26	10	17,54	19	12,67
Qualidade de vida/amor/saúde	1	2,56	3	5,56	6	10,53	10	6,67
Assistencialidade	0	0	1	1,85	3	5,26	4	2,67
Moral e ética	3	7,69	9	16,67	9	15,79	21	14,00
Integridade/honestidade/respeito	16	41,03	25	46,3	24	42,11	65	43,33
Humildade	2	5,13	2	3,7	0	0	4	2,67
Conhecimento/educação	5	12,82	4	7,41	2	3,51	11	7,33
Persistente e determinação	5	12,82	2	3,7	3	5,26	10	6,67
Liderança	1	2,56	1	1,85	2	3,51	4	2,67
Criatividade	1	2,56	1	1,85	1	1,75	3	2,00
Ouvir	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Bom relacionamento interpessoal/ Comunicação/amizade	3	7,69	8	14,81	4	7,02	15	10,00
Dinheiro	0	0	1	1,85	0	0	1	0,67
Responsabilidade/profissionalismo	2	5,13	2	3,7	0	0	4	2,67
Otimismo	0	0	1	1,85	1	1,75	2	1,33
Organização	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Para o corpo discente da A o tipo de atividade que se encaixa no seu perfil é dinâmica, comunicação e gestão de pessoas por 15,38%, o esforço físico para 12,82% foi bastante considerado, se comparado com atividades de gerência e liderança 10,26%, administrativa 5,13% e intelectual, analítica e educação para 7,69%.

Na B as atividades que melhor se encaixam no perfil do corpo discente são aquelas mais dinâmicas, com facilidade de comunicação e com gestão de pessoas, para 37,04%. As atividades ligadas a esforço físico para 14,81%, têm mais atenção que a atividade intelectual, analítica e de educação, pois são apenas 5,56%.

Nas instituições A e C, o destaque é dado para a atividade intelectual, analítica e educacional com 26,32%, acrescida das atividades dinâmicas, comunicativas e de gestão de pessoas para 24,56%. Percentuais significativos, por se tratarem de características importantes na formação profissional dos alunos, diante das exigências atuais do mercado de trabalho.

Tabela 6 – Tipo de atividade que se encaixa no perfil dos alunos

Atividade	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Metas e produção	3	7,69	0	0	0	0	3	2,00
Tecnologia de ponta	1	2,56	1	1,85	0	0	2	1,33
Atividade de esforço físico	5	12,82	8	14,81	6	10,53	19	12,67
Pesquisa de campo	3	7,69	0	0	0	0	3	2,00
Gerência/liderança	4	10,26	1	1,85	0	0	5	3,33
Outro	4	10,26	2	3,7	4	7,02	10	6,67
Desenvolvimento de projetos	3	7,69	0	0	0	0	3	2,00
Técnica	1	2,56	1	1,85	0	0	2	1,33
Lazer	1	2,56	3	5,56	2	3,51	6	4,00
Não respondeu	6	15,38	11	20,37	11	19,3	28	18,67
Financeira	0	0	1	1,85	0	0	1	0,67
Industrial	1	2,56	0	0		0	1	0,67
Dinâmica/comunicação e gestão de pessoas	6	15,38	20	37,04	14	24,56	40	26,67
Direito	0	0	1	1,85	0	0	1	0,67
Comunitária	0	0	0	0	1	1,75	1	0,67
Criação	0	0	4	0	3	5,26	7	4,67
Administrativa	2	5,13	1	1,85	2	3,51	5	3,33
Ansioso	0	0	0	0	1	1,75	1	0,67
Operacional	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Intelectual/analítica/educação	3	7,69	3	5,56	15	26,32	21	14,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A o aluno quer ser reconhecido pela competência e conhecimento com 23,08%, além de buscar o conhecimento específico, qualificação e atualização para 15,38%.

Na B comparando o perfil do aluno com as atividades importantes para a carreira e desenvolvimento das competências necessárias para sua realização, não é dado o devido valor para atividade intelectual, analítica e educacional representada por 12,96%, como também é pouco destacado ser reconhecido pela competência e conhecimento 14, 81%. Da mesma forma que o traço forte da comunicabilidade e interação com as pessoas não é valorizado para 5,56%. Existe sempre uma supervalorização de atividades práticas, reforçando a carência de profissionais adequados à realidade de mercado.

O amadurecimento profissional é relatado por 22,81% do corpo discente da C, através da valorização do conhecimento específico, qualificação e atualização. Por isso, 19,30% querem ser reconhecidos pela competência e conhecimento.

Tabela 7 – Atividade importante para a carreira dos alunos

Importante na sua carreira	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Ser exemplo de vida/líder	2	5,13	2	3,7	1	1,75	5	3,33
Ser reconhecida pela competência e conhecimento	9	23,08	8	14,81	11	19,3	28	18,67
Conhecimento específico/qualificação/atualização	6	15,38	7	12,96	13	22,81	26	17,33
Desenvolvimento profissional	3	7,69	5	9,26	3	5,26	11	7,33
Comunicação/bom relacionamento	2	5,13	3	5,56	4	7,02	9	6,00
interpessoal/amizade	0	0	2	3,7	0	0	2	1,33
Persistência	3	7,69	0	0	0	0	3	2,00
Experiência/aplicar conhecimento aprendido	1	2,56	4	7,41	6	10,53	11	7,33
Atingir objetivos	0	0	1	1,85	0	0	1	0,67
Agilidade/solução de problemas	1	2,56	5	9,26	5	8,77	11	7,33
Fazer o que gosta	0	0	2	3,7	2	3,51	4	2,67
Inovar/criativa	2	5,13	2	3,7	1	1,75	5	3,33
Ganhar dinheiro	1	2,56	2	3,7	2	3,51	5	3,33
Comprometimento	1	2,56	4	7,41	5	8,77	10	6,67
Ética profissional	0	0	2	3,7	1	1,75	3	2,00
Oportunidade	0	0	1	1,85	0	0	1	0,67
Satisfação do meu cliente	8	20,51	4	7,41	3	5,26	15	10,00
Não respondeu	8	20,51	4	7,41	3	5,26	15	10,00
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na C fazer o que gosta e trabalhar dentro da profissão é prioridade para 21,05% e o desenvolvimento e reconhecimento profissional para 17,54% são atividades que o aluno precisa fazer para se sentir realizado.

O aluno na B considera que para sua realização é preciso formar ou formar os filhos 12,96%, atingir objetivos e metas 11,11%, desenvolvimento e reconhecimento profissional, 9,26%. Fazer o que gosta e trabalhar dentro da profissão possui uma preferência de somente 5,56% cada um, aspectos estes que pressupõe uma não valorização da profissão. A preocupação com a formação ainda é elemento significativo, o fim, sempre prevalece nessa análise em relação aos meios, elemento de maior valor na formação do aluno.

Na A as atividades em que o aluno precisa fazer para sentir-se realizado, se formar e formar os filhos 28,21%, atingir objetivos e metas 25,64%. Porém, somente 7,69% disseram que seria importante fazer o que gosta e trabalhar dentro da profissão.

Tabela 8 – Atividade que precisa fazer para se sentir realizado

Atividade	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Atingir objetivos/metas	10	25,64	6	11,11	7	12,28	29	19,33
Ajudar ao próximo	1	2,56	2	3,7	5	8,77	8	5,33
Formar/formar os filhos	11	28,21	7	12,96	3	5,26	15	10,00
Ganhar dinheiro/independência financeira	6	15,38	2	3,7	4	7,02	12	8,00
Emprego	2	5,13	4	7,41	1	1,75	3	2,00
Qualidade de vida/paz	4	10,26	2	3,7	1	1,75	5	3,33
Casar/constituir família	2	5,13	4	7,41		0	4	2,67
Criar ou solidificar a empresa no mercado	1	2,56	2	3,7	1	1,75	3	2,00
Acumular experiência	2	5,13	1	1,85		0	5	3,33
Desenvolvimento e reconhecimento profissional	2	5,13	5	9,26	10	17,54	66	44,00
Ser feliz	0	0	4	7,41	4	7,02	4	2,67
Estudar/especialização	0	0	2	3,7	4	7,02	6	4,00
Construir uma casa de praia	0	0	1	1,85	0	0	1	0,67
Mudar de empresa	1	2,56	1	1,85	0	0	3	2,00
Fazer o que gosta/trabalhar dentro da minha profissão	3	7,69	3	5,56	12	21,05	30	20,00
Ética profissional	0	0	1	1,85	1	1,75	4	2,67
Passar no concurso	0	0	1	1,85	0	0	7	4,67
Não respondeu	6	15,38	8	14,81	5	8,77	24	16,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

A maioria do corpo discente da B considera mais importante a qualidade de vida 55,56%, em lugar do dinheiro, citado apenas por 7,41%.

Na A, a qualidade de vida também é considerada fator mais importante para 81,05% em relação ao dinheiro que detém apenas 7,69%.

O mesmo cenário é descrito na C, pois somente 8,77% consideram o dinheiro como muito importante, já que 52,63% considera a qualidade de vida mais relevante.

Tabela 9 – A importância entre dinheiro e qualidade de vida

Importância	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Qualidade de vida	32	82,05	30	55,56	30	52,63	92	61,33
Dinheiro	3	7,69	4	7,41	5	8,77	12	8,00
Outro	4	10,26	20	37,04	22	38,6	46	30,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na C para 29,82% a inserção em estágios no mercado de trabalho contribui para o seu desenvolvimento profissional, pois o estágio favorece o aprendizado prático. Porém 33,33% não estão inseridos no mercado de trabalho e 22,81% estão contratados fora da área de formação.

A condição de atuação do corpo discente da B, no mercado de trabalho, estão distribuídos em: 48,15% contratados fora da área de trabalho; 20,37% estagiários; não estão inseridos no mercado de trabalho 24,07%, e somente 7,41% estão empregados na sua área de formação. Questiona-se a discrepância entre aqueles que estão dentro, fora e não estão inseridos na área de trabalho.

Na A, 33,33% do corpo discente não estão inseridos no mercado de trabalho e 15,38% contratados fora da área de formação, portanto uma grande parte não está atuante em sua área de formação. Somando os que estão na área de formação 23,08%, estagiários 10,26%, 7,69% *trainees*, não se configura como maioria.

Tabela 10 – Condição no mercado de trabalho

Condição	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Estagiário	4	10,26	11	20,37	17	29,82	32	21,33
Traínee	3	7,69	0	0	0	0	3	2,00
Trabalho Temporário	3	7,69	0	0	5	8,77	8	5,33
Contratado fora da área de formação	6	15,38	26	48,15	13	22,81	45	30,00
Contratado na área de formação	9	23,08	4	7,41	3	5,26	16	10,67
Não está inserido no mercado de trabalho	13	33,33	13	24,07	19	33,33	45	30,00
Não respondeu	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Total	39	100	54	100	57	100	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A o tempo de experiência de cada aluno é entre 1 ano e 2 anos para 28,21%, não possuem experiência 23,08% e mais de 5 anos fora do mercado, 20,51%. Um grande índice de alunos sem exercer atividade profissional e sem experiência, que justifica ainda mais a necessidade do Programa *Coaching*.

Portanto, há que indagar, de que forma o Programa *Coaching* age sobre este aspecto?

Na B o tempo de experiência de trabalho desses alunos é mais elevado 61,11% estão acima de 3 anos de experiência e 14,81% ainda não possuem experiência profissional. Demonstra que ainda existe um número significativo de alunos sem experiência profissional.

Do mesmo modo que na C apenas uma minoria de 12,28% não possui experiência, pois 45,63% estão com até 2 anos de experiência e os demais 42,11% acima de 3 anos.

Tabela 11 – Tempo de experiência profissional que possui, independente da área de atuação (somando estágios e contratos de trabalho)

Tempo	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Ainda não possui experiência	9	23,08	8	14,81	7	12,28	24	16,00
Menos de 1 ano	5	12,82	4	7,41	11	19,3	20	13,33
Entre 1 a 2 anos	11	28,21	9	16,67	15	26,32	35	23,33
De 3 a 5 anos	5	12,82	15	27,78	11	19,3	31	20,67
Mais de 5 anos	8	20,51	18	33,33	13	22,81	39	26,00
Não respondeu	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Total	39	100,00	54	100,00	54	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, o mercado de trabalho relativo a área de atuação é visto como promissor para 53,85%, muito promissor par 33,33% e somente 7,69% acha pouco promissor. Uma postura bem otimista por parte do corpo discente.

Para a C, 75,44% acham promissor ou muito promissor o mercado de trabalho relativo à área de atuação. Contudo, 24,56% acham pouco promissor, um elevado índice de descrença em relação à sua área de atuação.

De forma menos expressiva, 14,81% do corpo discente da B também consideram pouco promissor. E em sua maioria, 81,48% acreditam que o mercado é muito promissor.

Tabela 12 - Como vê o mercado de trabalho relativo à área de atuação

Mercado de trabalho	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Pouco promissor	3	7,69	8	14,81	14	24,56	25	16,67
Promissor	21	53,85	27	50	28	49,12	76	50,67
Muito promissor	13	33,33	17	31,48	15	26,32	45	30,00
Não sei responder	1	2,56	2	3,7	0	0	3	2,00
Não respondeu	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Sobre o conhecimento dos alunos da A, sobre a sua área de atuação, 66,67% conhecem parcialmente e poucos são aqueles que afirmam conhecer bastante 23,08%.

Na B, os alunos se auto-avaliam como bastante conhecedores da sua área de atuação para 57,41% e parcialmente para 40,71%. Pode-se presumir que ao falar de conhecimento estão se referindo ao conhecimento explícito e não ao tácito, já que sua maioria não possui experiência relacionada à área de atuação.

Para a C, a situação é inversa, pois, 57,89% conhecem parcialmente e somente 38,60% afirmam conhecer bastante sobre a área de atuação.

Tabela 13 - Conhecimento sobre a área de atuação

Conhecimento	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim, parcialmente	26	66,67	22	40,74	33	57,89	61	40,67
Sim, bastante	9	23,08	31	57,41	22	38,6	62	41,33
Ainda não	2	5,13	1	1,85	2	3,51	5	3,33
Não respondeu	2	5,13	0	0	0	0	2	1,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Por acreditar que conhecem o mercado e pensarem que este tem ofertado um maior número de vagas que à quantidade de candidatos disponíveis para contratação, ou que existem vagas e mão-de-obra disponíveis em quantidade suficiente para o atendimento das demandas do mesmo para 64,00%, infere-se que esta visão positiva sobre o mercado, seja um grande elemento motivador para procura do *coaching* na instituição A.

Quanto à oferta e procura de mão-de-obra na área que pretende trabalhar, para o corpo discente na B, 59,26% acreditam que existe maior número de pessoas disponíveis que a oferta de vagas; 18,52% que existem vagas e mão-de-obra disponíveis em quantidade suficiente para o atendimento das demandas do mercado; e somente 11,11% acreditam que o mercado tem ofertado um maior número de vagas que à quantidade de candidatos disponíveis para contratação. Esta visão pessimista sobre a área pode ser considerada como elemento da não valorização da profissão escolhida, ou da própria atuação profissional.

