

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Área: Gestão e Avaliação

SHIRLEI PAQUES PEREIRA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS:  
UM ESTUDO COM EGRESSOS DO ENSINO TÉCNICO MODULAR

São Paulo - SP

Março/2018

SHIRLEI PAQUES PEREIRA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS:  
UM ESTUDO COM EGRESSOS DO ENSINO TÉCNICO MODULAR

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Kanaane.

São Paulo - SP

Março/2018

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS

P436e Pereira, Shirlei Paques  
Educação profissional e competências profissionais: um estudo  
com egressos do ensino técnico modular / Shirlei Paques Pereira. –  
São Paulo : CPS, 2018.  
139 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Kanaane  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e  
Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de  
Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

1. Educação profissional. 2. Empreendedorismo. 3. Ensino  
técnico modular. 4. Competências empreendedoras. I. Kanaane,  
Roberto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.  
III. Título.

SHIRLEI PAQUES PEREIRA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS:  
UM ESTUDO COM EGRESSOS DO ENSINO TÉCNICO MODULAR

---

Prof. Dr. Roberto Kanaane

---

Profa. Dra. Amália Neide Covic

---

Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez

São Paulo, 15 de Março de 2018

Dedico este estudo, com muito amor e carinho, ao  
meu filho Pedro José Paques Pereira.

“Tudo que somos é resultado do que pensamos;  
está baseado em nossos pensamentos  
e está feito deles”.  
(Mahatma Gandhi)

## AGRADECIMENTOS

Começarei os meus agradecimentos ao meu orientador Dr. Roberto Kanaane que no momento exato de sua escolha, me concedeu a oportunidade de realizar mais que um desafio pessoal e profissional, ir ao encontro de novos horizontes em formas de pensar, me apresentando um mundo de opções e possibilidades de aprender. Muito obrigada professor por toda sua paciência e dedicação em suas orientações precisas e fundamentais para o desenvolvimento dessa dissertação.

Aos orientadores da banca de qualificação e defesa: Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez e Profa. Dra. Amália Neide Covic, pelos apontamentos precisos no desenvolvimento deste estudo.

Não poderia deixar de agradecer meus familiares que estiveram sempre ao meu lado: à minha mãe: Sidney Paques, meu eterno exemplo, que exatamente neste momento da minha vida, sem sua presença não teria cumprido tal jornada. Ao meu esposo Leandro José da Fonseca Pereira, por sua fé e coragem em encarar esse desafio comigo, pois a realização de tal conquista incluiu a compreensão de toda família, ao meu filho Pedro José Paques Pereira, que hoje com menos de 4 anos de idade, do seu jeto, me permitiu estudar, e à minha eterna avó materna Eurides de Campos Paques, que se presente neste momento, estaria vibrando por esta conquista e título acadêmico - jamais a esquecerei.

A todos os meus professores e colegas do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional da unidade de Pós – Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que proporcionaram momentos de reflexão e experiências que certamente contribuíram para essa conquista.

Aos queridos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETESP) que estiveram sempre dispostos em contribuir com suas valiosas considerações sobre seus cursos técnicos para esta pesquisa.

## RESUMO

PEREIRA, S. P. **Educação profissional e competências profissionais:** Um estudo com egressos do Ensino Técnico Modular, 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, (CEETEPS), São Paulo 2018.

O presente estudo teve como objetivo geral: identificar as contribuições dos cursos técnicos modulares presenciais na implementação de competências empreendedoras em seus egressos. Como objetivos específicos: investigar as práticas voltadas ao conceito de empreendedorismo nos cursos técnicos modulares presenciais, e; verificar a presença de competências empreendedoras nos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da escola técnica estadual de são paulo (ETESP). O método de pesquisa foi o descritivo com o levantamento histórico e conceitual, bem como a análise documental e bibliográfica sobre: a educação profissional e desenvolvimento do empreendedorismo brasileiro, o desenvolvimento de competências empreendedoras e a presença dessas nos egressos dos cursos técnicos da etesp. Através da técnica de observação sistemática não participante, esta análise utilizou como instrumento de pesquisa a aplicação de um questionário qualiquantativo, estruturado, disponibilizado no formulário google forms para a amostra de 100 egressos. Os resultados sinalizaram que a educação profissional a partir do seu envolvimento político, social, econômico, e principalmente cultural, na construção de valores é meio fundamental no acesso e desenvolvimento de competências empreendedoras em seus alunos, tais como: tomada de decisão, correr riscos calculados, busca por atualização constante, efetividade de ações, relacionamento interpessoal e segurança no que conhece e saber fazer. Tendo os objetivos e questão de pesquisa respondidos ao compreender quais as contribuições do ensino técnico na implementação de competências empreendedoras nos egressos dos cursos modulares presenciais da ETESP, este estudo apontou que além da infraestrutura da instituição ou dos seus cursos técnicos, o papel dos professores com suas práticas e abordagens acerca do empreendedorismo vem promovendo a motivação em seus alunos na busca por competências demandadas pelo mercado de trabalho, sejam estas determinadas por atuação empreendedora ou intraempreendedora.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Empreendedorismo, Ensino Técnico Modular e Competências Empreendedoras.



## ABSTRACT

Pereira, s. P. **Professional education and professional skills: a study with graduates of Modular Technical Education**, 139p. Master's thesis (professional master's degree in management and development of professional education). Centro estadual de educação tecnológica Paula Souza (CEETEPS), São Paulo, 2018.

The present study had as general objective: to identify the contributions of modular in-class technical courses in the implementation of entrepreneurial skills in their graduates. As specific objectives: to investigate the practices focused on the concept of entrepreneurship in the modular technical courses, and; to verify the presence of entrepreneurial skills in the graduates of the modular technical courses at the State Technical School of São Paulo (ETESP). The research method was the descriptive one with the historical and conceptual survey, as well as the documentary and bibliographic analysis on: professional education and development of Brazilian entrepreneurship, the development of entrepreneurial skills and the presence of these in the graduates of ETESP technical courses. Through the technique of non-participant systematic observation, this analysis used as a research instrument the application of a structured questionnaire, made available in the google forms for the sample of 100 graduates. The results showed that Professional Education, based on its political, social, economic, and mainly cultural involvement in the construction of values, is a fundamental means in accessing and developing entrepreneurial skills in its students, such as: decision making, taking calculated risks, search for constant updating, effectiveness of actions, interpersonal relationship and security in what knows and know how to do. Having the objectives and research question answered by understanding the contributions of the Technical Teaching in the implementation of entrepreneurial skills in the graduates of the ETESP modular courses, this study pointed out that in addition to the institution's infrastructure or its technical courses, the role of teachers with its practices and approaches about entrepreneurship has been promoting motivation in its students in the search for skills demanded by the labor market, are determined by entrepreneurship or intrapreneurship.

