

FUNDAÇÃO CULTURAL DR. PEDRO LEOPOLDO
FACULDADES INTEGRADAS DE PEDRO LEOPOLDO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

RICARDO LUIZ ALVES PEREIRA

AS COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR NA DIFUSÃO DA CULTURA
EMPREENDEDORA:
uma análise no ensino fundamental e superior de Belo Horizonte

Pedro Leopoldo
2010

RICARDO LUIZ ALVES PEREIRA

**AS COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR NA DIFUSÃO DA CULTURA
EMPREENDEDORA:
uma análise no ensino fundamental e superior de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Área de concentração: Gestão da Inovação e
Competitividade

Orientadora: Prof.^a Maria Celeste Reis Lobo de
Vasconcelos

Pedro Leopoldo
2010

658.4038 PEREIRA, Ricardo Luiz Alves
P436c As competências do educador na difusão da cultura
2010 empreendedora: uma análise no ensino fundamental e
superior de Belo Horizonte. – Pedro Leopoldo: FIPEL, 2010.

124 f.

Dissertação: Mestrado Profissional em Administração.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Lobo de
Vasconcelos.

1. Competência. 2. Competência individual. 3. Competência
Empreendedora. 4. Competência do Educador. 5.
Desenvolvimento de competências. 6. Empreendedores. I.
Vasconcelos, Maria Celeste Reis Lobo de. II. FIPEL III. Título.

Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo
Programa de Pós-Graduação em Administração

Dissertação intitulada *“As competências do educador na difusão da cultura empreendedora: uma análise no ensino fundamental e superior de Belo Horizonte”*, de autoria do mestrando Ricardo Luiz Alves Pereira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos – Orientadora – UNIPEL

Prof. Dr. Jorge Tadeu de Ramos Neves

Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula

À minha esposa, Nívia, por incentivar a continuidade e compreender meus momentos de ausência; aos meus filhos, João Ricardo e Luiza, pela fonte de renovação e de criação, em busca de novos desafios.

Eu dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente de experimentar a vida.

Aos meus pais, responsáveis pelo início do aprendizado e influência moral e valores éticos.

À minha orientadora, pela disponibilidade, objetividade e pelas orientações precisas nos momentos solicitados e nos momentos de docência.

Aos colegas de trabalho e de classe que participaram do desenvolvimento deste trabalho.

“O segredo é não correr atrás das borboletas...É
cuidar do jardim, para que elas venham até você”.

Mário Quintana

RESUMO

Este estudo tem por objetivo identificar as competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho, o grau de utilização das competências do educador e o modo como elas se desenvolvem, sob a ótica dos educadores. Tem como foco analisar comparativamente as competências entre os educadores do ensino fundamental e do ensino superior. Foi realizada uma investigação utilizando questionários envolvendo 141 educadores do ensino superior e do ensino fundamental da rede pública e privada de Belo Horizonte. Os resultados obtidos apontam para as competências relacionadas a comprometimento, exigência da qualidade e eficiência e busca de informações como as mais importantes e requeridas, e as competências relacionadas ao envolvimento dos alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho de organizar e dirigir situações de aprendizagem como as mais utilizadas. Em relação às formas de desenvolvimento de competências, destacou-se a participação em cursos presenciais dentro e fora da empresa como a mais utilizada. Para uma pequena parte dos professores o empreendedorismo pode ser desenvolvido nos alunos e o educador tem um papel importante na difusão da cultura empreendedora. Porém, é necessário fazer um grande esforço para organizar as competências perante os educadores e os instrumentos que permitem disseminar ações de uma cultura mais proativa, capaz de contribuir direta e indiretamente para aprimorar a formação de alunos e para incentivar uma sociedade empreendedora.

Palavras-chave: Competência. Competência individual. Competência empreendedora. Competência do educador. Desenvolvimento de competências. Empreendedorismo. Ensino Fundamental. Ensino Superior. Rede pública. Rede privada.

ABSTRACT

The objective of this study was to identify entrepreneurship competences demanded by the work market, the degree of use of competence of the educators, and how this competence develops, under the eye of educators. The focus of this study was a comparative analysis of competences among educators of elementary and higher advanced education. An investigation was conducted using questionnaires involving 141 educators of elementary and higher education of public and private schools in Belo Horizonte. The results point to competence related to commitment, requirement of for quality and efficiency, and the search for information as the most important and required skills, also the competence related to involvement of students in their learning and in their work, organizing and managing the most-used learning situations. In relation to ways of competency development, participation in external and in-house training courses. For a small proportion of educators the entrepreneurship can be developed in the students, and the educator has an important role in the dissemination of entrepreneurial culture. However, it is necessary to make a big effort to organize the competence of the educators and the tools that permit dissemination of activities of a more pro-active culture, a culture able to contribute directly and indirectly to improve the qualifications of students to encourage an enterprising society.

Key words: Competence. Individual competence. Enterprising competence. Educator competence. Development of competence. Entrepreneurship. Elementary School. Higher Education. Public network. Private network.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo de performance efetiva	30
FIGURA 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	33

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição dos entrevistados quanto ao gênero	61
GRÁFICO 2 – Médias das competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho.....	71
GRÁFICO 3 – Médias das competências empreendedoras do quartil inferior	73
GRÁFICO 4 – Médias das competências do empreendedor do quartil Superior	74
GRÁFICO 5 – Médias das competências do educador utilizadas.....	81
GRÁFICO 6 – Médias das competências do educador do quartil inferior	83
GRÁFICO 7 – Médias das competências do educador do quartil Superior	84
GRÁFICO 8 – Médias das formas de desenvolvimento de competências utilizadas pelos consultores	92
GRÁFICO 9 – Médias das formas de desenvolvimento das competências do quartil inferior	94
GRÁFICO 10 – Médias das formas de desenvolvimento das competências do quartil superior	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Transformações da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento	20
QUADRO 2 – As noções de qualificação e competência, e as características principais dos respectivos contextos	25
QUADRO 3 – Conceitos de competências no plano organizacional	26
QUADRO 4 – Comparativo dos conceitos de competências	28
QUADRO 5 – Modelos de competências profissionais, com base nas teorias filosóficas	29
QUADRO 6 – Saberes esperados do profissional	32
QUADRO 7 – Tipos de oportunidade de aprendizagem, segundo Le Boterf	35
QUADRO 8 – Relação entre as três dimensões de natureza cognitiva, atitudinal e técnica	40
QUADRO 9 – Dez principais competências do empreendedor	42
QUADRO 10 – Dez competências reconhecidas para ensinar	44
QUADRO 11 – Número de profissionais da educação no Brasil	51
QUADRO 12 – Comparação das dez principais competências do empreendedor e competências do educador	54
QUADRO 13 – Tipos de oportunidade de aprendizagem (segundo Le Boterf)	56
QUADRO 14 – Amostra dos respondentes por área de atuação	61
QUADRO 15 – Comparação das competências do empreendedor (mais importante) e as competências do educador (mais utilizada)	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Alfa de Cronbach para competências requeridas empreendedoras	58
TABELA 2 – Alfa de Cronbach para competências utilizadas do educador	58
TABELA 3 – Alfa de Cronbach para competências requeridas empreendedoras	59
TABELA 4 – Distribuição de frequência dos respondentes por gênero e faixa etária	61
TABELA 5 – Distribuição de frequência: graduação dos respondentes.....	62
TABELA 6 – Respondentes que possuem pós-graduação e área de atuação	63
TABELA 7 – Distribuição de frequência dos respondentes que possuem pós-graduação e área de atuação	63
TABELA 8 – Distribuição de frequência: tempo de formação.....	64
TABELA 9 – Percepção quanto às competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho no Ensino Superior e Fundamental.....	66
TABELA 10 – Percepção quanto às competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho – Ensino Superior.....	67
TABELA 11 – Percepção quanto às competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho – Ensino Fundamental	68
TABELA 12 – Medidas descritivas dos escores das competências empreendedoras	70
TABELA 13 – Percepção quanto a utilização das competências do educador no Ensino Fundamental e Superior.....	76
TABELA 14 – Percepção quanto a utilização das competências do educador – Ensino Superior	77
TABELA 15 – Percepção quanto a utilização das competências do educador – Ensino Fundamental	78
TABELA 16 – Medidas descritivas dos escores das competências do educador	80
TABELA 17 – Grau de utilização das formas de desenvolvimento de competências	87
TABELA 18 – Grau de utilização das formas de desenvolvimento de competências ensino fundamental.....	89
TABELA 19 – Grau de utilização das formas de desenvolvimento de competências ensino superior.....	90
TABELA 20 – Medidas descritivas dos escores das formas de desenvolvimento de competências.....	91
TABELA 21 – Percepção dos educadores quanto a preocupação da Instituição em formação de habilidades e competências empreendedoras.....	98
TABELA 22 – Proposta da Instituição de ensino com a contribuição na formação dos alunos com uma visão crítica (visão dos educadores)	98
TABELA 23 – Percepção quanto as atividades curriculares estarem conectadas com uma proposta de empreendedorismo	100
TABELA 24 – Percepção dos educadores quanto ao desenvolvimento sobre empreendedorismo junto aos alunos.....	100
TABELA 25 – Professor como elo para a difusão do empreendedorismo com os alunos	101
TABELA 26 – Análise da Instituição de Ensino Fundamental da Rede Pública.....	101
TABELA 27 – Análise da Instituição de Ensino Fundamental da Rede Privada.....	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização do problema de pesquisa	13
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo geral.....	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
1.3 Justificativas para o estudo	17
1.4 Estrutura da pesquisa	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 As transformações no mercado	19
2.2 Competências: conceitos, abordagens e desenvolvimento	23
2.2.1 Competências individuais e suas abordagens	27
2.2.2 Desenvolvimento das competências	34
2.3 Origem e evolução do empreendedorismo	36
2.4 Competências do empreendedor	39
2.5 Contribuições do referencial teórico para a pesquisa de campo	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Caracterização da pesquisa quanto aos fins e aos meios	49
3.2 População e amostra da pesquisa	50
3.3 Coleta de dados	52
3.4 Estratégia e análise de dados	56
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
4.1 Resultados da aplicação dos questionários	60
4.2.1 Análise dos dados demográficos e ocupacionais.....	60
4.2.2 Análise das competências empreendedoras requeridas pelo mercado	64
4.2.3 Análise das competências do educador, segundo Perrenoud, utilizadas pelos educadores	75
4.2.4 Comparação entre as competências do empreendedor (McClelland, 1973) com as competências do educador (Perrenoud)	84
4.2.5 Análise das formas de desenvolvimento de competências utilizadas pelos educadores	86
4.2.5 Análise das questões ligadas ao empreendedorismo nas instituições de ensino	97
4.2.6 Análise Qualitativa	103
4.2.6.1 Análises das entrevistas com coordenadores de curso superior	103
4.2.6.2 Análises das entrevistas com diretores e/ou coordenadores das escolas de ensino fundamental.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – Questionário	120
APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas com Diretores e/ou coordenadores	124

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do problema de pesquisa

Historicamente, a sociedade brasileira não foi educada para empreender, mas para buscar emprego. O tema “Empreendedorismo” é relativamente novo no Brasil se comparado a outros países (SEBRAE, 2007).

Pesquisa realizada pelo Global Entrepreneurship Monitor (GEM), em 2008, aponta a existência de três condições limitantes para o empreendedorismo no Brasil; políticas governamentais, apoio financeiro e educação e capacitação. No país, existem dois empreendedores por oportunidade para cada empreendedor por necessidade, ao passo que em países de renda per capita alta essa relação é de sete por um (GEM, 2008). Há que se considerar, ainda, que o setor informal no Brasil alcança 10,3 milhões de negócios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), o aumento do número de pessoas jovens que chegam ao mercado de trabalho está superando a capacidade da economia de prover emprego para elas. Enquanto a população jovem cresceu cerca de 10,5% de 1993 até 2003, a oferta de emprego para este segmento cresceu apenas 0,2%. O desemprego juvenil, que sempre foi alto, vem crescendo nos últimos anos, registrando índices na faixa etária de 15 a 17 anos de 29,8% em 2001, 34,5% em 2002 e 37,9% em 2003. Na faixa etária de 18 a 24 anos esses índices alcançaram de 19,6%, 21,4% e 23,5%, respectivamente (OIT, 2003).

Ainda segundo o IBGE, a taxa média de desemprego no país é de 8% (julho 2009) da População Economicamente Ativa (PEA)¹. Análise comparativa entre os desempregados qualificados e sua relação com a oferta de empregos revela que

¹ A pesquisa do instituto engloba os percentuais das seis principais metrópoles brasileiras: Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo.

este percentual diminui. Isso demonstra que o tempo médio de espera é menor para este público do que para aquele de baixa qualificação ou sem qualificação. Neste cenário de era digital e de avanços tecnológicos constantes, as transformações que ocorrem na sociedade estão mudando a cultura, os hábitos e a economia do país. Exige-se dos jovens motivação para empreender, fator preponderante nas estatísticas que identificam o empreendedor por necessidade. É por isso que a difusão da cultura empreendedora passa a ser uma alternativa viável em uma economia globalizada.

O avanço tecnológico exige cada vez mais capacitação e conhecimento. Todavia, de maneira geral, o diploma, por si só, não garante vaga no mercado (SEBRAE, 2007). É grande o número de pessoas com curso de graduação, sem emprego. Essa realidade faz com que muitos profissionais executem funções aquém de suas expectativas e qualificações. Mas é importante ressaltar que os investimentos em educação e no desenvolvimento de competências tem aumentado na última década, principalmente no âmbito empresarial (SEBRAE, 2007).

Os empreendedores de amanhã são os alunos de hoje. É necessário e possível trabalhar para difundir uma cultura empreendedora. Saber empreender é enxergar a vida por um ângulo novo. É ser capaz de ver no risco uma oportunidade. Segundo Peter Drucker (1998), “é o empreendedor quem busca a mudança, reage a ela e a explora como sendo uma oportunidade”.

Analisando o contexto histórico, é possível verificar que no Brasil, durante muito tempo, a educação nas escolas e na sociedade era vista como formação de mão de obra. Na era da globalização², de um mercado competitivo e de um contexto em que sobressai a sociedade da informação, a escola precisa aprender a formar cidadãos reflexivos que, além de dominarem a técnica, sejam capazes de desenvolver uma visão aprofundada das relações sociais, uma visão crítica da realidade e um comportamento empreendedor. O professor pode e deve ser o elo para incutir nos alunos o comportamento empreendedor, lembrando que o tema pode ser praticado desde o ensino fundamental.

² Entende-se por globalização a intensificação das relações sociais em escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância, e vice-versa (IANNI, 1994).

Entende-se educação como um fenômeno social que contribui para o desenvolvimento econômico, científico, cultural e político de uma sociedade contemporânea. Cada grupo social concebe, organiza e operacionaliza seu sistema educativo a partir de determinada visão do ser humano e do mundo, em função de referenciais individuais e coletivos que vigoram naquele tempo e naquele espaço específico (SEBRAE, 2006).

Nesse cenário, é necessário traçar um novo perfil para os educadores, em razão das novas exigências para atender às mudanças socioculturais e tecnológicas, que passam a moldar os hábitos e atitudes das pessoas.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2006, pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 5,874 milhões de brasileiros freqüentavam o ensino superior, cursos de mestrado e doutorado em 2006. Apesar do crescimento de estudantes com maior nível de escolaridade, eles ainda representam apenas 10,7% do total de estudantes brasileiros. A pesquisa mostra que a grande maioria dos estudantes de 3º grau estava na rede particular de ensino (75,5%). A maior presença de estudantes na escola se dá na faixa etária entre 7 e 14 anos (97,6%), que corresponde ao ensino fundamental.

Ainda segundo a pesquisa, menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio, etapa de ensino adequada para esta faixa etária, e apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior em 2007.

Considerando que quase o universo de alunos (97,6% na faixa etária de 7 a 14 anos), entra na escola na idade escolar e frequenta o ensino fundamental e apenas 10,7% do total de estudantes brasileiros freqüentam as universidades (IBGE 2006), é importante se comparar os dados de entrada (ensino fundamental) e saída (ensino superior). Com base neste contexto, estudar as competências necessárias ao professor de ensino fundamental e ao professor universitário torna-se, então, crucial para o desenvolvimento dos alunos e para a difusão da cultura empreendedora, não sendo considerado, portanto, neste trabalho o ensino médio.

A questão central desta investigação ficou assim definida:

Quais são as competências empreendedoras existentes e as requeridas para que os professores do ensino fundamental e os do ensino superior possam influenciar os alunos em atitudes empreendedoras e quais são as formas de desenvolvimento destas competências?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Identificar as competências empreendedoras existentes e as competências requeridas dos professores do ensino fundamental e dos professores do ensino superior com vistas à difusão da cultura empreendedora, assim como as práticas formais e informais de desenvolvimento.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Pesquisar na literatura o papel do professor de ensino fundamental e do professor universitário e sua atuação mobilizadora junto com os educandos no que diz respeito ao empreendedorismo;
- b) Apontar as competências exigidas dos professores do ensino fundamental e aquelas exigidas dos professores universitários baseado no conceito de Perrenoud e de McClelland;
- c) Comparar as competências do educador descritas na literatura com as competências empreendedoras;
- e) Identificar as práticas formais e informais dos professores que contribuem para o desenvolvimento das competências que disseminam a cultura empreendedora.

1.3 Justificativas para o estudo

Existe uma quantidade significativa de estudos e abordagens sobre competências, mas nada foi encontrado sobre as competências do professor universitário e do professor de ensino fundamental ligadas ao empreendedorismo e ao modo como eles desenvolvem o tema. Na busca por outros trabalhos acadêmicos, foram encontrados estudos sobre competências na organização curricular da reforma do ensino médio, conhecimento e competências no trabalho e na escola, competências na educação profissional, estudo sobre as competências requeridas dos professores e estudo sobre o perfil de alunos. Porém, não foram encontrados na literatura levantamentos empíricos sobre a proposta desta pesquisa, o que comprova a lacuna de estudos sobre este assunto.

Este tema revela-se importante, principalmente, devido às novas exigências do mercado de trabalho em termos de competências e também porque se propõe a promover a integração das competências empreendedoras à educação, fator fundamental para a formação dos novos profissionais.

O estudo acerca das competências individuais dos professores surge como uma alternativa para que as instituições de ensino possam despertar nos alunos dos diversos níveis escolares o desejo de empreender. Alguns cursos do ensino superior, do ensino médio e, até mesmo, do ensino fundamental já privilegiam este tema no conteúdo de suas disciplinas. Porém, somente uma pequena parte dos alunos egressos aposta em uma carreira independente ou decide abrir o próprio negócio.

Embora o fenômeno “empreendedorismo” seja antigo, o debate em torno do tema, atingiu relevância nos últimos 20 anos, tanto na discussão acadêmica quanto no âmbito de políticas públicas. Na literatura sobre empreendedorismo, há diferentes definições do termo de acordo com o enfoque abordado. Os economistas associam empreendedores à inovação e seu papel no crescimento econômico e produção, já os comportamentalistas atribuem-lhes as características do empreendedor como indivíduos persistentes, criativos, com poder de persuasão e capacidade de calcular

os riscos dentre outras características abordadas neste estudo sob a ótica de David McClelland (1973), como principal referência junto ao tema.

De cunho pessoal, o tema é justificado pela atuação do autor na área de educação empresarial em uma empresa de prestação de serviços às micro e pequenas empresas em Belo Horizonte, como gestor no desenvolvimento, planejamento e estratégias com foco na competitividade das empresas e projetos e programas para difundir a cultura empreendedora nas instituições de ensino.

A escolha deste tema justifica-se, portanto, pela importância do cenário econômico-social dos empreendimentos familiares e, conseqüentemente, das micro e pequenas empresas, não obstante o distanciamento das escolas de ensino fundamental e das universidades em relação à difusão de uma cultura empreendedora.

1.4 Estrutura da pesquisa

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, incluindo esta Introdução, em que se apresentam a contextualização do tema e sua problematização, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho.

Na segunda seção, promove-se a revisão da literatura referente ao tema e realiza-se uma breve abordagem sobre empreendedorismo as competências empreendedoras.

Na terceira seção, desenvolve-se a metodologia, destacando o tipo de estudo e o campo da pesquisa, os planos de coleta e análise dos dados e a apresentação das limitações metodológicas do estudo.

Na quarta seção, procede-se à apresentação e análise dos resultados da pesquisa quantitativa e das entrevistas em profundidade.

Na quinta seção, formulam-se as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As transformações no mercado

Para explicitar melhor a emergência do modelo de competências, é necessário analisar o movimento do capital, as transformações do mundo do trabalho e a nova configuração organizacional. As mutações do trabalho compreendidas no contexto histórico justificam a importância da discussão sobre competência (ZARIFIAN³, 2001 *apud* SILVA, 2008, p. 20).

A sociedade globalizada concretiza um modo de produção – o capitalismo – que, desde o início, influencia as relações do trabalho e a própria vida social. Explica Ianni (1997) que o

caráter internacional do capitalismo, que já se prenunciava desde o início e revela-se evidente no século XIX, torna-se particularmente efetivo na segunda metade do século XX, quando adquire todas as características de um modo de produção global (IANNI, 1997)

Este processo de globalização tem aprofundado as desigualdades sociais e econômicas, concentrado o poder econômico e agravado a questão social (LEITE, 2003; POCHMANN, 2001; AMORIM, 2003 *apud* SARSUR, 2007, p. 32). Segundo Ianni (1997), o modo capitalista de produção marca os movimentos das sociedades local, nacional e mundial, constituindo evidências de que a nova divisão transacional do trabalho recria e desenvolve diferentes aspectos da questão social. Cita o autor: “desemprego cíclico e estrutural; crescimento de contingentes situados na condição de subclasse; superexploração da força de trabalho” (IANNI, 1996, p. 170).

Brandão e Guimarães (2001) ressaltam que na época do taylorismo as habilidades necessárias para o trabalho específico se limitavam a questões técnicas. Isso suprimiu do trabalhador a capacidade de pensar, de decidir e de ter iniciativa e responsabilidade (SILVA, 2008, p. 20).

³ ZARIFIAN, P.. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

Nesse sentido, Fleury e Fleury⁴ (2001 *apud* SILVA, 2008, p. 21) reforçam que o núcleo do modelo taylorista-fordista estava na definição do cargo. As necessidades de treinamento estavam associadas ao desempenho correto das tarefas operacionais e, geralmente, resumia-se ao *on the job training* (treinamento realizado no posto de trabalho). Como o mercado consumidor era diferente do atual, os autores não correlacionaram consumidores e empresas.

No cenário atual, os consumidores passaram a ser mais exigentes. Por isso, as empresas tiveram de preocupar-se não só em manter a qualidade e a produtividade, como também em incrementá-las. As empresas passaram, então, a buscar maior contato com os clientes, para atender a suas necessidades, adequando seus custos de forma a se manterem competitivas. Desta forma, o conhecimento passa a ser essencial à sobrevivência das empresas (CANÇADO *et al.*, 2004).

As principais transformações que marcam a mudança da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento são apresentadas no QUADRO 1.

QUADRO 1

Transformações da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento

TIPO DE SOCIEDADE	INDUSTRIAL	CONHECIMENTO
Capital	Bens físicos e financeiros	Indústria
Setores Predominantes	Indústria	Serviço e Comércio
Forças de trabalho	Física	Mental (criativa)
Tecnologia	Mecânica; eletromecânica	Eletrônica
Modo de Produção	Taylorista-fordista; produção em massa para mercado local	Produção flexível; Personalização; mercado global
Organização do trabalho	Linha de montagem	Células; ilhas de produção
Arquitetura Organizacional	Empresas hierarquizadas, piramidais. Integradas verticalmente; organogramas	Organizações em rede; horizontalizadas; cadeia de valor

Fonte: Cançado *et al.*, 2004, p. 3.

Neste novo cenário, as demandas por outras qualificações se intensificam. Segundo Hirata (1994), o trabalhador passou a demandar outras capacidades, tais como:

⁴ FLEURY, A.; FLEURY, Maria Tereza L.. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

pensar, decidir, ter iniciativa e responsabilidade, fabricar e consertar, administrar a produção e a qualidade.

As organizações passaram a exigir dos trabalhadores qualificações que agregassem valor às certificações e que tivessem aplicabilidade na situação de trabalho. Eles deveriam ser capazes de mobilizar suas qualificações para a geração de conhecimento na empresa e demonstrar a capacidade de constituir-se no termômetro de sua competência e de sua eficiência na empresa e/ou no mundo do trabalho (STROOBANTS⁵, 1997 *apud* SILVA, 2008, p. 23).

Ao longo do século XX, desde a Revolução Industrial, o trabalho humano vem sendo substituído por máquinas. Conseqüentemente, tarefas meramente mecânicas tornam-se atividades que exigem do indivíduo acentuado grau de cognição. A “Era Industrial” passa a dar lugar à “Era do Conhecimento” e, também, da competitividade e da capacidade de agir. Segundo Delors (2003), “o futuro da economia nas sociedades assalariadas passa a depender de sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos”.

A maioria dos empregos é gerada por micro e pequenas empresas. Segundo o IBGE (2003), 99,2% dos estabelecimentos são considerados micro e pequenas empresas. Estas empresas são responsáveis por 57% da mão de obra empregada formalmente e responsável por 26,5% dos salários pagos.

Sobre o novo desenho do cenário econômico-social, Dolabella (2000a , p. 30) explica que o desenvolvimento econômico depende do grau de empreendedorismo de uma comunidade. Por isso, os empreendedores precisam utilizar sua liderança, capacidade e perfil para coordenarem o processo de desenvolvimento, pois eles é que criam e alocam valores para os indivíduos e para a sociedade, constituindo-se, portanto, em fator de inovação tecnológica e crescimento econômico (DOLABELA, 2000a, p. 30).

⁵ STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. *En: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.*

McClelland (1961) define como características empreendedoras, dentre outras: busca de oportunidades, iniciativa, persistência, capacidade de correr riscos e autoconfiança. Algumas são inatas, ao passo que outras precisam ser desenvolvidas.

Segundo Tapscott & Willians (2007), na “Era Industrial”, a colaboração tinha um custo alto, mas com a Internet tornou-se massiva. Ainda segundo o autor, a ou *Geração Y*⁶ ou *Geração Digital*, é composta por “nativos digitais”, e por isso tem um pensamento bastante diferente. Esta geração tem uma capacidade multitarefa maior e não fica recebendo informações passivamente. Utiliza o computador, enquanto assiste à TV, ouve música, desenvolve estratégias para games e colabora entre si por meio das redes sociais.