Na C, em torno de 59,65% acham que existe maior número de pessoas disponíveis que a oferta de vagas, e para 22,81% existem vagas e mão-de-obra disponíveis em quantidade suficiente para o atendimento das demandas do mercado, um cenário bastante pessimista para quem está investindo na formação profissional. Ao mesmo tempo, 42,11% se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho nas suas diversas demandas dentro da área de sua formação profissional.

Tabela 14 - Quanto à oferta e procura de mão-de-obra na área que pretende trabalhar

Oferta	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Existe maior número de pessoas disponíveis que a oferta de vagas	9	23,08	32	59,26	34	59,65	75	50,00
Existem vagas e mão-de-obra disponíveis em quantidade suficiente para o atendimento das demandas do mercado	13	33,33	10	18,52	13	22,81	36	24,00
O mercado tem ofertado um maior número de vagas que à quantidade de candidatos disponíveis para contratação	12	30,77	6	11,11	5	8,77	23	15,33
Não tenho conhecimento sobre o mercado de trabalho onde busco formação	4	10,26	5	9,26	5	8,77	14	9,33
Não respondeu	1	2,56	1	1,85	0	0	2	1,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na instituição A, a grande maioria, 34,00% se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho nas suas diversas demandas dentro da área de sua formação profissional, ainda 28,00% do corpo discente buscam condições que favoreça nesse aspecto. No entanto, 12,00% acham que só estarão preparados quando concluírem a graduação.

O corpo discente da C acha que não está preparado, por isso busca condições que favoreça nesse aspecto, sendo 38,60%. Outra parte, 17,54% acham que só estarão preparados quando concluir a graduação.

Na B, 42,59% do corpo discente já se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho nas suas diversas demandas dentro da área de formação profissional. Entretanto, 31,48% acham que ainda não estão preparados, pois encontram-se em busca de condições que favoreçam nesse aspecto, citando inclusive a necessidade ampliação dos seus conhecimentos, além de 20,37% observarem que só se sentirão preparados quando concluírem a graduação, 20,37%. Percebe-se que o somatório dos percentuais dos alunos que ainda não se sente preparados, ou que acredita estarem preparados ao final da graduação é bastante relevante, intuindo assim a necessidade de trabalhos complementares para desenvolvimento profissional desses alunos enquanto discentes universitários.

Tabela 15 - Você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho nas suas diversas demandas dentro da área de sua formação profissional

Preparado	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	17	34	23	42,59	24	42,11	64	42,38
Não	1	2	2	3,7	0	0	3	1,99
Ainda não, estou em busca de condições que favoreçam nesse aspecto	14	28	17	31,48	22	38,6	53	35,10
Acho que só estarei preparado quando concluir a graduação	6	12	11	20,37	10	17,54	27	17,88
Não respondeu	1	2	1	1,85	1	1,75	3	1,99
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Uma minoria de 23,08% na A, acredita que há existência de qualificação profissional efetiva suficiente na mão-de-obra atuante na sua área de formação, mas a maioria, 74,36%, não acredita que seja suficiente.

Supõe-se que por 64,81% do corpo discente da B, afirmam existir pouca qualificação profissional efetiva da mão-de-obra atuante na sua área de formação, que isso seja elemento motivador para continuar dentro da área, pois somente 35,19% acham suficiente a qualificação existente.

Na C a existência de qualificação profissional efetiva da mão-de-obra atuante na sua área de formação é pouca para 57,89% e insuficiente para 38,60%.

Tabela 16 - Existência de qualificação profissional efetiva da mão-de-obra atuante na sua área de formação

Qualificação profissional	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim, suficiente	9	23,08	19	35,19	22	38,6	50	33,33
Sim, pouca	25	64,1	35	64,81	33	57,89	93	62,00
Não	4	10,26	0	0	2	3,51	6	4,00
Não Respondeu	1	2,56	1	1,85	0	0	2	1,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Para o corpo discente da A, as atitudes importantes para o bom desempenho do profissional no mercado de trabalho destacam-se a liderança 79,49%, o conhecimento 76,42%, bom relacionamento interpessoal 71,79%, criatividade 66,67%.

Na B, das atitudes que o corpo discente considera importantes para o bom desempenho do profissional no mercado de trabalho são a ética 70,37%, seguido da liderança 64,81%, conhecimento 64,81% e poder de comunicação 61,11%. Um perfil

que tanto se encaixa numa posição de empreendedor, como de intra-empendedor, características necessárias ao mundo competitivo.

O aluno da C valoriza as atitudes de liderança 79,49%, bom relacionamento interpessoal 71,79% e o conhecimento 76,92%.

Tabela 17 - Atitudes importantes para o bom desempenho do profissional no mercado de trabalho

Atitudes	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Liderança	31	79,49	35	64,81	29	50,88	95	63,33
Pró-atividade	17	43,59	32	59,26	20	35,09	69	46,00
Bom relacionamento interpessoal	28	71,79	30	55,56	34	59,65	92	61,33
Poder de comunicação	22	56,41	33	61,11	30	52,63	85	56,67
Equilíbrio emocional	18	46,15	30	55,56	32	56,14	80	53,33
Criatividade	26	66,67	29	53,7	24	42,11	79	52,67
Conhecimento	30	76,92	35	64,81	43	75,44	108	72,00
Ética	23	58,97	38	70,37	41	71,93	102	68,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

As características acima citadas são descritas, para a maioria do corpo discente da A, B e C, como item integral ou parcial de seu comportamento.

Tabela 18 - Consideração sobre ser possuidor das características comportamentais acima citadas

Possuidor	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim, todas	11	28,21	23	42,59	22	38,6	56	37,33
Sim, parcialmente	26	66,67	29	53,7	34	61,4	89	59,33
Sim, muito pouco	1	2,56	2	3,7	1	1,75	4	2,67
Não, ainda	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Para o aluno da A os aspectos acima citados são os mesmos necessários para o seu desenvolvimento.

Na C os aspectos destacados são o conhecimento para 29,2%, a liderança 18,07% e a criatividade para 24,56%.

Para a B dos aspectos necessários a serem desenvolvidos, relatados pelo corpo discente, em primeiro lugar está a liderança 55,56%, expressamente valorizada por Araújo, enquanto componente do Programa *Coaching*; pró-atividade 42,59%, poder de comunicação 42,59%, bom relacionamento interpessoal 38,89% e conhecimento 37,04%.

Tabela 19 - Aspectos a serem desenvolvidos para se desenvolver melhor profissionalmente

Aspecto	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Liderança	17	43,59	30	55,56	16	28,07	63	42,00
Proatividade	0	0	23	42,59	5	8,77	28	18,67
Bom relacionamento interpessoal	9	23,08	21	38,89	4	7,02	34	22,67
Poder de comunicação	13	33,33	23	42,59	12	21,05	48	32,00
Equilíbrio emocional	14	35,9	15	27,78	12	21,05	41	27,33
Criatividade	9	23,08	9	16,67	14	24,56	32	21,33
Conhecimento	15	38,46	20	37,04	17	29,82	52	34,67
Ética	3	7,69	1	1,85	3	5,26	7	4,67
Todos	1	2,56	4	7,41	9	15,79	14	9,33
Nenhum	0	0	4	7,41	2	3,51	6	4,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

A maioria do corpo discente tanto da A quanto da C acredita existir uma adequação da área de formação aos interesses pessoais.

Na B essa adequação é integral para 61,11%, quando encontram adequação da área de formação aos interesses pessoais e para 31,48% esta adequação é parcial.

Tabela 20 - Adequação da área de formação aos interesses pessoais

Adequação	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	32	82,05	33	61,11	40	70,18	105	70,00
Não	1	2,56	3	5,56	2	3,51	6	4,00
Parcialmente	4	10,26	17	31,48	14	24,56	35	23,33
Sem resposta	1	2,56	1	1,85	1	1,75	3	2,00
Não Respondeu	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, há um grau de satisfação de grande parte dos alunos, 74,36% em sua totalidade e 20,51% parcialmente se consideram satisfeitos quanto às suas escolhas.

O mesmo pode ser aplicado a B, já que 66,67% estão satisfeitos com suas escolhas e em 25,93% esta satisfação é parcial. O que significa que mesmo com um pensamento pessimista, pouco positivo sobre o mercado de trabalho, a maioria acredita ter feito uma boa escolha.

Na C, a maioria está satisfeita parcialmente ou totalmente quanto às suas escolhas.

Tabela 21 – Grau de satisfação quanto as suas escolhas

Satisfação	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	29	74,36	36	66,67	41	71,93	106	70,67
Não	0	0	2	3,7	3	5,26	5	3,33
Parcialmente	8	20,51	14	25,93	13	22,81	35	23,33
Sem resposta	1	2,56	2	3,7	0	0	3	2,00
Não respondeu	1	2,56	0	0	0	0	1	0,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, existe um grande número de alunos que não trabalha, 43,59%.

Na C, esse número é menor mais não menos expressivo, pois 28,07% não trabalham. Entretanto, 29,82% do corpo discente fazem estágio e 29, 83% estão contratados ou em contrato temporário.

Na B, a situação é melhor, pois, 44,44% do corpo discente estão contratados, 20,37% como estagiários, e 20,37% trabalham com algum tipo de contrato.

Tabela 22 – Quanto à sua atividade profissional

Atividade	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Função pública	1	2,56	4	7,41	4	7,02	8	5,33
Comissionado	2	5,13	1	1,85	1	1,75	3	2,00
Contratado	2	5,13	24	44,44	9	15,79	33	22,00
Contrato temporário	4	10,26	0	0	8	14,04	10	6,67
Estágio	5	12,82	11	20,37	17	29,82	31	20,67
Não trabalho	17	43,59	11	20,37	16	28,07	41	27,33
Outro	8	20,51	3	5,56	2	3,51	8	5,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Há um certo grau de instabilidade do tempo de trabalho do aluno da B na empresa, pois 24,07% tem menos de 1 ano de empresa e 20,37% de 1 a 2 anos, e 25,92%, acima de 3 anos.

Na C, 41% se encontram com menos de 2 anos de tempo de trabalho na empresa.

Na A, predomina um tempo de serviço de até 2 anos para 35,90%.

Tabela 23 – Tempo de trabalho na empresa

Tempo de trabalho	Hélio Rocha		Área 1		Jorge Amado		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Menos de 1 ano	7	17,95	13	24,07	22	38,6	42	28,00
1 a 2 anos	7	17,95	11	20,37	13	22,81	31	20,67
3 a 4 anos	4	10,26	6	11,11	1	1,75	11	7,33
5 a 7 anos	2	5,13	8	14,81	3	5,26	13	8,67
Mais de 7	2	5,13	2	3,7	2	3,51	6	4,00
Acima de 10	0	0,00	1	1,85	0	0	1	0,67
Não Respondeu	17	43,59	13	24,07	16	28,07	46	30,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

O perfil de atividade profissional do aluno da A é de natureza administrativa, 20,51%.

Na B, o perfil de atividade predominante também é de caráter administrativo, 42,59%. Vale ressaltar que 7,41% possuem atividade de direção e/ou assessoria, uma excelente adequação ao perfil profissional que exerce a liderança.

O mesmo perfil administrativo é encontrado na C. Entretanto, 28,07% do corpo discente atuam em atividade acadêmica, explicado pelos cursos de licenciatura que a IES oferece.

Tabela 24 – Natureza da atividade ou setor de trabalho

Natureza	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Direção e/ou assessoria	1	2,56	4	7,41	0	0	5	3,33
Educacional	0	0	1	1,85	16	28,07	17	11,33
Psicopedagógica	0	0		0	0	0	0	0,00
Administrativa	8	20,51	23	42,59	24	42,11	55	36,67
Serviços gerais	1	2,56	1	1,85	1	1,75	3	2,00
Comércio	0	0	3	5,56	3	5,26	6	4,00
Outro	19	48,72	12	22,22	0	0	31	20,67
Não respondeu	10	25,64	10	18,52	13	22,81	33	22,00
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

A remuneração mensal do aluno da A, está para 35,90%, entre R\$ 416 a R\$ 1.400,00 reais, e para 20,51% acima de R\$ 1.400,00.

Para o aluno da B, 29,63% ganham entre R\$416,0 a R\$ 800,00, 22,22% entre R\$ 801,00 a R\$ 1400,00 e 11,11% de R\$ 1.4000 a R\$ 3.000,00.

Na C, é preciso observar a quantidade de cursos de licenciatura existentes diante das demais IES. A remuneração mensal é de até R\$ 415,00 para 19,30%, de R\$ 416,00 a R\$800,00 para 28,07% e de R\$801,00 a R\$ 1.400,00 para 17,54%.

Tabela 25 – Remuneração mensal total, incluindo o quinquênio, PLR

Remuneração	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Até 415,00	1	2,56	3	5,56	11	19,3	15	10,00
De 416,00 a 800,00	7	17,95	16	29,63	16	28,07	39	26,00
De 801,00 a 1400,00	7	17,95	12	22,22	10	17,54	29	19,33
De 1400,00 a 3000,00	5	12,82	6	11,11	3	5,26	14	9,33
Acima de 3000,00	3	7,69	2	3,7	1	1,75	6	4,00
Não respondeu	16	41,03	15	27,78	15	26,32	46	30,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, 82,05% do corpo discente tem grau de escolaridade de superior incompleto e 15,38% nível técnico.

Dentre os alunos da B, 9,26% estão fazendo um curso superior pela segunda vez.

Na C, 80,70% do corpo discente têm superior incompleto.

Tabela 26 – Grau de escolaridade

Escolaridade	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Técnico	6	15,38	0	0	0	0	6	4,00
Superior incompleto	32	82,05	44	81,48	46	80,7	122	81,33
Superior completo	0	0	5	9,26	0	0	5	3,33
Especialização	0	0	0	0	0	0	0	0,00
Não respondeu	1	2,56	5	9,26	11	19,3	17	11,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A o apoio da faculdade, mesmo que parcial nas suas escolhas profissionais, é relatado por 71,79% do corpo discente, mas há ainda 23,08% que não acredita no apoio da faculdade.

Há aquele aluno que aprova o trabalho de apoio profissional da faculdade na B, assinalado por 42,60% e 44,44% do corpo discente que discordam do apoio dado pela instituição. Portanto, existe um alto grau de rejeição ou desconhecimento, por isso o descrédito no apoio dado pela faculdade.

Para 52,63% do corpo discente da instituição C é positivo o apoio dado pela faculdade às escolhas profissionais. No entanto, grande parte do corpo discente não compreende esse apoio, o que gera um grau significativo de rejeição 43,68%.