**Keywords:** Professional Education, Entrepreneurship, Modular Technical Courses and Entrepreneurial Skills.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Síntese do Período Colonial ao início da República do Brasil .....	21
Figura 2:	Síntese do Período Republicano Brasileiro .....	24
Figura 3:	Síntese do Período de 1942 - 1982 .....	26
Figura 4:	Síntese do Período a partir da Constituição Federal de 1988 .....	29

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Os 12 pilares de competitividade .....	54
Tabela 2:	Taxas de Empreendedorismo no Brasil de 2014-2016 .....	56
Tabela 3:	Perfil sociodemográfico da população brasileira empreendedora em estágio Inicial e estabelecida .....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Os 10 países mais competitivos do mundo .....	53
Quadro 2:	Principais abordagens, práticas e mecanismos no processo de aprendizagem e capacitação empreendedora e tecnológica.....	63
Quadro 3:	As 10 competências de Lenzi.....	66
Quadro 4:	Estrutura e Organização do Trabalho .....	72
Quadro 5:	Atitudes e Competências no contexto globalizado .....	74
Quadro 6:	Relação entre Competências Empreendedoras de Lenzi e GEM .....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Questão 1 – Curso Técnico Modular concluído .....	92
Gráfico 1.1:	Questão 1.1 - Gênero .....	93
Gráfico 1.2:	Questão 1.2 - Faixa etária .....	93
Gráfico 1.3:	Questão 1.3 – Formação Acadêmica .....	94
Gráfico 1.4:	Questão 1.4 – Área de Formação .....	95
Gráfico 2:	Questão 2 - Ocupação .....	96
Gráfico 2.1:	Questão 2.1 – Profissão exercida .....	97
Gráfico 2.2:	Questão 2.2 – Influência do Curso Técnico na atividade autônoma .....	98
Gráfico 2.3:	Questão 2.3 – Tempo de atuação .....	99
Gráfico 3:	Questão 3 – Percepção empreendedora .....	100
Gráfico 3.1:	Questão 3.1 – Motivos de percepção pouco ou nada empreendedora .....	100
Gráfico 3.2:	Questão 3.2 – Percepção empreendedora ou muito empreendedora .....	101
Gráfico 3.3:	Questão 3.3 – Motivos relevantes pela escolha do curso técnico concluído .	102
Gráfico 3.4:	Questão 3.4 – Influência do Curso Técnico concluído na qualificação.....	103
Gráfico 3.5:	Questão 3.5 – Fatores relevantes de influência do Curso Técnico .....	104
Gráfico 4:	Questão 4 – Competências empreendedoras frente aos desafios.....	105
Gráfico 4.1:	Questão 4.1 – Como se sente ao colocar o conhecimento em prática .....	106
Gráfico 4.2:	Questão 4.2 – Competências empreendedoras na realização do trabalho .....	107
Gráfico 4.3:	Questão 4.3 – Motivação ao trabalho .....	107
Gráfico 4.4:	Questão 4.4 – Atualização contínua para o autodesenvolvimento.....	108
Gráfico 4.5:	Questão 4.5 – Relacionamento interpessoal na instituição de ensino.....	109
Gráfico 4.6:	Questão 4.6 – O Curso Técnico e a influência e a prática profissional .....	110
Gráfico 4.7:	Questão 4.7 – O ambiente de trabalho e as competências empreendedoras..	111
Gráfico 4.8:	Questão 4.8 – Tomada de decisão e riscos assumidos no trabalho.....	111

## LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBO	Catálogo Brasileiro de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Brasileira
CEETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CETEC	Centro Estadual de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CPS	Centro Paula Souza
EAG	<i>Education at a Glance</i> (Educação em pauta)
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica
ETESP	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FDC	Fundação Dom Cabral
FEM	Fórum Econômico Mundial
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i> (Monitor de Empreendedorismo Global)
GFAC	Grupo de Formulação e Análises Curriculares
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEI	Micro Empreendedor Individual
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional

PE	Plano Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Plano Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
SDECTI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Social do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Taxa de Empreendedores Iniciais
TEE	Taxa de Empreendedores Estabelecidos
TTE	Taxa Total de Empreendedorismo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
VBR	Visão baseada em recursos
VRIO	Valor, Raridade, Irritabilidade e Organização
WEF	<i>World Economic Fórum</i> (Fórum Econômico Mundial – FEM)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
1.1 A Educação Profissional no Brasil .....	18
1.1.1 A trajetória do Ensino Técnico no Estado de São Paulo e o Centro Paula Souza .....	35
1.2 O desenvolvimento do Empreendedorismo Brasileiro e a Educação Profissional. ....	41
1.2.1 A Educação Profissional e as Competências Empreendedoras .....	59
1.3 Os Cursos Técnicos Modulares do Centro Paula Souza e a presença de competências empreendedoras em seus egressos. ....	76
<b>CAPÍTULO 2 METODOLOGIA</b> .....	88
2.1 Método de Pesquisa .....	88
2.2 Técnica de pesquisa .....	88
2.3 Definições de amostra e dos sujeitos da pesquisa .....	89
<b>CAPÍTULO 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	92
<b>CONCLUSÃO</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado</b> .....	135



## INTRODUÇÃO

A presente dissertação está estruturada a partir da introdução a qual aborda a Educação Profissional e Competências Profissionais: um estudo com egressos do Ensino Técnico Modular, bem como seus objetivos e questão de pesquisa. Na sequência apresenta-se a estrutura dividida em três capítulos.

O capítulo 1 está dividido em cinco subitens que elucidam a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, do Ensino Técnico no Estado de São Paulo e do surgimento do Centro Paula Souza. Ainda neste capítulo é conceituado o empreendedorismo e seu desenvolvimento no Brasil, principalmente por meio da Educação Profissional, assim como o conceito de competências empreendedoras e sua presença nos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais.

O capítulo 2 aborda a Metodologia aplicada neste estudo. Este capítulo está dividido em três subitens que definem separadamente: o método, a técnica e a definição de amostra e dos sujeitos da pesquisa.

O capítulo 3 trata-se dos resultados da pesquisa de campo aplicada, apresentando seus gráficos e interpretação textual relacionada com o referencial consultado neste estudo.

Após a apresentação estrutural dos três capítulos, o estudo concebe ainda as considerações finais, o rol de referências utilizadas em ordem alfabética e o apêndice A com o modelo de questionário aplicado nesta pesquisa.

O uso crescente dos mais variados recursos tecnológicos e metodologias de ensino que tornam as aulas mais atraentes e interativas, de forma geral se mostram ainda timidamente presentes no cenário brasileiro de educação profissional, em seus cursos técnicos e tecnológicos, principalmente no que diz respeito à institucionalização do conceito de empreendedorismo e ao desenvolvimento de competências empreendedoras frente às exigências do mercado atual, dentro da sua realidade competitiva em fomentar valores de interesse cultural, social, político, empresarial e educacional.