Neste contexto, as instituições de ensino passam a assumir papel fundamental na identificação e no desenvolvimento das competências. Segundo Rodrigues (2003), a educação escolar não pode ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas como algo que produz, na sua própria dinâmica, caminhos diferenciados para a ação social concreta, em função de interesses e necessidades dos próprios educandos.

Perrenoud (2000) ensina que são dez as competências necessárias ao educador do século XXI:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- Administrar a progressão das aprendizagens.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho.
- Trabalhar em equipe.
- Participar da administração da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar sua própria formação contínua.

⁶ Entende-se por Geração Y a geração nascida entre 1977 e 1997, que está ingressando no mercado de trabalho (TAPSCOTT& WILLIANS, 2007)

Com o conhecimento empresarial transformado em patrimônio estratégico e o ambiente empresarial em constante mudança, os indivíduos inseridos neste contexto passam a ter que buscar a atualização constante de suas competências, de forma a mantê-las alinhadas com os objetivos estratégicos das empresas (FLEURY; FLEURY, 2001).

2.2 Competências: conceitos, abordagens e desenvolvimento

A palavra *competência*, no fim da Idade Média, era utilizada na linguagem jurídica significando a capacidade atribuída a alguém ou a uma instituição para considerar e julgar determinados assuntos. O termo veio a indicar o “reconhecimento da sociedade sobre a aptidão de alguém pronunciar-se a respeito de determinado objeto”. Depois, passou a ser utilizado, de forma mais ampla, para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (ISAMBERT-JAMATI⁷, 1997 *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Os juristas declaravam, que determinada corte ou indivíduo era competente para um dado julgamento ou um certo ato. Por extensão o termo veio designar reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto. Mais tarde o termo competência passou a ser utilizado de forma mais genérica, para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho.

O tema “competência” entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais associado a diferentes instâncias de compreensão: da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as core competences) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências). A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico.

O conceito de competência pode ser pensado como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho. É percebido como o estoque de recursos que um indivíduo detém (FLEURY; FLEURY, 2001).

⁷ ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *l'orientation scolaire et professionnelle*. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997, p.103-133.

De acordo com Fleury e Fleury (2001), competência é uma palavra do senso comum utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda também um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e do reconhecimento social.

Segundo Fleury & Fleury (2000, p. 19), no modelo taylorista-fordista de organização do trabalho e de definição das estratégias empresariais o conceito de qualificação propiciava o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-organização. Qualificação é usualmente definida a partir dos requisitos associados a posição, cargo, saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Já o conceito de competência procura ir além do conceito de qualificação: refere-se à capacidade da pessoa de assumir iniciativas, de ir além das atividades prescritas, de ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, de ser responsável e de ser reconhecido por isso (ZARIFIAN, 1994, p. 111).

De acordo com Ruas (2005), a partir de 1990 e com o processo de reestruturação positiva em curso, a noção de competência passa a tratar de forma predominante do “desenvolvimento de capacidades que podem ser posteriormente mobilizadas em situações em sua maioria, pouco previsíveis (RUAS, 2005, p. 36). O QUADRO 2 demonstra as principais diferenças entre os dois conceitos.

QUADRO 2

As noções de qualificação e competência, e as características principais dos respectivos contextos

QUALIFICAÇÃO	COMPETÊNCIA
- Relativa estabilidade da atividade econômica	- Baixa previsibilidade de negócios e atividades
- Concorrência localizada	- Intensificação e ampliação da abrangência da concorrência
- Lógica predominante: indústria (padrões)	- Lógica predominante: serviços (eventos)
- Emprego formal e forte base sindical	- Relações de trabalho informais e crise dos sindicatos
- Organização do trabalho com base em cargos bem definidos e tarefas prescritas e programadas	- Organização do trabalho com base em responsabilidades, metas e multifuncionalidade
- Foco no processo	- Foco nos resultados
- Baixa aprendizagem	- Alta aprendizagem

Fonte: Ruas, 2005, p. 37.

Boyatzis (1982) explica que competência está ligada a formação, a comportamentos e a resultados. “Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis, que determinam em grande parte o retorno para a organização” (BOYATZIS⁸, 1982, p. 23 *apud* BITENCOURT, 2001, p. 27).

Fleury e Fleury (2001) reforçam essa definição ao afirmarem que

[...] nos últimos anos, o termo *competência* começou a ser debatido na academia e nas organizações, associado a diferentes instâncias de compreensão: em relação à pessoa, ou seja, a competência do indivíduo e das organizações, chamadas de *core competencies*.

Prahalad e Hamel foram os principais autores a contribuírem para a divulgação do conceito de competência no âmbito empresarial, por meio de estudos envolvendo competências organizacionais. Estas podem ser classificadas em: competências básicas e competências essenciais (*core competencies*). A ênfase neste caso recai nos aspectos conceituais de empresa: ofício e competitividade.

⁸ BOYATZIS, R. E.. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons, 1982. Disponível em: <<http://books.google.com/books>>.

Os artigos de Prahalad e Hamel (1990) sobre as *core competences* da empresa / organização despertaram o interesse dos pesquisadores e dos profissionais de empresas para as teorias sobre recursos da firma (*resource based view of the firm*). Segundo esses autores, para serem consideradas fundamentais as competências deveriam atender a três critérios: oferecer reais benefícios aos consumidores; ser difíceis de imitar; e prover acesso a diferentes mercados. A questão principal diz respeito à possibilidade de combinar das várias competências que uma empresa pode conseguir para desenhar, produzir e distribuir produtos e serviços aos clientes no mercado. Competência seria, assim, a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços.

O QUADRO 3 apresenta os diferentes conceitos de competências no plano organizacional. As competências básicas correspondem às condições necessárias, mas não suficientes, para que uma organização possa alcançar a liderança e a diferenciação no mercado. As competências essenciais têm como característica o valor percebido pelo cliente e conferem a uma organização vantagem competitiva sustentável, constituindo as “raízes da competitividade” (PRAHALAD; HAMEL, 1990)

QUADRO 3
Conceitos de competências no plano organizacional

Conceito	Prahalad e Hamel (1990)	Hamel (1994)	Mills <i>et al.</i> (2002)	Ruas (2003)
Competência Essencial	Capacidade de combinar, misturar, integrar recursos em produtos e serviços que oferece reais benefícios ao cliente, é difícil de imitar e dá acesso a diferentes mercados.	Integração de habilidades e tecnologias que propicia acesso a mercado; permite desenvolver processos melhor que concorrentes e proporciona benefícios exclusivos aos clientes.	Atividades mais elevadas no nível corporativo, que são chaves para sobrevivência da empresa e centrais para sua estratégia.	Diferenciam a empresa no espaço de competição internacional, contribuindo para uma posição de pioneirismo neste mercado.
Competência organizacional/ de unidades de negócios/ funcional	Competência necessária a cada função.	Competência necessária a cada função.	Atividades chave, esperadas de cada unidade de negócios da empresa.	Específica a cada uma das áreas vitais da empresa.

Fonte: adaptado de Fernandes, 2004, p. 24.

Fleury & Fleury (2000, p. 23) explicam que uma competência essencial não precisa necessariamente ser baseada em “tecnologia stricto sensu”; pode estar associada ao domínio de qualquer estágio do ciclo de negócios, como um profundo conhecimento das condições de operação de mercados específicos.

Entende-se por competência profissional uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e de comportamentos que se exerce em um contexto preciso e que pode ser verificada quando aplicada a situações profissionais, sendo, assim, possível avaliar sua eficiência (ZARIFIAN, 2001).

Ainda segundo Zarifian⁹ (1999 *apud* FLEURY; FLEURY, 2000, p. 23), as competências organizacionais são classificadas de acordo com sua natureza:

- a) Competências sobre processos: conhecimentos sobre os processos de trabalho;
- b) Competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho;
- c) Competências sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho;
- d) Competências de serviço: saber aliar a competência técnica ao impacto no produto ou serviço final;
- e) Competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas (são identificados três domínios dessas competências: autonomia, responsabilização e comunicação).

As competências essenciais para o mercado de trabalho relacionam este conjunto de competências desenvolvidas pelos indivíduos em seus espaços ocupacionais com as estratégias empresariais do negócio em relação ao mercado.

2.2.1 Competências individuais e suas abordagens

Barato (1998) ensina que existem duas linhas teóricas de estudo sobre competências: a europeia e a americana. A primeira define competências

⁹ ZARIFIAN, P.. *Objectif compétence: pour nouvelle logique*. Paris: Editions Liasons, 1999.

enfazando a vinculação entre trabalho e educação. A segunda valoriza o mercado de trabalho e o desempenho das organizações (QUADRO 4).

QUADRO 4
Comparativo dos conceitos de competências

Definição	O que são <i>competences</i> ? Europa	O que são <i>competences</i> ? EUA
Descrição	Conhecimentos, habilidades e atitudes com a inclusão de alguns comportamentos pessoais.	Repertórios comportamentais que as pessoas trazem para um trabalho, papel ou contexto organizacional.
Identifica-se mediante	Análise funcional dos trabalhos desempenhados e responsabilidades. Técnicas de análise focadas na tarefa	Técnicas de investigação baseadas em eventos comportamentais.
Centrado em	que refletem expectativas no desempenho no local de trabalho.	Técnicas de análise centradas na pessoa, que refletem a eficácia.
Significa	Áreas ou campos de conhecimentos que uma pessoa deve realizar efetivamente.	O que a pessoa precisa trazer para realizar a função com determinado nível.
Critério de desempenho	Enuncia um padrão.	Características de uma performance individual superior (excelente).
Aplicação	Padrões genéricos por meio das organizações e ocupações.	Excelente comportamento sob medida para a organização.
Níveis de Análise	Ocupação ou setor baseado em uma amostra de pontos-chave.	Níveis de trabalho ou hierarquia gerencial.
Domínio	Competência dominada por instituições ou organizações e concedidas para o indivíduo.	Competência contida em um indivíduo e trazida para a organização.
Ônus da avaliação	Seleção a fim de conceder prestígio profissional.	Identificação de potencial a fim de assegurar o desenvolvimento profissional.
Motivação Individual	Realização que se pode transferir.	Realização que se pode estimular.

Fonte: Adaptado de Sparrow e Bognanno¹⁰ (1994 *apud* CARDOSO, 2006, p. 20).

Sparrow e Bognanno (1994) explicam que no dia a dia das organizações encontra-se uma mistura das duas abordagens, dependendo do nível hierárquico em que o indivíduo atua.

Le Boterf (1995) situa a competência individual em uma encruzilhada, com três eixos, formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência compreende o conjunto de aprendizagens sociais, de formação e dos sistemas de avaliações.

¹⁰ SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M.. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. *In*: MABEY, C.; ILES P. (Org.). *Managing Learning*. London: Routledge, 1994, p. 57-69.

Steffen (1999) apresenta outra abordagem, com base nas teorias filosóficas, para os modelos de competências: modelo de concepção comportamentalista, característico nos Estados Unidos; modelo funcionalista, originado na Inglaterra; e modelo construtivista, desenvolvido na França. O resumo destes modelos é apresentado no QUADRO 5.

QUADRO 5
Modelos de competências profissionais, com base nas teorias filosóficas

ORIGEM	MODELO COMPORTAMENTAL	MODELO FUNCIONALISTA	MODELO CONSTRUTIVISTA
	ESTADOS UNIDOS	INGLATERRA	FRANÇA
BASE TEÓRICA	Teoria Behaviorista	Teoria Funcionalista	Teoria Construtivista
OBJETIVO	Identificar os atributos fundamentais que permitem aos indivíduos alcançar um desempenho superior.	Construir bases mínimas para a definição dos perfis ocupacionais que servirão de apoio para a definição dos programas de formação e avaliação para a certificação de competências.	Construir normas a partir de resultados da aprendizagem, mediante análise das disfunções existentes e busca solução mais adequada, por meio de processo de motivação e desenvolvimento das pessoas.
FOCO	Centra-se nos trabalhadores mais capacitados ou em empresas de alto desempenho, para a construção das competências.	Parte da função ou funções que são compostas de elementos de competência, com critérios de avaliação que indicam os níveis de desempenho requerido.	Desenvolve-se a partir da população menos competente que, submetida a um processo de aprendizagem, vai melhorando suas competências profissionais.

Fonte: Steffen¹¹ (1999 *apud* LUZ, 2001, p. 48).

Diante das concepções de Steffen (1999), percebe-se que nos modelos apresentados a atenção recai nas habilidades, nas atitudes e nos conhecimentos do indivíduo e que a competência individual é a que contribui para o desenvolvimento da organização e do indivíduo.

A corrente francesa valoriza as escolas e enfatiza a vinculação entre trabalho e educação. Considera competência como resultado da educação sistemática. Já a escola britânica e americana privilegiam os comportamentos observáveis. A

¹¹ STEFFEN, I.. *Modelos e competência profissional*. (s.l: mimeo), 1999.

competência têm como referência o mercado de trabalho e enfatiza fatos ou aspectos ligados ao desempenho requerido nas organizações.

Apesar das diferenças, ambas definem competências “como capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho (BARATO, 1998, p. 13).

Boyatzis foi um dos primeiro a utilizar o termo competências no âmbito gerencial, em seu livro: *The Competent Manager: a Model form Effective Perform*, que iniciou o debate acerca do tema competência.

Para Boyatzis¹² (1982 *apud* BITENCOURT, 2001, p. 26), os estudos centralizam-se em “comportamentos observáveis”, baseados em uma concepção behaviorista. Seu modelo prevê também aspectos psicológicos relacionados a três fatores: motivação; autoimagem e papel social; e habilidades.

A análise dos estudos de (BOYATZIS¹³, 1982 *apud* SILVA, 2008, p. 33) demonstra que a ação, ou o comportamento específico, consiste na intersecção, ou no encontro, de três grupos de variáveis, a saber: competências individuais, demandas da tarefa e ambiente organizacional, conforme demonstra a FIG. 1:

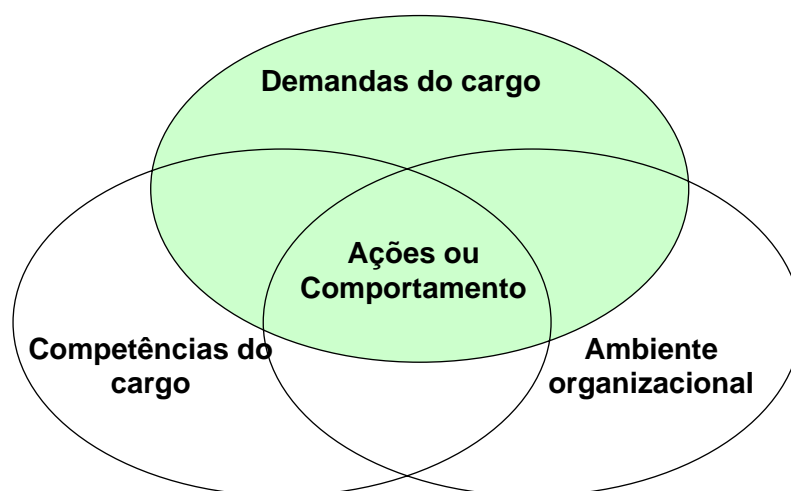


FIGURA 1 – Modelo de performance efetiva

Fonte: Boyatzis (1982, p. 13 *apud* SILVA, 2008, p. 34).

¹² BOYATZIS, 1982.

¹³ BOYATZIS, 1982.

Para Boyatzis (1982), o ambiente organizacional, as competências do cargo e as demandas do cargo influenciam as ações do indivíduo.

Boyatzis¹⁴ (1982, p. 16 *apud* SILVA, 2008, p. 34), resume o modelo:

A variável demanda do trabalho revela principalmente o que é esperado que a pessoa faça no trabalho. A variável meio ambiente organizacional revela alguns aspectos do que a pessoa que gerencia o trabalho faça, mas principalmente revela como se espera que a pessoa responda às demandas do trabalho. A variável competência individual revela o que a pessoa é capaz de fazer; ele revela porque ele ou ela age de certa maneira.

Zarifian (2001) entende competência como a responsabilidade pessoal que o empregado assume diante de situações produtivas. É uma atitude de comprometimento e envolvimento, na medida em que mobiliza sua inteligência e sua subjetividade, significando também assumir o risco de fracassar.

Para Le Boterf (2003), não é somente adquirindo conhecimentos que uma pessoa irá se tornar um profissional melhor. Quando a qualificação se reduz a diplomas de formação inicial, isso não significa que a pessoa sabe agir com competência.

Ainda segundo Le Boterf (1995), a competência consiste em um saber agir responsável. Apoia-se na tríade: “saber, saber-fazer e saber ser”. A competência não é o estado e nem o conhecimento que se tem. A experiência mostra que pessoas que possuem competências ou capacidades nem sempre sabem mobilizá-las em situação de trabalho ou em momentos oportunos. A realização daquilo que se sabe em um contexto marca a passagem para a competência, pois ela se realiza na ação. Isto é, não reside simplesmente em recursos (conhecimentos e habilidades), mas na mobilização de tais recursos. O QUADRO 6 representa os saberes esperados do profissional para administrar uma situação profissional complexa, segundo Le Boterf (2003).

¹⁴ BOYATZIS, 1982.

QUADRO 6
Saberes esperados do profissional

Saberes para administrar uma situação profissional complexa	Detalhamento
Saber agir e reagir com pertinência	<ul style="list-style-type: none"> - saber o que fazer; - saber ir além do prescrito; - saber escolher na urgência; - saber arbitrar, negociar, decidir; - saber encadear ações de acordo com uma finalidade.
Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional	<ul style="list-style-type: none"> - saber construir competências a partir de recursos; - saber tirar partido não somente de seus recursos incorporados (saberes, saber-fazer, qualidades), mas também de recursos do seu meio.
Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterôgeneos	
Saber transpor	<ul style="list-style-type: none"> - saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipos; - saber distanciar-se, funcionar "em dupla direção" - saber utilizar seus metacconhecimentos para modelizar; - saber determinar e enterpretar indicadores de contexto; - saber cirar condições de trasnponibilidade com auxílio de esquemas transferíveis.
Saber aprender e aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> - saber tirar lições da experiência; saber trasnformar sua ação em experiência; - saber descrever como se aprende; - saber agir em circuito duplo de aprendizagem.
Saber envolver-se	<ul style="list-style-type: none"> - saber envolver sua subjetividade; - saber assumir riscos; - saber empreender; - ética profissional

Fonte: Le Boterf, 2003, p. 92.

De acordo com Fleury & Fleury (2000, p. 21), a noção de competência aparece associada a termos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. As competências devem agregar valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (FIG. 2).

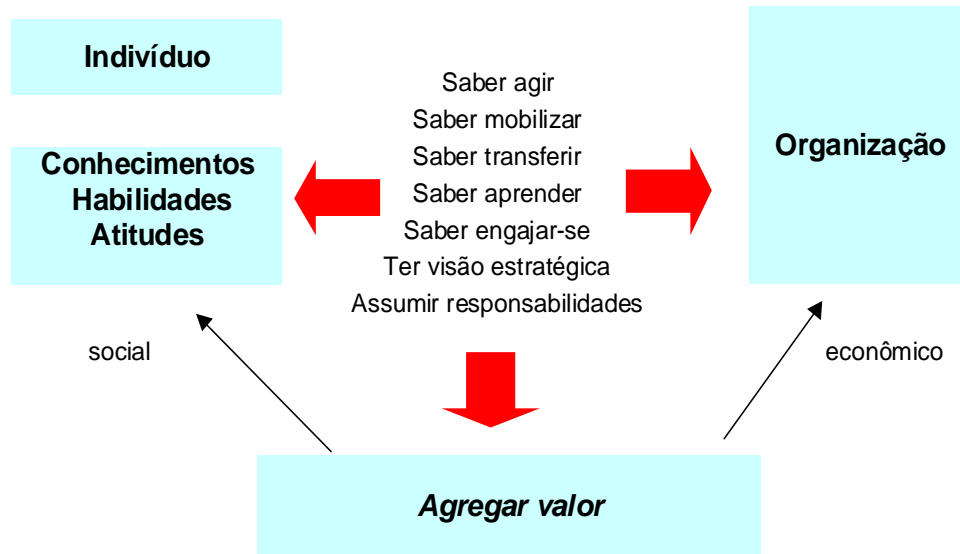


FIGURA 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização

Fonte: Fleury; Fleury, 2000, p. 21.

Competência é definida como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, em um contexto profissional determinado, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2000, p. 21).

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos que se exerce em um contexto preciso. É constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de avaliação, competindo à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186).

Perrenoud (2000), define competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.

Às vezes concebemos a competência como uma capacidade de mobilizar todos os tipos de estratégias cognitivas, entre as quais estão os saberes: pessoais, privados, públicos ou compartilhados; saberes acadêmicos, profissionais ou de senso comum; saberes provenientes da experiência, de uma troca ou construídos na etapa de formação; saberes de ação, pouco formalizados ou teóricos, baseados na pesquisa. (LE BOTERF, *in*: PERRENOUD, 2001 *apud* SEBRAE, 2006, p. 49).

A maioria dos autores não explicita diferenças substanciais entre competência e capacidade. Alguns consideram competências como sinônimo de habilidades.

2.2.2 Desenvolvimento das competências

Para tratar dos conceitos sobre competências, é importante buscar as formas de desenvolvimento mais utilizadas pelos professores, capazes de traduzir as novas exigências do mercado, além do crescimento profissional, mas também que contribuem para a formação do indivíduo.

Durand (2006) apresenta competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. A competência é percebida como um estoque de recursos que um indivíduo detém. Define conhecimento como informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo e que lhe permitem entender o mundo. Habilidade, segundo o autor, está relacionada à capacidade de aplicar o conhecimento aprendido, ao saber como fazer algo (habilidade pode ser intelectual, física e motora, pessoal e de personalidade, técnica e operacional). E atitude diz respeito a aspectos afetivos e sociais relacionados ao trabalho.

Durand¹⁵ (1998 *apud* SILVA, 2008, p. 38) reforça que o desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem individual e coletiva. Envolve, ao mesmo tempo, as três dimensões do modelo: pela assimilação de conhecimentos, pela integração de habilidades e pela adoção de atitudes relevantes a um contexto organizacional específico ou à obtenção de alto desempenho no trabalho.

Segundo Pozo¹⁶ (2002, *apud* SILVA, 2008, p. 40), o desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem, seja ela natural ou induzida. Envolver a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, especialmente na formação de educadores. Delors (1997) conceitua o “aprender a fazer” como adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas impossíveis.

Para o desenvolvimento das competências profissionais, Le Boterf (2003) apresenta três tipos de opções de aprendizagem (QUADRO 7)

¹⁵ DURAND, T. *Forms of incompetence*. Proceedings fourth international conference on competence – based management. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

¹⁶ POZO, J. I.. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUADRO 7

Tipos de oportunidade de aprendizagem, segundo Le Boterf

Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Situações cuja finalidade principal e tradicional é uma finalidade de formação	Situações criadas para serem formativas, mas que não correspondem às situações habituais de formação	Situações de trabalho que podem se tornar oportunidades de desenvolvimento de competências
<ul style="list-style-type: none"> - estágio de formação - cursos presenciais dentro ou fora da empresa - cursos à distância - seminário itinerante - viagens de estudo - leitura de livros manuais e rotinas 	<ul style="list-style-type: none"> - consulta de especialistas - intercâmbio de práticas profissionais - realização de projetos com defesa diante de uma banca - acompanhamento por tutor ou senior - trabalho em parceria com consultores externos - participação em reuniões profissionais externas - estudos em revistas profissionais - jantares de trabalho - produção de manuais pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - concepção de novos equipamentos e processos - participação em retornos de experiências: análise sistemática de situações - redação de obras ou artigos profissionais - realização de missões específicas (auditoria ou avaliação), visitas - condução de projetos - exercício da função de tutor - trabalho temporário em outro posto de trabalho - alternância entre as funções operacionais e gerenciais

Fonte: Le Boterf¹⁷, 2003, p. 181

Le Boterf (2003 *apud* SILVA, 2008, p. 44) explica que as situações do tipo 1 não precisam de tratamento particular para se tornarem oportunidades de desenvolvimento de competências. Envolve os procedimentos pedagógicos clássicos. As situações do tipo 2 e do tipo 3 necessitam que certas condições estejam reunidas para se tornarem oportunidades de desenvolvimento de competências.

Dessa forma, o indivíduo seria o construtor de suas competências (LE BOTERF¹⁸, 1995 *apud* SILVA, 2008).

Segundo Piaget, aprender é, sobretudo, descobrir. Daí a importância da prática no aprendizado. Para Schön (1997), a maioria das aulas práticas envolve grupos de estudantes, que são, muitas vezes, tão importantes um para o outro quanto o instrutor. O grupo é o meio pelo qual podem imergir no mundo prático, aprendendo novos hábitos de pensamento e ação. A aprendizagem por meio de exposição e imersão acontece,

¹⁷ LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Bookman, 2003, p. 181.

¹⁸ LE BOTERF, G.. De la compétence. In: *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrieme Tirage, 1995.

muitas vezes, de maneira inconsciente, mesmo que um estudante possa tornar-se consciente disto mais tarde, quando entrar em um ambiente diferente.

Os educadores e pesquisadores devem propiciar um ambiente favorável à construção de conhecimentos e de valores para que os empreendedores compreendam as mudanças e possam desenvolver-se no novo cenário (SEBRAE, 2006). Neste contexto, o educador necessita de conhecimentos, habilidades e atitudes empreendedoras. Para tanto, torna-se necessário elaborar os conceitos de empreendedorismo e competência com base em seu significado na literatura, assim como em suas inter-relações e conexões econômicas, social e cultural.

2.3 Origem e evolução do empreendedorismo

O termo empreendedor originou-se na economia francesa no século XVI (HISRICH, 2004). Do francês *entrepreneur*, que significa aquele que assume riscos e começa algo novo. Mais especificamente, veio ser usado identificar pessoas que estimularam o progresso econômico encontrando maneiras novas e melhores de fazer coisas. De modo geral está ligada à criação de um negócio e vinculada à competição, embora presente, em sua origem e evolução, uma história e um significado mais relevantes.

A expressão *empreendedorismo* foi derivada do latim *imprehendere*, tendo seu correspondente, “empreender”, surgido na língua portuguesa no século XVIII. Até o século XX, os empreendedores eram identificados como catalisadores e inovadores por trás do progresso econômico, ou seja, como agente de mudanças.