Tabela 27 – Apoio da faculdade às escolhas profissionais

Apoio da universidade	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim, muito	3	7,69	4	7,41	2	3,51	9	6,00
Sim, Parcialmente	25	64,1	19	35,19	28	49,12	72	48,00
Não	9	23,08	24	44,44	25	43,86	58	38,67
Pra mim nem tanto	1	2,56	0	0	2	3,51	3	2,00
Não sei dizer	0	0	7	12,96	0	0	0	0,00
Não respondeu	1	2,56	0	0	0	0	0	0,00
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, 58,97% do corpo discente diz conhecer o (s) programa (s) existentes na sua faculdade para apoio profissional e 23,08% deste já ouviu falar, mas não conhece. Se comparado com o dado anterior, pode-se inferir que parte que afirma não conhecer é o mesmo que não acredita no apoio dado pela instituição.

Para a instituição B 55% conhece o programa de apoio profissional na faculdade e 33,33% do corpo discente diz saber existir, mas não conhece.

Na C, 47,37% do corpo discente não conhecem o (s) programa (s) existentes na sua faculdade para apoio profissional e 26,32% conhece e 22,81% já ouviu falar, mas não conhece.

Tabela 28 – Conhece o (s) programa (s) existentes na sua faculdade para apoio profissional

Conhece	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	23	58,97	30	55,56	15	26,32	68	45,33
Não	2	5,13	5	9,26	27	47,37	34	22,67
Já ouvi falar, mas não conheço	9	23,08	18	33,33	13	22,81	40	26,67
Outro	1	2,56	1	1,85	2	3,51	4	2,67
Não respondeu	4	10,26	0	0	0	0	4	2,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Para o corpo discente da instituição A, 41,03% deste teve contato ou participa de alguma forma do (s) programa (s) de apoio existente (s) na sua faculdade para desenvolvimento profissional e 35,90% diz que não participa de programa de apoio da IES, mas 15,38% do corpo discente relata não ter tido oportunidade.

Na B, o critério de avaliação dos alunos quanto ao Programa *Coaching* ainda é pouco substancial. A falta de conhecimento do trabalho de apoio profissional é bem significativo, o que talvez gere a não participação de grande numero de alunos

no programa, já que 42,59% diz ter tido contato ou participa de programa de apoio profissional na faculdade e 53,70% não participa de programa de apoio na IES.

Na C, somente 22,81% do corpo discente dizem ter contato ou participam de alguma forma do (s) programa (s) de apoio existente (s) na sua faculdade para desenvolvimento profissional, um grande índice que não participa ou ainda no tiveram oportunidade 61,40%.

Tabela 29 – Teve contato ou participou de alguma forma do (s) programa (s) de apoio existente (s) na sua faculdade para desenvolvimento profissional

Participou	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	16	41,03	23	42,59	13	22,81	52	34,67
Não	14	35,9	29	53,7	25	43,86	68	45,33
Ainda não tive oportunidade	6	15,38	0	0	10	17,54	16	10,67
Outro	2	5,13	0	0	2	3,51	4	2,67
Não respondeu	1	2,56	2	3,7	7	12,28	10	6,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, os mini-cursos de orientação para mercado de trabalho é o programa que se destaca mais, com participação de 17,95% dos alunos.

Do corpo discente na B, 62,96% afirmam ter realizado estágio supervisionado, 33,33% participado em mini-cursos de orientação para mercado de trabalho e 3,70% em workshops.

Na C, 47,37% do corpo discente participam do programa de apoio através de estágio supervisionado e 19,30% em mini-cursos de orientação para mercado de trabalho.

Tabela 30 – Tipo de programa de apoio ao seu desenvolvimento profissional participa na sua faculdade

Tipo de programa de apoio	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Estágio supervisionado	1	2,56	34	62,96	27	47,37	62	41,33
Orientação individual de carreira	2	5,13	0	0	5	8,77	7	4,67
Workshops	2	5,13	2	3,7	2	3,51	6	4,00
Mini-cursos de orientação para mercado de trabalho	7	17,95	18	33,33	11	19,3	36	24,00
Outro	17	43,59	0	0	12	21,05	29	19,33
Não respondeu	10	25,64	0	0	0	0	10	6,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Instituição A - Ainda é pouco expressivo o número dos alunos que conhecem, já ouviram falar ou tem alguma idéia sobre a definição de *coaching* 46,15%, pois 53,85% nunca ouviram falar.

Instituição B - Sobre o *Coaching*, 37,04% conhecem a definição ou tem uma idéia, 44,44% já ouviram falar mais não sabem o que é, e 18,52% nunca ouviram falar.

Instituição C - Somente 14,04% sabem a definição de *Coaching*, e 33,33% já ouviram falar ou tem alguma idéia, mas 52,63% nunca ouviram falar.

Tabela 31 – Conhecimento sobre a definição de “coaching”

Conhece	Hélio Rocha		Área 1		Jorge Amado		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	15	27,78	5	12,82	8	14,04	9,36	6,24
Não	10	18,52	21	53,85	30	52,63	35,09	23,39
Já ouvi falar, mas não sei o que é	24	44,44	5	12,82	10	17,54	11,70	7,80
Tenho alguma idéia	5	9,26	8	20,51	9	15,79	10,53	7,02
Total	54	100,00	39	100,00	57	100,00	66,67	44,44

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Instituição A - O mesmo ocorrendo para a definição de *coaching* universitário, 56,41% desconhecem e 43,59% conhecem ou têm alguma idéia.

Instituição B - 75,93% sabem da definição de *coaching* ou tem alguma idéia e 24,07% não sabem o que significa. Estes resultados apresentam-se como o resultado do investimento da instituição em divulgação e desenvolvimento do Programa *Coaching* ao longo do tempo.

Instituição C – Sabe sobre o Programa *Coaching*, somente 14,04% têm algum conhecimento, e 22,81% têm alguma idéia.

Tabela 32 - Conhecimento sobre a definição de “Coaching” universitário

Conhece	Hélio Rocha		Área 1		Jorge Amado		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	15	27,78	4	10,26	8	14,04	27	18,00
Não	13	24,07	22	56,41	33	57,89	68	45,33
Tenho alguma idéia	26	48,15	13	33,33	13	22,81	52	34,67
Outros	0	0,00	0	0,00	3	5,26	3	2,00
Total	54	100,00	39	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A 17,95% do corpo discente consideram o salário injusto e baixo pelo que faz e 15,38% acham justo e adequado a sua função, para 12,82% o salário é baixo, mas está compatível com que faz 12,82% e para 12,82% está abaixo da média do mercado.

Na B o salário é visto como injusto e baixo pelo que faz para 37,04%, ainda 22,22% acha que o salário é justo e adequado à função; o salário é baixo, mas está compatível com que faz 14,81% e salário está abaixo da média do mercado 11,11%.

Existe um grande grau de insatisfação na instituição C, pois 50,88% acha o salário injusto e baixo pelo que executa.

Tabela 33 – Consideração do salário que recebe em relação ao trabalho que executa

Consideração	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Meu salário é injusto e baixo pelo que faço	7	17,95	20	37,04	29	50,88	56	37,33
Meu salário é baixo mas está compatível com que faço	5	12,82	8	14,81	5	8,77	18	12,00
Meu salário está abaixo da média do mercado	5	12,82	6	11,11	3	5,26	14	9,33
Meu salário é justo e adequado a minha função	6	15,38	12	22,22	5	8,77	23	15,33
Não respondeu	16	41,03	8	14,81	15	26,32	39	26,00
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A 20,51% consideram fácil conseguir em outras empresas o mesmo salário que recebe, a mesma quantidade acha as chances poucas ou inexistentes.

Para 44,44% da B é fácil conseguir em outras empresas o mesmo salário que recebe e 27,78% não acredita ou acha pouco provável essa possibilidade.

Embora na C 40,35% considerem que ao mudar de empresa, o salário se manterá no mesmo padrão.

Tabela 34 – Consideração quanto à facilidade em conseguir em outras empresas o mesmo salário que recebe

Facilidade	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	8	20,51	24	44,44	23	40,35	55	36,67
Não	3	7,69	9	16,67	4	7,02	16	10,67
As chances são poucas	5	12,82	6	11,11	6	10,53	17	11,33
Seria muito fácil	1	2,56	1	1,85	1	1,75	3	2,00
Não sei responder	9	23,08	2	3,7	8	14,04	19	12,67
Não respondeu	13	33,33	12	22,22	15	26,32	40	26,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, 46,15% consideram que no ambiente de trabalho o salário é o elemento que mais motiva o funcionário.

No caso da B, o salário é considerado por 40,74% como elemento motivador no ambiente de trabalho e 44,45% do corpo discente consideram pouco ou não consideram como elemento mais motivador.

O salário é considerado por 49,12% da C como o elemento que mais motiva o funcionário.

Tabela 35 – Considera que no ambiente de trabalho o salário é o elemento que mais motiva o funcionário

Considera	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Considero muito	5	12,82	11	20,37	19	33,33	35	23,33
Considero pouco	7	17,95	19	35,19	13	22,81	39	26
Considero	13	33,33	11	20,37	9	15,79	33	22
Não considero	5	12,82	5	9,26	3	5,26	13	8,66
Não respondeu	9	23,08	8	14,81	13	22,81	30	20
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, a grande maioria sente-se seguro ou muito seguro no emprego 51,28%.

Apesar de sua maioria ter menos de dois anos no emprego na B, 31,48% do corpo discente consideram-se seguros no emprego e 18,51% sentem-se inseguros.

Verifica-se ainda que, na C 33,37% se acham muito inseguros ou inseguros quanto à segurança no emprego.

Tabela 36 – Consideração quanto à segurança no emprego

Considera	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Muito inseguro	1	2,56	2	3,7	5	8,77	8	5,33
Inseguro	4	10,26	8	14,81	14	24,56	26	17,33
Muito seguro	6	15,38	6	11,11	6	10,53	18	12,00
Seguro	14	35,9	26	48,15	9	15,79	49	32,67
Não respondeu	14	35,9	12	22,22	15	26,32	41	27,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, 61,68% apontam que possuem um excelente ou bom relacionamento com as pessoas da empresa onde trabalham.

O relacionamento com as pessoas na empresa para 66,67% da B é bom ou excelente e 11,11% acham mais ou menos.

Para a C quanto ao aspecto das relações no ambiente de trabalho, este é considerado bastante favorável para 64,91%.

Tabela 37 – O relacionamento das pessoas na empresa

Relacionamento	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Excelente	9	23,08	11	20,37	14	24,56	34	22,67
Bom	15	38,46	25	46,3	23	40,35	63	42,00
Mais ou menos	1	2,56	6	11,11	4	7,02	11	7,33
Ruim		0	0	0	2	3,51	2	1,33
Não respondeu	14	35,9	12	22,22	14	24,56	40	26,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Com uma autonomia satisfatória ou mais ou menos satisfatória na A, 53,84% acham que podem propor melhorias na execução de seu trabalho.

Na C a proposição de melhorias no ambiente de trabalho é relatada como satisfatória ou mais ou menos satisfatória para 54,38%.

Para a B essa autonomia é menor, pois 42,59% do corpo discente dizem ser satisfatória a sua autonomia para propor melhorias no seu trabalho e 31,49% acham pouco ou mais ou menos satisfatória.

Tabela 38 – Autonomia para propor melhorias na execução de seu trabalho

Autonomia	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Satisfatória	13	33,33	23	42,59	18	29,82	54	36,00
Mais ou menos satisfatória	8	20,51	14	25,93	15	24,56	37	24,67
Pouco satisfatória		0	3	5,56	6	8,77	9	6,00
Nada satisfatória	1	2,56	1	1,85	2	3,51	4	2,67
Não sei	3	7,69	1	1,85	4	7,02	8	5,33
Não respondeu	14	35,9	12	22,22	12	21,05	38	25,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, o corpo discente se considera pouco ou nada realizado no trabalho que exerce 17,95%, mas ninguém relata estar muito realizado.

Na C somente 24,56% do corpo discente estão muito realizado ou realizado.

O índice de realização no trabalho na B é mediano, 57,40% se dizem muito realizado ou realizado com o trabalho ou mais ou menos realizado.

Tabela 39 – Realização profissional com o trabalho que exerce

Realização profissional	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Muito realizado	0	0	1	1,85	4	7,02	5	3,33
Realizado	11	28,21	12	22,22	10	17,54	33	22,00
Mais ou menos realizado	7	17,95	18	33,33	13	22,81	38	25,33
Pouco realizado	5	12,82	5	9,26	10	17,54	20	13,33
Não realizado	2	5,13	3	5,56	4	7,02	9	6,00
Não sabe		0	2	3,7	1	1,75	3	2,00
Não respondeu	14	35,9	13	24,07	15	26,32	42	28,00
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Para a A, suas idéias e sugestões são ouvidas pela instituição, mas somente 2,56% afirmam estarem muito satisfeito, portanto acredita-se que as idéias não geraram resultados efetivos.

Na C 29,94% do corpo discente estão muito satisfeitos por suas idéias e sugestões, por estas serem ouvidas pela instituição.

Na B há de um lado o aluno que acredita que suas idéias e sugestões são ouvidas pela instituição 31,48%, porém, 35,19% encontram-se pouco ou nada satisfeitos.

Tabela 40 – Idéias e sugestões ouvidas pela instituição

Considera	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Muito satisfeito	1	2,56	6	11,11	2	3,51	9	6,00
Satisfeito	15	38,46	11	20,37	15	26,32	41	27,33
Mais ou menos satisfeito	4	10,26	9	16,67	10	17,54	23	15,33
Pouco satisfeito	1	2,56	10	18,52	6	10,53	17	11,33
Nada satisfeito	2	5,13	5	9,26	7	12,28	14	9,33
Não sei	3	7,69	1	1,85	4	7,02	8	5,33
Não respondeu	9	23,08	12	22,22	13	22,81	34	22,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, 25,64% do corpo discente que acham pouco, muito pouco ou nada reconhecidos pelo trabalho que executam.

O reconhecimento do trabalho que executam na C é considerado positivo para 36,84% e pouco, muito pouco ou nada reconhecido para 31,58%.

Para 42,60% da B, acreditam ter muito reconhecimento ou reconhecimento do trabalho que executam e 25,93% têm pouco reconhecimento.

Tabela 41 – Reconhecimento do trabalho que executa

Reconhecimento	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Muito reconhecido	1	2,56	4	7,41	3	5,26	8	5,33
Reconhecido	13	33,33	19	35,19	18	31,58	50	33,33
Pouco reconhecido	6	15,38	14	25,93	11	19,3	31	20,67
Muito pouco reconhecido	2	5,13	2	3,7	4	7,02	8	5,33
Nada reconhecido	3	5,13	1	1,85	3	5,26	7	4,67
Não sei	1	2,56	1	1,85	2	3,51	4	2,67
Não Respondeu	11	23,08	13	24,07	16	28,07	40	26,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, 30,90% acham que recebe pouco ou insuficiente treinamento e 30,77% acham suficiente.

A quantidade de treinamento recebido é para 20,37% da B suficiente, e pouco suficiente e insuficiente para 51,85%. Pode ser este aspecto que faz com que o aluno acredite ter muitos profissionais no mercado de trabalho com baixa qualificação.

Somente 19,30% da C acham suficiente a quantidade de treinamento recebido.