Desde o início da educação tecnológica brasileira a partir de 1808, com a chegada do rei D. João VI e a corte portuguesa no Brasil, muitos fatores socioculturais, políticos e econômicos determinaram a transformação no âmbito da gestão educacional brasileira, essencialmente sobre o início da produção científica, cultural e tecnológica, não apenas ao repasse do conhecimento como antes, mas sim na criação do mesmo.

O ensino profissional brasileiro se apresentou sob muitas fundamentações e considerações polêmicas, que segundo Delgado e Gomes (2015), foram mais presentes nas últimas quatro décadas do século XX, quando:

o novo ordenamento político a partir de 1985, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a crescente inserção do Brasil na economia mundial trouxeram, para além das críticas do período anterior, a discussão para apontar adequadas soluções ao interesse do país em formular uma política de desenvolvimento e inovação, recolocando no centro dos debates a questão da formação de profissionais para ingresso no mercado de trabalho e para darem sustentação ao desenvolvimento econômico e social demandado pela sociedade. (DELGADO e GOMES 2015; p.07)

Assim também, o termo empreendedorismo mostra-se cada vez mais inserido nos diferentes debates e reformas da educação profissional e do mercado de trabalho brasileiro, sendo atualmente, o ato de empreender considerado determinante e naturalmente necessário à sociedade, que precisa da criação de processos, produtos e serviços para a constante geração de empregos, por meio da inovação em diferenciação de mercado, a análise de oportunidades e, essencialmente, de investimentos científicos e tecnológicos para que proporcionem sustentabilidade no tripé do crescimento econômico, social e cultural do país.

Entretanto, mesmo com tantas mudanças nos paradigmas técnicos, educacionais e econômicos brasileiros, o estudo realizado por Rached em 2008, através de sua tese de doutorado: **“As políticas de desenvolvimento do Banco Mundial no contexto das transformações internacionais”**, apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A referida tese analisou dados do Banco Mundial no contexto da economia brasileira entre os anos de 1946 a 2006, e apontou as razões fundamentais para os problemas sociais brasileiros, sendo um deles: o ensino básico precário, resultando em candidatos pouco qualificados para o ensino superior, com instituições educacionais brasileiras "distantes do setor produtivo". Este resultado com candidatos pouco qualificados para o ensino superior evidencia a lacuna em relação ao desenvolvimento e práticas empreendedoras no ensino de nível médio, principalmente no que tange o comportamento profissional dos alunos deste ciclo que antecede o acesso às universidades.

Apesar do Brasil ainda apresentar certo distanciamento das instituições acadêmicas em enxergar o empreendedorismo apenas como uma disciplina do currículo educacional, e não como estímulo propulsor de soluções, é possível perceber que existem atitudes empreendedoras sendo evidenciadas e naturalmente despertadas por meio de programas educacionais e organizacionais específicos, com olhar direcionado ao tratamento de

problemas sociais, onde a solução possa ser apresentada a partir do incentivo de projetos acadêmicos inovadores, desenvolvidos durante o processo de formação profissional no ambiente escolar, frente principalmente às necessidades produtivas do mercado atual.

A pesquisadora deste estudo, motivada principalmente por sua atuação docente no ensino técnico modular há 13 anos na Escola Técnica de São Paulo – ETESP (unidade pertencente ao Centro Paula Souza) escolheu o tema por conceber a importância dos cursos técnicos modulares e a prática docente que em ação conjunta, buscam proporcionar aos seus alunos competências e habilidades inerentes ao conceito de empreendedorismo, promovendo durante o curso, não somente a motivação empreendedora, mas também, a intraempreendedora em seus egressos.

Somado ao contato estabelecido, através das suas redes sociais com os egressos dos cursos técnicos modulares da ETESP, e identificando a influência dessa modalidade de ensino na escolha profissional desses egressos, pretendeu-se observar e analisar a importância quanto à interface: o Ensino Técnico Modular presencial da ETESP na implementação de competências empreendedoras presentes nos programas curriculares e na formação dos seus alunos para o fomento de ideias a novos ou já existentes negócios.

### **Questão de pesquisa**

A partir do exposto, pretende-se responder a seguinte questão: Quais as contribuições do Ensino Técnico na implementação de competências empreendedoras nos egressos dos cursos modulares presenciais da ETESP?

### **Objetivos**

Tem – se como objetivo geral: Identificar as contribuições dos cursos técnicos modulares e presenciais na implementação de competências empreendedoras em seus egressos.

Como objetivos específicos: 1) Investigar as práticas voltadas ao conceito de empreendedorismo nos cursos técnicos modulares presenciais, 2) Verificar a presença de competências empreendedoras nos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da ETESP.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscou-se levantar junto à bibliografia científica os seguintes temas: 1.1 – A Educação Profissional no Brasil, 1.1.1 – A trajetória do Ensino Técnico no Estado de São Paulo e o Centro Paula Souza, 1.2 – O desenvolvimento do Empreendedorismo brasileiro e a Educação Profissional, 1.2.1 – A Educação Profissional e as Competências Empreendedoras, 1.3 – Os cursos técnicos modulares do Centro Paula Souza e a presença de competências empreendedoras em seus egressos.

### 1.1 A Educação Profissional no Brasil

O início do ensino profissionalizante no Brasil pode ser compreendido na visão da professora Bielinski (2002), em seu estudo de caso **“Educação Profissional no Século XIX - Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios”**, o qual relaciona a situação do Brasil colônia com o ensino que tanto serviria à catequese dos nativos e colonos, como à colonização e aos objetivos políticos - econômicos de Portugal.

Com a chegada de D. João VI, em 1808 no Rio de Janeiro, como sede do reino português, começa a ser construído um novo cenário cultural para abrigar a Corte. A imprensa ganha papel importante nessa disseminação cultural. O culto ao bacharelismo prevaleceu na sociedade da época com mentalidade preconceituosa e ojeriza aos trabalhos manuais e mecânicos que eram associados aos trabalhos realizados pelos escravos e pela classe mais humilde, criando assim fortes barreiras aos jovens que pensavam que o ensino técnico-profissionalizante relacionava-se apenas com profissões destinadas aos menos inteligentes ou deserdados da fortuna. Segundo Bielinski (2002), “formar-se doutor era ter a possibilidade de subir no status social e econômico, mas tornar-se fabricante, negociante ou lavrador era situação não desejável para a maioria dos jovens”. A autora afirma ainda que o povo, por sua vez, acreditava que para trabalhar nas oficinas, no comércio, ou na agricultura, não era necessário ir à escola. Isso prova que a desigualdade educacional brasileira existe desde o período colonial, como cita CUNHA (2005a; p.10) no seu livro: **“O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata”**:

[...] No Brasil colônia, enquanto os filhos dos colonizadores recebiam uma educação de caráter humanístico – intelectual, os escravos exerciam ofícios elementares, aprendidos na própria prática laboral. Esta diferenciação refletia o preconceito contra o trabalho manual, herança da antiguidade clássica. A palavra trabalho é derivada do termo latino *tripalium*, designativo de um instrumento de tortura feito de três paus, de confecção semelhante à canga que se punha nos bois para propiciar a tração de cargas. (CUNHA, 2005a; p.10)

O orçamento da casa do pobre advinha do trabalho juvenil ou mesmo infantil, o que contribuía para que a educação fosse considerada um luxo para as famílias mais humildes. Fora da lavoura e dos serviços domésticos, havia muitas maneiras de se aproveitar o trabalho dos escravos e dos pobres e menos favorecidos, como por exemplo: colocá-los no comércio ambulante, vendendo peixe, frutas, e outras mercadorias pelas ruas, ou então como auxiliares para dentro de uma oficina.