Muitos economistas contribuíram para o estudo do tema “Empreendedorismo”. Segundo Fillion (2000) aqueles que pesquisam sobre o tema concordam em dizer que a origem do conceito está nas obras de Richard Cantillon (1680 – 1734) e Jean Batiste Say (1824). Cantillon, juntamente com Say, foi um dos primeiros a inserir o tema “Empreendedorismo” no cenário econômico: os proprietários de terra, os trabalhadores e os empreendedores, sendo estes últimos responsáveis pelo

desenvolvimento do sistema produtivo. Cantillon diferencia empreendedor (que assume riscos) do capitalista (aquele que fornecia o capital).

No século XIX Jean Batiste Say (1824) utilizou o termo *empresario* no livro *Traité d'Économie Politique* (Tratado de Economia Política). O empreendedor transfere recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento. Segundo Say, um capital só rende lucro quando ativado pelo talento individual.

Se um capital rende mais ou menos conforme seja aplicado com maior inteligência, os locais em que os negócios são numerosos e capacidades industriais raras oferecerão, aos capitais que ali se apresentarem apoiados pelos talentos, lucros superiores aos alcançados por capitais desprovidos desta vantagem (SAY, 1824, p. 333).

No século XX, Schumpeter (1982) foi quem lançou o campo do empreendedorismo associado a inovação. Para ele, a essência do empreendedorismo permanece na percepção e exploração de novas oportunidades no domínio dos negócios e sempre tem a ver com o ato de criar algum uso diferente dos recursos nacionais dos quais se extraem os empregos tradicionais, submetendo-os a novas combinações.

Os economistas associam empreendedorismo a organizadores de negócios (abordagem de Say, 1824) e a inovadores (SCHUMPETER, 1982). Já os comportamentalistas o associam a aspectos criativos e intuitivos (BAUMOL, 1977).

O papel dos empreendedores é de fundamental importância para a realização de atividades produtivas e o desenvolvimento local e regional, transformando uma sociedade, como reforça Dolabela (2000b):

Tudo leva a crer que o desenvolvimento econômico seja função do grau de empreendedorismo de uma comunidade. As condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento precisam de empreendedores que as aproveitem e que, através de sua liderança, capacidade e de seu perfil, disparem e coordenem o processo de desenvolvimento, cujas raízes estão, sobretudo, em valores culturais, na forma de ver o mundo. O empreendedor cria e aloca valores para os indivíduos e para a sociedade, ou seja, é fator de inovação tecnológica e crescimento econômico (DOLABELA, 2000b, p. 30).

Na abordagem comportamentalista, vários autores contribuem para a definição desses conceitos, como: Fillion (2000) e David McClelland (1961).

Para Fillion (1991), o empreendedor é alguém capaz de conceber, desenvolver e realizar visões. Para ele, visão pode ser representada como “uma imagem projetada no futuro do lugar que se quer ver ocupado pelos seus produtos no mercado e da organização necessária para consegui-lo”.

A afirmação de Fillion (2000, p. 10) de que “os empreendedores frequentemente desenvolvem maneiras de ser e de fazer que se diferenciem daquilo que é a norma de uma sociedade” procura demonstrar a diversidade de estilos relacionados às variáveis que compõem o processo visionário. A capacidade de liderança, sobretudo, aparece como uma das características amplamente debatidas, com diversas linhas de análise e, por isso, passível de um foco mais específico.

Para McClelland (1961), a motivação pela realização, conjugada com as dez características do comportamento empreendedor, compõe os fatores essenciais para o crescimento econômico dos indivíduos e contribui para explicar a indiferença de muitos e a sensibilidade de poucos para as oportunidades econômicas que se apresentam no ambiente.

Para Fillion¹⁹ (1991 *apud* CAMPOS, 2006, p. 25), a liderança, considerada como uma característica adquirida, é vista como decorrente tanto da capacidade de realização quanto do conhecimento acumulado do setor. Influenciando os demais elementos, ela tem grande importância para o processo visionário, pois expressa o impacto no tamanho e na amplitude da visão que se quer realizar. A liderança adquirida pelo empreendedor também contribui para aumentar sua capacidade de estabelecer e de tornar concreta a sua visão.

Empreendedorismo traduz-se como o conjunto de práticas capazes de garantir a geração de riqueza e melhor performance àquelas sociedades que o apoiam e o

¹⁹ FILION, L. J. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: Identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. *Revista de Administração de Empresas, RAE*, FGV, São Paulo, jul./set. 1991.

praticam. Mas sabe-se também que não existe teoria absoluta a este respeito (DRUCKER, 1989).

O empreendedorismo é também geralmente associado a iniciativa, desembaraço e inovação, isto é, às possibilidades de fazer coisas novas e/ou de maneira diferente, como também é associado à capacidade de assumir riscos (McCLELLAND, 1961). Subentende-se que as pessoas empreendedoras estão sempre prontas para agir, desde que existam, naturalmente, no meio em que atuam condições propícias para apoiá-las.

O empreendedorismo define-se como um “movimento educacional que visa desenvolver pessoas dotadas de atitudes e pode ser planejado” (BOLSON, 2000).

É necessário apoiar o educador para que atue como líder perante seus alunos e tenha condições de construir e transformar a sala de aula em um ambiente para difundir o empreendedorismo. Para isso, é necessário adquirir ou utilizar algumas competências básicas e agir de forma a instigar os educandos a perguntar, a trabalhar em equipe, a utilizar a criatividade, a buscar informações sobre o meio em que vivem e a propor soluções de melhorias para o ambiente em que vive.

2.4 Competências do empreendedor

Para a proposição do desenvolvimento de competências que atendam às necessidades da sociedade e da formação do empreendedor, faz-se necessário iniciar uma reflexão sobre os saberes necessários vinculados às dimensões das competências de natureza cognitiva, atitudinal, técnica e operacional (SEBRAE, 2006). Todo o processo de transformação envolve mudanças graduais e profundas tanto nos aspectos atitudinais quanto na construção de conhecimento e sua aplicação em situações de vida: pessoais, profissionais e sociais. Toda situação educacional exige, em maior ou menor intensidade, o desenvolvimento de competências cognitivas, atitudinais e técnicas/operacionais, não havendo

hierarquização sobre elas (SEBRAE, 2006, p. 55). O QUADRO 8 demonstra as relações correspondentes entre as três dimensões.

QUADRO 8

Relação entre as três dimensões de natureza cognitiva, atitudinal e técnica

COMPETÊNCIA DE NATUREZA COGNITIVA	COMPETÊNCIA DE NATUREZA ATITUDINAL	COMPETÊNCIA DE NATUREZA TECNICA
Correspondem à dimensão do saber conhecer, abrangem o saber teórico/conceitual. Ao trabalhar com informações recebidas, a pessoa ativa a geração de esquemas estruturais mentais, aperfeiçoando o uso da dimensão cognitiva para lidar com as situações profissionais, pessoais, de estudo e pesquisa. Representam o valor intelectual, que é o valor do conhecimento explícito e tácito que as pessoas apresentam em sua ação profissional.	Correspondem às dimensões saber ser/conviver, incluem habilidades e atitudes pessoais necessárias para ser, isto é, para desenvolver potencialidades, interagir, criar e melhorar processos organizacionais. Essas habilidades permeiam as relações internas e externas da organização e representam seu capital relacional, que é o valor do conhecimento que cria, mantém e aprimora os relacionamentos.	São as competências para atuar com sucesso nos negócios ou em sua área na organização. Essas habilidades definem o que e como fazer e, na empresa, é o valor da aplicação prática que faz com que a organização funcione adequadamente.

Fonte: SEBRAE, 2006, p. 56.

Drucker (1998) cita a inovação e a capacidade para conviver com riscos e incertezas, bem como a constante busca por mudanças, como características do empreendedor.

O empreendedor pode ser compreendido como um ser social, produto do meio em que vive, sendo um fenômeno regional (FILION, 1991).

Nesta mesma linha, seguindo estudos comportamentais do empreendedor e realizando análises ligadas à região e ao contexto social, McClelland (1961) aparece como um dos pioneiros. Ele é citado por muitos pesquisadores, como Santos (2004) e Cielo (2001), como sendo o pioneiro nas pesquisas para avaliar as características psicológicas dos empreendedores. Na década de 1960, McClelland estudou a relação entre as necessidades de realização, poder, defesa do fracasso e afiliação, e o comportamento dos empreendedores. Realizou algumas pesquisas no intuito de descobrir por que algumas pessoas eram bem-sucedidas em seus empreendimentos, independente de seu país de origem, da cultura, da situação política e econômica local e do momento em que estavam vivendo.

Partindo do conceito de competência (McCLELLAND, 1972, SPENCER Jr. e SPENCER, 1993), McClelland integrou uma equipe de pesquisadores coordenada por Mansfield (1987), encarregada de identificar um conjunto de competências presentes em empresários de sucesso em países em desenvolvimento. Para isso, foi escolhida uma amostra de empreendedores exitosos e menos exitosos em três países: Equador (América Latina), Malawi (África) e Índia (Ásia).

Em suas pesquisas, foi desenvolvido um modelo de competências para empreendedores, revisado posteriormente por Cooley (1990), demonstrando que o empreendedor de sucesso possuía algumas necessidades, a saber: conjunto de realização, conjunto de planejamento e conjunto de poder, que dão origem às dez características empreendedoras:

- Assumir riscos
- Busca de oportunidades e iniciativa
- Persistência
- Comprometimento
- Exigência de qualidade e eficiência
- Estabelecimento de metas
- Busca de informações
- Planejamento e monitoramento
- Persuasão e rede de contatos
- Independência e autoconfiança

O QUADRO 9 apresenta as características ligadas a cada competência identificada na pesquisa.

QUADRO 9
Dez principais competências do empreendedor

(Continua)

CONJUNTO DE REALIZAÇÃO

BUSCA DE OPORTUNIDADES E INICIATIVA

- Aproveita oportunidades fora do comum para começar um empreendimento.
- Faz as coisas antes de solicitado ou forçado pelas circunstâncias.
- Age para expandir o empreendimento a novas áreas, produtos, serviços ou para expandir seu conhecimento.

PERSISTÊNCIA

- Age diante de um obstáculo significativo.
- Age repetidamente e de estratégia a fim de enfrentar um desafio ou superar um obstáculo.
- Assume responsabilidade pessoal pelo desempenho necessário ao atingimento de metas e objetivos.

COMPROMETIMENTO

- Faz um sacrifício pessoal ou despende um esforço extraordinário para completar uma tarefa.
- Colabora com as pessoas de seu grupo ou se coloca no lugar delas, se necessário, para terminar um trabalho.
- Esmera-se em manter as pessoas satisfeitas, acima do desejo de lucro a curto prazo

EXIGÊNCIA DA QUALIDADE E EFICIÊNCIA

- Encontra maneiras de fazer as coisas melhor, mais rápido ou mais barato.
- Age de maneira a fazer coisas que satisfazem ou excedem os padrões de excelência.
- Desenvolve ou utiliza procedimentos para assegurar que o trabalho seja terminado a tempo ou que o trabalho atenda a padrões de qualidade previamente combinados.

CORRER RISCOS CALCULADOS

- Age para reduzir os riscos ou controlar os resultados.
- Avalia alternativas e calcula riscos.
- Coloca-se em situações que implicam riscos ou desafios moderados.

CONJUNTO DE PLANEJAMENTO

BUSCA DE INFORMAÇÕES

- Dedicar-se pessoalmente a obter informações para realização de seu empreendimento.
- Investiga pessoalmente como fabricar um produto ou fornecer um serviço.
- Consulta especialistas para obter assessoria técnica ou comercial

ESTABELECIMENTO DE METAS

- Estabelece metas que são desafiantes e que têm significado pessoal.
- Define metas de longo prazo, claras e específicas.
- Estabelece objetivos de curto prazo, mensuráveis.

PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO SISTEMÁTICOS

- Planeja dividindo tarefas de grande porte em subtarefas com prazos definidos.
 - Constantemente revisa os planos levando em conta os resultados obtidos e mudanças ocorridas.
 - Mantém registros financeiros e utiliza-os para tomar decisão.
-

QUADRO 9

Dez principais competências do empreendedor

(Conclusão)

CONJUNTO DE PODER

PERSUASÃO E REDE DE CONTATOS

- Utiliza estratégias deliberadas para influenciar ou persuadir os outros.
- Utiliza pessoas-chave como agentes para atingir seus próprios objetivos.
- Age para desenvolver e manter relacionamentos importantes para seus empreendimentos.

INDEPENDÊNCIA E AUTOCONFIANÇA

- Busca autonomia em relação a normas e controle de outros.
- Mantém seu ponto de vista, mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores.
- Expressa confiança na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio

Fonte: McClelland (1961)

McClelland, (1961) descobriu em suas pesquisas uma correlação positiva entre a necessidade de realização e a atividade empreendedora. Pessoas com alta necessidade de realização tendem a acreditar na sua própria habilidade de controlar o resultado de seus esforços. Os empreendedores apresentam elevada necessidade de realização em relação às pessoas de população geral. A mesma característica foi encontrada em executivos que alcançam sucesso nas organizações e corporações.

McClelland ressalta as competências empreendedoras. Perrenoud (2000) destaca em seu estudo as dez competências necessárias para o educador do século XXI, as quais serão utilizadas e relacionadas neste estudo:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- Administrar a progressão das aprendizagens.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.
- Trabalhar em equipe.
- Participar na administração da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar sua própria formação contínua.

O QUADRO 10 apresenta os dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias para a formação contínua dos professores, formuladas por Perrenoud (2000).

QUADRO 10
Dez competências reconhecidas para ensinar

(Continua)

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua
ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM.	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. . Trabalhar a partir dos erros e obstáculos de aprendizagem. . Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. . Envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.
ADMINISTRAR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS.	<ul style="list-style-type: none"> . Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. . Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. . Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. . Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
CONCEBER E FAZER EVOLUIR OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO.	<ul style="list-style-type: none"> . Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. . Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. . Desenvolver a cooperação entre os alunos e formas de ensino mútuo.
ENVOLVER OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO.	<ul style="list-style-type: none"> . Suscitar o desejo de aprender, explicitar a capacidade de auto-avaliação. . Oferecer atividades opcionais de formação. . Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. . Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contatos.
TRABALHAR EM EQUIPE	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar um projeto de equipe, representação comuns. . Formar e renovar equipe pedagógica. . Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. . Administrar crises e conflitos interpessoais.
PARTICIPAR NA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA.	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar, negociar um projeto da instituição. . Administrar crises e conflitos pessoais. . Coordenar uma escola com todos seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, etc). . Organizar e fazer evoluir a participação dos alunos.
INFORMAR E ENVOLVER OS PAIS.	<ul style="list-style-type: none"> . Dirigir reuniões de informação e de debate. . Realizar entrevistas (busca de informações).
UTILIZAR NOVAS TECNOLOGIAS.	<ul style="list-style-type: none"> . utilizar as ferramentas multimídia de ensino. . Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino. . Comunicar-se a distância.

QUADRO 10

Dez competências reconhecidas para ensinar

(Conclusão)

ENFRENTAR OS DEVERES E DILEMAS ÉTICOS DA PROFISSÃO.	<ul style="list-style-type: none"> . Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, sanções e apreciação de conduta. . Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação. . Desenvolver o senso de responsabilidade e a solidariedade.
ADMINISTRAR SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO CONTÍNUA.	<ul style="list-style-type: none"> . Saber explicitar as próprias práticas. . Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. . Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola e rede). . Envolver-se em tarefas de escala de uma ordem de ensino do sistema educativo

Fonte: Perrenoud, 2000, p. 21.

Comparando as características das competências identificadas por McClelland com as competências para ensinar de Perrenoud, pode-se fazer uma correlação entre elas, com objetivo de identificar o grau de importância e sua utilização na educação empreendedora.

De acordo com os *Referenciais Educacionais*, do SEBRAE (2006), uma educação empreendedora deve estar fundamentada em marcos pedagógicos das três principais teorias de aprendizagem: cognitivista, humanista e sociocrítica. Estas teorias guardam entre si os quatro pilares da educação:

- a) Aprender a conhecer;
- b) Aprender a fazer;
- c) Aprender a conviver;
- d) Aprender a ser.

O conceito dos quatro pilares é importante para compreender o processo de desenvolvimento de características empreendedoras no ambiente educacional. Em 1996, na reunião da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, formulou-se o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS *et al.*, 1997). Com efeito, o tesouro da educação, passados alguns anos, ainda não foi plenamente descoberto, como sugerem as indagações relativas a um conceito ampliado de desenvolvimento e a suas implicações com valores, atitudes e

comportamentos individuais e coletivos. Todavia, tendo em mente reflexões como essa, a Comissão destacou quatro pilares, que são as bases da educação, ao longo de toda a vida, para o século XXI.

O primeiro deles é “aprender a conhecer”. Compreender o mundo que rodeia o aluno, tornar-se, para toda a vida, “amigo da ciência”, dispor de uma cultura geral vasta e, ao mesmo tempo, da capacidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos e exercitar a atenção, a memória e o pensamento são algumas das características desse aprender, que faz parte da agenda de prioridades de qualquer atividade econômica. Este é um processo que não se acaba e se liga cada vez mais à experiência do trabalho, à proporção que este se torna menos rotineiro.

O segundo pilar é “aprender a fazer”. Conhecer e fazer, conforme o relatório, são, em larga medida, indissociáveis. O segundo é consequência do primeiro. Em economias crescentemente tecnificadas, em que ocorre a “desmaterialização” do trabalho e cresce a importância dos serviços entre as atividades assalariadas e em que o trabalho na economia informal é constante, deixa-se a noção relativamente simples de qualificação profissional e passa-se para outra noção, mais ampla e sofisticada de competências, capaz de tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Isso ocorre nas diversas experiências sociais e de trabalho que se apresentam ao longo de toda a vida.

O terceiro pilar é “aprender a viver juntos”, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e de preparar-se para gerir conflitos. Em contraposição à competitividade cega, a qualquer custo, do mundo de hoje, cabe à escola transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, ao mesmo tempo, tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos. Para isso, não basta colocar em contato grupos e pessoas diferentes, o que pode até agravar um clima de concorrência, em especial se alguns entram com estatuto inferior. É preciso, para isso, promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para sentir-se na pele do outro e compreender as suas reações. E, além disso,

tender para objetivos comuns, trabalhando em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, cuja tônica seja a cooperação.

O quarto pilar é “aprender a ser”. A Comissão reafirmou que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Cabe à educação preparar não para a sociedade do presente, mas também criar um referencial de valores e de meios para compreender e atuar em sociedades que dificilmente se imagina como serão. Este pilar significa que a educação tem como papel essencial “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (DELORS, 1997).

A teoria cognitiva, apoiada no pilar saber/conhecer, está voltada para a razão/lógica. A teoria humanista, que contempla o saber ser/conviver, está voltada para a criatividade. A teoria sociocrítica, apoiada no saber/fazer, está voltada para a aplicação, a iniciativa e o empreendedorismo. Esta última fundamenta a visão de que a educação é um processo social, político e econômico (SEBRAE, 2006).

Segundo Perrenoud (2000), no processo de aprendizagem a indicação que se faz é a metodologia entendida como empreendedora pelo modo como organiza as situações didáticas e como orienta a aprendizagem, possibilitando uma relação direta com o conhecimento e com os valores, desenvolvendo a autonomia intelectual e moral.

2.5 Contribuições do referencial teórico para a pesquisa de campo

São vários os conceitos sobre competências. Para este estudo, optou-se por adotar o conceito de Le Boterf: competência é um saber agir responsável, reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, em um contexto profissional determinado. A noção de

competência aparece, assim, associada a termos como: *saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se*, assumir responsabilidade e ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Em relação às formas de desenvolvimento das competências, optou-se pelo modelo de Le Boterf²⁰ (2003 *apud* SILVA, 2008, p. 46), que apresenta três tipos de opções de aprendizagem para o desenvolvimento das competências profissionais:

- a) Situações cuja finalidade principal e tradicional é uma finalidade de formação – estágios de formação, cursos presenciais, cursos a distância, leitura de livros e manuais;
- b) Situações criadas para serem formativas, mas que não correspondem a situações habituais de formação – consulta de especialistas, intercâmbio de práticas profissionais, realização de projetos com defesa diante de uma banca, acompanhamento por tutor ou sênior, trabalho em parceria com consultores externos, participação em reuniões profissionais externas e estudos em revistas profissionais;
- c) Situações de trabalho que podem se tornar oportunidades de desenvolvimento de competências – concepção de novos equipamentos e processos, participação em retornos de experiências, redação de obras ou artigos profissionais, realização de missões específicas (auditoria ou avaliação), visitas técnica, condução de projetos, exercício da função de tutor, trabalho temporário em outro posto de trabalho e alternância entre as funções operacionais e gerenciais.

²⁰ LE BOTERF, 2003.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo fundamental de uma pesquisa social, segundo Gil (1999), é criar a capacidade de descobrir respostas para investigações relativas aos problemas humanos, seus relacionamentos e instituições sociais, por meio de um processo formal e sistemático de aplicação do método científico. O autor acrescenta que, “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação” (GIL, 1999, p. 26).

O objetivo deste capítulo é apresentar as escolhas e decisões de pesquisa relativas à abordagem metodológica, descrevendo os passos percorridos na busca de informações. Os procedimentos de pesquisa utilizados são aqui detalhados em cinco seções, relativas a abordagem, fontes e instrumentos de coleta de informações, pesquisa de campo, plano e análise de dados e limitações de uma pesquisa exploratório-descritiva.

3.1 Caracterização da pesquisa quanto aos fins e aos meios

Quanto ao tipo de pesquisa, o estudo se caracterizou como uma pesquisa exploratório-descritiva. Segundo Mattar (1996), a pesquisa exploratória é adequada quando a compreensão do fenômeno a ser investigado é incipiente, situação encontrada neste estudo, uma vez que não foram encontrados estudos sobre as competências empreendedoras dos educadores. Foram encontrados estudos referentes ao perfil empreendedor e às competências do educador, mas não um confronto para analisar as competências requeridas e necessárias ao educador empreendedor.

Collis e Hussey (2005) complementa argumentando que uma pesquisa exploratória é realizada sobre um problema ou questão de pesquisa quando há poucos ou

nenhum estudo sobre um problema e tem por objetivo procurar ideias ou hipóteses. Já a pesquisa descritiva “é a pesquisa que descreve o comportamento dos fenômenos. É usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão”. Ainda segundo Collins e Hussey (2005), os dados compilados costumam ser quantitativos, e técnicas são geralmente usadas para resumir informações. A pesquisa descritiva vai além da pesquisa exploratória ao examinar um problema, uma vez que avalia e descreve as características das questões pertinentes.

Collins observa que em pesquisas quantitativas o “[...] método quantitativo é objetivo por natureza e focado na mensuração de fenômenos. Conseqüentemente um método quantitativo envolve coletar e analisar dados numéricos e aplicar testes estatísticos” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 26).

A pesquisa também é descritiva, na medida em que pretende identificar as competências empreendedoras individuais dos professores. De acordo com Collins (2005), na pesquisa descritiva pretende-se identificar e obter informações sobre as características de uma população (professores), procurando descrever as características e o grau de utilização (competências e desenvolvimento das competências).

Esta pesquisa é composta de uma abordagem quantitativa, em que se utilizam questionário como instrumento de coleta de dados e entrevista, aplicados aos diretores e/ou coordenadores das instituições de ensino pesquisadas. E de uma pesquisa qualitativa, com o propósito de detalhar os tópicos da pesquisa quantitativa.

3.2 População e amostra da pesquisa

O universo de professores do ensino fundamental no Brasil é da ordem de um milhão e quatrocentos mil. Em Belo Horizonte é de 15.741 (MEC/INEP 2008). Já a população dos professores do ensino superior é de 338.890 no Brasil e 6.580 em

Belo Horizonte (MEC/INEP 2008). A estatística é de 2008, e inclui os profissionais em exercício e afastados, não sendo encontrados dados atuais dos profissionais em exercício. A pesquisa foi então direcionada aos professores que o pesquisador conseguiu identificar.

QUADRO 11
Número de profissionais da educação no Brasil

UNIDADE GEOGRÁFICA/REGIÃO GEOGRÁFICA/UNIDADE DA FEDERAÇÃO/MUNICÍPIO/UF	N.º DE PROFESSORES		
	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO SUPERIOR
BRASIL	369.698	1.377.483	338.890
SUDESTE	159.579	530.155	158.874
MINAS GERAIS	35.864	153.234	40.258
BELO HORIZONTE/MG	4.937	15.741	10.754

Fonte: Mec/Inep/Deed - Dados do Censo Escolar de 2008

A amostra é composta por professores do ensino fundamental (83) e do ensino superior (58). Foram selecionados professores que estão atuando na função em Belo Horizonte (MG).

A pesquisa quantitativa foi realizada com o seguinte universo:

- a) Professores do ensino fundamental da rede pública e privada de Belo Horizonte:
 - Escola Estadual Nossa Senhora do Belo ramo
 - Instituto de Educação
 - Escola Municipal Arthur Trigueiro
 - Colégio Magnum
- b) Professores do ensino superior da rede privada de Belo Horizonte:
 - Newton Paiva
 - UNA

Para complementar a pesquisa quantitativa e detalhar alguns tópicos do questionário, foram realizadas 4 entrevistas, sendo 2 em profundidade presenciais de cerca de uma hora cada e duas outras mais superficiais por telefone.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em duas fases, por meio de questionário (APÊNDICE A), para identificar as competências empreendedoras dos professores e seu grau de utilização, além das formas de desenvolvimento das competências e entrevista com os coordenadores e ou diretores das instituições de ensino (APÊNDICE B).

A escolha das instituições se deu pelo acesso do pesquisador a elas por intermédio de sua rede de contatos e identificação prévia daquelas que informaram ter atividade empreendedora. Os dados foram coletados na primeira quinzena de dezembro e os questionários foram entregues pessoalmente aos diretores de escolas e aos coordenadores das instituições de ensino superior a que o pesquisador teve acesso.

As investigações que compõem este trabalho podem ser caracterizadas como estudos de campo, de caráter quantitativo, realizadas por meio da técnica survey (ROESCH, 1999). Os dados foram coletados por meio de questionário composto por questões medidas por meio da escala *Likert* de 11 (onze) pontos em que fosse possível extrair da amostra respostas confiáveis que demonstrem como o grupo pesquisado age, reage, pensa ou sente (COLLIS; HUSSEY²¹, 2005 *apud* SILVA, 2008). Também, foram coletadas informações sobre o perfil dos participantes da pesquisa.

Segundo Collis e Hussey (2005, p. 166), “os questionários são um método popular para coletar dados”. Esta técnica de coleta de dados é menos flexível, pois o questionário precisa ser altamente estruturado e padronizado, pois há pouco espaço para investigações maiores.