Tabela 42 – A quantidade de treinamento recebido

Quantidade	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Suficiente	12	30,77	11	20,37	11	19,3	34	22,67
Pouco suficiente	5	12,82	17	31,48	18	31,58	40	26,67
Insuficiente	7	17,95	11	20,37	12	21,05	30	20,00
Não sei	1	2,56	1	1,85	1	1,75	3	2,00
Não respondeu	14	35,9	14	25,93	15	26,32	43	28,67
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

O ambiente de trabalho na A é relatado como favorável, pois 51,28% do corpo discente estão muito satisfeitos e satisfeitos.

O relacionamento entre superior e subordinado na B é muito satisfatório ou satisfatório para 50% dos alunos.

O relacionamento entre superior e subordinado na C também é considerado muito satisfatório ou satisfatório para 51,28%.

Tabela 43 – Relacionamento entre superior e subordinado

Relacionamento	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Muito satisfatório	7	17,95	8	14,81	5	8,77	20	13,33
Satisfatório	13	33,33	19	35,19	22	38,6	54	36,00
Mais ou menos satisfatório	0	0,00	7	12,96	6	10,53	13	8,67
Pouco satisfatório	3	7,69	7	12,96	4	7,02	14	9,33
Muito pouco satisfatório	2	5,13	0,00	0,00	3	5,26	5	3,33
Não sei	0	0,00	0,00	0,00	2	3,51	2	1,33
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Imagem da empresa	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Participação nas decisões	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ser valorizado e reconhecido pelo trabalho que executa	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ser ouvido	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Nada	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ouro	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não respondeu	14	35,9	13	24,07	15	26,32	42	28,00
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

Na A, 28,21% consideram que a integração com a equipe de trabalho é um dos principais fatores que motivam o seu trabalho, além da oportunidade de crescimento relatada para 28,21%, além de gostar do que faz. Estes dados mostram uma preocupação do aluno com o ambiente de trabalho.

A oportunidade de crescimento para 31,58% e gostar do que faz para 31,58% na C são fatores que motivam no desenvolvimento das suas atividades profissionais. Nesse caso, o aluno valoriza muito a profissão escolhida e as oportunidades dadas pela empresa, um perfil que interessa muito ao mercado de trabalho.

Na B, 31,19% acham que a integração da equipe de trabalho se destaca como fator que motiva para o trabalho, a frente de gostar do que fazem, 29,63%, possuem salário somado a benefícios, 27,78%. Nesse caso, também prevalece a valorização do ambiente de trabalho, as oportunidades de crescimento e o seu desenvolvimento profissional.

Os aspectos acima citados são valorizados pelo mercado de trabalho, como parte de um perfil de profissional preocupado com seu ambiente de trabalho, com a empresa em que atuam e o seu desenvolvimento profissional.

Tabela 44 – Principais fatores que te motivam no seu trabalho

Fatores	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Instalações física	4	10,26	7	12,96	4	7,02	15	10,00
Treinamento oferecido	5	12,82	5	9,26	6	10,53	16	10,67
Oportunidade de crescimento	11	28,21	12	22,22	18	31,58	41	27,33
Integração da equi. de trabalho	11	28,21	19	35,19	10	17,54	40	26,67
Autonomia	5	12,82	4	7,41	6	10,53	15	10,00
Estabilidade no emprego	3	7,69	8	14,81	10	17,54	21	14,00
Gostar do que faz	10	25,64	16	29,63	18	31,58	44	29,33
Salário somado a benefícios	8	20,51	15	27,78	13	22,81	36	24,00
Imagem da empresa	5	12,82	13	24,07	7	12,28	25	16,67
Participação nas decisões	6	15,38	6	11,11	3	5,26	15	10,00
Ser valorizado e reconhecido pelo trabalho que executa	5	12,82	8	14,81	11	19,3	24	16,00
Ser ouvido	5	12,82	6	11,11	7	12,28	18	12,00
Nada		0	2	3,7	2	3,51	4	2,67
Outro	2	5,13	1	1,85	2	3,51	5	3,33
Não responderam	9	23,08	12	22,22	15	26,32	36	24,00
Total	39	100	54	100	57	100	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago-out./2008.

Por fim, 56,41% na A, estão muito satisfeitos ou satisfeitos no trabalho.

Contudo na C somente 10,52% do corpo discente se dizem satisfeito ou muito satisfeito no trabalho que executam.

Na B, 53,71% estão muito satisfeito ou satisfeito no trabalho, mesmo atuando fora da área de formação e 24,07% pouco satisfeito.

Tabela 45 – Satisfação no trabalho

Satisfação	A		B		C		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Muito satisfatório	1	2,56	3	5,56	3	5,26	7	4,67
Satisfeito	21	53,85	26	48,15	22	38,60	69	46
Pouco satisfeito	4	10,26	13	24,07	16	28,07	33	22
Não respondeu	13	33,33	12	22,22	16	28,07	41	27,33
Total	39	100,00	54	100,00	57	100,00	150	100,00

Fonte: Pesquisa direta, ago.-out./2008.

5.1.8 Análise da aplicação do Programa *Coaching* nas IES A, B e C

O aluno indica como habilidades preponderantes para a construção do perfil profissional exigido no mercado de trabalho atualmente, as seguintes características: equilíbrio emocional, pró-atividade, conhecimento, ética, criatividade, bom

relacionamento interpessoal, e, acima de tudo, a liderança. E ainda considera ser possuidor destas características.

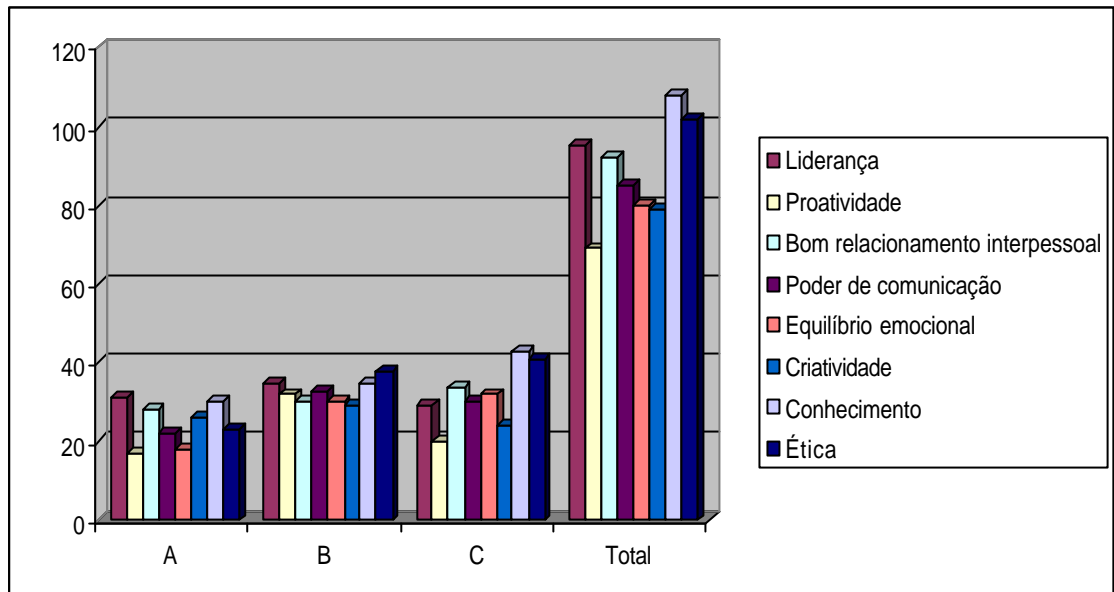


Figura 1 – Gráfico das atitudes importantes para o bom desempenho do profissional no mercado de trabalho

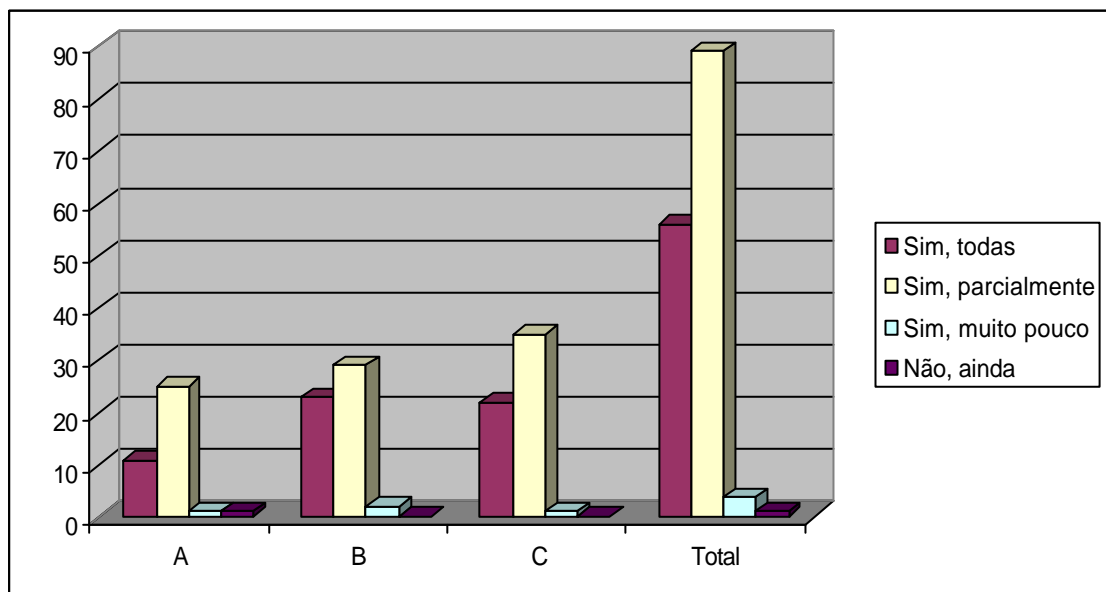


Figura 2 – Gráfico da consideração sobre ser possuidor das características comportamentais acima citadas

Existe de um lado uma parcela que acha que está preparada para o mercado de trabalho, e outra parcela significativa que busca essas condições e que acredita que só estará preparada depois que concluir a graduação.

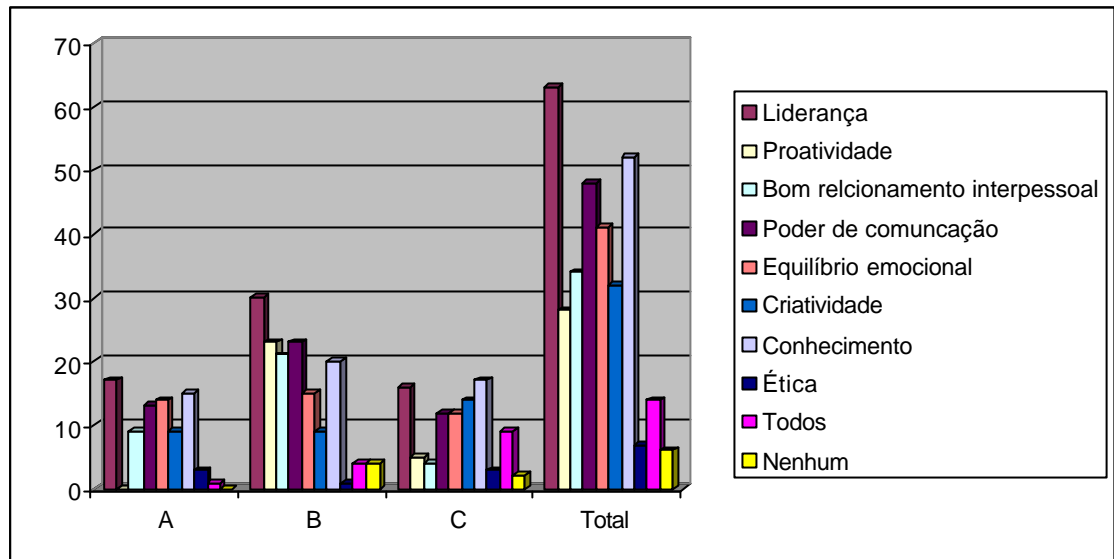


Figura 3 – Gráfico você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho nas suas diversas demandas dentro da área de formação profissional

Não foi possível concluir que as atitudes dos alunos no mercado de trabalho reflitam o trabalho de *coaching* desenvolvido por essas IES, após a participação num dos programas oferecidos nas instituições, ou após acompanhamento individual também disponível nas universidades estudadas, onde profissionais especialistas acompanham os discentes inscritos e interessados nos programas de apoio voltados a mercado de trabalho, assim como, muitas vezes, o faz em caráter pessoal, numa espécie de '*mentoring*', ou, aconselhamento individual, mas este não acontece fora do ambiente acadêmico, buscando o acompanhamento e a percepção dos resultados dentro das organizações onde esses alunos atuam, a título de registros para maior avaliação dos reflexos na atuação profissional do corpo discente no mercado de trabalho.