A educação brasileira do século XIX foi essencialmente destinada à preparação de uma elite e não do povo. Era a erudição ligada ao status social, prestigiada pela vida na Corte, pelas atividades públicas, pelo regime parlamentar, onde a retórica era necessária. Um contraste gritante com a quase total ausência da educação popular. A iniciativa oficial em relação ao ensino elementar e secundário era precária e inexistente quanto à educação profissional. (BIELINSKI, 2002; p. 02).

Naquele momento era evidente na sociedade a valorização do estudo apenas para a classe elitizada, com inexistente preocupação oficial pelo desenvolvimento educacional para o povo por meio da educação profissional, pois o desenvolvimento do ensino comercial no Brasil encontrava-se diretamente ligado à abertura dos portos da Colônia às nações amigas<sup>1</sup>, ocorrida a partir de 1808. Os hábitos de consumo no Brasil foram alterados com a chegada de grande quantidade de mercadorias e o aumento das casas de comércio, que logo passaram a exigir empregados mais qualificados.

Cunha (2005) comenta sobre as mudanças decorridas desde a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808:

A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil status de nação soberana, extinguindo – se as trocas econômicas que caracterizavam as relações metrópole – colônia. Com isso, iniciou – se o processo de formação do Estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura. (CUNHA, 2005a; p.59)

Bielinski (2002) relata ainda que com o Brasil tornando-se sede de uma Corte, surge a necessidade de organizar a economia da Colônia e assim, o futuro Visconde de Cairu: José

---

<sup>1</sup> A Abertura dos Portos às Nações Amigas foi um tratado entre Portugal e Inglaterra promulgado por D. João VI em 28 de janeiro de 1808. Foi o primeiro decreto emitido pelo príncipe regente de Portugal, após sua chegada ao Brasil juntamente com a família real portuguesa.

da Silva Lisboa, conhecido como primeiro barão, economista, historiador, jurista, publicista e político brasileiro, ativo na época da Independência do Brasil e creditado pela promoção de importantes reformas econômicas, considerando o estimulador da iniciativa da abertura dos portos às nações amigas. Organizando o comércio brasileiro com base na Ciência Econômica, o barão propôs em 1809 no Rio de Janeiro, a primeira Aula Pública de Economia, mais conhecida como **Aula de Comércio**, para funcionar em horário noturno, que ficava sujeita à direção e inspeção do Tribunal da Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação.

A Aula de Comércio era destinada a preparar os empregados do comércio para o exame na Junta Comercial, iniciativa que não colheu bons resultados, principalmente pelo desinteresse relacionado à ideia de inferioridade das profissões mercantis e o culto ao bacharelismo, que evidenciava o gasto da educação, nas escolhas de carreiras que davam *status* social e título de doutor. Foi por conta desse desinteresse pelas atividades comerciais que o mercado estrangeiro se estabelecia e prosperava no setor, enquanto o Brasil conflitava com questões culturais e de *status* social.

Desta forma, Bielinski (2002) ressalta que a fim de aumentar o interesse dos jovens pela sua formação, a denominação da Aula de Comércio foi mudada para **Aula de Comércio da Corte**, sendo regida pelo Regulamento publicado em 6 de julho de 1846 e desligada da dependência e inspeção do Tribunal da Junta de Comércio, por Decreto da mesma data. Em 1856, A Aula de Comércio da Corte foi convertida em **Instituto Comercial da Corte ou do Rio de Janeiro**, pelo Decreto nº 1.763, expedido em virtude da Lei de 9 de Agosto de 1854 que autorizava a sua reforma, e lhe dava novos estatutos.

Ainda segundo a mesma autora, somente em 1877 surgiu outro Instituto Comercial da Corte funcionando no Rio de Janeiro, com aulas de Contabilidade e Escrituração Mercantil, Geografia, Direito Mercantil; Economia Política, Francês, Inglês, Matemática, Alemão, Caligrafia e Desenho Linear, conforme anúncio. Ao mesmo tempo em que se percebiam as carências e as falhas do ensino comercial – profissionalizante, ocorreu à iniciativa da criação do **Curso Comercial do Imperial Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro**, em março de 1882. Era um curso gratuito, em horário noturno, que compunha em todo seu currículo as seguintes disciplinas: português, francês, inglês, alemão, aritmética, álgebra e noções gerais de geometria aplicada a estereometria (cálculo do volume dos sólidos), geografia, desenho linear, contabilidade, escrituração mercantil e elementos primordiais das ciências econômicas, caligrafia, redação e estilo comercial, história e

estatística comercial, economia política, direito comum e mercantil, recebendo o número surpreendente de 478 candidatos à matrícula na primeira série que então se iniciava com duração de quatro anos para cumprir todo esse currículo, cuja utilidade para a carreira mercantil era inquestionável. Ainda em 1882, o Instituto Comercial da Corte que há muito tempo já não funciona por falta de alunos foi fechado por decisão do governo, tendo ainda o Liceu de Artes e Ofícios aberto com aulas para o curso comercial com máxima demanda.

**Figura 1 – Síntese do Período Colonial ao início da República do Brasil**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de: Bielinski (2002), Cunha (2005a/2005b).

Sales e Oliveira comentam em seu artigo **“Políticas de Educação Profissional no Brasil: Trajetórias, Impasses e Perspectivas”** dentro da obra: **“Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional”** de 2011, que em 1891 com o aumento das fábricas do Rio de Janeiro, então capital federal do Brasil, por meio do Decreto Nº 1.313/891, o trabalho e as condições dos menores empregados foram regularizados em não permitir o trabalho de menores de doze anos e, principalmente, a execução de qualquer operação que colocasse em risco à saúde e a vida das crianças.

As autoras comentam que no início do século XX com a expansão comercial brasileira e as exigências de caráter administrativo, surge à necessidade de organizar o ensino comercial, de maneira uniforme, em todo o país, e em 1902 são criadas a **Academia de Comércio do Rio de Janeiro** e a **Escola Prática de Comércio de São Paulo**, com mensalidades e aulas diurnas. Em 1905, a Lei 1.339 reconheceu seus cursos com diplomas conferidos pelas duas instituições e com validade para todo o território nacional. Assim, se reconheciam, também, os **Cursos Geral e Superior de Comércio** e os planos de estudos como padrões a serem imitados.