Para esta pesquisa, definiu-se que o instrumento de coleta a ser empregado seria um questionário fechado, constituído por uma série de questões relacionadas ao objetivo geral deste trabalho, dividido em quatro seções:

²¹ COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

- a) Identificação das competências individuais requeridas dos educadores;
- b) Desenvolvimento das competências individuais;
- c) Empreendedorismo nas Instituições de ensino;
- d) Dados demográficos e ocupacionais.

Na primeira seção, estão os dados referentes à identificação das competências individuais dos educadores. Compõe-se de 10 questões (segundo McClelland) e outras 10 questões ligadas à utilização das competências (conforme definido por Perrenoud, 2000). A segunda seção refere-se às formas de desenvolvimento das competências pelos educadores. Compõe-se por 13 questões (baseada no modelo de Le Boterf, 2003). A terceira seção é composta de 5 questões ligadas ao empreendedorismo. A quarta seção busca coletar informações sobre o perfil do entrevistado e aquelas relativo à atividade profissional. Compõe-se de 7 questões.

Ao questionário foi anexada uma carta de apresentação, conforme sugerem Lakatos e Marconi (2001), contendo orientações e instruções para a devolução dos mesmos.

- Variáveis de estudo

As variáveis incorporadas no questionário são apresentadas no QUADRO 12. Foram comparadas as dez principais competências do empreendedor com as dez competências do educador.

O modelo de McClelland (1973) e revisado por Cooley (1990) que define as dez principais características empreendedoras, demonstra que o empreendedor de sucesso possuía necessidades de Realização, Planejamento e Poder que dão origem às dez características empreendedoras. Como objeto de análise de pesquisa, por meio de análises e estudos conceituais, o estudo envolve uma comparação entre as competências empreendedoras (com base no estudo de McClelland, 1972) e das dez competências do educador elaboradas por Perrenoud (2000), a fim de obter uma análise comparativa entre elas (QUADRO 12).

QUADRO 12

Comparação das dez principais competências do empreendedor e competências do educador

(Continua)

COMPETÊNCIAS DO EMPREENDEDOR McClelland (1972)	COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR Perrenoud (2000)
<p>CONJUNTO DE REALIZAÇÃO</p> <p>BUSCA DE OPORTUNIDADES E INICIATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aproveita oportunidades fora do comum para começar um empreendimento. · Faz as coisas antes de solicitado ou forçado pelas circunstâncias. · Age para expandir o empreendimento a novas áreas, produtos, serviços ou para expandir seu conhecimento. <p>PERSISTÊNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Age diante de um obstáculo significativo. · Age repetidamente e de estratégia a fim de enfrentar um desafio ou superar um obstáculo. <p>Assume responsabilidade pessoal pelo desempenho necessário ao atingimento de metas e objetivos.</p> <p>COMPROMETIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> · Faz um sacrifício pessoal ou despender um esforço extraordinário para completar uma tarefa. · Colabora com as pessoas de seu grupo ou se coloca no lugar delas, se necessário, para terminar um trabalho. · Esmera-se em manter as pessoas satisfeitas, acima do desejo de lucro a curto prazo <p>EXIGÊNCIA DA QUALIDADE E EFICIÊNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Encontra maneiras de fazer as coisas melhor, mais rápido ou mais barato. · Age de maneira a fazer coisas que satisfazem ou excedem os padrões de excelência. · Desenvolve ou utiliza procedimentos para assegurar que o trabalho seja terminado a tempo ou que o trabalho atenda a padrões de qualidade previamente combinados. <p>CORRER RISCOS CALCULADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> · Age para reduzir os riscos ou controlar os resultados. · Avalia alternativas e calcula riscos. · Coloca-se em situações que implicam riscos ou desafios moderados. 	<p>CONJUNTO DE REALIZAÇÃO</p> <p>ENFRENTAR OS DEVERES E DILEMAS ÉTICOS DA PROFISSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> · Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, sanções e apreciação de conduta. · Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação. · Desenvolver o senso de responsabilidade e a solidariedade. <p>CONCEBER E FAZER EVOLUIR OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO</p> <p>Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. · Desenvolver a cooperação entre os alunos e formas de ensino mútuo. <p>ENVOLVER OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E TRABALHO</p> <ul style="list-style-type: none"> · Suscitar o desejo de aprender, explicitar a capacidade de auto-avaliação. · Oferecer atividades opcionais de formação. · Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. · Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contatos. <p>ADMINISTRAR SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO CONTÍNUA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. · Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola e rede). · Envolver-se em tarefas de escala de uma ordem de ensino do sistema educativo <p>PARTICIPAR DA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Elaborar, negociar um projeto da instituição. · Administrar crises e conflitos pessoais. · Coordenar uma escola com todos seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, etc). · Organizar e fazer evoluir a participação dos alunos.

QUADRO 12**Comparação das dez principais competências do empreendedor e competências do educador**

(Conclusão)

<p>CONJUNTO DE PLANEJAMENTO</p> <p>BUSCA DE INFORMAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> · Dedicar-se pessoalmente a obter informações para realização de seu empreendimento. · Investiga pessoalmente como fabricar um produto ou fornecer um serviço. · Consulta especialistas para obter assessoria técnica ou comercial 	<p>CONJUNTO DE PLANEJAMENTO</p> <p>TRABALHAR EM EQUIPE</p> <ul style="list-style-type: none"> · Formar e renovar equipe pedagógica. · Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. · Administrar crises e conflitos interpessoais.
<p>ESTABELECIMENTO DE METAS</p> <ul style="list-style-type: none"> · Estabelece metas que são desafiantes e que têm significado pessoal. · Define metas de longo prazo, claras e específicas. · Estabelece objetivos de curto prazo, mensuráveis. 	<p>ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZADO</p> <p>Conhecer, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Trabalhar a partir dos erros e obstáculos de aprendizagem. · Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. · Envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.
<p>PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO SISTEMÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> · Planeja dividindo tarefas de grande porte em subtarefas com prazos definidos. · Constantemente revisa os planos levando em conta os resultados obtidos e mudanças ocorridas. · Mantém registros financeiros e utiliza-os para tomar decisão. 	<p>ADMINISTRAR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. · Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. · Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. · Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
<p>CONJUNTO DE PODER</p> <p>PERSUASÃO E REDE DE CONTATOS</p> <ul style="list-style-type: none"> · Utiliza estratégias deliberadas para influenciar ou persuadir os outros. · Utiliza pessoas-chave como agentes para atingir seus próprios objetivos. · Age para desenvolver e manter relacionamentos importantes para seus empreendimentos. 	<p>CONJUNTO DE PODER</p> <p>UTILIZAR NOVAS TECNOLOGIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> · Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino. · Comunicar-se a distância.
<p>INDEPENDÊNCIA E AUTOCONFIANÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Busca autonomia em relação a normas e controle de outros. · Mantém seu ponto de vista, mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores. · Expressa confiança na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio 	<p>INFORMAR E ENVOLVER A COMUNIDADE E OS PAIS</p> <p>Dirigir reuniões de informação e de debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Realizar entrevistas (busca de informações).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de McClellnad (1973) e Perrenoud (2000)

No QUADRO 13, utilizam-se as formas de aprendizagem e desenvolvimento das competências segundo Le Boterf (2003), anteriormente apresentadas no QUADRO 7, que também é utilizado como instrumento da pesquisa.

QUADRO 13
Tipos de oportunidade de aprendizagem (segundo Le Boterf)

Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Situações cuja finalidade principal e tradicional é uma finalidade de formação	Situações criadas para serem formativas, mas que não correspondem às situações habituais de formação	Situações de trabalho que podem se tornar oportunidades de desenvolvimento de competências
<ul style="list-style-type: none"> - estágio de formação - cursos presenciais dentro ou fora da empresa - cursos à distância - seminário itinerante - viagens de estudo - leitura de livros manuais e rotinas 	<ul style="list-style-type: none"> - consulta de especialistas - intercâmbio de práticas profissionais - realização de projetos com defesa diante de uma banca - acompanhamento por tutor ou senior - trabalho em parceria com consultores externos - participação em reuniões profissionais externas - estudos em revistas profissionais - jantares de trabalho - produção de manuais pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - concepção de novos equipamentos e processos - participação em retornos de experiências: análise sistemática de situações - redação de obras ou artigos profissionais - realização de missões específicas (auditoria ou avaliação), visitas - condução de projetos - exercício da função de tutor - trabalho temporário em outro posto de trabalho - alternância entre as funções operacionais e gerenciais

Fonte: Adaptado de Le Boterf, 2003, p. 181 *apud* Silva, 2008, p. 44.

3.4 Estratégia e análise de dados

Para a realização da pesquisa, foi utilizado como instrumento de coleta um questionário. O uso do questionário ocorreu em razão do grande número de pessoas que compuseram a amostra desta pesquisa. Assim, foi possível gerar respostas comparáveis e assegurar a sua conformidade.

Os dados obtidos na etapa da pesquisa foram codificados e tabulados para receberem tratamento estatístico no SPSS (*Statistic Package for Social Sciences* – programa estatístico de processamento de dados, que oferece vários modelos

de testes estatísticos). Após a tabulação, foi realizada uma análise exploratória dos dados.

Para a análise dos dados, foram efetuadas análises comparativas, para verificar o nível de importância e de utilização das competências empreendedoras pelos professores de ensino fundamental e de ensino superior, além de comparar as variáveis de desenvolvimento das competências e de que forma elas se dão. Foi possível ainda identificar a utilização e a disseminação da cultura empreendedora e das competências empreendedoras e, na visão dos entrevistados, traçar o grau de utilização das competências no seu dia a dia.

Alfa de Cronbach

O Alfa de Cronbach é um dos mais conhecidos índices de confiabilidade da consistência interna para questionários, verificando se realmente cada fator expressa uma única ideia por meio do conjunto de variáveis indicadas na análise fatorial (HAIR *et al.*, 1998). Este índice demonstra o grau em que os itens do questionário estão interrelacionados.

Um alto índice de confiabilidade torna mais provável a descoberta de relacionamentos entre variáveis realmente relacionadas, enquanto que a baixa confiabilidade leva a um grau de incerteza nas conclusões. Ou seja, apenas as grandes diferenças de opiniões são detectadas. Quando as diferenças são pequenas, não é possível identificar se a diferença é real ou decorrente a algum erro existente na formulação ou entendimento da questão (HAYES, 2001).

O alfa é analisado observando-se uma variação de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1 estiver o seu valor, maior é a confiabilidade do fator, aceitando-se valores acima de 0,7, mas também pode aceitar 0,6 para pesquisas exploratórias (HAIR *et al.*, 1998).

É importante salientar que a alta fidedignidade não garante bons resultados, mas não existem bons resultados sem confiabilidade.

Foi realizado o teste do Alfa de Cronbach para todas as variáveis analisadas sobre as competências empreendedoras requeridas pelo mercado (TAB. 1), sobre as competências do educador mais utilizadas (TAB. 2) e também sobre a forma que as competências são desenvolvidas (TAB. 3).

TABELA 1
Alfa de Cronbach para competências requeridas empreendedoras

Competências empreendedoras	Alfa de Cronbach
Busca de oportunidades e Iniciativa	0,754
Persistência	0,755
Comprometimento	0,755
Exigência de qualidade e eficiência	0,754
Correr riscos calculados	0,757
Busca de informações	0,755
Estabelecimento de metas	0,754
Planejamento e monitoramento	0,754
Independência e autoconfiança	0,755
Persuasão e rede de contatos	0,756

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 2
Alfa de Cronbach para competências utilizadas do educador

Competências do Educador	Alfa de Cronbach
Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão	0,762
Conceber e evoluir os dispositivos de diferenciação	0,753
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	0,755
utilizar novas tecnologias	0,754
Participar da administração da escola	0,754
Informar e envolver a comunidade e pais	0,754
Administrar a própria formação contínua	0,763
Administrar a progressão das aprendizagens	0,754
Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	0,755
Trabalhar em equipe	0,754

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 3
Alfa de Cronbach para competências requeridas empreendedoras

Formas de desenvolvimento de competências	Alfa de Cronbrach
Cursos presenciais dentro e fora da empresa	0,738
Seminários	0,754
Intercâmbio de práticas profissionais	0,753
Acompanhamento por tutor ou sênior	0,726
Trabalho em parceria com consultores externos	0,725
Produção de manuais pedagógicos	0,750
Estudos e revistas profissionais	0,755
Concepção de novos equipamentos e processos	0,736
Redação de obras ou artigos profissionais	0,743
Realização de missões específicas	0,725
Exercício da função de tutor	0,725
Alternância entre as funções operacionais e gerenciais	0,732

Fonte: Dados da pesquisa

Para todas as variáveis analisadas na pesquisa, todos os itens obtiveram o Alfa de Cronbach maior que 0,7.

Concluídas a etapas que explicitaram a metodologia da pesquisa, apresenta-se, no capítulo a seguir, uma análise descritiva dos resultados obtidos com os educadores.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados empíricos coletados dos educadores, por meio de análises comparativas que visam estruturar as informações e achados do estudo, de forma a responder aos objetivos da pesquisa.

Os dados serão apresentados de forma descritiva e analítica. Serão apresentados os resultados da análise estatística e uma análise demográfica e profissional dos respondentes.

4.1 Resultados da aplicação dos questionários

A análise dos dados está dividida em quatro seções, tal qual a estrutura do questionário. Optou-se por iniciar pela caracterização dos respondentes, para facilitar a compreensão das análises posteriores.

4.2.1 Análise dos dados demográficos e ocupacionais

A quarta seção do questionário foi composta por perguntas cujo objetivo era caracterizar a amostra. Foram feitas perguntas sobre informações demográficas e ocupacionais. Durante a apresentação dos resultados, quando houver referência ao total de respostas, esta referência diz respeito a 141 questionários válidos (QUADRO 14).

QUADRO 14**Amostra dos respondentes por área de atuação**

Área de Atuação	Qtde
Professor de educação fundamental	83
Professor do ensino superior	58
Total	141

Fonte: Dados da pesquisa

A TAB. 4 apresenta um resumo das características dos respondentes quanto a gênero e faixa etária.

TABELA 4**Distribuição de frequência dos respondentes por gênero e faixa etária**

		Faixa etária (anos)					Total	
		Até 25	De 26 a 30	De 31 a 35	De 36 a 40	De 41 a 45		Mais de 45
Gênero	Masculino	2	5	6	14	10	17	54
		3,7%	9,3%	11,1%	25,9%	18,5%	31,5%	38,3%
	Feminino	4	8	13	14	22	26	87
		4,6%	9,2%	14,9%	16,1%	25,3%	29,9%	61,7%
Total		6	13	19	28	32	43	141
		4,3%	9,2%	13,5%	19,9%	22,7%	30,5%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Na amostra pesquisada, percebe-se a predominância do gênero feminino, em que 87 dos respondentes são do gênero feminino, representando 61,7% do total. O total de respondentes do gênero masculino soma 54, representando 38,3% do total (GRÁF. 1).

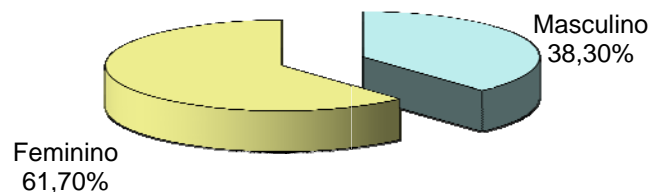


GRÁFICO 1 – Distribuição dos entrevistados quanto ao gênero

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à faixa etária, percebe-se a predominância da faixa etária acima de 40 anos, correspondendo a 53,2% dos entrevistados.

Quanto à formação do educador, pode-se perceber que não existe predominância em determinada área, porém a amostra é constituída em sua maioria por profissionais formados em Pedagogia (16,31%), Administração (12,6%) e Letras (12,6%), representando 41,5 % do total (TAB. 5).

TABELA 5
Distribuição de frequência: graduação dos respondentes

Graduação	Total	%	acumulado
Não possui	31	22%	22%
Administração	17	12%	34%
Biologia	4	3%	37%
Direito	2	1%	38%
Economia	5	4%	42%
Educação Física	5	4%	45%
Filosofia	2	1%	47%
Geografia	6	4%	51%
História	5	4%	55%
Letras	17	12%	67%
Matemática	6	4%	71%
Pedagogia	23	16%	87%
Psicologia	3	2%	89%
Outros	10	7%	96%
Turismo	5	4%	100%
Total	141	100%	

Fonte: Dados da pesquisa

Um dado interessante a ser observado é o fato de 22% dos respondentes não terem curso superior e atuarem no ensino fundamental. No que se refere aos respondentes inclusos no item outros cursos, a formação é: Arquitetura, Artes Visuais, Comunicação, Ciências contábeis, Engenharia, Geologia, Jornalismo, Química e Relações Públicas.

Do total de respondentes que possuem graduação (108), 76,6% possuem pós-graduação, mestrado ou doutorado. Outros 23,4% não possuem pós-graduação.

Dos que atuam no ensino fundamental, 37,3% atuam no ensino fundamental. Dos respondentes que atuam no ensino superior, 96,6% possuem pós-graduação (TAB. 6).

TABELA 6
Respondentes que possuem pós-graduação e área de atuação

	Total Resp	Atuam Ensino Fundamental	Atuam Ensino Superior
Pós Graduação - Mestrado - Doutorado	108 76,6%	52 62,7%	56 96,6%
Não possui pós-graduação	33 23,4%	31 37,3%	2 3,4%
	141 100%	83 100%	58

Fonte: Dados da pesquisa

Estratificando o resultado dos respondentes que possuem pós-graduação, percebe-se que 45,4% possuem pós-graduação *latu senso* ou MBA, outros 28,4% possuem pós-graduação *strictu senso* – mestrado; e 2,8% possuem doutorado, conforme a TAB. 7.

TABELA 7
Distribuição de frequência dos respondentes que possuem pós-graduação e área de atuação

	Ensino Fundamental	Ensino Superior	Total	Acumulado
Pós Graduação (<i>latu senso</i> ou MBA)	48 57,8%	16 27,6%	64 45,4%	64 45,4%
Pós Graduação (<i>istrictu senso</i> - mestrado)	4 4,8%	36 62,1%	40 28,4%	104 73,8%
Doutorado	0 0,0%	4 6,9%	4 2,8%	108 76,6%
Não possui	31 37,3%	2 3,4%	33 23,4%	141 100,0%
Total	83 100,0%	58 100,0%	141 141,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere ao tempo de atuação como educador, percebe-se que 42% dos respondentes possuem mais de 15 anos de experiência e apenas 6% atuam na função num período inferior a 2 anos (TAB. 8).

TABELA 8
Distribuição de frequência: tempo de formação

Tempo de Atuação	Respostas	Total	Cumulativo
Menos de 2 anos	8	6%	6%
De 2 a 5 anos	15	11%	16%
De 5 a 8 anos	29	21%	37%
De 8 a 11 anos	17	12%	49%
De 11 a 15 anos	13	9%	58%
15 anos ou mais	59	42%	100%
Total	141	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

No resultado acumulado, a maioria (63%) possui mais de 8 anos de atuação como educador (TAB. 7).

4.2.2 Análise das competências empreendedoras requeridas pelo mercado

Os dados apresentados nesta seção refletem à percepção dos respondentes quanto ao grau de importância em que as competências individuais dos educadores são requeridas pelo mercado de trabalho. A TAB. 9 demonstra o percentual de respostas da pesquisa em cada uma das competências empreendedoras analisadas sobre o grau de exigências das competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Das 10 competências empreendedoras requeridas 5 se destacam por obterem nota 10 em mais de 50% das respostas dos educadores: comprometimento, 66,7%; exigência da qualidade e eficiência, 53,2%; busca de informações, 52,5%; planejamento e monitoramento, 51,8%; e estabelecimento de metas, 50,4%.

Tal resultado é influenciado principalmente pelas respostas dos educadores de ensino fundamental, pois, comparando a percepção dos educadores de ensino fundamental com a dos educadores de ensino superior (TAB. 10 e TAB. 11), percebe-se que na avaliação dos educadores de ensino superior apenas uma se destaca das demais, com nota 10 (dez) em mais de 50% das respostas:

comprometimento, apontado por 66,0% dos respondentes. Já na avaliação dos educadores de ensino fundamental o resultado é mais pulverizado: 5 competências se destacam das demais: comprometimento, 65,1%; busca de informações, 60,2%; exigência de qualidade e eficiência, 57,8%; estabelecimento de metas, 55,4%; e planejamento e monitoramento, 53,0%.

Estes resultados sinalizam que quanto mais escolaridade os educadores possuem (97% possuem pós-graduação, contra 83% dos educadores de ensino fundamental), menos dão importância às competências ligadas à informação, metas e planejamento, competências importantes para a disseminação do empreendedorismo.

TABELA 9
Percepção quanto às competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho no Ensino Superior e Fundamental

Competências Empreendedoras	0= menos importante										10= mais importante		NR	Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Busca de Oportunidades e iniciativa	0	1	2	2	2	5	8	11	27	24	59	0	141	
	0,0%	0,7%	1,4%	1,4%	1,4%	3,5%	5,7%	7,8%	19,1%	17,0%	41,8%	0,0%	41,8%	
Comprometimento	0	0	0	2	1	0	4	3	13	24	94	0	141	
	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%	0,7%	0,0%	2,8%	2,1%	9,2%	17,0%	66,7%	0,0%	66,7%	
Exigência de qualidade e eficiência	0	0	1	0	3	2	6	8	26	20	75	0	141	
	0,0%	0,0%	0,7%	0,0%	2,1%	1,4%	4,3%	5,7%	18,4%	14,2%	53,2%	0,0%	100,0%	
Persistência	1	0	0	5	0	4	5	14	31	17	64	0	141	
	0,7%	0,0%	0,0%	3,5%	0,0%	2,8%	3,5%	9,9%	22,0%	12,1%	45,4%	0,0%	100,0%	
Correr riscos calculados	2	1	5	4	6	12	13	19	38	15	25	1	141	
	1,4%	0,7%	3,5%	2,8%	4,3%	8,5%	9,2%	13,5%	27,0%	10,6%	17,7%	0,7%	100,0%	
Busca de informações	0	0	0	0	4	3	1	13	21	25	74	0	141	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,8%	2,1%	0,7%	9,2%	14,9%	17,7%	52,5%	0,0%	100,0%	
Estabelecimento de metas	1	0	1	2	4	2	4	7	29	20	71	0	141	
	0,7%	0,0%	0,7%	1,4%	2,8%	1,4%	2,8%	5,0%	20,6%	14,2%	50,4%	0,0%	100,0%	
Planejamento e monitoramento	1	0	2	1	1	5	4	15	21	18	73	0	141	
	0,7%	0,0%	1,4%	0,7%	0,7%	3,5%	2,8%	10,6%	14,9%	12,8%	51,8%	0,0%	100,0%	
Independência e autoconfiança	0	0	1	3	0	7	8	10	38	21	53	0	141	
	0,0%	0,0%	0,7%	2,1%	0,0%	5,0%	5,7%	7,1%	27,0%	14,9%	37,6%	0,0%	100,0%	
Persuasão e rede de contatos	2	2	1	2	3	12	7	21	34	20	36	1	141	
	1,4%	1,4%	0,7%	1,4%	2,1%	8,5%	5,0%	14,9%	24,1%	14,2%	25,5%	0,7%	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 10

Percepção quanto às competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho – Ensino Superior

Competências Empreendedoras	0= menos importante										10= mais importante		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NR	Total
Busca de oportunidades e iniciativa	0	1	1	1	0	1	5	6	9	7	19	0	50
	0,0%	2,0%	2,0%	2,0%	0,0%	2,0%	10,0%	12,0%	18,0%	14,0%	38,0%	0,0%	100,0%
Comprometimento	0	0	0	0	1	0	3	1	6	6	33	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	6,0%	2,0%	12,0%	12,0%	66,0%	0,0%	100,0%
Exigência de qualidade e eficiência	0	0	0	0	1	0	2	6	11	6	24	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	4,0%	12,0%	22,0%	12,0%	48,0%	0,0%	100,0%
Persistência	0	0	0	2	0	2	3	9	12	2	20	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	4,0%	6,0%	18,0%	24,0%	4,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Correr riscos calculados	2	1	1	1	0	1	4	12	14	7	7	0	50
	4,0%	2,0%	2,0%	2,0%	0,0%	2,0%	8,0%	24,0%	28,0%	14,0%	14,0%	0,0%	100,0%
Busca de informações	0	0	0	0	3	2	0	8	8	9	20	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	4,0%	0,0%	16,0%	16,0%	18,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Estabelecimento de metas	0	0	0	2	1	1	2	2	13	9	20	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	2,0%	2,0%	4,0%	4,0%	26,0%	18,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Planejamento e monitoramento	0	0	1	0	1	4	0	7	7	6	24	0	50
	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%	8,0%	0,0%	14,0%	14,0%	12,0%	48,0%	0,0%	100,0%
Independência e autoconfiança	0	0	1	1	0	3	3	5	14	8	15	0	50
	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	0,0%	6,0%	6,0%	10,0%	28,0%	16,0%	30,0%	0,0%	100,0%
Persuasão e rede de contatos	1	0	0	1	1	3	5	8	13	9	9	0	50
	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	6,0%	10,0%	16,0%	26,0%	18,0%	18,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 11

Percepção quanto às competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho – Ensino Fundamental

Competências empreendedoras	0= menos importante										10= mais importante		NR	Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Busca de oportunidades e iniciativa	0	0	1	1	2	4	3	5	16	15	36	0	83	
	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%	2,4%	4,8%	3,6%	6,0%	19,3%	18,1%	43,4%	0,0%	100,0%	
Comprometimento	0	0	0	2	0	0	1	2	7	17	54	0	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	0,0%	1,2%	2,4%	8,4%	20,5%	65,1%	0,0%	100,0%	
Exigência de qualidade e eficiência	0	0	1	0	2	2	4	2	13	11	48	0	83	
	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	2,4%	2,4%	4,8%	2,4%	15,7%	13,3%	57,8%	0,0%	100,0%	
Persistência	1	0	0	3	0	2	2	5	18	13	39	0	83	
	1,2%	0,0%	0,0%	3,6%	0,0%	2,4%	2,4%	6,0%	21,7%	15,7%	47,0%	0,0%	100,0%	
Correr riscos calculados	0	0	4	3	5	10	9	7	22	7	15	1	83	
	0,0%	0,0%	4,8%	3,6%	6,0%	12,0%	10,8%	8,4%	26,5%	8,4%	18,1%	1,2%	100,0%	
Busca de informações	0	0	0	0	1	1	0	4	12	15	50	0	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%	0,0%	4,8%	14,5%	18,1%	60,2%	0,0%	100,0%	
Estabelecimento de metas	1	0	1	0	3	1	2	4	14	11	46	0	83	
	1,2%	0,0%	1,2%	0,0%	3,6%	1,2%	2,4%	4,8%	16,9%	13,3%	55,4%	0,0%	100,0%	
Planejamento e monitoramento	1	0	1	1	0	1	4	8	12	11	44	0	83	
	1,2%	0,0%	1,2%	1,2%	0,0%	1,2%	4,8%	9,6%	14,5%	13,3%	53,0%	0,0%	100,0%	
Independência e autoconfiança	0	0	0	2	0	4	5	5	23	11	33	0	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	4,8%	6,0%	6,0%	27,7%	13,3%	39,8%	0,0%	100,0%	
Persuasão e rede de contatos	1	2	1	1	2	9	2	13	17	10	24	1	83	
	1,2%	2,4%	1,2%	1,2%	2,4%	10,8%	2,4%	15,7%	20,5%	12,0%	28,9%	1,2%	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

A TAB. 12 mostra a média adotada como medida-chave para as análises dos escores obtidos. As medidas das 10 (dez) competências do empreendedor analisadas é muito alta. A maioria ficou acima de 8, sendo que apenas 2 competências ficaram abaixo de 8.