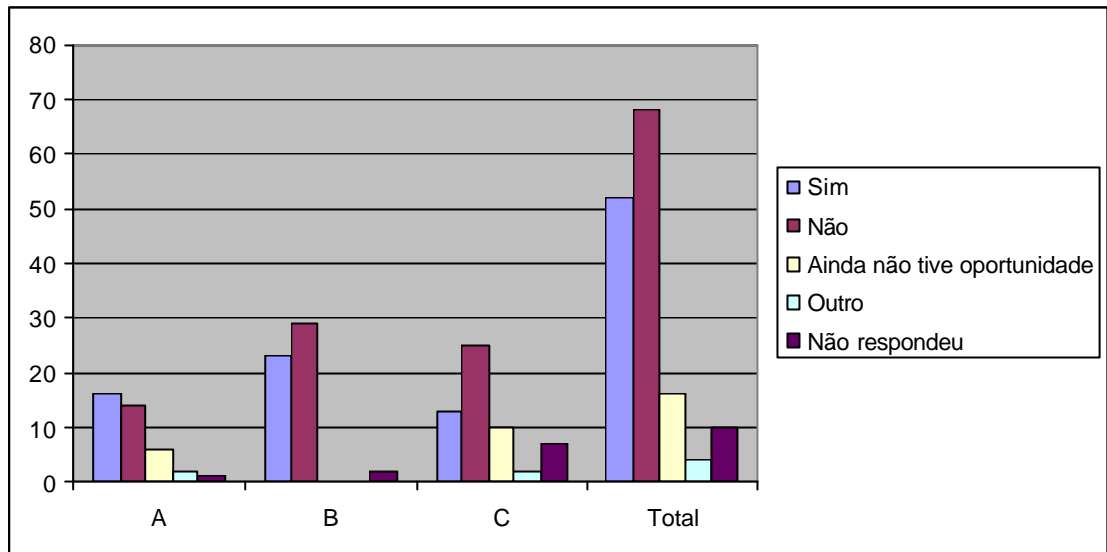


Figura 4 - Gráfico de quem teve contato ou participou de alguma forma do (s) programa (s) de apoio existente (s) na sua faculdade para desenvolvimento profissional

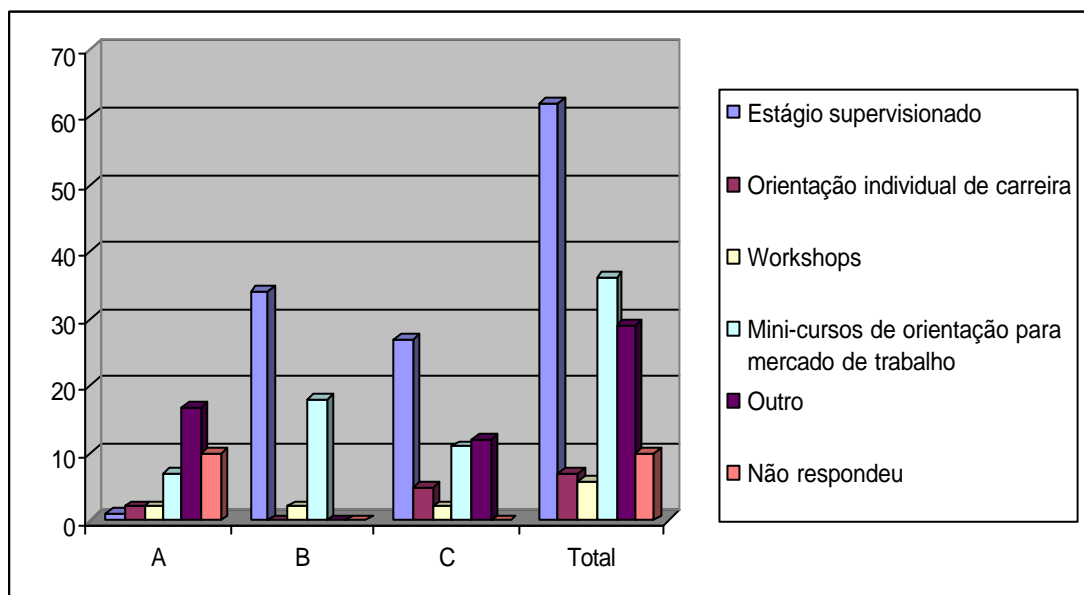


Figura 5 – Gráfico do tipo de programa de apoio ao desenvolvimento profissional onde participa na sua faculdade

Os alunos consideram parcialmente significativos os apoios dados pelas IES às suas escolhas profissionais. Sustentado quando afirmam que já ouviram falar, mais não conhece os programas.

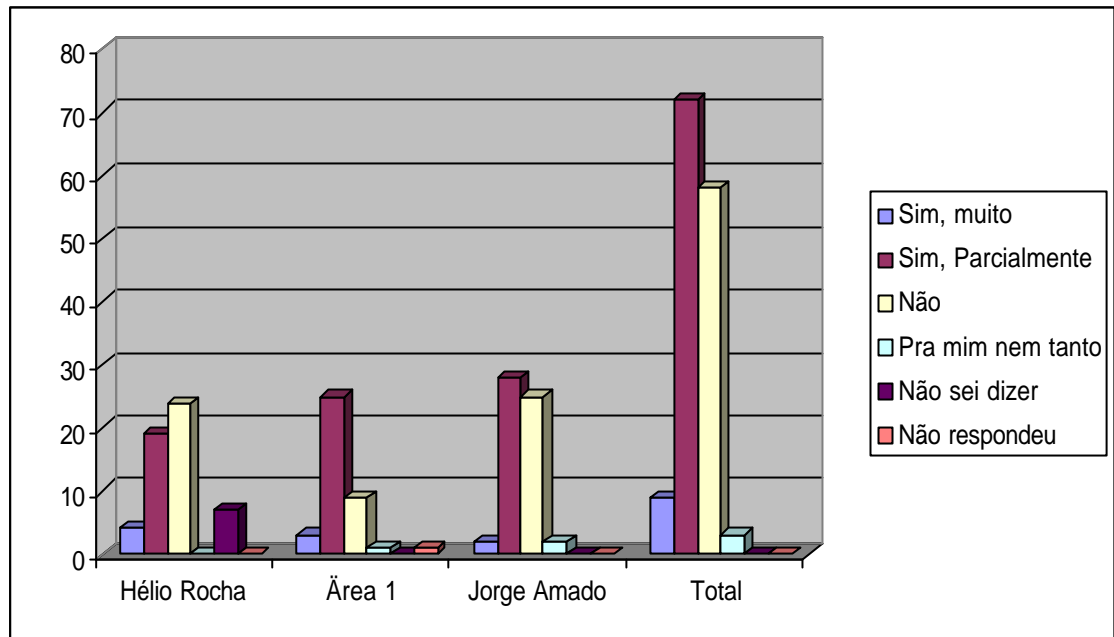


Figura 6 – Gráfico de apoio da faculdade as escolhas profissionais

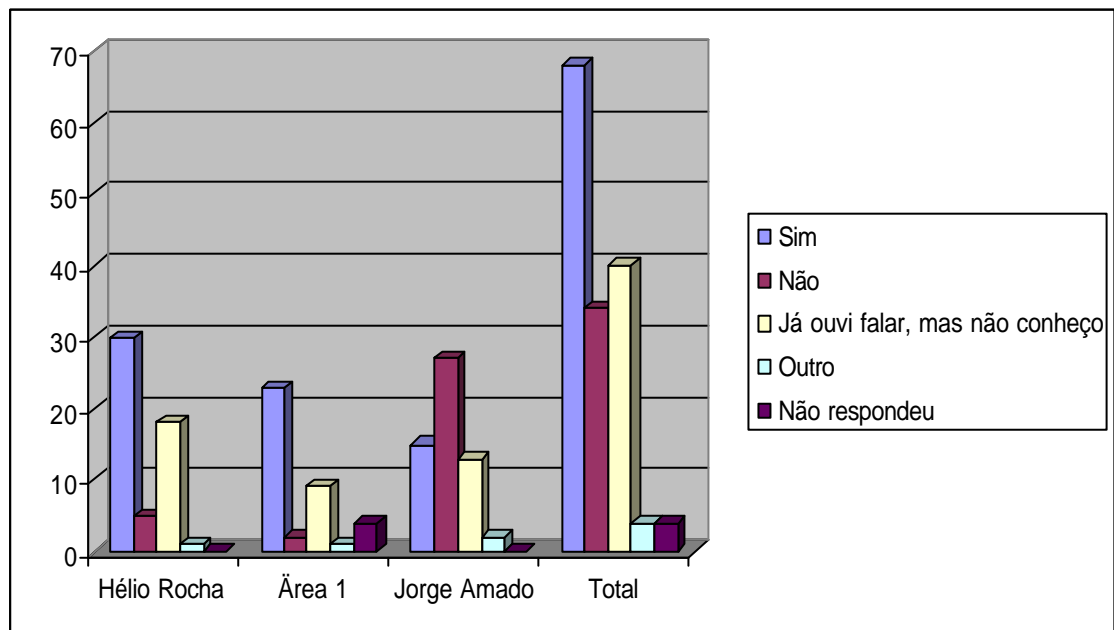


Figura 7 – Gráfico conhece o (s) programa (s) existentes na sua faculdade para apoio profissional

Os alunos revelaram pouca assimilação ou conhecimento dos “Programas de *Coaching*” das IES. Quando se trata de *coaching* profissional, este apresenta-se mais significativamente.

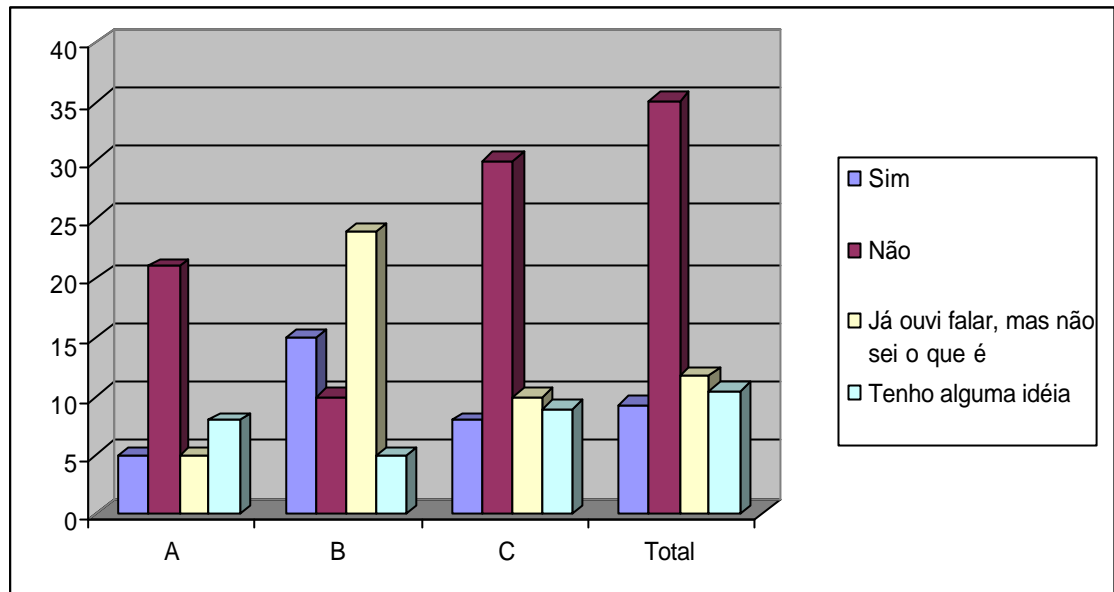


Figura 8 – Gráfico do conhecimento sobre a definição de “coaching”

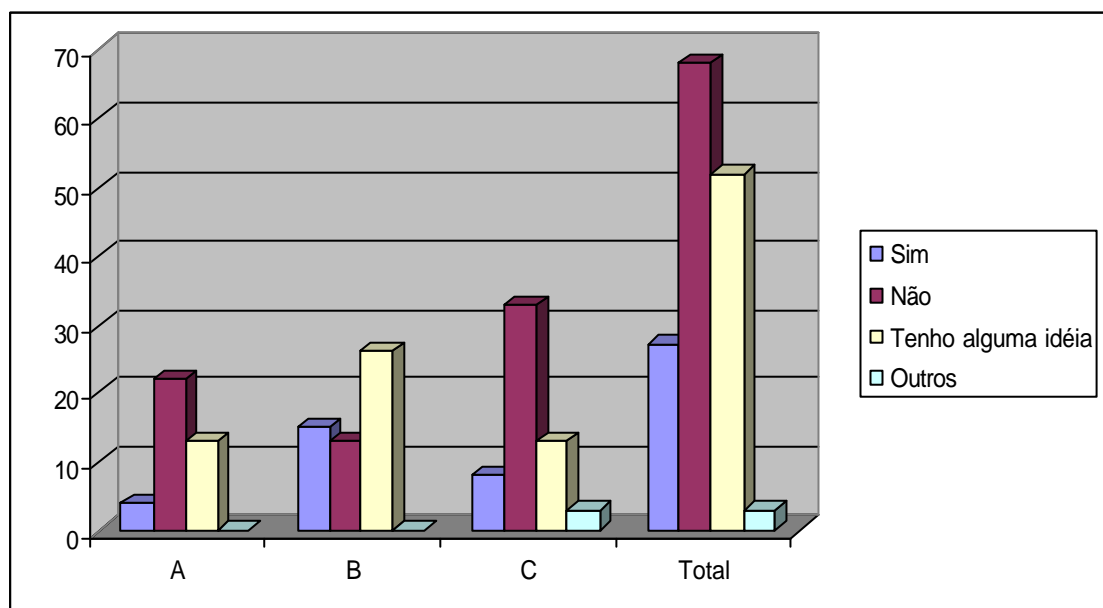


Figura 9 – Gráfico do conhecimento sobre a definição de “Coaching” universitário

Nos quadros síntese abaixo 2, 3, 4, 5 e 6, os aspectos acima citados referente a cada uma das IES estudadas, são sintetizados e podem ser descritos. Servem como elemento de compreensão da proposta de aplicação do Programa *coaching* nas IES.

Faculdade	Aspectos pessoais
A	Predominantemente masculino, com uma faixa etária mais distribuída. O aluno está mais preocupado com a realização profissional, além de possuir uma visão mais otimista da sociedade. Seus valores estão relacionados à família, integridade, honestidade e respeito. O aluno prefere atividades mais dinâmicas e valorizam o conhecimento e a qualificação e o atingimento de metas e objetivos e a qualidade de vida.
B	Perfil jovem (até 25 anos) e predominantemente feminino. O aluno possui uma visão pessimista da sociedade, por isso a grande preocupação em ser feliz e realizar-se profissionalmente, valores de integridade honestidade e respeito, bastante citados. O aluno prefere atividades dinâmicas e com esforço físico. Este está preocupado com a formação, serem reconhecido pela competência e com a qualidade de vida.
C	Perfil masculino, entre 20 a 30 anos. Seu objetivo maior e ser feliz e conquistar a realização profissional. Possui em sua maioria uma visão otimista, com valores de integridade, honestidade e respeito. Prefere atividades dinâmicas, quer ser reconhecido pela competência e busca a qualificação.

Quadro 2- Aspectos pessoais

Faculdade	Você e Mercado de Trabalho
A	O aluno não está inserido no mercado de trabalho, mas há uma parcela significativa do corpo discente dentro da área de formação. Em sua maioria possui pouca experiência profissional. Possui uma visão de mercado bastante promissora, pois acha que há mais vagas que profissionais qualificados, acreditando ter conhecimento sobre o mesmo.
B	Em sua maioria o corpo discente é de estagiário, desempregado ou com atuação fora da área de formação. O aluno que possui experiência, já está há mais de 3 anos no mercado. Possui uma visão otimista do mercado e se considera bastante conhecedor do mesmo, mais não acha que está preparado. Cita existir muita concorrência e pouca qualificação.
C	A maioria corpo discente não está inserido no mercado de trabalho, atua como estagiário ou está contratado fora da área de formação. Mais de 50% possui experiência de trabalho de até 2 anos. Com visão otimista do mercado, acham que o conhece bastante, porém que há mais concorrência do que vagas e pouca qualificação da mão-de-obra. Acredita estar preparado para as demandas profissionais.

Quadro 3 - Você e Mercado de Trabalho

Faculdade	Quanto ao seu perfil profissional
A	Os aspectos importantes para o desempenho profissional a liderança e o bom relacionamento interpessoal, são características que acredita ter. Compreende que deve desenvolver mais o conhecimento e a liderança. Explica que há adequação à formação aos interesses pessoais e por isso está satisfeito.
B	O aluno considera como traços importantes a liderança, o conhecimento e ética, e detentor dessas características. E que estes devem ser desenvolvidos. Explica que há adequação à formação aos interesses pessoais e por isso está satisfeito.
C	São traços descritos pelo aluno como importantes o conhecimento e ética. Este considera possuidor de tais características. E acredita que essas mesmas características precisam ser desenvolvidas. Explica que há adequação à formação aos interesses pessoais e por isso está satisfeito.