Em 1909, Nilo Peçanha aproveitando o movimento crescente da industrialização, criou em dezenove estados, as **Escolas de Aprendizes Artífices**, importante iniciativa no contexto da educação profissional, pois seriam iniciantes dos **Centros Federais de**



**Educação Tecnológica** - CEFETS. Entretanto, tal feito foi tendo que ser constantemente revisado, pois se mostrava ainda precário em instalações e com escassez de mestres especializados nos cursos que ofereciam. Desta forma, os contornos necessários foram sendo feitos de acordo com o pensamento da República nascente – o liberalismo e positivismo que influenciavam o desenvolvimento da pedagogia tanto preventiva como corretiva.

Cunha em sua obra (2005b) “**O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**” estabelece algumas conexões entre a atuação positivista e liberalista com as medidas de política educacional no regime Republicano:

[...] o ensino primário e secundário ficavam por conta dos estados e dos municípios. [...] A república não admite privilégio de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as outras prerrogativas, bem como, os títulos nobiliárquicos e de conselho. [...] É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. [...] Com essa formulação, procurou-se conciliar antigos projetos liberais de secularização e descentralização do ensino com as propostas positivistas de desligar o exército das profissões dos privilégios concedidos pelos diplomas escolares.[...] Para os positivistas, os diplomas escolares não atestavam o mérito dos profissionais, nem poderia garantir o ensino das melhores doutrinas e técnicas pelas escolas. (CUNHA, 2005b, p.06)

Sales e Oliveira (2011) destacam o reconhecimento do Liceu de Artes e Ofícios em ser o primeiro estabelecimento, no século XIX, a instaurar de forma competente e ministrar o ensino comercial no Brasil com sucesso, de maneira regular e metódica, em curso de quatro anos, noturno e gratuito, visando à profissionalização dos caixeiros viajantes ou dos que quisessem entrar nesse ramo profissional, com frequência expressiva e efetivo aproveitamento. A Sociedade Propagadora de Belas Artes era a instituição mantenedora do Liceu, fundada em 23 de novembro de 1856, por iniciativa privada, com a finalidade de ministrar “educação para o povo”, fundamental e profissionalizante, sendo pioneira na implantação de diversos cursos técnicos para as classes operárias em diversas províncias.

No ensino profissional do final do século XIX e começo do século XX, aparecem as **Escolas Salesianas** do seu fundador – Padre João Bosco, a primeira fundada em Niterói – Rio de Janeiro em 1883, que não só oferecia o ensino profissional aos trabalhadores, mas também o ensino secundário e comercial aos jovens intelectuais das camadas médias.

Conforme Cunha (2005a), as elites intelectuais do Brasil imperial se conformaram com a ideia de que a educação do povo por meio do ensino profissional seria o meio essencial de prevenir a contestação da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a



produção industrial manufatureira. Para ele, o ensino de ofícios manufatureiros ao trabalhador era voltado para:

[...] Imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. (CUNHA, 2005a; p.04)

É possível entender pela citação de Cunha (2005a) que a educação por mais que tenha alcançado grandes objetivos com reformas educacionais e assistenciais consistentes nos períodos imperial e republicano, ainda assim, atualmente continua possuindo papel fundamental na criação de valores relacionados à ordem política, cultural, social e econômica de um país.

Cunha (2005b) cita que em 1927, o Decreto – Lei: 5.241/1927 determinou o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias mantidas pela União, fazendo parte do seu currículo as disciplinas: desenho, trabalhos manuais, rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias.

O Ensino Profissional no primeiro período Republicano de 1889 a 1930, segundo Sales e Oliveira (2011) apresentou iniciativas como: o estabelecimento das bases organizadoras da assistência à infância desvalida por meio de instituições como, por exemplo, o **Asilo dos Meninos Desvalidos** que recebiam crianças e jovens abandonados com idade entre os 6 a 21 anos, órfãos, ou que não podiam ser mantidos e educados pela família.

Conforme Cunha (2005b):

[...] esses meninos viviam na mendicância e eram encaminhados pela autoridade policial ao asilo, onde recebiam instrução primária e aprendiam os ofícios tais como: tipografia, encadernação, alfaiataria, marcenaria, tornearia, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue ao final desse período. (CUNHA, 2005b; p.04):

No segundo período do sistema Republicano de 1930 a 1985, Sales e Oliveira (2011) apontam que o processo de industrialização obteve alto crescimento que demandou por estruturação e capacitação da força de trabalho. Ao mesmo tempo, novas concepções educacionais se instauravam em todo país como o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** de 1932, em que muitos críticos do sistema educacional, como Anísio Teixeira,

secretário da educação do Rio de Janeiro, se manifestavam contra a dualidade do ensino entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Sales e Oliveira (2011) ressaltam ainda que o primeiro conceito de aprendiz de acordo com a legislação de ensino foi estabelecido através do Governo de Getúlio Vargas no Decreto – Lei: 5.091/1942 que considerava o trabalhador menor de dezoito anos e maior de catorze anos, sujeito a formação profissional metódica do ofício estabelecendo em 1943 a Lei de Aprendizagem que encontra – se vigente de acordo com a promulgação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), em seu artigo 429 que determina a contratação de jovens aprendizes entre catorze e dezoito anos quando devidamente matriculados em Cursos de Aprendizagens.

Ainda segundo as autoras, em 1942 em plena ditadura de Getúlio Vargas foi realizada a **Reforma Capanema** liderada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que mais tarde ficou conhecido pelas significantes reformas, dentre elas: o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil – hoje a conhecida Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela estruturação do ensino profissional através das **Leis Orgânicas** que determinavam o acesso ao ensino superior pelos alunos dos cursos técnico industriais, agrícolas e comerciais em cursarem as carreiras diretamente ligadas à formação técnica dos mesmos. Este contexto fortalecia a dualidade estrutural do ensino citado por Anísio Teixeira, que formava por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro lado, trabalhadores (cursos profissionais).

**Figura 2 – Síntese do Período Republicano Brasileiro**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de: Almeida (2010), Almeida (2003), Bielinski (2002), Carvalho (2011), Cunha (2005a/2005b), Langhi (2015) e Peterossi (2014), Sales e Oliveira (2011).