A competência mais importante e requerida pelo mercado de trabalho na percepção dos respondentes é “comprometimento”, com média de 9,33. A competência menos importante é “correr riscos calculados”, com média de 7,19. A competência “comprometimento” tem a maior média (9,33) e o menor desvio padrão²²: 1,30.

Estes resultados contrariam as competências listadas por McClelland (1973) sobre as características do empreendedor. Embora McClelland (1973) não priorize as competências e sim define-as como competências essenciais, a capacidade de correr riscos é uma das mais marcantes nos empreendedores. Aqui foi apontada como a menos importante tanto pelos os educadores de ensino fundamental quanto pelos os educadores de ensino superior. Sinaliza ainda, que os educadores poderiam avaliar alternativas e calcular riscos, buscar mais desafios e controlar melhor os resultados, embora sejam comprometidos e esforçadas no cumprimento de uma tarefa, conforme sugere o conceito de McClelland (1973).

²² O desvio padrão demonstra a alta variabilidade ou não das respostas da amostra. Quanto maior a média, menor o desvio padrão

TABELA 12
Medidas descritivas dos escores das competências empreendedoras

Descrição das Variáveis	N (Validos)	Minimo	Maximo	Média	Desvio Padrão
Busca de oportunidades e iniciativa	141	1	10	8,45	1,93
Comprometimento	141	3	10	9,33	1,30
Exigência de qualidade e eficiência	141	2	10	8,89	1,56
Persistência	141	0	10	8,54	1,87
Correr riscos calculados	140	0	10	7,19	2,33
Busca de informações	141	4	10	8,94	1,47
Estabelecimento de metas	141	0	10	8,72	1,86
Planejamento e monitoramento	141	0	10	8,69	1,88
Independência e autoconfiança	141	2	10	8,42	1,74
Persuasão e rede de contatos	140	0	10	7,74	2,20

Fonte: Dados da pesquisa

Para fins de análise, as competências empreendedoras requeridas foram classificadas em três grupos: Fortemente requeridas; Requeridas; e Menos requeridas. Para isso, foi utilizado a divisão dos quartis da média dos escores obtidos para as competências, com os valores considerados em uma amostra ordenada, conforme segue abaixo:

- Menos requeridas = Quartil inferior = é o valor que delimita os 25% menores valores da amostra ordenada.
- Requeridas = Mediana = é o valor até ao qual se encontra 50% da amostra ordenada.
- Fortemente requeridas = Quartil superior = valor a partir do qual se encontram 25% dos valores mais elevados da amostra ordenada.

No GRÁF. 2, podem-se observar os três grupos de competências empreendedoras. O quartil inferior e o quartil superior delimitam, respectivamente, os 25% menores valores e os 25% maiores valores.

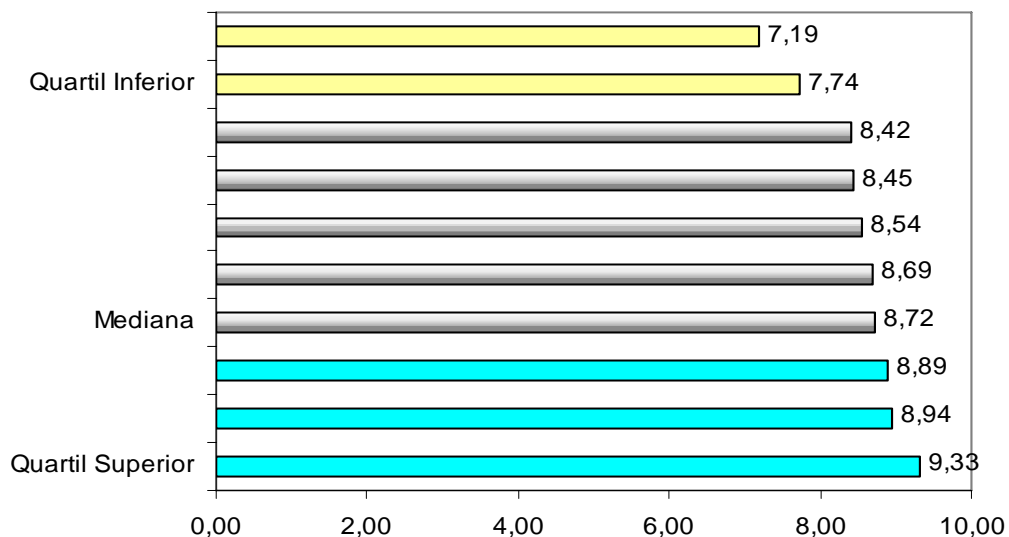


GRÁFICO 2 – Médias das competências empreendedoras requeridas pelo mercado de trabalho

Fonte: Dados da pesquisa

Análise do quartil inferior

As competências empreendedoras que ficaram posicionadas no quartil inferior são:

- Persuasão e rede de contatos
- Correr riscos calculados

As competências empreendedoras que compuseram a mediana são:

- Estabelecimento de metas
- Planejamento e monitoramento
- Persistência
- Busca de oportunidade e iniciativa
- Independência e auto confiança

As competências empreendedoras que compuseram o quartil superior são:

- Comprometimento
- Busca de informações
- Exigência de qualidade e eficiência

Análise do quartil inferior

As competências empreendedoras identificadas no quartil inferior, que representam 25% das menores médias, e estão ligas aos aspectos relacionados ao empreendedor com sua capacidade de correr riscos e “persuasão e rede de contatos”, são características consideradas fortes em empreendedores e baixo na pesquisa (GRÁF. 3). Pois, Drucker (1998) cita a inovação e a capacidade para conviver com riscos e incertezas, bem como a constante busca por mudanças, como características do empreendedor.

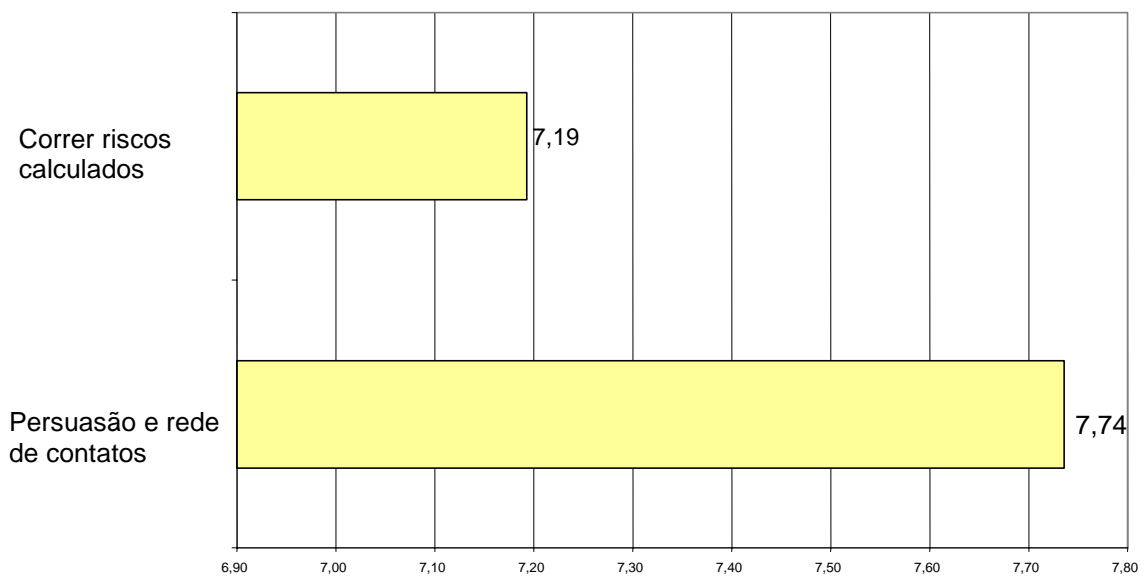


GRÁFICO 3 – Médias das competências empreendedoras do quartil inferior

Fonte: Dados da pesquisa

As competências apresentadas no quartil inferior devem ser analisadas em relação ao conceito de ambas, em que “correr riscos calculados”, segundo McClelland (1961), significa agir de maneira a reduzir riscos ou controlar os resultados, avaliar alternativas e calcular os riscos e colocar-se em situações que implicam riscos e desafios. Este item comparado à competência do educador (Ver QUADRO 12), como “participar na administração da escola”, que, segundo Perrenoud (2000), significa envolver-se na coordenação da instituição e parceiros (serviços paraescolares, comunidade, etc.) e organizar e fazer evoluir a participação dos alunos.

Quanto à análise em relação aos conceitos, para McClelland (1961), o empreendedor deve utilizar estratégias para influenciar e ou persuadir os outros e agir para manter relacionamentos importantes para seu empreendimento.

O resultado do quartil inferior (correr riscos calculados – 7,19%) não surpreendeu o pesquisador, uma vez que na maioria das instituições de ensino básico e nas instituições de ensino superior os docentes atuam com planejamentos pedagógicos e planos de aula prédefinidos e com pouco espaço para inovar e/ou correr riscos. Porém a capacidade e a oportunidade que a função lhe dá pode melhorar as condições de utilizar as competências ligadas a relacionamento e envolvimento com a comunidade.

Análise do quartil superior

As competências identificadas no quartil superior representam 25% das maiores médias. Ou seja, as competências fortemente requeridas referem-se, principalmente, aos aspectos que, segundo McClelland, fazem parte do conjunto de realização: “comprometimento” e “exigência de qualidade e eficiência” e do conjunto de competências ligadas ao Planejamento: “Busca de informações” (GRÁF. 4).

McClelland (1961) conceitua “comprometimento” como a capacidade de fazer um sacrifício pessoal ou aquele que despende um esforço extraordinário para completar uma tarefa e a capacidade de se colocar no lugar do outro, se necessário, para terminar um trabalho, além de manter as pessoas satisfeitas, acima do desejo de lucro. Já “exigência de qualidade e eficiência”, é conceituada como a capacidade de encontrar maneiras de fazer as coisas melhor, mais rápido e mais barato e desenvolve ou utiliza procedimentos para assegurar a qualidade das entregas excedendo os padrões de excelência. Já “busca de informações” refere-se à dedicação pessoal pela busca de informações a respeito de um empreendimento ou oferecer um serviço.

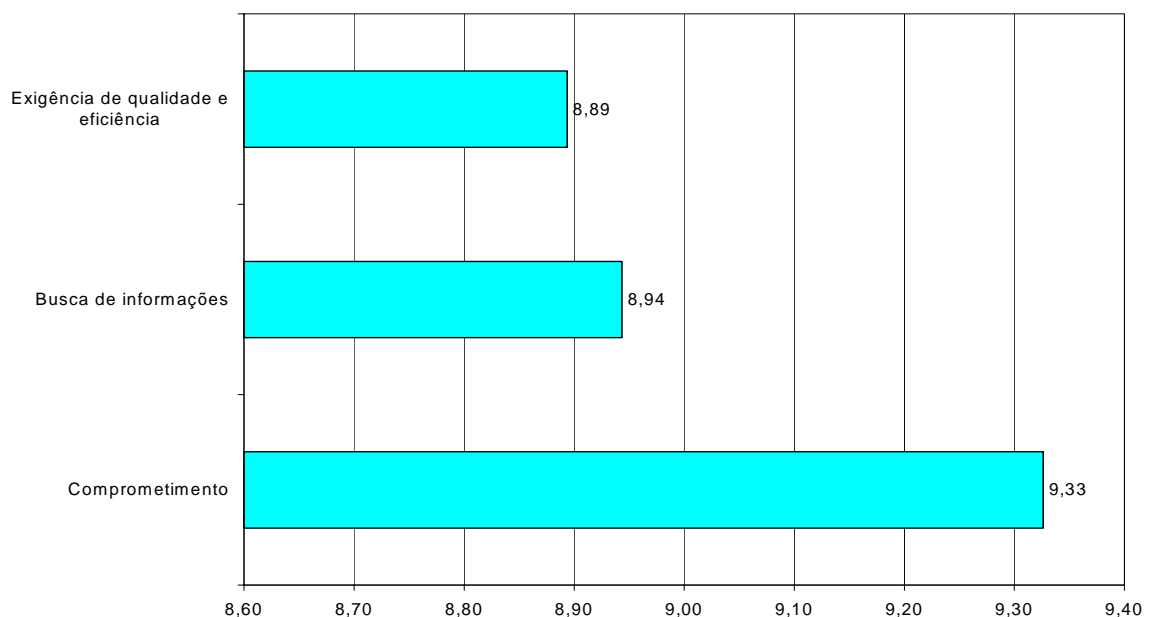


GRÁFICO 4 – Médias das competências do empreendedor do quartil Superior

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.3 Análise das competências do educador, segundo Perrenoud, utilizadas pelos educadores

Quanto à análise das competências do educador (segundo Perrenoud, 2000), a TAB. 13 demonstra a percepção dos respondentes quanto à sua utilização no dia a dia das atividades. Das 10 competências analisadas, 3 se destacam, por obter nota 10 (dez) em mais de 50% das respostas: envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, 66,0%; organizar e dirigir situações de aprendizagem, 56,0% e administrar a própria formação contínua, 56,0%.

Comparando a percepção dos educadores de ensino fundamental (TAB. 15) com os de ensino superior (TAB. 14), o resultado é inalterado, inclusive na ordem de prioridade, confirmando a análise comparativa das competências empreendedoras e das competências do educador (Ver QUADRO 12). Um dado que deve ser enfatizado é que na análise do professor de ensino fundamental a competência “trabalhar em equipe” é considerada muito utilizada para 55,4% contra 40,0% dos educadores de ensino superior.

Outra competência que chama a atenção é “informar e envolver a comunidade”, que na percepção dos educadores de ensino fundamental é muito utilizada para 32,5% dos respondentes (TAB. 15) e para os docentes do ensino superior obteve a nota 10 (dez) em apenas 10,0% das respostas (TAB. 14).

Este contraste demonstra maior envolvimento das instituições de ensino fundamental com a comunidade, embora também seja pouco expressivo, na visão dos professores. Tal resultado sinaliza a distância que as instituições de ensino superior estão da comunidade e do contexto empresarial.

TABELA 13

Percepção quanto a utilização das competências do educador no Ensino Fundamental e Superior

Competências do Educador	0= menos utilizada										10= mais utilizada		Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NR	
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	0	0	0	1	1	4	7	9	22	18	79	0	141
	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%	2,8%	5,0%	6,4%	15,6%	12,8%	56,0%	0,0%	100,0%
Administrar a progressão das aprendizagens	0	0	0	0	3	3	8	21	21	27	58	0	141
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	2,1%	5,7%	14,9%	14,9%	19,1%	41,1%	0,0%	100,0%
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	3	0	0	3	3	14	10	16	32	24	36	0	141
	2,1%	0,0%	0,0%	2,1%	2,1%	9,9%	7,1%	11,3%	22,7%	17,0%	25,5%	0,0%	100,0%
Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	0	0	0	0	1	2	3	9	16	17	93	0	141
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	1,4%	2,1%	6,4%	11,3%	12,1%	66,0%	0,0%	100,0%
Trabalhar em equipe	0	0	0	1	2	3	6	9	25	26	69	0	141
	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	1,4%	2,1%	4,3%	6,4%	17,7%	18,4%	48,9%	0,0%	100,0%
Participar da administração da escola	8	5	3	7	9	15	10	20	39	10	15	0	141
	5,7%	3,5%	2,1%	5,0%	6,4%	10,6%	7,1%	14,2%	27,7%	7,1%	10,6%	0,0%	100,0%
Informar e envolver a comunidade e ou pais	3	2	4	2	7	11	11	16	29	23	33	0	141
	2,1%	1,4%	2,8%	1,4%	5,0%	7,8%	7,8%	11,3%	20,6%	16,3%	23,4%	0,0%	100,0%
Utilizar novas tecnologias	1	0	3	0	3	8	7	16	25	32	46	0	141
	0,7%	0,0%	2,1%	0,0%	2,1%	5,7%	5,0%	11,3%	17,7%	22,7%	32,6%	0,0%	100,0%
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	1	1	1	1	0	6	4	14	25	21	60	7	141
	0,7%	0,7%	0,7%	0,7%	0,0%	4,3%	2,8%	9,9%	17,7%	14,9%	42,6%	5,0%	100,0%
Administrar sua própria formação contínua	0	0	0	2	2	1	1	14	17	18	79	7	141
	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%	1,4%	0,7%	0,7%	9,9%	12,1%	12,8%	56,0%	5,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

TABELA 14
Percepção quanto a utilização das competências do educador – Ensino Superior

Utilização das competências específicas do educador	0= menos utilizada										10= mais utilizada		Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NR	
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	0	0	0	1	1	2	2	4	8	6	26	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	4,0%	4,0%	8,0%	16,0%	12,0%	52,0%	0,0%	100,0%
Administrar a progressão das aprendizagens	0	0	0	0	2	1	4	10	8	9	16	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	2,0%	8,0%	20,0%	16,0%	18,0%	32,0%	0,0%	100,0%
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	2	0	0	1	2	7	5	3	11	9	10	0	50
	4,0%	0,0%	0,0%	2,0%	4,0%	14,0%	10,0%	6,0%	22,0%	18,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	0	0	0	0	1	1	1	3	8	6	30	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	2,0%	6,0%	16,0%	12,0%	60,0%	0,0%	100,0%
Trabalhar em equipe	0	0	0	1	1	1	2	4	12	9	20	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	2,0%	4,0%	8,0%	24,0%	18,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Participar da administração da escola	4	3	2	2	5	3	2	9	15	1	4	0	50
	8,0%	6,0%	4,0%	4,0%	10,0%	6,0%	4,0%	18,0%	30,0%	2,0%	8,0%	0,0%	100,0%
Informar e envolver a comunidade e ou pais	2	2	2	1	3	5	5	7	12	6	5	0	50
	4,0%	4,0%	4,0%	2,0%	6,0%	10,0%	10,0%	14,0%	24,0%	12,0%	10,0%	0,0%	100,0%
Utilizar novas tecnologias	1	0	1	0	1	3	1	9	7	11	16	0	50
	2,0%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%	6,0%	2,0%	18,0%	14,0%	22,0%	32,0%	0,0%	100,0%
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	1	1	1	0	0	2	3	6	9	6	18	3	50
	2,0%	2,0%	2,0%	0,0%	0,0%	4,0%	6,0%	12,0%	18,0%	12,0%	36,0%	6,0%	100,0%
Administrar sua própria formação contínua	0	0	0	0	0	1	0	8	7	6	25	3	50
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	16,0%	14,0%	12,0%	50,0%	6,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 15
Percepção quanto a utilização das competências do educador – Ensino Fundamental

Utilização das competências específicas do educador	0= menos utilizada										10= mais utilizada		NR	Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	0	0	0	0	0	2	5	4	13	10	49	0	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	6,0%	4,8%	15,7%	12,0%	59,0%	0,0%	100,0%	
Administrar a progressão das aprendizagens	0	0	0	0	1	2	4	10	11	15	40	0	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	2,4%	4,8%	12,0%	13,3%	18,1%	48,2%	0,0%	100,0%	
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	1	0	0	2	1	7	4	13	19	10	26	0	83	
	1,2%	0,0%	0,0%	2,4%	1,2%	8,4%	4,8%	15,7%	22,9%	12,0%	31,3%	0,0%	100,0%	
Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	0	0	0	0	0	1	2	6	7	9	58	0	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	2,4%	7,2%	8,4%	10,8%	69,9%	0,0%	100,0%	
Trabalhar em equipe	0	0	0	0	1	2	3	5	11	15	46	0	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	2,4%	3,6%	6,0%	13,3%	18,1%	55,4%	0,0%	100,0%	
Participar da administração da escola	3	2	1	5	3	11	8	10	23	8	9	0	83	
	3,6%	2,4%	1,2%	6,0%	3,6%	13,3%	9,6%	12,0%	27,7%	9,6%	10,8%	0,0%	100,0%	
Informar e envolver a comunidade e ou pais	1	0	1	1	4	5	5	8	15	16	27	0	83	
	1,2%	0,0%	1,2%	1,2%	4,8%	6,0%	6,0%	9,6%	18,1%	19,3%	32,5%	0,0%	100,0%	
Utilizar novas tecnologias	0	0	2	0	2	4	6	7	16	18	28	0	83	
	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	2,4%	4,8%	7,2%	8,4%	19,3%	21,7%	33,7%	0,0%	100,0%	
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	0	0	0	1	0	4	1	7	14	14	38	4	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	4,8%	1,2%	8,4%	16,9%	16,9%	45,8%	4,8%	100,0%	
Administrar sua própria formação contínua	0	0	0	2	2	0	1	6	9	10	49	4	83	
	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	2,4%	0,0%	1,2%	7,2%	10,8%	12,0%	59,0%	4,8%	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

A TAB. 16 demonstra as medidas descritivas dos escores das competências do educador analisadas: valores mínimos, valores máximos, moda, mediana, a média e o desvio padrão. O objetivo é resumir os dados, a fim de que se possam tirar conclusões.

A análise das competências do educador mais utilizadas demonstra que as medidas das 10 competências do educador analisadas são muito altas. A maioria ficou acima de 8, sendo que 3 competências ficaram abaixo de 8, conforme TAB. 17.

A competência mais importante e mais utilizada, na percepção dos respondentes, é “envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho”, com média de 9,26, obtendo o menor desvio padrão: 1,25. A competência menos utilizada é “participar da administração da escola”, com média 6,35 e desvio padrão de 2,76.

Outro dado que chama a atenção é o fato de a competência “uso de novas tecnologias” ser considerada mais utilizada por apenas 32,6% dos educadores, demonstrando barreiras a serem superadas: tecnologia ao alcance de todos, possível preconceito em relação às novas tecnologias e, ainda, o cenário atual, em que o processo de comunicação se dá nos espaços de aprendizagens, na internet, no e-mail, no chat, nos blogs e nas teleconferências, onde jovens preferem se comunicar pelas redes sociais, como o Twitter, o Facebook e o Orkut.

TABELA 16
Medidas descritivas dos escores das competências do educador

Descrição das Variáveis	N (Validos)	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	141	3	10	8,94	1,52
Administrar a progressão das aprendizagens	141	4	10	8,60	1,55
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	141	0	10	7,77	2,17
Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	141	4	10	9,26	1,25
Trabalhar em equipe	141	3	10	8,86	1,50
Participar da administração da escola	141	0	10	6,35	2,76
Informar e envolver a comunidade e ou pais	141	0	10	7,42	2,48
Utilizar novas tecnologias	141	0	10	8,23	1,97
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	134	0	10	8,56	1,89
Administrar sua própria formação contínua	134	3	10	9,04	1,50

Fonte: Dados da pesquisa

Para fins de análise, as competências do educador foram classificadas em três grupos: Fortemente utilizadas, Utilizadas; e Menos utilizadas. Para isso foi utilizado a divisão dos quartis da média dos escores obtidos para as competências, com os valores considerados em uma amostra ordenada:

- Menos utilizadas = Quartil inferior = é o valor que delimita os 25% menores valores da amostra ordenada.
- Utilizadas = Mediana = é o valor até ao qual se encontra 50% da amostra ordenada.
- mais utilizadas = Quartil superior = valor a partir do qual se encontram 25% dos valores mais elevados da amostra ordenada.

No GRÁF. 5 podem-se observar os três grupos de competências empreendedoras. O quartil inferior e o quartil superior delimitam, respectivamente, os 25% menores valores e os 25% maiores valores.

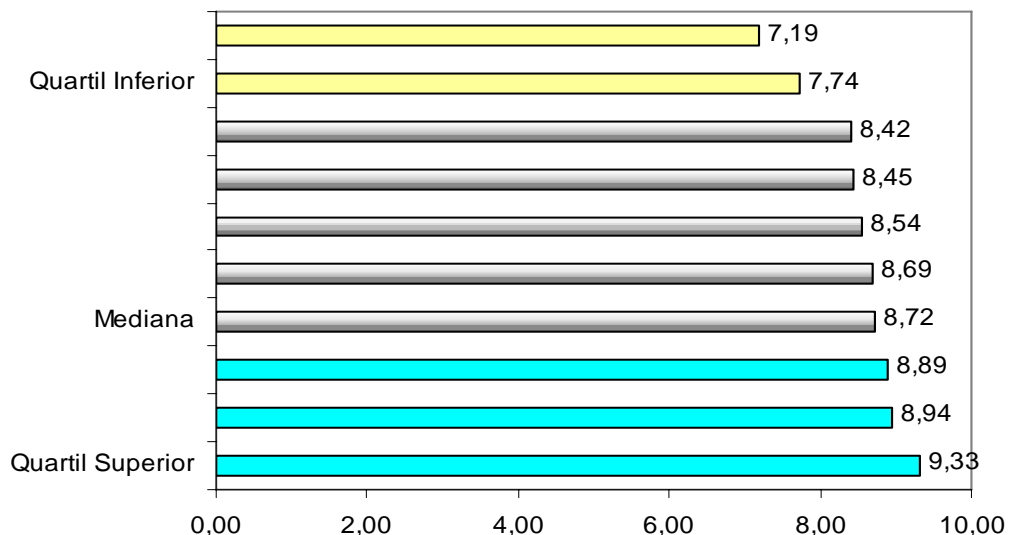


GRÁFICO 5 – Médias das competências do educador utilizadas

Fonte: Dados da pesquisa

As competências empreendedoras que ficaram posicionadas no quartil inferior são:

- Participar da administração da escola
- Informar e envolver a comunidade e pais

As competências empreendedoras que compuseram a mediana são:

- Trabalhar em equipe
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- Utilizar novas tecnologias
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- Administrar a progressão das aprendizagens

As competências empreendedoras que compuseram o quartil superior são:

- Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho
- Administrar sua própria formação contínua
- Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Análise do quartil inferior

As competências apresentadas aqui no quartil inferior devem ser analisadas de acordo com o conceito, segundo Perrenoud (2000), de que “participar da administração da escola” significa envolver-se na coordenação da instituição e parceiros (serviços paraescolares, comunidade, etc.). Já a competência “informar e fazer evoluir a participação dos alunos” significa participar da administração dos recursos da escola, envolver-se em projetos, envolver a comunidade e os pais com as instituições de ensino e levar em consideração o ambiente com foco na aprendizagem.