Quadro 4 - Quanto ao seu perfil profissional

Faculdade	Quanto à Universidade
A	Apesar do Programa <i>Coaching</i> ser muito recente, a infra-estrutura instalada tanto física, quanto de recursos humanos atende à demanda do aluno. O aluno considera parcialmente o apoio dado pela faculdade as escolhas profissionais existentes na IES, porém menos de 50% participa de algum programa de apoio, 17,95% de mini-cursos de orientação para o mercado.
B	O pressuposto de que a B sendo a pioneira em desenvolver o Programa <i>Coaching</i> em Salvador, a práticas na IES ainda é muito recente iniciada em 2005 e carece de uma maior infra-estrutura tanto física como de recursos humanos, para desenvolver estratégias voltadas ao desenvolvimento profissional. O aluno não está satisfeito com o apoio dado pela instituição. Pouco mais de 50% conhece o programa de apoio profissional e a maioria beneficiou-se de estágio supervisionado ou mini-cursos de orientação para o mercado.
C	Apesar deste programa ser muito recente, a infra-estrutura instalada tanto física, quanto de recursos humanos atende às demandas discentes. Há um grande número de rejeição ao apoio dado pela IES na sua escolha profissional e existe aquele que desconhece os programas existentes ou participa de algum destes. Daquele que participa 47,37% para estágio supervisionado e 19,30% para mini-cursos de orientação para o mercado.

Quadro 5 - Quanto à Universidade

Faculdade	Quanto à atividade profissional
Area 1	Reconhece o apoio dado pela faculdade a sua atividade profissional de forma parcial. Conhece os programas da faculdade, tendo participado, principalmente de mini-cursos. A maioria não conhece a definição de <i>coaching</i> e <i>coaching</i> profissional, desconhece. Trabalho de natureza administrativa e outros, com remuneração entre R\$ 416,00 a 1.400,00 tendo o salário como efeito motivador e sente-se recompensado na empresa e possuidor de certa autonomia. A integração com a equipe de trabalho é o fator que mais o motiva.
Jorge Amado	Reconhece o apoio dado pela faculdade a sua atividade profissional de forma parcial. Não conhece os programas da faculdade, não tendo participado em sua maioria, dos que participaram foram via estágio. A maioria já ouviu falar, mas não sabe o que é a definição de <i>coaching</i> e <i>coaching</i> profissional, desconhece. Trabalho de natureza administrativa, com remuneração entre R\$ 415,00 a 800,00 tendo o salário como efeito motivador e sente-se recompensado na empresa e possuidor de certa autonomia. A oportunidade de crescimento é o fator que mais o motiva.
Hélio Rocha	Reconhece o apoio dado pela faculdade a sua atividade profissional de forma parcial. Conhece os programas da faculdade, não tendo participado em sua maioria, dos que participaram foram via estágio. A maioria já ouviu falar, mas não sabe o que é a definição de <i>coaching</i> e <i>coaching</i> profissional, tem idéia. Trabalho de natureza administrativa, com remuneração entre R\$ 416,00 a 1.400,00 tendo o salário como efeito motivador e sente-se recompensado na empresa e possuidor de certa autonomia. A integração com a equipe de trabalho é o fator que mais o motiva.

Quadro 6 - Quanto à atividade profissional

6. CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou compreender a importância da prática de *Coaching* na perspectiva dos alunos universitários que participaram de programas de desenvolvimento profissional nas IES estudadas.

Apesar da compreensão do conceito de *coaching* enquanto elemento desenvolvimentador das potencialidades humanas, nos casos estudados, ainda não se pode afirmar que este traga resultados positivos concretos em todas as áreas de atuação, inclusive no desenvolvimento profissional dos alunos. Dessa forma, a contribuição que o *coaching* pode dar para a formação profissional do aluno, é o estímulo a aprendizagem-ação, e por concentrar-se na situação em que os clientes estão no momento, a fim de alcançar objetivos futuros e crescimento profissional, torna-se elemento de interesse para a continuidade do estudo, principalmente no que tange à percepção desses resultados em ambiente laboral, após a participação no programa.

Os processos ou etapas de desenvolvimento envolvidos no *coaching* agregam valor através da interação, incluindo a valorização do conhecimento explícito, do conhecimento tácito e dos diversos atores envolvidos, nos casos analisados este desenvolvimento ainda é incipiente.

Uma das principais funções da IES é produzir conhecimento e formar indivíduos capacitados para atuarem na área de formação escolhida. O modelo universitário adotado no Brasil de ensino, pesquisa e extensão não são aplicados às instituições de pequeno e médio portes, afinal precariamente se consegue realizar o objetivo de oferecer ensino de qualidade e condizente com a realidade. A expansão das instituições de ensino superior no Brasil apesar de distribuir melhor, socialmente o ensino superior, agrega consigo uma deficiência na formação profissional, devido às constantes mudanças socioeconômicas das últimas décadas, que podem ser verificadas nos casos estudados.

As políticas educacionais voltadas para a formação profissional vêm ocorrendo a partir da década de 1980, financiadas pelo Banco Mundial imprimindo certificação de padrões mais elevados para as IES. A interdependência da educação geral e da educação profissional é evidente em função da educação continuada. Nos casos analisados, percebe-se certa insegurança dos alunos quanto a sua

capacitação para o mercado de trabalho e vale ressaltar que ações de fato, a exemplo do *Coaching* são muito recentes e pouco disseminadas.

Apesar de o ensino superior brasileiro ter tido uma expansão nos últimos anos, tal expansão vai contra o movimento de retardar o seu crescimento, a fim de não potencializar esta ação social. A qualidade do ensino brasileiro torna-se bastante questionável. A avaliação que se tem do ensino superior no Brasil é que ele está competitivo, mas com resultados que não trazem a qualidade de ensino, e sim aumento do ingresso de alunos e fontes de financiamento à pesquisa.

Flexibilidade, adaptabilidade e possibilidade de mudança geográfica são as palavras de ordem para a inserção no mercado de trabalho. Apesar do cenário trazido com as novas relações de trabalho e práticas sociais, pouco são os alunos que o compreende e se adequa a essa realidade. Apesar da proporção de candidato por vaga de trabalho ofertada no mercado, ter aumentado consideravelmente, há uma enorme dificuldade de se conseguir preencher essas vagas, muito pela baixa qualificação dessa mão de obra, o que remete novamente à importância e necessidade de novos programas para desenvolvimento profissional serem ofertados nas IES, como complemento à grade curricular e apoio à formação do corpo discente.

Nos últimos anos há uma procura de novos mercados em cada campo profissional, este movimento trouxe de um lado o questionamento da grade curricular e sua adaptabilidade aos cenários que surgem e uma necessidade de redefinição de limites entre profissões.

Respondendo o questionamento dos limites entre a diversificação profissional e a identidade profissional, essa sobrecarga na grade curricular que tem uma dificuldade de abarcar todas as atividades e competências profissionais que se pretende incluir, comprometendo a formação de uma identidade profissional. Portanto, os limites seriam determinados pela capacidade que as IES teriam de responder as demandas do mercado. A IES precisa perceber o que ocorre na sociedade como um todo, o que parece uma assimetria do mercado, tem fundamento na formação profissional do aluno.

A expansão do ensino superior e da educação profissional não é contingente para o aumento dos níveis de emprego, pois as leis que regulam o mercado não são as mesmas que regulam o processo de educação profissional, o que pode ser

verificado nas IES estudadas, com uma leve exceção da área de ciências exatas, através da instituição A.

O conceito de desenvolvimento profissional deve ser visto como um fenômeno complexo, no qual o profissional exerce um autocontrole de sua atividade em desenvolver suas habilidades e competências, este é o perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho.

Um dos elementos básicos para a manutenção profissional é a aprendizagem contínua, com base em ferramentas teorias e práticas, além do auto-desenvolvimento e saber dar e receber *feedback*, ter iniciativa e liderança.

A escolha profissional se dá em função de fatores sócio-históricos, culturais e também econômicos. Os processos envolvidos no desenvolvimento profissional englobam aprendizagens naturais, planejadas e conscientes, e a prática é ponto central na formação profissional.

A formação profissional não está restrita as instituições de ensino superior, pois ocorre antes, durante e depois do processo formal de ensino, e as IES estão percebendo esses fatores muito recentemente.

Diante dos objetivos propostos, pôde-se concluir que houve incorporação de novos conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos no exercício da profissão ou no enfrentamento às questões pertinentes ao mercado de trabalho, segundo a percepção desses, o que não pode ser referida diretamente ou exclusivamente como resultado do Programa *Coaching*.

O objetivo principal de analisar trabalho de acompanhamento profissional contínuo, com aplicação de *coaching* universitário aos discentes nas instituições de ensino privado A, B, e C, em Salvador se este trouxe alguma mudança significativa para a atuação profissional dos alunos participantes das atividades de desenvolvimento profissional propostas, foi parcialmente atendido, visto que os dados ainda não são tão expressivos ainda.

Especificamente, pôde-se caracterizar e analisar o perfil dos discentes que freqüenta o setor de carreira das IES, onde muitos deles ainda desconhecem a prática de *coaching* dentro de sua IES.

Percebeu-se um investimento crescente, tanto de infra-estrutura física, quanto de recursos humanos para o atendimento da demanda nas IES estudadas. No entanto, ao analisar os resultados percebidos pelos alunos quanto à aquisição de competências no processo de *coaching* este foi pouco significativo.

A busca de significados que permeou o entendimento dos conceitos de mercado de trabalho, desenvolvimento profissional e *coaching* desvelou a parcialmente a assimilação do conteúdo do “Programa de *Coaching*” e confirmou o reconhecimento dos alunos pela aplicabilidade dos trabalhos desenvolvidos nas faculdades, podendo-se afirmar pelos discursos encontrados, que os trabalhos orientam para a existência de comprometimento com uma visão institucional e valores compartilhados por parte das IES, que aos poucos vão sendo assimilados pelos alunos.

Pelos discursos manifestados, detectou-se a compreensão do processo aprimoramento do perfil profissional e gestão de carreira como consequência a retenção de conhecimentos e motivação para colocá-los em prática.

Observadas as freqüências das respostas, pode-se mensurar a significância de atitudes para os sujeitos da pesquisa no exercício da profissão que são relacionadas com as competências desenvolvidas através do *coaching*, baseado em Araújo (2002).

Analisando a Faculdade B, a pioneira em Salvador a desenvolver o Programa *Coaching*, com maior tempo de atuação, ainda é a que apresenta um resultado pouco significativo, pois a maioria dos seus alunos não está atuando na sua área de formação ou não estão inseridos no mercado de trabalho e ainda se consideram despreparados para atuação profissional. Em sua maioria estão insatisfeitos com apoio dado pela instituição e conhece o programa oferecido pela instituição. A maioria já ouviu falar do conceito de *coaching*, mas não sabe explicar o seu significado. No entanto, não apresentam insatisfação na sua formação com os interesses pessoais. Quanto à instituição possui deficiências estruturais para o desenvolvimento do Programa de *coaching* em sua efetividade. Segundo a coordenadora do programa, os resultados apresentados pelos egressos são positivos, quando esses demonstram estarem bem colocados profissionalmente, muito em virtude do aprendizado obtido através do *Coaching*.

A faculdade A destaca-se pela infra-estrutura instalada, apresenta uma visibilidade e reconhecimento parcial pelos alunos no apoio dado ao seu desenvolvimento profissional, e estes conhecem os programas de apoio profissional oferecido pela IES, mas a maioria ainda desconhece o conceito de *coaching*. Boa parte do corpo discente não está inserida no mercado de trabalho, porém existe uma

parcela significativa inserida na sua área de formação. Estão satisfeitos com a relação entre formação e interesses pessoais.

A faculdade C também possui uma infra-estrutura física e de recursos humanos, no entanto não possui reconhecimento da maioria dos alunos ao apoio dado pela faculdade a sua atividade profissional, poucos participaram de alguma atividade e muitos desconhecem os programas oferecidos pela IES. A maioria já ouviu falar do conceito de *coaching*, mas não sabe explicar o que é. Há uma grande quantidade de alunos fora de atuação no mercado de trabalho, mas acreditam estar preparados para as demandas profissionais e satisfeitos com a adequação entre à formação e os interesses pessoais.

De fato, o que surge são mais questionamentos que respostas e, portanto, espera-se que, ao longo deste estudo, tenha sido possível uma contribuição para o entendimento da prática de *coaching* universitário, as possibilidades de aplicação articuladas às práticas pedagógicas e as estratégias que se podem obter a partir das análises da pesquisa de campo. Compreende-se que, para o entendimento da problemática apontada, foi necessário um amplo contexto de abordagem e análise, no que se espera ter contribuído para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ADUFSCar. **Fundamentos para avaliação institucional**. São Carlos, Assembléia Geral, 17 dez. 1993.

AGUIAR, M. Â. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das Múltiplas Inteligências**. 7 ed. Petrópolis: vozes, 1999.

ARAÚJO, A. **Coach: um parceiro para seu sucesso**. São Paulo: Ed. Gente; 1999.

ASPERTEDT, C. Educação Corporativa. In: IV Jornada Catarinense de Tecnologia Educacional, **palestra...** Florianópolis, 12 set. 2002.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. O equívoco da extensão universitária. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOTOMÉ, S. P. Um currículo estratégico para o desenvolvimento de mestrados e doutorados em diferentes áreas do conhecimento. **Educação Brasileira**. v.42, n.21, p. 97-120, 1999.

BOURDIEAU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia de Tio Sam. In: **Fórum social mundial a construção de um mundo melhor**. Porto Alegre: UFRGS; Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 156-178.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Decreto nº 2.032, de 08/1997. Alterou o sistema federal de Ensino Superior e a organização acadêmica das IES, regulamenta essa nova instituição e seu lugar no concerto do Ensino Superior brasileiro. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1997.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: Diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In L. Bruno (Org.), **educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

BURDEN, P. Teacher development. In W. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** New York: Macmillan, 1990. p. 311-328.

CAMPOMAR, M. C. Do uso do "Estudo de Caso" em Pesquisas para Dissertação e Teses em Administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v.26, n.3, p. 95-97, jul./set. 1991.

CASTILHO, V. Educação continuada em enfermagem: a pesquisa como possibilidade de desenvolvimento pessoal. **Mundo Saúde**. São Paulo, v. 24 n.5 p.357-60, 2000.

CHIAVENATO, I. **Construção de talentos. Coaching & Mentoring**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 2002.

CLARK, B. **The higher education system. Academic organization in cross-national perspective**. Califórnia, University of California Press, 1983.

CASTRO, C. M.;LEVY, D. C. **Myth, Reality and Reform**: Higher Education Policy in Latin America, Washington, BID, 2000.

CASTRO, C. M.; LEVY, D.C. **La educación superior em América Latina y el Caribe**: documento de estrategia. 1997.

CHAKUR, C. R. S.L. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª séries. In: 7º ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, **Palestra..** Goiânia. 1994.