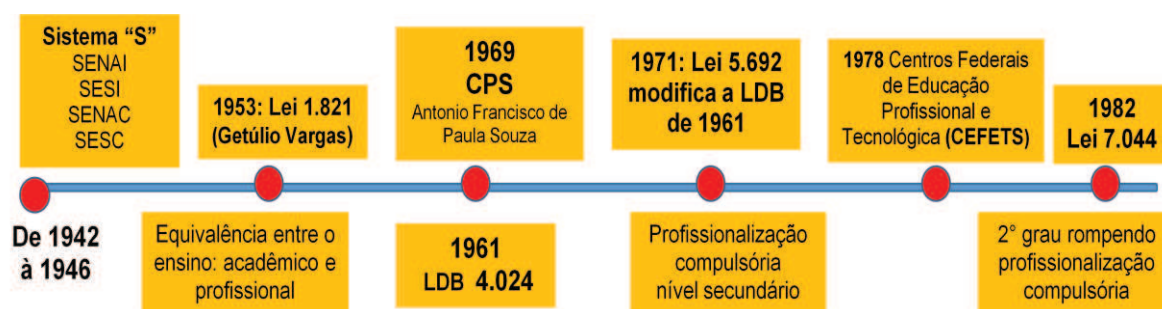
A partir das exigências legais somadas às Leis Orgânicas e a Reforma de Capanema que visavam renovar o Sistema Nacional de Educação, adaptando-o às novas circunstâncias

sociais e econômicas, decorrentes do crescimento industrial no país, Sales e Oliveira (2011) apresentam o surgimento do **Sistema S**: **SENAI** (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 em atender especificamente a formação de mão de obra para a indústria, na sequência, surge o **SESI** (Serviço Social da Indústria) em 1946, com o objetivo de melhorar a vida do industriário e de seus dependentes, oferecendo serviços em saúde, educação, lazer, cultura, nutrição e promoção da cidadania, o **SENAC** (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) também em 1946 com o objetivo de qualificar trabalhadores para atuarem nas atividades comerciais e o **SESC** (Serviço Social do Comércio), em 1946 com a função de executar medidas que contribuíssem para o bem estar e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias, propondo uma sociedade mais igualitária e pacífica. Ambos até hoje possuem essas atribuições, surgindo posteriormente na década de 90 os demais serviços de aprendizagens como o **SENAR** (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o **SENAT** (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e o **SESCOOP** (O Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo). Sendo importante enfatizar que esses serviços, conhecidos como **Sistema S** são dirigidos pelo empresariado nacional e recebem verbas públicas advindas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (**FAT**).

Segundo Almeida (2010) em sua tese de doutorado: “**O ensino profissional de nível médio no Brasil e no Chile**”, cita que embora essa qualificação fosse oferecida pelo Sistema S sem a pretensão de progressão escolar aos níveis superiores, ele almejava a formação profissional como propulsor de ascensão social.

Em 1942 manifestava – se muitas discussões acerca do ensino profissional e as reformas educacionais, principalmente em função das mudanças sociais, econômicas e industriais ocorridas no País. A dualidade estrutural do ensino intelectual e profissional foi quebrada a partir de 1946, com o processo de reconstitucionalização do País, posteriormente, através da Lei 1.821 de 1953 promulgada pelo governo de Getúlio Vargas, formalizando a equivalência entre o ensino acadêmico e o profissional, e finalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: 4.024/1961 que estabeleceu a equivalência do ensino geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, rompendo por vez com a dualidade educacional. Na sequência, a Lei: 5.692/1971 modificou em parte a LDB de 1961, com a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível secundário, denominada profissionalização compulsória, sendo extinta por ineficiência a partir da Lei: 7.044/1982 que resgatou o ensino do segundo grau.

**Figura 3 – Síntese do Período de 1942 – 1982**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de: Almeida (2010), Almeida (2003), Bielinski (2002), Carvalho (2011), Cunha (2005a/2005b), Langhi (2015) e Peterossi (2014), Sales e Oliveira (2011).

Seguindo o movimento de mudanças e adequações educacionais, em 1978, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deu origem às **Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETS**, criados com o objetivo de substituir algumas das Escolas Técnicas e/ou Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil, sendo transformados em autarquias federais, como respostas às demandas por formação profissional ao desenvolvimento econômico estabelecido no país ao final da década de 70, oferecendo cursos nos níveis de ensino médio, técnico e superior. (Figura 3)

Batista (2011) em seu artigo: **“Educação Profissional e tecnológica no Brasil: entre a continuidade e a ruptura”**, afirma que:

a história da educação profissional brasileira pode ser compreendida a partir do desenvolvimento das forças produtivas enquanto estrutura fundamental das relações econômicas, e também, a partir das diversas concepções de trabalho e de cultura que os grupos sociais produzem. (Batista, 2011; p.96)

Assim, segundo Batista (2011), desde a constituição de 1988 em seu artigo 205, é possível relacionar a profissionalização sendo um direito do cidadão, quando aponta que a educação – direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Batista (2011) cita que em 1990, a Lei 8.069 estabelece a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os aprendizes a partir dos catorze anos passam a ter algumas condições especiais garantidas, como por exemplo: à profissionalização e a proteção no trabalho.

O processo de globalização comercial e financeira é apresentado pela tese de doutorado de Almeida (2003) sob o título **“Da formulação à implementação – Análise das políticas governamentais de Educação Profissional no Brasil”**, em que retrata a geração de inovações que podem constituir um diferencial no mercado para atrair investimentos produtivos em setores mais dinâmicos, os quais necessitam contar com a oferta de pessoal qualificado.

Ainda segundo Almeida (2003):

[...] a reorganização da produção e do trabalho, como suas implicações para a qualificação dos trabalhadores e para a formação profissional, e a valorização da educação como elemento estratégico capaz de estimular e promover a competitividade das empresas, aumentando suas chances no comércio internacional – favorecem o reconhecimento da necessidade de investir e reorganizar o sistema profissional vigente. (ALMEIDA, 2003; p.03)

Este novo paradigma envolveu três grandes movimentos interligados sendo: 1º) reestruturação das empresas através do uso das tecnologias e das estratégias de organização e de gestão do trabalho, voltadas para a elevação da flexibilidade funcional e a diminuição de custos com a redução da estrutura das empresas e níveis hierárquicos, 2º) ampliação das práticas de terceirização com transferência das atividades não estratégicas para outras empresas com custos menores, e o 3º) desenvolvimento de novas formas de relação interempresarial com o estabelecimento de redes intersetoriais e cadeias produtivas. Para tanto, a autora ainda cita que esses movimentos apresentaram estratégias de adaptação indicadas às empresas preocupadas com o aumento da concorrência e aos novos padrões de produtividade e qualidade internacionais. Sendo essas estratégias: adaptação restritiva (redução de custos com a força de trabalho), adaptação limitada (introdução seletiva de melhorias em pontos específicos do processo produtivo) e adaptação global (mudanças amplas).

Diante da globalização, o novo modelo de desenvolvimento comercial brasileiro apresentou severas restrições fiscais que limitaram a autonomia dos estados – nacionais em estabelecer políticas contra o aumento da pobreza e o alto nível de desemprego, a proliferação precária de trabalho e a exclusão social, em especial nos países em desenvolvimento, significando um processo de desindustrialização e desnacionalização, apontado por Almeida (2003), como um retrocesso em relação ao período anterior, fazendo surgirem novos desafios da formação profissional em oferecer qualificações e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho com foco na capacitação de mão de obra e no seu

aproveitamento através das possibilidades abertas pelas novas tecnologias que contribuam para a elevação da competitividade empresarial.