No GRÁF. 6, podem-se observar os dois grupos de competências do educador O quartil inferior e o quartil superior delimitam, respectivamente, os 25% menores valores e os 25% maiores valores.

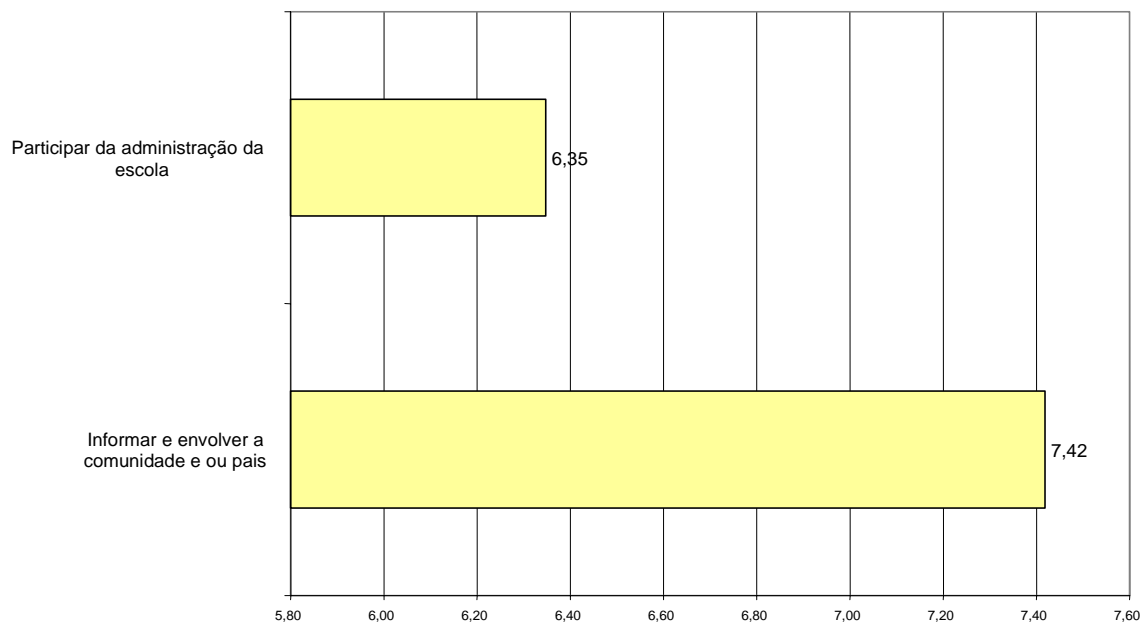


GRÁFICO 6 – Médias das competências do educador do quartil inferior

Fonte: Dados da pesquisa

Análise do quartil superior

As competências identificadas no quartil superior representam os 25% das maiores médias, ou seja, as competências do educador.

O GRÁF. 7 apresenta as competências do educador no quartil superior. Segundo Perrenoud (2000) a competência “envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”, significa oferecer atividades opcionais de formação, favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno, negociar com alunos e suscitar o desejo de aprender. “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” refere-se a conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem e envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento. A competência “administrar a progressão das aprendizagens” está relacionada ao planejamento e monitoramento, como: adquirir uma visão de futuro dos objetivos de ensino, fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

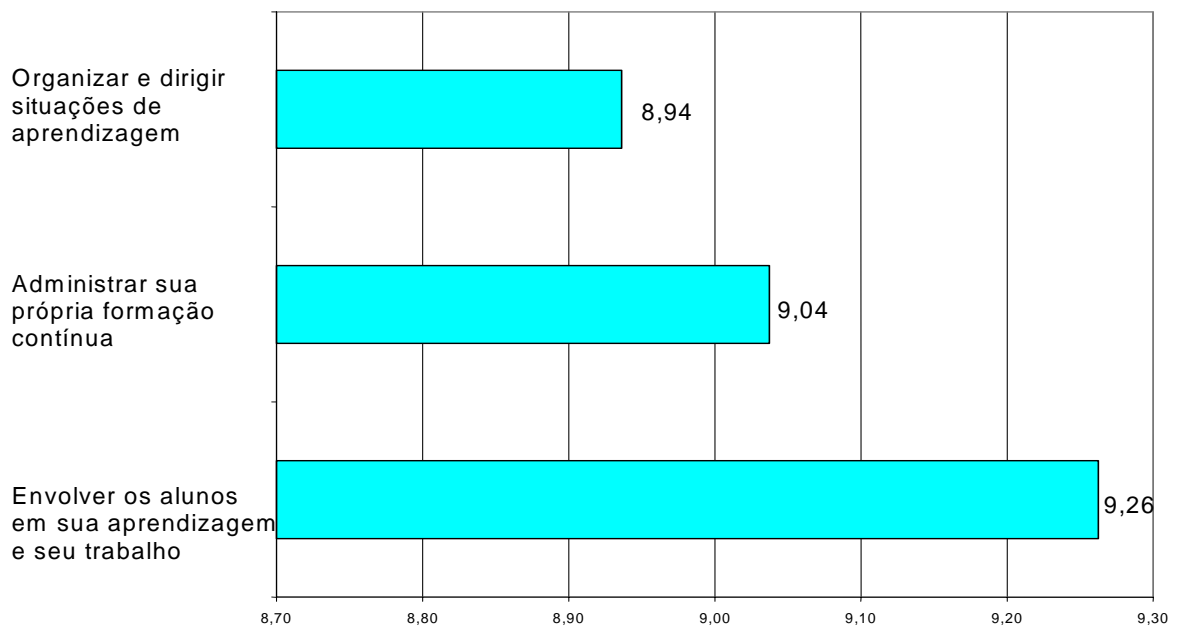


GRÁFICO 7 – Médias das competências do educador do quartil Superior

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.4 Comparação entre as competências do empreendedor (McClelland, 1973) com as competências do educador (Perrenoud)

Das 10 competências do educador mais utilizadas (que obtiveram a nota 10), as 2 que foram priorizadas de acordo com os respondentes, vêm ao encontro do estudo de comparação entre as competências empreendedoras exigidas pelo mercado como mais importante (“comprometimento” e “exigência de qualidade e eficiência”) com as competências mais utilizadas pelo educador (“organizar e dirigir situações de aprendizagem” e “administrar sua própria formação contínua”) (Ver QUADRO 12).

Seguindo a ordem de priorização e comparação entre as competências consideradas mais importantes e as consideradas mais utilizadas, o QUADRO 15 demonstra que das 10 competências correlacionadas na pesquisa 5 foram consideradas mais importantes e mais utilizadas inclusive na ordem de prioridade.

Considerando que a competência mais utilizada tanto na percepção tanto do professor de ensino fundamental quanto do professor de ensino superior é o educador “envolver

os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”, que corresponde ao comprometimento na análise de correlação da competência considerada mais importante para o mercado de trabalho. A comparação entre as competências empreendedoras e as competências do educador demonstra um alto grau de prioridade entre as competências requeridas e as competências mais utilizadas pelo educador.

QUADRO 15

Comparação das competências do empreendedor (mais importante) e as competências do educador (mais utilizada)

Competências do Empreendedor (McClelland) – ref. TAB. 8	Competências do Educador (Perrenoud) – ref. TAB. 11
- Comprometimento (66%)	- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (66%)
- Exigência de qualidade e eficiência (53%)	- Administrar sua própria formação contínua (56%)
- Busca de informações (52%)	- Trabalhar em equipe (49%)
- Planejamento e monitoramento (52%)	- Administrar a progressão das atividades (41%)
- Estabelecimento de metas (50%)	- Organizar e dirigir situações de aprendizagem (56%)

Fonte: Dados da pesquisa
Referência: TAB. 8 e TAB.11

É interessante ressaltar a comparação da competência empreendedora “comprometimento” com a competência do educador: “envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho” em que ambas, do quartil superior, foram consideradas as mais importantes e requeridas pelo mercado e também como as mais utilizadas. As duas estão ligadas ao “saber fazer” (saber ir além do prescrito; saber escolher na urgência; saber arbitrar, negociar e decidir). Segundo LeBoterf (2003), a competência consiste em um saber agir responsável e apoia-se na tríade: “saber-saber fazer - saber ser”.

A análise demonstra o grau de importância e de utilização das competências pelos educadores. Isso revela, na visão dos respondentes, que dão importância e utilizam as competências empreendedoras.

O educador é comprometido em relação a suas funções, independente de atuar no ensino superior ou fundamental; está atento quanto às mudanças; busca

informações; e administra sua própria formação contínua. Portanto, pode influenciar as atitudes empreendedoras em seu meio. Segundo Rodrigues (2003), a educação não pode ser pensada como algo neutro ao mundo, mas com algo que produz caminhos diferenciados para ação social concreta.

4.2.5 Análise das formas de desenvolvimento de competências utilizadas pelos educadores

Nesta seção, serão apresentados os dados consolidados sobre as formas de desenvolvimento das competências utilizadas pelos educadores. Para isso, utilizou-se tipos de aprendizagem segundo Le Boterf (2003). Foi solicitado aos educadores que escolhessem um número de 0 a 10 na escala Likert que indicasse o grau de utilização da forma de desenvolvimento de competências.

A TAB. 17 mostra o percentual do grau de concordância dos educadores sobre as formas de desenvolvimento das competências.

Das 12 formas de desenvolvimento de competências citadas no instrumento de coleta, 3 obtiveram nota 10 em mais de 30% dos respondentes: cursos presenciais dentro e fora da empresa (39,7%), intercâmbio de práticas profissionais (34,0%) e estudos e revistas profissionais (34,0%).

Este resultado é interessante, uma vez que as formas oferecidas no mercado para a capacitação em programas e projetos ligados ao empreendedorismo são presenciais e estão em conformidade com a visão dos educadores pesquisados. Porém, dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD) mostram que o número de brasileiros que estudaram a distância ultrapassou 2,5 milhões em 2008.

TABELA 17
Grau de utilização das formas de desenvolvimento de competências

Desenvolvimento de competências individuais	0= menos utilizada										10= mais utilizada		NR	Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Cursos presenciais dentro ou fora da empresa	6	0	0	0	2	7	7	12	26	24	56	1	141	
	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%	5,0%	5,0%	8,5%	18,4%	17,0%	39,7%	0,7%	100,0%	
Seminários	2	0	0	2	12	10	8	16	28	25	38	0	141	
	1,4%	0,0%	0,0%	1,4%	8,5%	7,1%	5,7%	11,3%	19,9%	17,7%	27,0%	0,0%	100,0%	
Intercâmbio de práticas profissionais	5	0	2	6	2	9	12	14	26	17	48	0	141	
	3,5%	0,0%	1,4%	4,3%	1,4%	6,4%	8,5%	9,9%	18,4%	12,1%	34,0%	0,0%	100,0%	
Acompanhamento por tutor ou sênior	22	3	8	5	4	12	14	17	21	12	20	3	141	
	15,6%	2,1%	5,7%	3,5%	2,8%	8,5%	9,9%	12,1%	14,9%	8,5%	14,2%	2,1%	100,0%	
Trabalho em parceria com consultores externos	24	2	8	4	3	8	9	15	22	19	24	3	141	
	17,0%	1,4%	5,7%	2,8%	2,1%	5,7%	6,4%	10,6%	15,6%	13,5%	17,0%	2,1%	100,0%	
Produção de manuais pedagógicos	19	1	11	5	0	15	7	19	31	11	22	0	141	
	13,5%	0,7%	7,8%	3,5%	0,0%	10,6%	5,0%	13,5%	22,0%	7,8%	15,6%	0,0%	100,0%	
Estudos e revistas profissionais	2	1	2	1	5	6	12	15	28	21	48	0	141	
	1,4%	0,7%	1,4%	0,7%	3,5%	4,3%	8,5%	10,6%	19,9%	14,9%	34,0%	0,0%	100,0%	
Concepção de novos equipamentos e processos	11	1	4	10	2	4	7	15	33	21	32	1	141	
	7,8%	0,7%	2,8%	7,1%	1,4%	2,8%	5,0%	10,6%	23,4%	14,9%	22,7%	0,7%	100,0%	
Redação de obras ou artigos profissionais	14	1	4	6	1	11	12	22	23	15	31	1	141	
	9,9%	0,7%	2,8%	4,3%	0,7%	7,8%	8,5%	15,6%	16,3%	10,6%	22,0%	0,7%	100,0%	
Realização de missões específicas	18	3	5	4	2	10	6	15	32	13	31	2	141	
	12,8%	2,1%	3,5%	2,8%	1,4%	7,1%	4,3%	10,6%	22,7%	9,2%	22,0%	1,4%	100,0%	
Exercício da função de tutor	27	3	5	3	8	10	14	36	13	20	2	0	141	
	19,1%	2,1%	3,5%	2,1%	5,7%	7,1%	9,9%	25,5%	9,2%	14,2%	1,4%	0,0%	100,0%	
Alternância entre as funções operacionais e gerenciais	20	3	4	9	4	12	15	14	26	13	17	4	141	
	14,2%	2,1%	2,8%	6,4%	2,8%	8,5%	10,6%	9,9%	18,4%	9,2%	12,1%	2,8%	100,0%	
Outra	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	135	141	
	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,5%	95,7%	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

A comparação entre as respostas dos educadores de ensino fundamental e dos educadores de ensino superior às 3 competências que obtiveram nota 10 , todavia, não mostrou alteração, demonstrando que, independente de o educador atuar no ensino fundamental ou superior, as formas mais comum são as mesmas, conforme a TAB. 18 e a TAB. 19.

Na TAB. 20 estão demonstrados os valores mínimos, máximos, moda, mediana, média e desvio padrão das variáveis sobre as formas de desenvolvimento das competências. Pode-se perceber uma variabilidade média, sendo que a menor média pertence a “acompanhamento por tutor ou senior” e a maior média pertence a “cursos presenciais dentro e fora da empresa”.

Este dado sinaliza que a forma mais utilizada de desenvolver a competência na visão dos educadores faz parte de uma situação cuja finalidade principal, segundo Perrenoud (2000), é a formação.

Este resultado sinaliza também para uma tendência nas escolas de ensino fundamental da rede pública, em que o educador agrega benefícios salariais e ao cargo de acordo com a quantidade de cursos e treinamentos efetuados durante a carreira, embora o resultado apareça também nas escolas particulares, que mantêm em sua grade a oferta de treinamentos específicos dos colaboradores, incluindo os educadores. Por fim, os educadores de ensino superior que atuam em redes particulares de ensino também buscam cursos presenciais, mesmo já havendo uma infinidade de programas ofertados na metodologia a distância, o que pode ser relacionado ao tempo médio de atividade na função, em que 42% dos respondentes têm mais de quinze anos na função.

TABELA 18

Grau de utilização das formas de desenvolvimento de competências ensino fundamental

Desenvolvimento de competências individuais	0= menos utilizada										10= mais utilizada		Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NR	
Cursos presenciais dentro ou fora da empresa	3	0	0	0	1	5	6	8	13	13	34	0	83
	3,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	6,0%	7,2%	9,6%	15,7%	15,7%	41,0%	0,0%	100,0%
Seminários	0	0	0	2	9	6	5	9	15	15	22	0	83
	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	10,8%	7,2%	6,0%	10,8%	18,1%	18,1%	26,5%	0,0%	100,0%
Intercâmbio de práticas profissionais	4	0	2	3	1	5	10	5	16	11	26	0	83
	4,8%	0,0%	2,4%	3,6%	1,2%	6,0%	12,0%	6,0%	19,3%	13,3%	31,3%	0,0%	100,0%
Acompanhamento por tutor ou sênior	12	2	6	3	2	5	9	8	13	7	14	2	83
	14,5%	2,4%	7,2%	3,6%	2,4%	6,0%	10,8%	9,6%	15,7%	8,4%	16,9%	2,4%	100,0%
Trabalho em parceria com consultores externos	13	1	5	3	3	4	5	8	11	14	14	2	83
	15,7%	1,2%	6,0%	3,6%	3,6%	4,8%	6,0%	9,6%	13,3%	16,9%	16,9%	2,4%	100,0%
Produção de manuais pedagógicos	11	0	8	5	0	7	3	12	18	7	12	0	83
	13,3%	0,0%	9,6%	6,0%	0,0%	8,4%	3,6%	14,5%	21,7%	8,4%	14,5%	0,0%	100,0%
Estudos e revistas profissionais	2	1	2	1	2	3	5	8	18	12	29	0	83
	2,4%	1,2%	2,4%	1,2%	2,4%	3,6%	6,0%	9,6%	21,7%	14,5%	34,9%	0,0%	100,0%
Concepção de novos equipamentos e processos	6	0	2	6	1	3	2	7	22	14	20	0	83
	7,2%	0,0%	2,4%	7,2%	1,2%	3,6%	2,4%	8,4%	26,5%	16,9%	24,1%	0,0%	100,0%
Redação de obras ou artigos profissionais	11	0	3	6	0	6	6	8	19	8	15	1	83
	13,3%	0,0%	3,6%	7,2%	0,0%	7,2%	7,2%	9,6%	22,9%	9,6%	18,1%	1,2%	100,0%
Realização de missões específicas	13	0	3	3	1	6	3	9	16	9	19	1	83
	15,7%	0,0%	3,6%	3,6%	1,2%	7,2%	3,6%	10,8%	19,3%	10,8%	22,9%	1,2%	100,0%
Exercício da função de tutor	17	0	3	4	2	3	6	7	23	6	11	1	83
	20,5%	0,0%	3,6%	4,8%	2,4%	3,6%	7,2%	8,4%	27,7%	7,2%	13,3%	1,2%	100,0%
Alternância entre as funções operacionais e gerenciais	12	2	3	6	4	8	7	9	16	8	5	3	83
	14,5%	2,4%	3,6%	7,2%	4,8%	9,6%	8,4%	10,8%	19,3%	9,6%	6,0%	3,6%	100,0%
Outra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	81	83
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	97,6%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 19
Grau de utilização das formas de desenvolvimento de competências ensino superior

	0= menos utilizada										10= mais utilizada		Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NR	
Desenvolvimento de competências individuais	2	0	0	0	1	2	1	3	13	10	17	1	50
Cursos presenciais dentro ou fora da empresa	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	4,0%	2,0%	6,0%	26,0%	20,0%	34,0%	2,0%	100,0%
Seminários	1	0	0	0	2	4	3	6	13	9	12	0	50
	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	8,0%	6,0%	12,0%	26,0%	18,0%	24,0%	0,0%	100,0%
Intercâmbio de práticas profissionais	1	0	0	3	1	3	1	9	10	5	17	0	50
	2,0%	0,0%	0,0%	6,0%	2,0%	6,0%	2,0%	18,0%	20,0%	10,0%	34,0%	0,0%	100,0%
Acompanhamento por tutor ou sênior	9	1	2	2	2	7	4	9	7	4	2	1	50
	18,0%	2,0%	4,0%	4,0%	4,0%	14,0%	8,0%	18,0%	14,0%	8,0%	4,0%	2,0%	100,0%
Trabalho em parceria com consultores externos	9	1	3	1	0	4	4	7	10	3	7	1	50
	18,0%	2,0%	6,0%	2,0%	0,0%	8,0%	8,0%	14,0%	20,0%	6,0%	14,0%	2,0%	100,0%
Produção de manuais pedagógicos	8	1	3	0	0	8	4	7	11	3	5	0	50
	16,0%	2,0%	6,0%	0,0%	0,0%	16,0%	8,0%	14,0%	22,0%	6,0%	10,0%	0,0%	100,0%
Estudos e revistas profissionais	0	0	0	0	3	3	6	6	10	7	15	0	50
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	6,0%	12,0%	12,0%	20,0%	14,0%	30,0%	0,0%	100,0%
Concepção de novos equipamentos e processos	5	1	2	3	1	1	5	7	10	5	9	1	50
	10,0%	2,0%	4,0%	6,0%	2,0%	2,0%	10,0%	14,0%	20,0%	10,0%	18,0%	2,0%	100,0%
Redação de obras ou artigos profissionais	2	1	1	0	1	4	5	14	3	5	14	0	50
	4,0%	2,0%	2,0%	0,0%	2,0%	8,0%	10,0%	28,0%	6,0%	10,0%	28,0%	0,0%	100,0%
Realização de missões específicas	3	3	2	1	1	4	2	6	14	3	10	1	50
	6,0%	6,0%	4,0%	2,0%	2,0%	8,0%	4,0%	12,0%	28,0%	6,0%	20,0%	2,0%	100,0%
Exercício da função de tutor	8	0	0	1	1	5	4	7	13	5	5	1	50
	16,0%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	10,0%	8,0%	14,0%	26,0%	10,0%	10,0%	2,0%	100,0%
Alternância entre as funções operacionais e gerenciais	6	1	1	3	0	4	8	5	9	3	9	1	50
	12,0%	2,0%	2,0%	6,0%	0,0%	8,0%	16,0%	10,0%	18,0%	6,0%	18,0%	2,0%	100,0%
Outra	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	46	50
	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	92,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 20
Medidas descritivas dos escores das formas de desenvolvimento de competências

Descrição das Variáveis	N (Validos)	Minimo	Maximo	Média	Desvio Padrão
Cursos presenciais dentro ou fora da empresa	140	0	10	8,24	2,34
Seminários	141	0	10	7,75	2,20
Intercâmbio de práticas profissionais	141	0	10	7,70	2,55
Acompanhamento por tutor ou sênior	138	0	10	5,72	3,40
Trabalho em parceria com consultores externos	138	0	10	6,00	3,58
Produção de manuais pedagógicos	141	0	10	6,06	3,31
Estudos e revistas profissionais	141	0	10	8,00	2,21
Concepção de novos equipamentos e processos	140	0	10	7,05	3,04
Redação de obras ou artigos profissionais	140	0	10	6,72	3,10
Realização de missões específicas	139	0	10	6,53	3,38
Exercício da função de tutor	139	0	10	6,01	3,49
Alternância entre as funções operacionais e gerenciais	137	0	10	5,82	3,29
Outra	6	0	10	8,33	4,08

Fonte: Dados da pesquisa

Para fins de análise, as formas de desenvolvimento das competências foram classificadas em três grupos: Intensamente Utilizadas, Utilizadas e Menos Utilizadas. Para isso foi utilizada a divisão dos quartis da média dos escores obtidos para as competências, com os valores considerados em uma amostra ordenada, conforme segue abaixo:

- Menos Utilizadas = Quartil inferior = é o valor que delimita os 25% menores valores da amostra ordenada.
- Utilizadas = Mediana = é o valor até ao qual se encontra 50% da amostra ordenada.
- Menos Utilizadas = Quartil superior = valor a partir do qual se encontram 25% dos valores mais elevados da amostra ordenada.

No GRÁF. 8 mostra os três grupos de desenvolvimento de competências O quartil inferior e o quartil superior delimitam respectivamente os 25% menores valores e os 25% maiores valores de uma amostra ordenada.

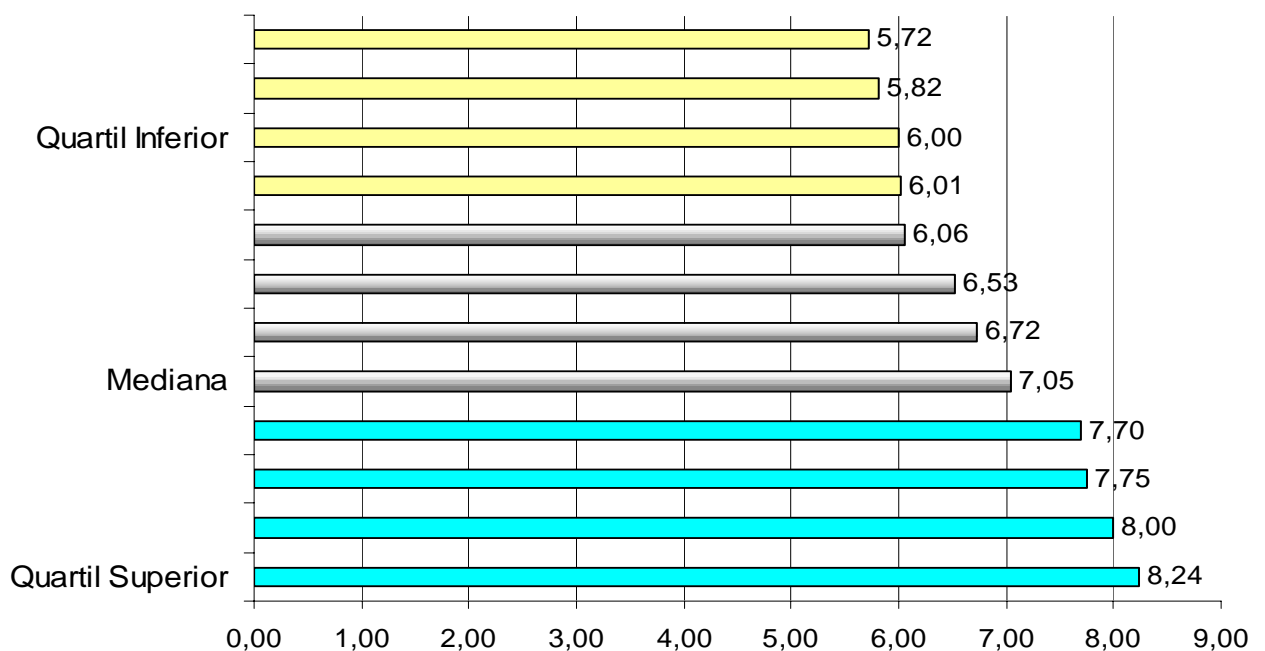


GRÁFICO 8 – Médias das formas de desenvolvimento de competências utilizadas pelos consultores

Fonte: Dados da pesquisa

As formas de desenvolvimento das competências utilizadas pelos educadores de ensino fundamental e do ensino superior do quartil inferior são:

- Acompanhamento por tutor ou sênior
- Alternância entre as funções operacionais e gerenciais
- Trabalho em parceria com consultores externos

As formas de desenvolvimento das competências utilizadas pelos educadores de ensino fundamental e do ensino superior que compuseram a mediana são:

- Concepção de novos equipamentos e processos
- Redação de obras ou artigos profissionais
- Realização de missões específicas
- Produção de manuais pedagógicos
- Exercício na função de tutor

As formas de desenvolvimento das competências utilizadas pelos educadores de ensino fundamental e do ensino superior do quartil superior são:

- Cursos presenciais dentro e fora da empresa
- Estudos e revistas profissionais
- Seminários
- Intercâmbio de práticas profissionais

A forma de desenvolvimento mais utilizada pelos educadores tanto do ensino fundamental quanto do ensino superior é “Cursos presenciais dentro e fora da empresa” com média 8,24 e a forma de desenvolvimento menos utilizada é o “Acompanhamento de tutor e sênior”, com média de 5,72.