COLLINS, R., **The Credential Society**: An historical sociology of education and stratification, New York, Academic Press, 1979.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E.G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo **Rev. FAE**, Curitiba: v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001

CHRISTIANSEN, B.; WALTHER (1986). Task and activity. In: B. CHRISTANSEN, A. G. HOWSON, M. OTTE (Org.), **Perspectives on mathematics education**. Dordrecht: D. Reidel. p.243-307.

CROUCH, C. FINEGOLD, D.; SAKO, M. **Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries**. Oxford; New York: Oxford University Press, 1999.

CROPLEY, A. J. Fostering creativity in the classroom: General principles. In: M. A. Runco (Org.), **The creativity research handbook**. New Jersey: Hampton Press, 1997. p. 83-114.

CUNHA, L.A. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento? **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 4, dez. 1997.

CURY, C.R.J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, jul. 1997.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press. Gunstone, R. & Northfield, J. (1994). Metacognition and learning to teach. *International Journal of Science Education*, 16(5), 523-537.

DEMO, P. **Pesquisa**: Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

DAVENPORT, TH; PRUSAK, L. **Working Knowledge**: how organizations manage what they know. Massachusetts; Harvard Business School Press, 1998.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Cengage Learning, 2001

ICF. INTERNECIONAL COACH FEDERATION. Disponível em: http://www.icfbrasil.org/etica.html#corporativo_def.>. Acesso: 10 set. 2008.

FAUSTO, F. **Mercado de Trabalho**. Disponível em: <http://www.consultorjuridico.com.br>. Acesso em um. 2008.

FERNANDES, S.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. Avaliação de uma Experiência de Ensino-Aprendizagem Baseada em Projectos Interdisciplinares. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA E COMPUTAÇÃO. Anais... Monguagua: 2007.

FERREIRA, M. **Ensino à distância pela Internet**. Disponível em: <http://www.geocities.com/WallStreet/7939>. Acesso: 11 jul. 2008.

FREITAS, L. C. de. A questão da interdisciplinaridade: Notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, n. 33. 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FOGAÇA, A.; SALM, C. **Questões críticas da educação brasileira – consolidação de propostas e subsídios para ações na área de tecnologia e da qualidade**. Brasília: MICT/SENAI/Banco do Brasil, 1995.

GALLON, A. J. **Coaching ideas and ideal**. 2ed. Boston, MA: Houghton Mifflin. 1980.

GIANNOTTI, J. A. **Universidade em Ritmo de Barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ PÉREZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record. 1997.

GOODE, W. J. & HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3ªed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

GRUBB, W. N. The Convergence of Educational Systems and the Role of Vocationalism. **Comparative Education Review** n.29, p 526-548. 1985.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília: vol. 22 n. 2, p. 201-210. mai./ago., 2006

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudanças educativas e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KAUFMAN, R. Evaluaciones de necesidades: internas e externas. **Revista de tecnología educativa**. Santiago, v. 3, n. 1, p. 84-91. 1977

KILBURG, R.R. Towards a conceptual understanding and definition of executive coaching. **Consulting Psychology Journal**, v.48, n.2, p.134-44, 1996.

KING, P.; EATON, J. Coaching for results. **Industrial and Commercial Training**. v.31, n.4, p.145-148, 1999

KLEIN CH, BLOCH KV. Estudos seccionais In: Medronho RA. **Epidemiologia**. São Paulo: Atheneu; 2003. p.125-50.

KROGH, G; ICHIJO K; NONAKA I. **Facilitando a criação do conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro; Campus, 2001.

LEITE, L. C M. Pesquisa-ação: Um método particular de pesquisa educacional? **Idéias**, São Paulo, n. 1, p.67-76, jan. 1988,.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. **Ideologia da globalização e (des) caminhos da desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis, RJ: Vozes; 1999.

KOLLER, S. H.; PALUDO; S. S. Toda criança tem família: criança em situação de rua também. **Psicologia e Sociedade**. vol.20 n.1 Porto Alegre Jan-abr. 2008

LYONS, L. O *coaching* no cerne da estratégia. In: GOLDSMITH, M. (Ed.). **Coaching: o exercício da liderança**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MAIA, K. *Progresso tecnológico, qualificação da mão-de-obra e desemprego*. 2001.

MARINHO, A. **Avaliação organizacional de uma universidade pública**: uma abordagem não-paramétrica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro: EPGE/FGV, 1996.

MARQUES, W. W. P. (2006) *Bolonha*: Novas formas pedagógicas? Disponível em: http://www.negocios.pt/default.asp?SqlPage=Content_Opiniao&CpContentId=285653. Acesso em Nov. 2006.

MARTINS, M. G.; ZENKER, M. Redes de colaboração e aprendizagem. **Revista Direcional Escolas**, São Paulo, n. 12, p. 30–33, jan. 2006.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo, **Perspec.** vol.14 no.1 São Paulo, Jan./Mar. 2000.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC. Senso 2005. disponível: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso: 10 jul. 2008

MEISTER, J.C. **Educação Corporativa**. 1ª ed. São Paulo: Makron Books, 1999.

MENEZES-FILHO, N., RODRIGUES Jr., M. **Abertura, tecnologia e qualificação**: USP, 2001.

MICHAELIS, H. **Minidicionário**: english-português, português-inglês. São Paulo: Melhoramentos; 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: Reali, A. M. M. R., Mizukami, M. G. N. **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos. DUFSCar, 1996. p.59-91.

MORGAN, G.. **Imagens das Organizações**. São Paulo, Atlas, 1996.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In:

TAVARES, José (Org). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001 CD-ROM.

OXFORD. **Minidicionário**: english-português, português-inglês. São Paulo: SBS, 2002

PAULOVICH, A. Creativity and graduate education. **Molecular Biology of the Cell**, n.4, p. 565-568, 1993.

PALDÊS, R. A. O uso da Internet no ensino superior: Estudo de caso da Universidade de Brasília. Projeto de Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.geocities.com/Cape.Canaveral/Lauch/5606>, 1998.

PALDÊS, Roberto Ávila. **O uso da Internet no ensino superior**: estudo do caso da Universidade de Brasília. Projeto de Dissertação de Mestrado julho de 1998. Brasília: UNB, 1998. Disponível na Internet: <http://www.geocities.com/CapeCanaveral/launchpad/5606/doc1.html>, Capturado em 10 jun.2008.

PONTE, J. P. Perspectivas de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. In PONTE, J. P. et al. (Org.), **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática**: Que formação? Lisboa: SEM-SPCE, 1995. p. 193-211.

PONTE, J. P.; NUNES, F.; VELOSO, E. **Computadores no Ensino da Matemática**. Projeto Minerva, Lisboa: APM. 1991.

PINCHOT, G., PINCHOT, E. **O poder das pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REGO, C.; OLIVEIRA, M. **Coaching para Executivos**, Lisboa, Escolar Editora 2004.

REFORMA universitária: relatório do Grupo de Trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1968.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. (4ª ed.) Rio de Janeiro: editora paz e terra, 1982.

RIBEIRO, G. J. Relato de Experiências em Educação à Distância do SENAC de São Paulo. In: IV JORNADA CATARINENSE DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, **Palestra...**, Florianópolis: 12 set. 2002.

RIBEIRO, M.G.M. **Educação superior brasileira**: reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista: Univ. São Francisco, 2002.

ROSSI, J. L., FERREIRA, P. C. **Evolução da produtividade Planejamento Econômico**, v. 29, n.1, p. 1-37, 1999.

RUDIO, FV. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 31ed. Petrópolis: Vozes; 2001.

SAVIANI, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira, & M. L. P. B. Franco (Orgs.), **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar Petrópolis: Vozes. p. 151-68.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Editora Abril. Série Os Economistas, 1982.

Schwartzman, S.; CHRISTOPHE, M. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Brasília: Senai - Departamento Nacional, 2005.

SCHWARTZAN, S. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. Preparado para apresentação no seminário sobre “o sistema de ensino superior Brasileiro em Transformação. São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), São Paulo, p 13-30. mar. 2000.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n.1, p. 1-22, 1997.

SIMÃO, A. M. V.; FLORES, M. A. **Experiências de tutoria**: problemas e desafios. Disponível em:

<http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2d2.pdf?PHPSESSID=ef24605509051626325cff2af4bfd7bf>. Acesso em 10 out. 2008.

SIMÕES, G. A.o G. **A avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Texto Editora, 2002.

STERN, L. R. Executive coaching: a working definition. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, v. 56, n. 3, p. 154-162, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

TOLLVER, J. M. Creativity at university. *Gifted Education International*, v 3. n1., p. 32-35, 1985.

TORRES, R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, p. 125-194, 1996.

TULL, D. S. & HAWKINS, D. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. Macmillan Publishing Co., Inc., London, 1976.

VEIGA, L. Reforma universitária na década de 60: origens e implicações político-institucionais. **Revista Ciência e Cultura**, v.37, n.7, jul. 1985. Suplemento.

ZANELLI, J. C. BASTOS, A; VIRGILIO, B.; Inserção do psicólogo em organizações e no trabalho. In: ZANELLI, J. C.; Borges-Andrade, J. E.; Bastos, A. V. B (Org). **Psicologia, Organizações, e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

WAJNMAN, S., OLIVEIRA, A. M. H. C., OLIVEIRA, E. L. A atividade econômica no dos idosos no Brasil. In: CAMARANO, A. A. (org.). **Muito Além dos 60: os novos idosos brasileiros** Rio de Janeiro: IPEA, 1999, p.181-200.

WERBERL, J. D. Relationships among career exploration, job search intensity and job search effectiveness in graduating college students. **Journal of Vocational Behavior**, v.57, p.379-394. 2000.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa com os alunos das IES

Universidade Federal da Bahia

Núcleo de Pós-Graduação em Administração de Empresas

Mestrado Profissional em Administração de Empresas – Turma 08

Aluna: Daniela Almeida Silvano Lima

Tema de Dissertação:

As Práticas de *Coaching* em Instituições Educacionais de Ensino Superior e sua Aplicabilidade no Desenvolvimento Profissional dos Discentes no Mercado de Trabalho

Questionário proposto para a pesquisa sobre as práticas de *coaching* nas IES, sua aplicabilidade e efetividade no mercado de trabalho em razão do desenvolvimento profissional dos discentes

Apresentação

Essa pesquisa tem como principal objetivo verificar a aplicabilidade e efetividade das práticas de *coaching* das IES, no mercado de trabalho, em virtude do desenvolvimento profissional dos discentes assistidos pelos programas implementados.

Esse questionário foi elaborado no intuito de levantar dados sobre as experiências dos discentes dessa Instituição de Ensino no campo de trabalho; sua participação em programas de acompanhamento e/ou orientação profissional oferecidos pela IES, objetivando melhor formação de perfil profissional. A opinião individual dos discentes sobre os reflexos dessas práticas e metodologias na sua vida profissional e acadêmica também será avaliada.

Conhecer a partir dos dados fornecidos, os programas ou trabalhos ofertados aos discentes pela Instituição de Ensino Superior, validando assim a importância da participação da IES no desenvolvimento profissional do aluno através dos trabalhos de *coaching* (tutoria) objetivando maior inserção e desempenho profissional do corpo discente na sua área de atuação.

Portanto, nas perguntas a seguir, assinale a alternativa que melhor representa sua opinião. Não é necessária a sua identificação.

Muito obrigada pela colaboração!

Aspectos Pessoais:

1. Sexo: () feminino () masculino
2. Idade: () até 20 anos () entre 20 e 25 () entre 26 e 30 () mais de 30 anos
3. Qual a sua missão de vida?
4. Qual a sua visão de futuro, da sociedade e de si mesmo?
5. Quais são os seus valores mais importantes?
6. Que tipo de atividades se encaixa ao seu perfil comportamental?

7. O que é importante para você na sua carreira?
8. Para se sentir realizado, o que você precisa fazer na sua vida?
9. O que é mais importante para você, dinheiro ou qualidade de vida? Por quê?

Aspecto 1: Você x Mercado de Trabalho

1- Assinale a resposta correspondente à sua condição profissional no mercado de trabalho hoje:

- Estagiário (a) Trainee Trabalho Temporário Contratado fora da área de formação
 Contratado na área de formação Não está inserido no mercado de trabalho atualmente

2- Assinale abaixo a resposta relativa ao tempo de experiência profissional que possui, independente da área de atuação (somando estágios e contratos de trabalho):

- ainda não possuo experiência menos de 01 ano entre 01 e 02 anos
 de 03 a 05 anos mais de 05 anos

3- Como você vê o mercado de trabalho relativo à sua área?

- Pouco promissor Promissor Muito promissor Não sei responder

4- Você conhece a área de trabalho onde pretende atuar?

- Sim, parcialmente Sim, bastante Ainda não

5- Quanto à oferta e procura de mão-de-obra na área em que você pretende atuar, assinale a alternativa que corresponde à realidade de contratações percebidas por você:

- Existe maior número de pessoas disponíveis que a oferta de vagas
 Existem vagas e mão-de-obra disponíveis em quantidade suficiente para o atendimento das demandas do mercado
 O mercado tem ofertado um maior número de vagas que a quantidade de candidatos disponíveis para contratação
 Não tenho conhecimento sobre o mercado de trabalho onde busco formação

6- Você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho nas suas diversas demandas, dentro da área de sua formação profissional?

- Sim Não Ainda não, estou em busca de condições que me favoreçam nesse aspecto Acho que só estarei preparado quando concluir a graduação

7- Na sua concepção, existe qualificação profissional efetiva da mão-de-obra atuante na sua área de formação?

- Sim, suficiente Sim, pouca Não

Aspecto 2: Quanto ao seu Perfil Profissional

1- Assinale que atitudes você considera importantes para o bom desempenho do profissional no mercado de trabalho.

liderança pró-atividade bom relacionamento interpessoal poder de comunicação
 equilíbrio emocional criatividade conhecimento ética

2- Você se considera possuidor das características comportamentais citadas acima?

sim, de todas sim, parcialmente sim, muito pouco não, ainda

3- Quais aspectos você pensa desenvolver para se desenvolver melhor profissionalmente?

liderança pró-atividade bom relacionamento interpessoal poder de comunicação
 equilíbrio emocional criatividade conhecimento
 ética todos nenhum

4- Você está na área de formação profissional que realmente se identifica com seus interesses pessoais? Sim Não Parcialmente Sem resposta

5-Você está satisfeito com suas escolhas até então?

Sim Não Parcialmente Sem resposta

Aspecto 3: Quanto à Universidade

1- A sua faculdade te ajuda nas suas escolhas profissionais (existe setor de apoio à sua carreira ou algum tipo de orientação profissional na instituição)?

Sim Sim, parcialmente Não Não sei dizer

2- O que fez você despertar interesse em estudar nessa IES?

a qualidade de ensino a oferta de cursos a estrutura física e de serviços falta de opção na minha área de atuação
 preço amigos
 localização todas as anteriores não sei responder

3- Você já participou de algum programa, atividade ou orientação de cunho profissional na sua faculdade?

Sim, algumas vezes Sim, uma vez Sim, muitas vezes Não
 Não conheço esse serviço na faculdade

4- Em que obteve apoio, e por quanto tempo?