Com essa necessidade de reorganização da produção e do trabalho, iniciativas junto ao Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) trabalharam simultaneamente na inclusão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), a partir do projeto de Lei 1603 de 1996, do então Senador Darcy Ribeiro, principalmente no que tange a formação técnica – profissional, como não regular, sem vínculo às diferentes formas de educação regular básica, vista como uma modalidade de ensino, inclusive com um capítulo dedicado à educação profissional, publicada em 1997 sob Decreto: 2.208, durante o governo do então presidente da República: Fernando Henrique Cardoso, que instituiu mecanismos de regulação e implementação na separação do ensino médio do profissionalizante, sendo este a ser considerado complementar ao primeiro, ou concomitante, sem substituí-lo e eliminando a possibilidade de certificação independente do ensino médio.

Almeida (2003) comenta que a educação profissional foi dividida em três níveis:

a) Básico: destinado à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização dos trabalhadores, independentemente de sua escolaridade. b) técnico: destinado à habilitação profissional de alunos matriculados e ou egressos do ensino médio. c) tecnológico: abrangendo os cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (ALMEIDA, 2003; p.06-07)

Cunha (2000a) ressalta a finalidade do ensino profissionalizante:

[...] a preparação para o trabalho de cada aluno, para que ele seja capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio, o educando demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. (CUNHA, 2000a; p.56)

Diante da importância do Ensino Profissional, Delgado e Gomes (2015) apresenta o conhecimento histórico sobre o ensino profissional, bem como a importância das novas políticas públicas em prol da inovação e da capacidade empreendedora dos futuros profissionais oriundos da educação técnica e tecnológica.

Ainda conforme o artigo 80 da LDB Nº 9.394 de 1996 é previsto a regulamentação para a implantação do ensino a distância por instituições de ensino devidamente credenciadas. Assim, segundo Langhi (2015), em sua obra **“Materiais instrucionais para o**



**ensino a distância**”, a lei determina que o ensino nessa modalidade deva basear-se na prática independente de estudo, oferecendo ao aluno a oportunidade de escolha de horários, duração e local de estudo, bem como no estabelecimento de normas para a produção, controle e avaliação dos programas de ensino. Desta forma, possibilita o Ensino à distância ocorrer no Brasil desde a educação infantil como complementar, até o ensino superior, preferencialmente destinado a jovens e adultos engajados no trabalho produtivo ou a pessoas da terceira idade, sob a forma de educação continuada, ou ainda, aperfeiçoamento profissional ou enriquecimento cultural.

Quanto às associações de classe, Langhi (2015) relata que o Brasil conta com a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) e a Associação Brasileira de Educação à distância (ABED) para promover a realização de estudos e programas na área de ensino a distância. Sendo de responsabilidade do MEC a fiscalização e rigorosa análise para aprovação de projetos relacionados ao ensino a distância, principalmente, nos cursos de graduação oferecidos por muitas universidades.

**Figura 4 – Síntese do Período a partir da Constituição Federal de 1988**



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de: Almeida (2010), Almeida (2003), Batista (2011), Bielinski (2002), Carvalho (2011), Cunha (2005a/2005b), Langhi (2015) e Peterossi (2014), Sales e Oliveira (2011).

A partir deste momento de consideráveis mudanças na educação brasileira, o termo qualificação se apresentava sob um novo conceito - o da competência, principalmente em razão do enfraquecimento de suas dimensões: conceitual e social, em benefício da dimensão atual do mercado de trabalho: o experimental, que segundo Ramos (2002) em seu artigo: **“A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais”**:

[...] a primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise de emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. (RAMOS, 2002; p 404)

Neste sentido, Ramos (2002) discute sobre como toda essa alteração do conceito de qualificação para o de competência exigiu implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, bem como sua classificação de cargos e suas formas de remuneração, o determinou a reformulação do sistema de educação profissional.

No que diz respeito à qualificação profissional apresentou-se no país, a criação de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, principalmente pela rede pública de ensino e, desta forma, o sistema de educação formal brasileiro se aproximava do modelo cooperativo (empregados, estado e sindicatos), com destaque para a atuação do Ministério da Educação (MEC), através do Ensino Técnico, para as Instituições de Formação Profissional (IPFS) e com o conhecido Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE) que se preocupava tradicionalmente na preparação de trabalhadores qualificados ou semiquilificados.

A reforma da educação profissional apresentada pelo CEETPS/SP (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza), autarquia ligada à SDECTI (Secretaria de Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico), responsável pelo ensino técnico no Estado de São Paulo, foi uma das primeiras instituições do país a programar as mudanças do ensino médio e técnico, conforme o Decreto – Lei 2.208/97, logo na sequência, suspendendo imediatamente as matrículas para o ensino médio integrado.

Conforme Almeida (2010), a resolução CNE/CEB 4/99, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico e definiu vinte áreas profissionais do ensino técnico, que poderiam ser modificadas com a inclusão ou exclusão de áreas por meio da participação de representantes da área da educação, empregadores e trabalhadores, As áreas profissionais definidas em 1999 com cursos de no mínimo 800 a 1.200 horas foram: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem pessoal, indústria, Informática, Lazer e desenvolvimento social, Meio ambiente, Mineração, Química, Recursos pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transporte e Turismo e Hospitalidade.

Almeida (2010) cita que o processo de implantação da reforma para a educação profissional do Centro Paula Souza apresentou um primeiro formato de cursos técnicos que



vigorou de 1998 a 2000, com três módulos de qualificação profissional e disciplinas transversais, tais como: cidadania, meio ambientes, qualidade, produção, tecnologia, entre outras, que ao final do terceiro módulo o aluno recebia o certificado do curso técnico, se assim tivesse concluído o ensino médio. Sendo assim, é possível considerar que o Ensino Técnico Modular era mais bem aproveitado pela instituição, pois com duração de um ano e meio e meio período diário de ensino, o mesmo poderia ser alojado nos três períodos de funcionamento da escola, sendo oferecido para mais pessoas, diferentemente do ensino médio integrado ao ensino técnico, que impossibilitava o uso de dois períodos da escola, além da sua formação ser num período de três anos, atingindo menor número de interessados.

A reforma modificou o ensino profissional de nível técnico, considerando esse formato de ensino mais atrativo para a escola que recebia o aluno trabalhador afastado dos estudos, na sua maioria - pessoas mais velhas, que enxergavam nos cursos técnicos a oportunidade de melhorar a vida profissional. Ao mesmo tempo, a defasagem de conhecimentos básicos se repercutia negativamente sobre o aprendizado desses alunos que há tempos já não frequentavam a escola. Mesmo assim, esse novo curso modular apresentava um perfil de trabalhador – técnico com cunho operacional em suas atividades, adequado ao mercado de trabalho, bem diferente do ensino técnico integrado que correspondia a uma educação mais sofisticada e teórica.

Ortigara em seu artigo **“Mecanismos de regulação e as políticas para a educação profissional nos governos FHC e LULA”**, de 2011, informa sobre a importância do Parecer CNE/CEB nº: 16/99 que trata das diretrizes curriculares para educação profissional de nível técnico, e das diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional, emitidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99. Sendo tais instrumentos jurídicos necessários para orientar e operacionalizar os principais norteadores dos processos de formulação dos projetos pedagógicos das escolas.