Análise do quartil inferior

As formas de desenvolvimento menos utilizadas pelos educadores, que representam 25% das menores médias, estão explicitadas no GRÁF. 8. Nas formas citadas como menos utilizadas, de acordo com a tipologia apresentada por Le Boterf (2003), há exemplos que podem ser correlacionados a dois dos três tipos de aprendizagem:

- Tipo 1: Situações cuja finalidade principal e tradicional é uma finalidade de formação.
- Tipo 2: Situações criadas para serem formativas, mas que não correspondem às situações habituais de formação: “trabalho em parceria com consultores externos” e “acompanhamento por tutor sênior”.
- Tipo 3: Situações que podem se tornar oportunidades de desenvolvimento de competências: “alternância entre as funções operacionais e gerenciais”.

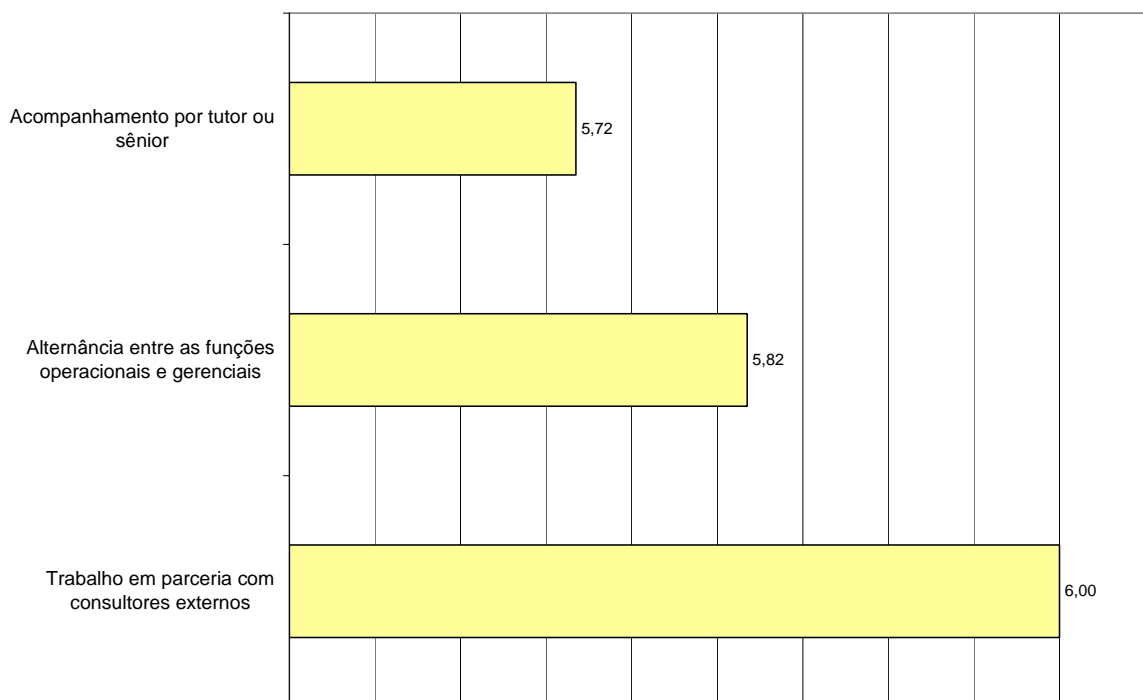


GRÁFICO 9 – Médias das formas de desenvolvimento das competências do quartil inferior

Fonte: Dados da pesquisa

Duas das três competências do educador menos utilizadas não correspondem a situações formais de desenvolvimento, sinalizando que, embora possuam acesso para trabalhar com outras experiências no mercado, investem na própria carreira quando consideram que “administrar a própria formação contínua” faz parte das competências mais utilizadas. Porém, o dado a ser questionado é se fazem a própria escolha ou a instituição é que promove a maioria das capacitações. A outra forma de desenvolvimento, “acompanhamento por tutor”, está relacionada à maioria das metodologias de implantação de empreendedorismo existentes no mercado.

A forma de desenvolvimento de competência menos utilizada pelos educadores é “acompanhamento por tutor sênior”, com média de 5,72, acompanhada da competência “troca entre as funções operacionais e gerenciais”.

A competência “trabalho em parceria com consultores externos” surpreende, com um resultado abaixo da média, pois a quase totalidade das instituições analisadas, após a tabulação dos dados, informou que foram contratados as consultorias pedagógicas e/ou de gestão que influenciam na rotina dos educadores nos últimos dois anos. Porém, o resultado demonstra que não foi disseminado para todo o grupo e não foi eficaz, uma vez que foi citado como uma das formas menos utilizadas.

Análise do quartil superior

No GRÁF. 10 observam-se as formas de desenvolvimento das competências mais utilizadas pelos educadores, que representam 25% das maiores médias. Elas estão relacionadas à aprendizagem natural ou induzidas (POZO, 2002).

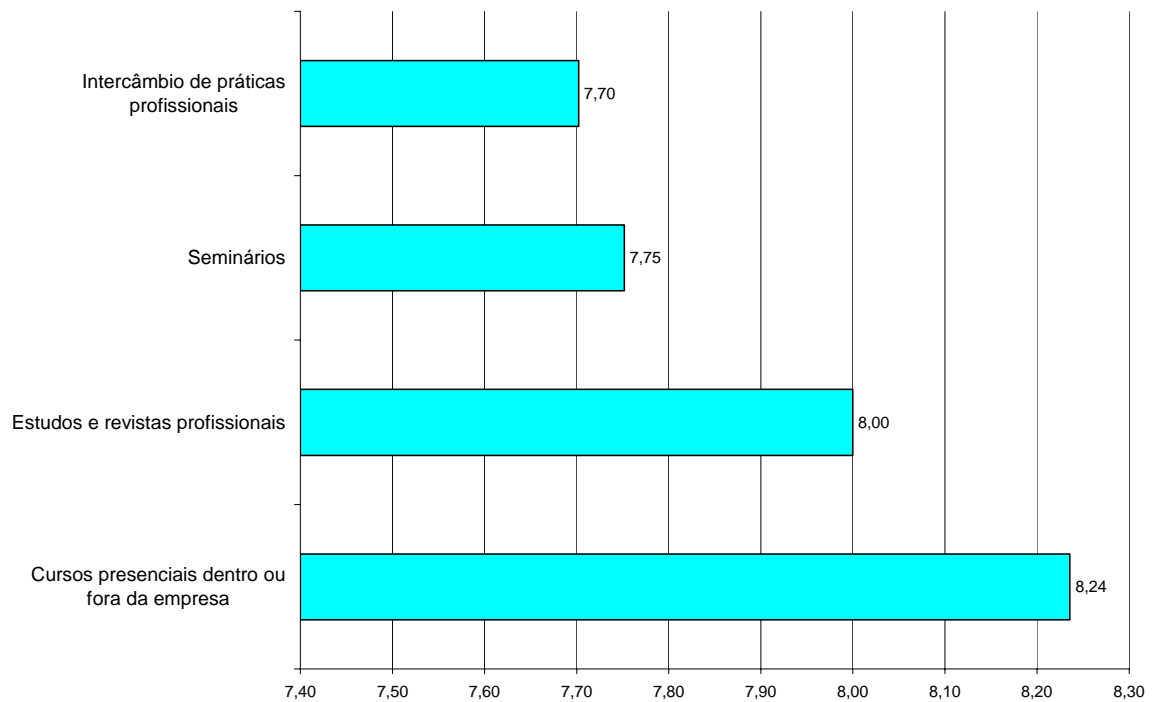


GRÁFICO 10 – Médias das formas de desenvolvimento das competências do quartil superior

Fonte: Dados da pesquisa

Estas formas de desenvolvimento de competência mais utilizadas pelos educadores também podem ser correlacionadas a dois tipos de oportunidades de aprendizagem, de acordo com Le Boterf (2003):

- Tipo 1: Situações cuja finalidade principal e tradicional é uma de formação: “cursos presenciais dentro e fora da empresa” e “seminários”;
- Tipo 2: Situações criadas para serem formativas, mas que não correspondem às situações habituais de formação: “estudos em revistas profissionais” e “intercâmbio de práticas profissionais”.

Segundo Le Boterf (2003), as situações do tipo 1 não precisam de tratamento particular para se tornarem oportunidades de desenvolvimento de competências e envolvem procedimentos pedagógicos clássicos. O que evidencia o resultado da pesquisa, onde inclui-se os cursos presenciais e seminários. Já as situações do tipo 2 e 3 necessitam que certas condições estejam reunidas para se tornarem

oportunidades de desenvolvimento de competências, como um intercâmbio ou a publicação de artigos e periódicos.

4.2.5 Análise das questões ligadas ao empreendedorismo nas instituições de ensino

Nesta seção, apresentam-se os dados consolidados sobre empreendedorismo nas instituições de ensino, se o tema faz parte das atividades curriculares e a percepção dos educadores quanto ao processo de disseminação de empreendedorismo.

Do total dos educadores respondentes, 29,8% concordam totalmente que a instituição da qual fazem parte tem apontado preocupações para a formação de habilidades e competências empreendedoras (TAB. 21).

Porém, quando analisados os dados em separado, na percepção dos educadores do ensino fundamental este índice sobe para 33,7% contra 24,1% dos educadores do ensino superior. Tal dado surpreende, uma vez que as Instituições de Ensino Superior pesquisadas mantêm em sua grade curricular a disciplina Empreendedorismo. Isto demonstra que, apenas manter na grade uma disciplina não indica a difusão e nem a influência na cultura, sendo necessárias outras formas de disseminação e envolvimento dos docentes.

Questionados se a instituição em que atuam como docente tem se proposto a contribuir na formação dos alunos com uma visão crítica, inovação e o “saber fazer”, 36,2% do total de respondentes afirmaram concordar totalmente (TAB. 22).

TABELA 21

Percepção dos educadores quanto a preocupação da Instituição em formação de habilidades e competências empreendedoras

	0= Discorda totalmente											10= concorda totalmente											Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ensino Fundamental	0%	8,43%	0,00%	3,61%	9,64%	2,41%	7,23%	12,05%	7,23%	15,66%	33,73%												
	0	7	0	3	8	2	6	10	6	13	28	83											
Ensino Superior	0%	5,17%	1,72%	6,90%	1,72%	6,90%	5,17%	3,45%	29,31%	15,52%	24,14%												
	0	3	1	4	1	4	3	2	17	9	14	58											
Total	0	10	1	7	9	6	9	12	23	22	42	141											
	0,00%	7,09%	0,71%	4,96%	6,38%	4,26%	6,38%	8,51%	16,31%	15,60%	29,79%	100,00%											

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 22

Proposta da Instituição de ensino com a contribuição na formação dos alunos com uma visão crítica (visão dos educadores)

	0= Discorda totalmente											10= concorda totalmente											Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ensino Fundamental	0%	4,82%	0,00%	3,61%	6,02%	6,02%	3,61%	14,46%	9,64%	12,05%	39,76%												
	0	4	0	3	5	5	3	12	8	10	33	83											
Ensino Superior	0%	3,45%	3,45%	5,17%	3,45%	1,72%	6,90%	8,62%	18,97%	17,24%	31,03%												
	0	2	2	3	2	1	4	5	11	10	18	58											
Total	0	6	2	6	7	6	7	17	19	20	51	141											
	0,00%	4,26%	1,42%	4,26%	4,96%	4,26%	4,96%	12,06%	13,48%	14,18%	36,17%	100,00%											

Fonte: Dados da pesquisa

A percepção dos respondentes em relação ao questionamento se as atividades curriculares da instituição em que atuam estão conectadas com uma proposta de empreendedorismo é positiva para 22% do total (TAB. 23).

Este resultado vem ao encontro da análise qualitativa efetuada após a aplicação dos questionários, em que a maioria das instituições que possuem alguma atividade empreendedora não o faz como atividade curricular, e sim como extracurricular. Quando este dado é comparado entre os docentes do ensino superior e os docentes do ensino fundamental, verifica-se uma diferença de 6 pontos percentuais, em que 24,1% do total dos respondentes do ensino fundamental acreditam que a instituição atua com uma proposta de empreendedorismo, contra 18,9% dos docentes de ensino superior (TAB. 23).

Já a TAB. 24 demonstra a percepção dos respondentes quanto à questão referente ao desenvolvimento do empreendedorismo. Para 33,3% do total esta abordagem pode ser desenvolvida com os alunos. Quando estratificado este número, percebe-se que a diferença entre a percepção dos educadores de ensino superior (apontado por 27,5%) para os educadores de ensino fundamental (37,3%) é de 10 pontos percentuais. Bolson (2000) define empreendedorismo como um movimento educacional que visa desenvolver pessoas dotadas de atitudes e pode ser planejado.

A TAB. 25 indica, na percepção dos respondentes, se o professor pode ser o elo para difundir o empreendedorismo com os alunos. E 50,6% dos educadores afirmaram que podem ser o elo para disseminar e desenvolver o empreendedorismo com os discentes (não havendo diferença por foco de atuação – ensino básico ou superior), em contraste ao item anterior.

TABELA 23

Percepção quanto as atividades curriculares estarem conectadas com uma proposta de empreendedorismo

	0	0= Discorda totalmente					10= concorda totalmente					Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ensino Fundamental	0%	7,23%	3,61%	4,82%	4,82%	16,87%	6,02%	8,43%	13,25%	10,84%	24,10%	
	0	6	3	4	4	14	5	7	11	9	20	83
Ensino Superior	0%	1,72%	0,00%	8,62%	3,45%	8,62%	6,90%	15,52%	20,69%	13,79%	18,97%	
	1	1	0	5	2	5	4	9	12	8	11	58
Total	1	7	3	9	6	19	9	16	23	17	31	141
	0,71%	4,96%	2,13%	6,38%	4,26%	13,48%	6,38%	11,35%	16,31%	12,06%	21,99%	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 24

Percepção dos educadores quanto ao desenvolvimento sobre empreendedorismo junto aos alunos

	0	0= Discorda totalmente					10= concorda totalmente					Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ensino Fundamental	0%	2,41%	1,20%	1,20%	0,00%	8,43%	9,64%	13,25%	10,84%	15,66%	37,35%	
	0	2	1	1	0	7	8	11	9	13	31	83
Ensino Superior	0%	1,72%	3,45%	1,72%	1,72%	3,45%	6,90%	15,52%	17,24%	20,69%	27,59%	
	0	1	2	1	1	2	4	9	10	12	16	58
Total	0	3	3	2	1	9	12	20	19	25	47	141
	0,00%	2,13%	2,13%	1,42%	0,71%	6,38%	8,51%	14,18%	13,48%	17,73%	33,33%	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 25

Professor como elo para a difusão do empreendedorismo com os alunos

	0= Discorda totalmente						10= concorda totalmente					Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ensino Fundamental	0%	0,00%	0,00%	1,20%	2,41%	3,61%	9,64%	8,43%	6,02%	18,07%	50,60%	
	0	0	0	1	2	3	8	7	5	15	42	83
Ensino Superior	0%	0,00%	1,72%	0,00%	0,00%	1,72%	6,90%	10,34%	12,07%	18,97%	48,28%	
	0	0	1	0	0	1	4	6	7	11	28	58
Total	0	0	1	1	2	4	12	13	12	26	70	141
	0,00%	0,00%	0,71%	0,71%	1,42%	2,84%	8,51%	9,22%	8,51%	18,44%	49,65%	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 26

Análise da Instituição de Ensino Fundamental da Rede Pública

EMPREENDEDORISMO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A instituição do qual faço parte como docente tem apontado preocupações para formação de habilidades e competências empreendedoras	0,00	0,00	5,88	5,88	0,00	5,88	0,00	5,88	23,53	52,94	100,00
A instituição do qual faço parte como docente tem se proposto a contribuir na formação dos alunos com uma visão crítica, inovação e principalmente o "saber-fazer"	0,00	0,00	0,00	0,00	5,88	0,00	5,88	5,88	29,41	52,94	100,00
As atividades curriculares do curso estão conectadas com uma proposta de empreendedorismo	0,00	5,88	0,00	0,00	29,41	17,65	0,00	0,00	23,53	23,53	100,00
Empreendedorismo pode ser desenvolvido	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	17,65	0,00	11,76	70,59	100,00
O professor pode ser o elo para difundir o empreendedorismo junto aos alunos	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	11,76	88,24	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 27
Análise da Instituição de Ensino Fundamental da Rede Privada

EMPREENDEORISMO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO DA REDE PRIVADA										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A instituição do qual faço parte como docente tem apontado preocupações para formação de habilidades e competências empreendedoras	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,35	26,09	69,57	100,00
A instituição do qual faço parte como docente tem se proposto a contribuir na formação dos alunos com uma visão crítica, inovação e principalmente o "saber-fazer"	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,35	0,00	4,35	91,30	100,00
As atividades curriculares do curso estão conectadas com uma proposta de empreendedorismo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,35	17,39	13,04	65,22	100,00
Empreendedorismo pode ser desenvolvido	0,00	0,00	0,00	0,00	4,35	8,70	0,00	8,70	26,09	52,17	100,00
O professor pode ser o elo para difundir o empreendedorismo junto aos alunos	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	30,43	69,57	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

Comparando o resultado das escolas de ensino fundamental da rede privada com o das escolas da rede pública é perceptível o entendimento dos educadores da rede privada no que diz respeito à preocupação da instituição com a formação de habilidades e competências empreendedoras para 69,6% contra 52,9% da rede pública (TAB. 26 e TAB. 27). Outro dado que chama a atenção refere-se à contribuição para a formação dos alunos com uma visão mais crítica, inovadora, focada no “saber fazer”. Para 91,3% dos educadores da rede privada, a instituição tem uma proposta contributiva e para apenas 23,5% dos professores da rede pública este item aparece como uma preocupação da escola.

O resultado aponta uma contradição: para a metade dos respondentes os educadores podem ser o elo para a difusão do empreendedorismo, mas somente 27,6% dos educadores de ensino superior acreditam que o tema pode ser desenvolvido (TAB. 24), demonstrando a falta de familiaridade com os conceitos e/ou projetos ligados à disseminação do empreendedorismo com os alunos.

4.2.6 Análise Qualitativa

Com base nas informações e na interpretação da pesquisa quantitativa, foram realizadas 4 entrevistas, sendo 2 em profundidade, nas instituições de ensino fundamental, e 2 mais superficiais, por telefone, nas instituições de ensino superior, tendo em vista que alguns tópicos da pesquisa nas escolas de 3^o grau puderam ser detalhadas por meio de outras ferramentas de comunicação utilizadas no mercado (internet, fôlder, etc.).

4.2.6.1 Análises das entrevistas com coordenadores de curso superior

Nas entrevistas, observou-se que as instituições de ensino superior limitam-se a oferecer disciplinas que contemplam empreendedorismo, como “Criação de empresas e Negócios”, que trabalha a confecção de um plano de negócios, mas não

existe um projeto ou ações disseminadas para desenvolver atitudes empreendedoras com os alunos de forma transversal, o que limita o envolvimento do educador, pois somente os professores da disciplina se envolvem diretamente com o tema. Seguem alguns comentários feitos por coordenadores de curso:

A instituição preocupa com o tema. Temos a disciplina “Criação de Empresas e Negócios” que contempla o empreendedorismo que é muito bem avaliada pelos nossos alunos. Portanto a disciplina é optativa em alguns cursos e não faz parte da grade curricular da universidade. Desta forma não atendemos todos alunos em todos os cursos. **Coordenador de curso de graduação**

Este comentário vem ao encontro do resultado da pesquisa, na percepção do educador que não concorda que a instituição de ensino se preocupa com a formação de habilidades e competências empreendedoras. E, ainda confirma a percepção dos entrevistados de que a minoria concorda que as atividades curriculares da instituição estão conectadas a proposta de empreendedorismo.

Em relação ao baixo índice de utilização das competências do educador, onde a competência “informar e envolver a comunidade” é pouco utilizada, demonstra-se a distância entre a universidade e as empresas. O entrevistado fez o seguinte comentário:

Acho que podemos aproximar mais da comunidade e dos problemas comuns no entorno da Universidade. Porém já possuímos em outras unidades uma maior aproximação. Por exemplo, na área da saúde e no curso de Direito. Quanto à aproximação com as empresas, acho que é cultural as universidades brasileiras estarem um pouco longe do mercado. Mas, em áreas ligadas à engenharia e inovação isto já é mais comum. **Coordenador de curso de graduação.**

Acredito que estamos envolvidos com a comunidade, sim, inclusive a empresarial. O que temos que fazer é divulgar mais os serviços que podemos oferecer para a sociedade a baixo custo e fazer disto uma rotina. **Coordenador de Curso de graduação e professor.**

Outro fato interessante refere-se às formas de desenvolvimento de competências dos educadores de ensino superior, refletindo a autonomia dada para a escolha dos temas e não de um planejamento macro da instituição, conforme afirmado na entrevista:

Os professores fazem vários cursos da área específica em que atuam e a Faculdade capacita nos temas de interesse geral. Como a maioria já possui mestrado, consideramos que ele já possui formação técnica. E, por ser uma Faculdade particular, ele se atualiza constantemente. Mesmo porque o perfil dos nossos alunos faz com que nós professores busquemos sempre por informações e conhecimento. **Coordenador de curso de graduação e professor.**

Sobre o fato de os resultados da pesquisa quantitativa revelar que somente 28% acreditam que o empreendedorismo pode ser desenvolvido com os alunos, o entrevistado informou que:

Apesar de todos já saberem das disciplinas ligadas ao tema, o modelo atual das instituições de ensino superior são divididos por áreas de atuação e existe uma coordenação por curso, que reúne periodicamente com outras coordenações, mas nem sempre existe espaço para ampliar a divulgação. Outro fato que deve ser levado em consideração é que a maioria dos professores atua no mercado de trabalho em outras áreas e existe pouco tempo para uma discussão mais ampla. **Coordenador de curso de graduação e professor**

Os entrevistados demonstraram a mesma percepção em relação ao compromisso do professor e à vontade de melhorar sempre seu desempenho quando apresentado o resultado de que os educadores consideram importantes e acreditam que podem ser os principais responsáveis na disseminação da cultura empreendedora.

4.2.6.2 Análises das entrevistas com diretores e/ou coordenadores das escolas de ensino fundamental

As entrevistas nas escolas de ensino fundamental apresentaram um resultado menos homogêneo do que o das instituições de ensino superior. Verificou-se a diferença de motivação em se tratando de questões de infraestrutura das instituições particulares em relação às públicas e no planejamento referente ao desenvolvimento das competências.

Na instituição de ensino fundamental da rede privada, questionada sobre a existência de projeto empreendedor na escola, a diretora pedagógica entrevistada fez o seguinte comentário:

Não têm um projeto na escola e tenho dúvidas em relação ao conceito de empreendedorismo. Temos a preocupação na formação integral do aluno. Existem oficinas e algumas iniciativas que considero empreendedoras.
Diretora Pedagógica da rede privada

Quanto às informações referentes às atividades e oficinas, verificou-se que as oficinas são de diversos temas, entre eles: meioambiente e educação financeira. Nas atividades ligadas ao meioambiente, os alunos participam de reuniões e as decisões são em assembleia, além de aprenderem a confeccionar sabão ou outro produto, levando à reflexão sobre o impacto da indústria no meioambiente.

A partir da 5ª série os alunos lidam com educação financeira e se envolvem com a comunidade. Já os alunos da 8ª e da 9ª série são envolvidos em projetos ligados ao desenvolvimento sustentável, conforme outro comentário:

É um projeto interdisciplinar e atende todos os alunos da 5ª série. Durante uma semana, os alunos vendem lanche, e com o lucro realizam ações de cunho social. No último ano, eles compraram uma cadeira de rodas e doaram para uma ONG. Já os alunos no final do ensino fundamental trabalham com oficinas de reciclagem e educação ambiental. **Diretora pedagógica da rede privada de ensino fundamental.**

A escola têm 800 alunos no ensino fundamental. Em todas as séries existem projetos interdisciplinares focados na formação integral do aluno, o que contribui para a formação empreendedora. A escola possui ainda um planejamento anual para o desenvolvimento de competências dos educadores na modalidade presencial dentro da escola (confirmando a pesquisa quantitativa), tais como:

- Ortografia e alfabetização;
- Assessoria de matemática (com consultores externos);
- Habilidades e competências em elaboração de itens (visa melhorar a confecção de provas).

Percebe-se que é necessário trabalhar mais o conceito e divulgá-lo entre os educadores, pois na visão da direção a instituição não tinha projetos ligados ao empreendedorismo. Porém, na percepção dos professores a escola atua com projetos empreendedores e contribui para a formação do aluno com uma visão mais

crítica e inovadora, o que foi comprovado na entrevista por meio das ações desempenhadas.

Na entrevista realizada na escola de ensino fundamental da rede pública, foi informado que existe um projeto ligado ao empreendedorismo há 4 anos. A escola possui 460 alunos, e deste total 160 fazem parte da rede integral e recebem apoio nas lições de casa, reforço em matemática e português, aulas de higiene e educação física. Do total de alunos, somente 30 estão envolvidos no projeto de empreendedorismo. Do total de 40 professores, 8 atuam no projeto. O projeto é dividido em três áreas: “Sexualidade”, “Cidadania” e “Mundo do trabalho e perspectivas de vida”, este último considerado como de empreendedorismo. Conforme constatado, as ações são relevantes ao empreendedorismo, porém atendem uma amostra reduzida de alunos e há dificuldade de ampliação. Declara a coordenadora do projeto:

O professor para fazer parte do projeto, é capacitado em curso presencial, com carga horária de 180 horas, e as atividades são consideradas como extracurriculares. O professor não recebe nenhum tipo de incentivo para se capacitar nem para aplicar as oficinas, que são feitas aos sábados. Recebemos sete mil reais para todo o ano e este valor não dá para ampliar as ações para outros alunos, pois temos despesas de lanche, material didático e contamos com a boa vontade do professor para atuar, uma vez que não recebe nada por isto. Porém, notamos diferença entre os alunos que participam do programa em relação aos outros, não em relação às notas, mas sim nas questões ligadas ao comportamento, respeito ao próximo e visão coletiva. **Coordenadora do Projeto de empreendedorismo na rede pública.**

Quanto às informações referentes às atividades e oficinas ligadas ao projeto, estas são divididas em cinco módulos divididos entre teoria e prática, destacando as oficinas ligadas ao sonho. Trabalham a partir do sonho e de sonhos que podem tornar-se realidade, buscando visão estratégica e planejamento, além de oficinas em que buscam histórias de empreendedores brasileiros que realizaram o sonho de empreender. As ações disseminam a cultura empreendedora, porém em parcela muito reduzida, tendo em vista o universo dos alunos.