5- Havendo resposta positiva na questão anterior, responda abaixo o grau de satisfação após sua participação.

Muito satisfeito (a) Satisfeito (a) Não correspondeu às minhas expectativas

6- Como você avalia o setor responsável pelos programas e atividades de apoio à carreira ao corpo discente na sua IES?

Excelente Bom Regular Não sei opinar Ruim

Por quê? _____

Aspecto 4: Quanto à sua atividade profissional

1- Função Pública Comissionado Contratado Contrato Temporário Estagiário
 Não trabalho outro

2. Há quanto tempo você trabalha na empresa?

Menos de 01 ano 1 a 2 anos 3 a 4 anos 5 a 7 anos Mais de 7 acima de 10

3. Qual a natureza da sua atividade ou setor de trabalho?

Direção e ou Assessoria Educacional Psicopedagógica Administrativa Serviços Gerais (limpeza, vigia, manutenção, cozinha, etc), Outros _____

4. Assinale a alternativa abaixo que corresponde à sua remuneração mensal total, incluindo quinquênio, PLR e outras vantagens:

até R\$ 415,00 de R\$ 415,00 a R\$ 800,00 de R\$ 801,00 a R\$ 1400,00
 de R\$ 1400,00 a R\$ 3.000,00 acima de R\$ 3.000,00

5. Assinale entre as alternativas abaixo qual correspondente à sua escolaridade:

Superior Incompleto Superior completo Especialização Técnico

6. Como você considera o salário que recebe em relação ao trabalho que executa?

meu salário é injusto e baixo pelo que faço meu salário é baixo mas está compatível ao que faço meu salário está abaixo da média do mercado meu salário é justo e adequado a minha função

7. Você considera que teria facilidade em conseguir em outras empresas o mesmo salário que recebe?

Sim Não As chances são poucas Seria muito fácil Não sei responder

8. No ambiente de trabalho, você considera que o salário é o elemento que mais motiva o funcionário? considero muito considero pouco considero não considero

9. Como você se sente em termos de segurança em relação ao seu emprego?

Muito inseguro Inseguro Muito seguro Seguro

10. Como é o relacionamento entre as pessoas da sua equipe?*

Excelente Bom mais ou menos ruim

11. Como é a autonomia que você tem para propor melhorias na execução do seu trabalho?

Satisfatória Mais ou menos satisfatória Pouco satisfatória

Nada satisfatória Não sei

12. Em termos de realização profissional com o trabalho que executa, como você se sente?

Muito realizado Realizado Mais ou menos realizado Pouco realizado Não realizado Não sabe

13. Em termos de sentir que suas idéias e sugestões são ouvidas pela instituição, você está:

Muito satisfeito (a) Satisfeito (a) Mais ou menos satisfeito (a)

Pouco satisfeito (a) Nada satisfeito (a) Não sei

14. Você se sente reconhecido pelo trabalho que você executa?

Muito reconhecido(a) Reconhecido(a) Pouco reconhecido(a)

Muito pouco reconhecido(a) Nada reconhecido(a) Não sei

15. A quantidade de treinamento que você vem recebendo para melhor executar o seu trabalho é: ()

Suficiente Pouco suficiente Insuficiente Não sei

16. O relacionamento entre o superior imediato e os subordinados dentro do seu setor é?

Muito satisfatório Satisfatório Mais ou menos satisfatório

Pouco satisfatório Muito pouco satisfatório Não sei

17. Dos itens abaixo relacionados, marque até 3 opções que você considera, hoje, como os principais fatores que te motivam no seu trabalho:

Instalações Físicas Treinamento oferecido Oportunidade de Crescimento

Integração da equipe de Trabalho Autonomia Estabilidade no emprego

Gostar do que faz Salário somado a benefícios Imagem da empresa

Participação nas decisões Ser valorizado e reconhecido pelo trabalho que executa Ser ouvido Nada Outro

18- Considerando todas suas respostas com relação as variáveis levantadas, em termos gerais de satisfação no trabalho, como você se sente?

Muito satisfeito Satisfeito pouco satisfeito insatisfeito

19. Deixe registrado alguma consideração, crítica ou sugestão relativa aos programas de Coaching.

APÊNDICE B – Pesquisa com Coordenador (a) do Setor de Carreira da Jorge Amado



Universidade Federal da Bahia

Núcleo de Pós-Graduação em Administração de Empresas

Mestrado Profissional em Administração de Empresas – Turma 08

Aluna: Daniela Almeida Silvano Lima

Tema de Dissertação:

As Práticas de Coaching em Instituições Educacionais de Ensino Superior e sua Aplicabilidade no Desenvolvimento Profissional dos Discentes no Mercado de Trabalho.

Entrevista proposto para a pesquisa sobre as práticas de *coaching* nas IES, sua aplicabilidade e efetividade no mercado de trabalho em razão do desenvolvimento profissional dos discentes

Apresentação

Essa pesquisa tem como principal objetivo verificar a aplicabilidade e efetividade das praticas de *coaching* das IES, no mercado de trabalho, em virtude do desenvolvimento profissional dos discentes assistidos pelos programas implementados.

Esse questionário foi elaborado no intuito de levantar dados sobre as experiências dos discentes dessa Instituição de Ensino no campo de trabalho; sua participação em programas de acompanhamento e/ou orientação profissional oferecidos pela IES, objetivando melhor formação de perfil profissional. A opinião individual dos discentes sobre os reflexos dessas práticas e metodologias na sua vida profissional e acadêmica também será avaliada.

Conhecer a partir dos dados fornecidos, os programas ou trabalhos ofertados aos discentes pela Instituição de Ensino Superior, validando assim a importância da participação da IES no desenvolvimento profissional do aluno através dos trabalhos de *coaching* (tutoria) objetivando maior inserção e desempenho profissional do corpo discente na sua área de atuação.

Muito obrigada pela colaboração!

1 - Nome da Instituição:

Centro Universitário Jorge Amado

2 - Quando iniciou as atividades desta instituição?

Faculdade Jorge Amado em 1999.

3 - Quando iniciou as praticas de apoio ao corpo discente no sentido do seu maior desenvolvimento profissional?

O que é considerado práticas de apóio? Existe apóio antes do setor de carreiras nas próprias coordenações de curso, setor de estágio, núcleo de ação social, etc. É difícil precisar quando.

4 - Por que e quando instituiu o Setor de Carreira?

Foi instituído em julho de 2008 para garantir maior apóio aos alunos sobre suas escolhas, planejamento de carreira e preparação profissional, através de um setor específico para isso.

5 - Que programas são oferecidos através desse setor aos alunos?

Estágio; banco de vagas (inclusive empregos); serviço de aconselhamento profissional; relacionamento com egressos; mini cursos e oficinas; palestras; serviço de informações de interesse profissional, através do site carreiras; tutoria.

6 - Quais as demandas existentes hoje? O setor tem atendido?

Das organizações? Divulgação de vagas e pré seleção de alunos. Dos alunos? Aconselhamento profissional, cursos e eventos.

7 - Existem projetos de ampliação dos serviços?

Sim.

8 - Já existem retornos sobre o trabalho?

Não foi ainda mensurado, uma vez que o setor tem apenas 5 meses.

9 - Existe tutoria individual?

Sim.

10 - aluno tem algum custo extra?

Apenas em alguns mini cursos ou oficinas.

11 - Os professores participam dos programas?

Poucos. Apenas três.

12 - Algum profissional ou serviço terceirizado?

Sim. O serviço de *coaching*.

13 - Quantos colaboradores estão envolvidos nos trabalhos?

Três professores, uma assistente e três estagiárias.

14 - Quantos alunos em media atende diariamente ou no período de um mês?

Em torno de 200 são atendidos no setor de carreiras. Os eventos e cursos contam com a participação média de 1200 alunos/mês.

APÊNDICE C – Pesquisa com Coordenador (a) do Setor de Carreira da Hélio Rocha



Universidade Federal da Bahia

Núcleo de Pós-Graduação em Administração de Empresas

Mestrado Profissional em Administração de Empresas – Turma 08

Aluna: Daniela Almeida Silvano Lima

Tema de Dissertação:

As Práticas de Coaching em Instituições Educacionais de Ensino Superior e sua Aplicabilidade no Desenvolvimento Profissional dos Discentes no Mercado de Trabalho

Questionário proposto para a pesquisa sobre as práticas de *coaching* nas IES, sua aplicabilidade e efetividade no mercado de trabalho em razão do desenvolvimento profissional dos discentes

Apresentação

Essa pesquisa tem como principal objetivo verificar a aplicabilidade e efetividade das práticas de *coaching* das IES, no mercado de trabalho, em virtude do desenvolvimento profissional dos discentes assistidos pelos programas implementados.

Esse questionário foi elaborado no intuito de levantar dados sobre as experiências dos discentes dessa Instituição de Ensino no campo de trabalho; sua participação em programas de acompanhamento e/ou orientação profissional oferecidos pela IES, objetivando melhor formação de perfil profissional. A opinião individual dos discentes sobre os reflexos dessas práticas e metodologias na sua vida profissional e acadêmica também será avaliada.

Conhecer a partir dos dados fornecidos, os programas ou trabalhos ofertados aos discentes pela Instituição de Ensino Superior, validando assim a importância da participação da IES no desenvolvimento profissional do aluno através dos trabalhos de *coaching* (tutoria) objetivando maior inserção e desempenho profissional do corpo discente na sua área de atuação.

Muito obrigada pela colaboração!

15 - Nome da Instituição:

Faculdade Hélio Rocha

16 - Quando iniciou as atividades desta instituição?

2001

17 - Quando iniciou as práticas de apoio ao corpo discente no sentido do seu maior desenvolvimento profissional?

2004

18 - Por que e quando instituiu o Setor de Carreira?

Em 2004, no intuito de estreitar a relação dos estudantes com o mercado de trabalho.

19 - Que programas são oferecidos através desse setor aos alunos?

Programa Coaching. Um programa que ajuda a pessoa a ampliar suas possibilidades de pensar e agir com foco no cotidiano. Ajuda a ampliar a consciência através do autoconhecimento e a encontrar novos caminhos que o levará a atingir seus objetivos pessoais e profissionais. Um processo de desenvolvimento humano e profissional que ajudará no melhor gerenciamento de suas carreiras.

20 Quais as demandas existentes hoje? O setor tem atendido?

Não. O setor não tem atendido, pois a demanda é grande em relação ao pessoal que executa o trabalho.

21 Existem projetos de ampliação dos serviços?

Sim, pois trabalhar adequação e relação com o mercado deve ser diferencial em qualquer instituição de ensino superior.

22 Já existem retornos sobre o trabalho?

Sim. Observamos, através do acompanhamento do egresso, que existem ex-alunos muito bem posicionados no mercado de trabalho, inclusive, participam do ciclo de palestras e workshop nos trazendo as experiências adquiridas e o que a instituição influenciou em suas vidas.

23 Existe tutoria individual?

Através da Coordenação do Núcleo de Acompanhamento ao Estudante.

24 O aluno tem algum custo extra?

Não, é um serviço oferecido ao aluno sem custo.

25 Os professores participam dos programas?

Alguns, treinando os alunos em cursos específicos a cada área e encaminhando os alunos a visitas técnicas nas áreas de preferência e/ou curiosidades.

26 Algum profissional ou serviço terceirizado?

O Programa *Coach* é desenvolvido em parceria com a CGS VIP consultoria.

27 Quantos colaboradores estão envolvidos nos trabalhos?

5

28 Quantos alunos em media atende diariamente ou no período de um mês?

Para esse trabalho específico, em média 15 por mês.

APÊNDICE D – Pesquisa com Coordenador (a) do Setor de Carreira da Área 1



Universidade Federal da Bahia
 Núcleo de Pós-Graduação em Administração de Empresas
 Mestrado Profissional em Administração de Empresas – Turma 08
 Aluna: Daniela Almeida Silvano Lima

Tema de Dissertação:

As Práticas de Coaching em Instituições Educacionais de Ensino Superior e sua Aplicabilidade no Desenvolvimento Profissional dos Discentes no Mercado de Trabalho

Entrevista estruturada proposta para a pesquisa sobre as práticas de *coaching* nas IES, sua aplicabilidade e efetividade no mercado de trabalho em razão do desenvolvimento profissional dos discentes

Apresentação

Essa pesquisa tem como principal objetivo verificar a aplicabilidade e efetividade das práticas de *coaching* das IES, no mercado de trabalho, em virtude do desenvolvimento profissional dos discentes assistidos pelos programas implementados.

Esse questionário foi elaborado no intuito de levantar dados sobre as experiências dos discentes dessa Instituição de Ensino no campo de trabalho; sua participação em programas de acompanhamento e/ou orientação profissional oferecidos pela IES, objetivando melhor formação de perfil profissional. A opinião individual dos discentes sobre os reflexos dessas práticas e metodologias na sua vida profissional e acadêmica também será avaliada.

Conhecer a partir dos dados fornecidos, os programas ou trabalhos ofertados aos discentes pela Instituição de Ensino Superior, validando assim a importância da participação da IES no desenvolvimento profissional do aluno através dos trabalhos de *coaching* (tutoria) objetivando maior inserção e desempenho profissional do corpo discente na sua área de atuação.

Muito obrigada pela colaboração!

29 - Nome da Instituição: Área 1 / FTE

30 - Quando iniciou as atividades desta instituição? Área 1 desde 2000, Área 1 e FTE 2008

Obs.: A Faculdade em 2008.1 obteve resultado através de senso (pesquisa) de 82% de empregabilidade dos alunos formandos. A instituição trabalha com metas semestrais.

31 - Quando iniciou as práticas de apoio ao corpo discente no sentido do seu maior desenvolvimento profissional?

Mar/08

32 - Por que e quando instituiu o Setor de Carreira? Mar/2008, já existia a atividade no Grupo FANOR, com retornos positivos, o que contribuiu para a sua ampliação.

33 - Que programas são oferecidos através desse setor aos alunos?

Ver folder

34 - Qual a demanda de hoje? O setor tem atendido?

Alunos para serem atendidos (350 mês), empresas que disponibilizam as vagas e parcerias com essas empresas para a viabilização dos processos seletivos utilizando os espaços e profissionais da instituição para a realização de atividades relativas ao processo seletivo.

Entrevistas simuladas (agendadas e individuais);

Ciclo de palestras

35 - Existem projetos de ampliação dos serviços?

Feiras específicas por cursos e mercado de trabalho; Visitas às empresas; oficina de redação e gramática; biblioteca sobre carreira.

36 - Já existem retornos sobre o trabalho?

1 semestre / 123 inserções

37 - Existe tutoria individual?

Sim

38 - O aluno tem algum custo extra?

Não

39 - Os professores participam dos programas?

Parceiros na divulgação

40 - Algum profissional ou serviço terceirizado?

Não

41 - Quantos colaboradores estão envolvidos?

1 supervisora + 3 estagiarias

42 - Quantos alunos em média mês atende?

350 média