Cita-se o comentário sobre o resultado de uma das oficinas:

Em uma das oficinas trabalhamos com os alunos a construção da “Árvore das Profissões da Família”, uma espécie de árvore genealógica das

profissões na família. Descobre-se, muitas vezes uma repetição da profissão dos avós até os netos. Por exemplo: o avô era pedreiro e a avó doméstica, a mãe é faxineira e o pai pedreiro e outros se repete a profissão da mãe, alternando para lavadeira, diarista e alguns que não têm pai. Neste momento, os adolescentes levam um susto e decidem que não querem seguir este caminho. Aí se inicia o trabalho com sonhos possíveis de se realizar. **Coordenadora do Projeto de empreendedorismo na rede pública.**

Quanto às formas de desenvolvimento de competências, diferentemente da escola privada, a Instituição de Ensino Superior não tem um planejamento e não existe uma exigência de atualização, ficando a cargo do professor. Existem algumas capacitações pontuais. Quando o propósito é realizar uma capacitação dependendo da duração, a Secretaria de Educação deve enviar um professor substituto, para que não sejam ultrapassadas as horas de trabalho a serem cumprida mensalmente.

Em relação ao resultado apresentado da percepção dos alunos quanto ao envolvimento da escola em questões ligadas ao empreendedorismo, as afirmações da entrevistada, sinalizam para a mesma conclusão do resultado quantitativo. Porém, faz a seguinte observação:

A maioria não se envolve com as questões ligadas ao projeto, mas acreditam que o empreendedorismo pode ser desenvolvido junto aos alunos, e ele “o professor” pode ser o responsável? Acho que falta incentivo, e não somente financeiro. Se houvesse incentivo, poderia garantir a continuidade e a ampliação do projeto. O salário do professor é muito baixo, e para estas atividades, praticamente trabalhamos de graça, sem contar a infraestrutura, que é defasada e nos impede de utilizar recursos adicionais. **Coordenadora do Projeto de empreendedorismo na rede pública.**

A entrevistadora demonstrou o comprometimento dos professores, sinalizando para o mesmo resultado da pesquisa quantitativa como a competência mais requerida, assim como as formas de desenvolvimento de competências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado justificou-se pela importância da educação para o desenvolvimento sócioeconômico, das micro e pequenas empresas no cenário brasileiro e pela aresta existente entre as instituições de ensino e o tema “empreendedorismo”. As competências individuais dos educadores surgem como uma alternativa para que as instituições de ensino possam despertar nos alunos dos diversos níveis escolares o desejo de empreender.

As ideias expostas neste estudo tiveram por objetivos: identificar e analisar as competências empreendedoras existentes e as competências empreendedoras requeridas pelo mercado dos educadores do ensino fundamental e dos educadores do ensino superior de Belo Horizonte; identificar as formas de desenvolvimento de competências utilizadas e o envolvimento da instituição no tema empreendedorismo; e certificar-se da participação do professor com vistas à difusão da cultura empreendedora, sob a ótica dos educadores.

O referencial teórico foi elaborado com base em competências individuais e competências empreendedoras, destacando McClelland (1961, 1972, 1973), e as competências do educador (PERRENOUD, 2000). Foram definidas as formas de desenvolvimento das competências, destacando Le Boterf (1995, 2003) que apresentassem um embasamento para a pesquisa e oferecessem suporte à metodologia utilizada. O estudo caracteriza-se como exploratório-descritivo.

Os resultados da pesquisa apontam que as competências mais requeridas pelo mercado aos educadores são: “comprometimento”; “exigência da qualidade e eficiência”; “busca de informações; “planejamento e monitoramento” e “estabelecimento de metas”. Este resultado foi impulsionado pelos professores de ensino fundamental. Uma vez estratificada a amostra entre professores de ensino superior, apenas a competência “comprometimento” se destaca, confirmando que o mercado educacional busca pessoas com competências empreendedoras.

Já as competências do educador mais utilizadas são: “envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”, “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, e “administrar a própria formação contínua”. Comparando a percepção dos educadores de ensino fundamental com os de ensino superior, o resultado é inalterado, inclusive na ordem de prioridade.

A competência empreendedora considerada menos importante tanto para os educadores de ensino fundamental quanto os educadores de ensino superior é “correr riscos calculados”. A menos utilizada é “participar da administração da escola”. As duas estão comparadas entre a menos importante e a menos utilizada, validando a perspectiva do pesquisador, em que a maioria das instituições atua com planejamentos pedagógicos e planos de aula prédefinidos e com pouco espaço para inovar e/ou correr riscos. Este resultado surpreende, tendo em vista que McClelland em suas pesquisas define que uma das principais características do empreendedor é correr riscos calculados. Sugere, ainda, o questionamento da posição passiva do professor diante da instituição e seu ambiente ou o posicionamento da Instituição frente aos desejos do educador, que, na pesquisa, apresenta o comprometimento como a principal competência requerida.

Os resultados validam a análise de comparação proposta entre as competências empreendedoras (MCCLELLAND, 1973) e as competências do educador (PERRENOUD, 2000), demonstrando afinidade nos conceitos e na percepção dos educadores entre as competências requeridas e o grau de importância e as competências do educador e o grau de utilização.

Com relação às formas de desenvolvimento das competências utilizadas pelos educadores, dentre as 12 formas de desenvolvimento esta pesquisa identificou 3 que são mais utilizadas: “cursos presenciais dentro e fora da empresa”, “intercâmbio de práticas profissionais” e “estudos e revistas profissionais”. Tal análise pode trazer bons resultados no futuro em relação à oferta de soluções oferecidas no mercado para a capacitação, em programas e projetos ligados ao empreendedorismo, em que a maioria faz parte da modalidade presencial. Porém, a perspectiva é de crescimento de outras redes sociais e já utilizadas na modalidade a distância. Na maioria das Instituições pesquisadas, não existe um planejamento no

desenvolvimento de competências. Com exceção da escola de ensino fundamental da rede privada, as instituições não possuem um planejamento e não existe a exigência de atualização, ficando a cargo do professor, o que demonstra a falta de projetos com visão sistêmica e integrada e falta de envolvimento do educador com questões macros e não somente com sua disciplina.

A variável “competências” e suas formas de desenvolvimento foram analisadas também mediante a comparação entre a área de atuação: ensino fundamental e ensino superior, ocorrendo convergência de opiniões.

Quando questionados sobre a relação da instituição em que atua no envolvimento e ações ligadas ao empreendedorismo, um terço do total dos educadores concorda totalmente que a instituição da qual faz parte tem revelado preocupações com a formação de habilidades e competências empreendedoras. Este dado surpreende, uma vez que as Instituições de Ensino Superior pesquisadas mantêm em sua grade curricular a disciplina Empreendedorismo. Nas escolas de ensino fundamental da rede pública que apresentam projeto ligado ao empreendedorismo, o resultado na prática está aquém do esperado e não atinge 7% dos alunos. Já a escola de ensino fundamental particular que define não haver projeto ligado ao empreendedorismo apresenta práticas e ações que disseminam a cultura empreendedora e surpreende positivamente atingindo, 100% dos alunos. A análise não pode ser feita isoladamente, sem levar em consideração as condições oferecidas nestes dois universos (escola pública e privada) onde esta última conta com estratégias e monitoramento constante, além de um ambiente físico, com laboratórios mais completos e mais utilizados pelos alunos e ferramentas de gestão que contribuem para o resultado.

Quanto à percepção dos educadores sobre o processo de desenvolvimento de empreendedorismo, também um terço aproximadamente acredita que o tema pode ser desenvolvido com os alunos. A metade dos educadores acredita que pode contribuir diretamente para esta formação, no sentido de disseminar e desenvolver o empreendedorismo com os discentes (não havendo diferença por área de atuação – ensino básico ou superior). Porém, é necessário que as instituições coloquem isso na pauta de discussões e de planejamento como estratégia, uma vez que não

planejam o desenvolvimento de competências dos educadores e não os envolvem na definição de projetos, mesmo aquelas que mantêm em sua grade disciplinas ligadas ao tema.

Estes resultados sinalizam para necessidade de promover ações de disseminação da cultura empreendedora com os educadores.

Conclui-se que as instituições de ensino pesquisadas podem contribuir para a formação dos alunos com uma visão crítica, inovadora e com foco no “saber fazer”, possibilitando a transformação do educador em educador empreendedor.

Considerando que a amostra deste trabalho não representa o universo total de educadores do ensino fundamental e superior de Belo Horizonte, as conclusões desta pesquisa não podem ser generalizadas.

A expectativa do autor era encontrar resultados mais expressivos relativos ao envolvimento das instituições com a comunidade e evidenciar o entendimento e o nivelamento do conceito de empreendedorismo, partindo do princípio de que as instituições divulgam possuir projetos empreendedores com os alunos e de que houvesse mais planejamento do desenvolvimento de competências ligadas ao seu planejamento estratégico, demonstrando que cabem ainda intervenções ligadas à gestão, principalmente na educação fundamental e da rede pública.

A partir da pesquisa realizada, pode-se ampliar este estudo trazendo novas abordagens e perspectivas, visando a maior compreensão da dinâmica do mercado do educador e o universo empreendedor. Dessa forma, sugerem-se novas pesquisas, tais como:

- Na área educacional, aprofundar as questões dos conhecimentos necessários ao educador e às instituições que possam auxiliar na construção de cursos e programas específicos para as instituições de ensino;
- Na área acadêmica, identificar na grade curricular de formação dos educadores como pode ser inserido o tema “empreendedorismo”;

- Nas instituições de ensino de outros estados, analisar a lacuna entre as competências empreendedoras requeridas pelo mercado e as existentes, além de levantar os programas que existem para a difusão da cultura empreendedora;
- Realizar pesquisas em cidades que já possuem políticas públicas de empreendedorismo nas instituições de ensino e analisar o resultado;
- Identificar entidades e instituições que atuam com programas e projetos de empreendedorismo em instituições de ensino e pesquisar os resultados.

Visto que o pesquisador atua na área de educação empresarial há aproximadamente 9 anos em uma grande empresa de prestação de serviços às micro e pequenas empresas em Belo Horizonte, o trabalho contribuiu para enriquecer os conhecimentos sobre o ramo, ratificar a importância do desenvolvimento de algumas competências que o mercado requer e desenvolver e oferecer metodologias de abordagem para as instituições de ensino, além de encontrar fragilidades nos programas pesquisados que não atendem a seu objetivo, tornando uma prática não inclusiva em se tratando de oportunidades de melhoria e perspectiva para os alunos.

Por fim, os resultados apresentados comprovam que o educador tem um papel crucial na difusão da cultura empreendedora e evidencia-se a importância da educação formal no desenvolvimento de competências empreendedoras com os alunos.

Reforça-se aqui, novamente, a importância de as instituições de ensino proverem uma formação empreendedora aos estudantes. Finalmente, sugere-se que é necessário fazer um grande esforço para organizar as competências e os instrumentos que permitem disseminar ações de uma cultura mais proativa capaz de contribuir, direta e indiretamente, para aprimorar a formação de alunos e para incentivar uma sociedade empreendedora.

REFERÊNCIAS

- BAUMOL, William. *Economic theory and operations analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- BARATO, J. N.. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- BITENCOURT, C. C.. *A gestão de competências gerenciais – a contribuição a aprendizagem organizacional*. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BOLSON, Eder Luiz. *Tchau patrão!*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- BOYATZIS, R. E.. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons, 1982. Disponível em: <<http://books.google.com/books>>. Acesso em: 21 maio 2008.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A.. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.
- CAMPOS, Agmar Abdon. *O papel estratégico de empreendedores coletivos em organizações intensivas em capital social – o caso da Cooperativa de Crédito de São Roque de Minas*. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, MG, 2006.
- CANÇADO, Vera L. *et al.* Desafio da gestão de pessoas em organizações em rede. *Revista Gestão & Tecnologia*, Fundação Pedro Leopoldo, 2004.
- CANTILLON, R.. *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general*. México: Traducción al castellano en Fondo de Cultura Económica, 1978.
- CARDOSO, R. L.. *Competências do contador: um estudo empírico*. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de contabilidade e Atuária. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 349 p.
- COOLEY, L.. Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance. final report. *Contract No. DAN-5314-C-00-3074-00*. Washington, USAID, 1990.
- DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1997; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- DOLABELA, Fernando. *O segredo de Luísa*. São Paulo: Cultura, 1999.

DOLABELA, Fernando. *Oficina do empreendedor*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2000a.

DOLABELA, Fernando. Prefácio. In: DOLABELA, F. *A vez do sonho*. São Paulo: Cultura, 2000b.

DRUCKER, P. F.. Why management consultants? In: *The evolving science of management*, edited by Z. Melvin and R. G. Greenwood. New York: AMACOM, 1979.

DRUCKER, P. F.. *As novas realidades: no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão de mundo*. São Paulo: Pioneira, 1989.

DRUCKER, P. F.. *Inovação e espírito empreendedor*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

DURAND, T.. L'alchimie de la competence. *Revue Française de Gestion*, Paris, v. 32, n. 160, p. 261, jan. 2006.

DUTRA, J. S. *Competências e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. 1 ed. 4 reimpr. São Paulo: Atlas, 2007. 208 p.

FERNANDES, Bruno H. R.. *Competências e performance organizacional: um estudo empírico*. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-69, ago. 1997.

FILION, L. J.. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: Identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. *Revista de Administração de Empresas, RAE, FGV*, São Paulo, jul./set. 1991.

FILION, L. J.. Empreender: um sistema ecológico de vida. In: FILION, L. J.; DOLABELA, F.. *Boa ideia! E agora?* Plano de negócio, o caminho seguro para criar e gerenciar sua empresa. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2000, p. 17-29.

FLEURY, A.; FLEURY, Maria Tereza L.. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000. 169 p.

FLEURY, A.; FLEURY, Maria Tereza L.. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 160 p.

GLOBAL Entrepreneurship Monitor. *Empreendedorismo no Brasil. Relatório Nacional*, Curitiba: IBQP, 2008.

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

HAIR, Joseph F. Jr.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, Willian C. *Multivariate data analysis*. New York: Prentice Hall, 1998.

- HIRATA, Helena (Org.). *Sobre o "modelo" japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993. 312 p.
- HIRATA, H.. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRET, C. *et al. Novas tecnologias, trabalho e educação*. São Paulo: Vozes, 1994. 220 p.
- HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P. *Empreendedorismo*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1997.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRÁIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em 20/10/08.
- KOCHE, José Carlos. *Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LE BOTERF, G.. De la compétence: essai sur un attracteur étrange. In: *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrième Tirage, 1995.
- LE BOTERF, G.. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Bookman, 2003. Título original: *Compétence et navigation professionnelle*. 278 p.
- LEITE, Márcia de Paula. *Trabalho e sociedade em transformação*. Mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- LEITE, Márcia de Paula. Tecnologia e (des)emprego. *Revista com Ciência*, revista eletrônica de jornalismo científico, ed. Trabalho, n. 54, maio 2004. Disponível em: <www.conciencia.br>. Acesso em: 20 jun. 2008.
- LOBO, João Roberto Marques. *Uma análise de percepção de valor de funcionários de instituições financeiras sobre cursos de especialização em finanças: um estudo de caso em juiz de fora*. 2008, 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.
- LUZ, Talita R.. *Telemar-Minas: competências que marcam a diferença*. 2001. 307 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- MANCIA, Lídia. Os desafios do modelo de consultoria interna em recursos humanos. In: BITENCOURT, Cláudia (org.). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004. P. 145-159.

- MANSFIELD, R. S. *et al.* The identification and assessment of competencies and other personal characteristics of entrepreneurs in development countries. *Final Report*, 1987.
- MATTAR, Fauze N. *Pesquisa de marketing*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 276p.
- McCLELLAND, D. C.. *The achievement society*. Princenton, NJ: D. Van Nostrand Co., 1961.
- McCLELLAND, D. C.. *A sociedade competitiva: realização & progresso social*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.
- McCLELLAND, D. C.. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, Washington, D. C, 28, 1-4, 1973.
- McCLELLAND, D. C.; BURHAM, D. H.. *O poder é o grande motivador*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MORGAN, David. L. *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage, 1988. 85 p.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Gather. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POCHMANN, Márcio. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001. 148 p.
- POZO, J. I.. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G.. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, p. 79-91, may./june. 1990.
- RICHARDSON, Roberto J.. *Pesquisa social – métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola e a escola necessária*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROESH, S. M. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 301 p.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L.. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997. 208 p.

RUAS, Roberto. Gestão por competências: uma contribuição às estratégias das organizações. *In: RUAS, R. et al. (Org.). Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. 222 p.

SANT'ANNA, Anderson S.. *Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração*. 2002. 366 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SARSUR, Amyra Moyzes. *Gestão por competências: a percepção de ganho social do trabalhador*. 2007. 262 f Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAY, Jean Batiste. *A treatise on political economy*, 4. ed. C. R. Prinsap, Boston: Wells and Lilly, 1824.

SAY, Jean Batiste. *Tratado de economia política*. Tradução de Balthazar Filho. São Paulo: Abril, 1983.

SCHÖN, Donald. *Os professores e sua formação*. NÓVOA (Coord.). Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

SCHUMPETER, Joseph A.. *A teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SEBRAE. Fatores condicionantes da taxa de mortalidade de empresas no Brasil. *Relatório de Pesquisa*. Brasília: Sebrae, 2004.

SEBRAE. *Referenciais educacionais do Sebrae*. Brasília: SEBRAE, 2006.

SEBRAE. *Revista Passo a Passo*, edição 127, maio/jun. 2007.

SILVA, Cinthia França Dante da. *Consultor organizacional: um estudo sobre as competências individuais requeridas pelo mercado de trabalho*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, MG, 2008.

SILVEIRA, Simara Maria de Souza. *Empreendedorismo no Brasil*: 2008. Curitiba: IBQP, 2009.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M.. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. *In: MABEY, C.; ILES P. (Org.). Managing Learning*. London: Routledge, 1994, p. 57-69.

SPENCER JR., L. M.; SPENCER, S. M.. *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons, 1993.

STEFFEN, I.. *Modelos e competência profissional*. (s.l: mimeo), 1999.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS A. D.. *Wikinomics*. São Paulo: Nova Fronteira, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, M. M. F.. Por uma boa pesquisa qualitativa em administração. In: ZOUAIN, D. M.; VIEIRA, M. M. F.. *Pesquisa qualitativa em administração*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. *Referenciais educacionais do SEBRAE*. Brasília: SEBRAE, 2006.

ZARIFIAN, P.. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001. 198 p.

ZARIFIAN, P.. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2003. 192 p.

ZARIFIAN, P.. *Compétences et organization qualifiante em milieu industriel*, IN: MINET, Francis, PARLIER, Michel, WITTTW, Serge. *La compétence: Mythe, Construction ou réalité?* Paris, Liaisons, 1994.

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2009.

APÊNDICE A – Questionário

O PAPEL DESEMPENHADO PELO EDUCADOR NA DIFUSÃO DA CULTURA EMPREENDEDORA

Esta pesquisa é um trabalho acadêmico e tem por objetivo avaliar as competências empreendedoras, a forma como ela se desenvolve e o papel do educador como difusor do empreendedorismo.

Não é necessário se identificar ao responder o questionário

SEÇÃO 1: Identificação das Competências Individuais dos Educadores

- Os itens abaixo descrevem competências empreendedoras. **Solicitamos registrar, à esquerda de cada um deles, um número, entre 0 (zero) e 10 (dez),** que corresponda ao grau de importância dessas competências que são exigidas pelo mercado. Quanto mais próximo de 0 (zero), **menos importante é a competência**, quanto mais próximo de 10 (dez), **mais ela é importante para o desempenho do seu trabalho.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Menos										Mais
importante										importante

- 1.1 (___) Busca de oportunidades e iniciativa
- 1.2 (___) Comprometimento
- 1.3 (___) Exigência de qualidade e eficiência
- 1.4 (___) Persistência
- 1.5 (___) Correr riscos calculados
- 1.6 (___) Busca de informações
- 1.7 (___) Estabelecimento de metas
- 1.8 (___) Planejamento e monitoramento
- 1.9 (___) Independência e autoconfiança
- 1.10 (___) Persuasão e rede de contatos

- Com relação à utilização das competências **específicas do educador (conforme Perrenoud, 2000) solicitamos registrar, à esquerda de cada um deles, um número, entre 0 (zero) e 10 (dez),** que corresponda ao grau em que cada uma dessas competências tem sido utilizadas na sua área de atuação. Quanto mais próximo de 0 (zero), **menos utilizada é a competência**, quanto mais próximo de 10 (dez), **mais ela é utilizada na sua área de atuação.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Menos										Mais
Utilizada										utilizada

- 2.1 (___) Organizar e dirigir situações de aprendizagem
 2.1 (___) Administrar a progressão das aprendizagens
 2.2 (___) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
 2.3 (___) Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho
 2.4 (___) Trabalhar em equipe
 2.5 (___) Participar da administração da escola
 2.6 (___) Informar e envolver a comunidade e ou pais
 2.7 (___) Utilizar novas tecnologias
 2.8 (___) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
 2.10 (___) Administrar sua própria formação contínua

SEÇÃO 2 – Desenvolvimento de competências individuais

Com relação as formas de desenvolvimento das competências, solicitamos registrar, à esquerda de cada um deles um número, entre 0 (zero) e 10 (dez), que melhor corresponda ao seu grau de concordância com cada uma das mesmas. Quanto mais próximo de 0 (zero), **menos você utiliza a opção como forma de desenvolvimento de competências**, quanto mais próximo de 10 (dez), **mais você utiliza a opção como forma de desenvolvimento de competências**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Menos										Mais
Utilizada										utilizada

- 3.1 (___) Cursos presenciais dentro ou fora da empresa
 3.2 (___) Seminários
 3.4 (___) intercâmbio de práticas profissionais
 3.5 (___) acompanhamento por tutor ou sênior
 3.5 (___) trabalho em parceria com consultores externos
 3.6 (___) produção de manuais pedagógicos
 3.7 (___) estudos e revistas profissionais
 3.8 (___) concepção de novos equipamentos e processos
 3.9 (___) redação de obras ou artigos profissionais
 3.10(___) realização de missões específicas
 3.11(___) Exercício da função de tutor
 3.12(___) Alternância entre as funções operacionais e gerenciais
 3.13 (___) Outra:_____

SEÇÃO 3 – Empreendedorismo

Nas questões abaixo, assinale com um X a lacuna que mais está em concordância com o que você pensa ou acredita. Solicitamos registrar, à esquerda de cada um deles um número, entre 0 (zero) e 10 (dez), que melhor corresponda ao seu grau de concordância com cada uma das mesmas. Quanto mais próximo de 0 (zero), **menos você concorda**, quanto mais próximo de 10 (dez), **mais você concorda**.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo										Concordo
Totalmente										Totalmente

3.1 A instituição do qual faço parte como docente tem apontado preocupações para formação de habilidades e competências empreendedoras

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.2 A instituição do qual faço parte como docente tem se proposto a contribuir na formação dos alunos com uma visão crítica, inovação e principalmente o “saber-fazer”

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.3 As atividades curriculares do curso estão conectadas com uma proposta de empreendedorismo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.4 Empreendedorismo pode ser ensinado / desenvolvido

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.5 O professor pode ser o elo para difundir o empreendedorismo junto aos alunos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

SEÇÃO 4: DADOS DEMOGRÁFICOS E OCUPACIONAIS

Esta parte do questionário busca informações gerais a seu respeito e à sua atividade profissional. Assinale com X a alternativa mais adequada ao seu caso e/ou complete.

1 Gênero

1.1 () masculino

1.2 () feminino

2 Faixa etária:

2.1. () até 25 anos

2.4 () de 36 a 40 anos

2.2 () de 26 a 30 anos

2.5 () de 41 a 45 anos

2.3 () de 31 a 35 anos

2.6 () mais de 45 anos

3 Atua como professor:

3.1 () ensino fundamental

3.2 () ensino superior

3.3 (....) Pós graduação

4 Graduação: _____

5 Tempo de formação em nível superior:

1. () não possui formação superior

2. () menos de 5 anos de formado

3. () de 5 a 10 anos

4. () de 10 a 15 anos

5. () 15 anos ou mais

6 Possui pós graduação?

6.1 () Pós-graduação(latu sensu ou MBA)

6.2 () Pós-graduação (strictu sensu – mestrado)

6.3 () Doutorado

6.4 () Não possuo

7 Há quanto tempo trabalha como PROFESSOR?

7.1. () menos de 2 anos

7.2 () de 2 a 5 anos

7.3. () de 5 a 8 anos

7.4 () de 8 a 11 anos

7.5. () de 11 a 15 anos

7.6 () 15 anos ou mais

APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas com Diretores e/ou coordenadores

Após informar sobre a necessidade de aprofundamento na entrevista, realiza-se a entrevista para complementar a pesquisa quantitativa e detalhar alguns tópicos do questionário.

1 A Instituição de Ensino (IE) possui algum projeto ligado ao empreendedorismo?

1.1 () sim. Quantos educadores estão envolvidos? Quantos alunos estão envolvidos?

1.2 () não

2 Qual o universo de professores?

3 Qual o universo de alunos?

4 A IE promove capacitação/desenvolvimento de competências junto aos professores?

4.1 () sim. De que forma?

4.2 () não

5 Quais as ações da IE estão ligadas ao envolvimento com a comunidade?

6 Questões ligadas ao empreendedorismo. São apresentadas e/ou informadas as respostas para os entrevistados referente a seção 3 do questionário em comparação ao ensino fundamental e superior.

6.1 “Preocupações das IE para formação de habilidades e competências empreendedoras”

6.2 “Proposta das IE para contribuir na formação dos alunos com uma visão crítica, inovação e principalmente o “saber-fazer”

6.3 “Percepção junto as atividades curriculares do curso e sua conexão com uma proposta de empreendedorismo”

6.4 “Percepção quanto ao desenvolvimento do Empreendedorismo junto aos alunos”

6.5 “Educador como elo para difundir o empreendedorismo junto aos alunos”