Desta forma, viabilizando as diretrizes legais, quanto à reforma da educação profissional, é implantado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que estabeleceu convênios e financiamento para infraestrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios, capacitação de profissionais da educação profissional e consultorias. Estabeleceu – se ainda, através deste programa, a separação formal entre ensino médio e educação profissional, e o ordenamento de currículos sob a forma de módulos, com recursos oriundos do MEC (Ministério da Educação), MET (Ministério do Trabalho e Emprego), e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), buscando

desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, da ciência e da tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional, que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas e às exigências do mercado tecnológico.

O PROEP caracterizou-se como reforma centralizada no MEC, na formulação e implementação de nível central e de execução nos níveis estadual e local, passando a conceder recursos às escolas mediante assinatura da carta de adesão, de suas diretrizes e obrigações por parte das mesmas, em ofertar cursos de ensino técnico do nível básico, tendo papel estratégico de flexibilidade institucional, pois como programa e não órgão do governo, o PROEP contemplava da oferta de recursos financeiros de outros atores sociais (MTE e organismos nacionais e até internacionais, tais como: BID – Banco Interamericano de desenvolvimento e BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), beneficiando as redes ou escolas que aderiram ao programa. Neste sentido, Almeida (2003) baseia-se em dados do MEC (2002), e informa que em termos de recursos investidos, os 64 projetos do governo federal representaram R\$ 138.463.503,00, os 136 projetos estaduais R\$ 274.821.271,00 e os 132 projetos do segmento comunitário R\$ 337.171.675,00. No total foram 332 projetos escolares representando um investimento de cerca de R\$ 750 milhões.

No ano 2000, a Lei 5.091/1942 de Aprendizagem passa por reformulação dando lugar a Lei 10.097/2000 com inovações e alterações significativas, tais como: a ampliação de contratação para todos os tipos de estabelecimentos e organizações, não só se restringindo aos setores industrial e comercial e as ofertas de cursos de aprendizagens através de Escolas Técnicas e pelo Sistema S, principalmente para atender a demanda. Neste ano, a educação profissional foi também implementada através do PLANFOR (Plano Nacional de Educação Profissional), entendido como programa de estratégia descentralizada de articulação política nacional de educação profissional em parceria com o MTE.

Com alcance planejado e voltado a capacitar trabalhadores desempregados, beneficiários do seguro, tais como: desempregados, trabalhadores sob risco de perda do emprego, subemprego, micro e pequenos empreendedores, autônomos, menos escolarizados, portadores de necessidades especiais, entre outras populações em desvantagem social, o PLANFOR obteve investimento de 273 milhões de reais com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) para treinamentos e projetos especiais que instrumentalizavam na forma refinada de leis, decretos, parâmetros e diretrizes, um complexo sistema que dava sustentação à modelagem dos novos comportamentos exigidos pelo mercado de trabalho no aumento de sua produtividade.

A estrutura de funcionamento do PLANFOR se deu inicialmente através da SPPE (Secretária de Políticas Públicas de Emprego) com toda sua rede de educação profissional, escolhida conforme processo de licitação. Entre essa rede estavam: os sistemas técnicos: federal, estadual e municipal, as universidades públicas e privadas e o Sistema S, sendo a meta do PLANFOR - qualificar e requalificar anualmente, pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA). ALMEIDA (2003) complementa que foram alcançadas pelo PLANFOR, 2,4 milhões de pessoas e destes, 284 mil foram encaminhadas para o mercado de trabalho - apresentando resultados bem abaixo de sua meta inicial que era a de alcançar 80% dos desocupados.

Ortigara (2011) cita que a partir de 2004, no governo do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto 5.154 de 2004 revogou o Decreto 2.208 de 1997, estabelecido no governo do ex – presidente da República Fernando Henrique Cardoso, criando uma nova relação para a educação profissional no Brasil, desenvolvida e ministrada nos seguintes níveis: I) formação inicial e continuada de trabalhadores; II) educação profissional técnica de nível médio, e III) educação profissional tecnológica de graduação e pós – graduação. Tais níveis da educação profissional estavam de acordo com as seguintes premissas: a) organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio - ocupacional e tecnológicas e b) articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Já o Decreto 5.224/04 dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), enfatizando a organização dos mesmos para o atendimento das demandas do setor produtivo. Ortigara (2011) aponta que o Programa de Expansão Profissional (PROEP) foi sendo redirecionado com os poucos recursos que tinha em priorizar projetos do setor público. Outras mudanças decorrentes da troca de um governo para o outro, se deram também, nas Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETS) em oferecer o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de jovens e adultos (PROEJA), a partir do Decreto 5.478 de 2005.

Em 2005, a Lei 11.180/2005 estabeleceu diferentes programas de aprendizagens para jovens até 24 anos, ampliando o atendimento que antes era disponível apenas para jovens entre 14 a 18 anos. Assim, ainda no mesmo ano, o Decreto – Lei 5.598/2005 determinava que as instituições responsáveis pela formação técnica – profissional dos aprendizes, deveriam disponibilizar infraestrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem que sequencialmente foram sendo revogados por outras leis e decretos.

Segundo Ortigara (2011), em 2007 o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE) que dentre outras ações, promoveu a reorganização das instituições da rede federal para a educação profissional como modelo baseado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS).

Almeida (2010) salienta que em 2008, foi sancionada a Lei 11.741 que apresentou três novos caminhos distintos para o ensino profissional técnico: 1) o restabelecimento da possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, 2) a forma concomitante entre o curso propedêutico e o ensino técnico, de acordo com o catálogo nacional de cursos técnicos e, c) no formato subsequente, ou seja, o aluno que já tem o ensino médio completo e com a certificação em mãos pode se inscrever nos cursos técnicos disponíveis.

Essas diferentes possibilidades do ensino profissional técnico vigoram até o momento dessa pesquisa, concomitantes aos novos estudos e cenários sob discussões constantes a respeito da reformulação do ensino médio, que certamente acarretará num futuro mais próximo em mudanças e adequações na modalidade de ensino profissionalizante que assim como complementa Ramos (2002; p 402), as reformas surgiram mediante aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, este último bem condizente à realidade brasileira. Para a autora existe a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas e por isso está à razão do conceito de competência vir associado diretamente às noções de empregabilidade e de laborabilidade.

Espera-se, por um lado, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. RAMOS (2002; p 402)

Atualmente, o Brasil presencia novos debates e votações a respeito da estrutura do nível médio de ensino, em que muitos especialistas de diversas áreas da educação alertam sobre a importância do papel da educação de nível médio, incluindo o ensino técnico para o desenvolvimento econômico brasileiro. São muitas as abordagens e linhas de pesquisas sobre este cenário, principalmente quanto à importância do ensino médio ser estruturado conforme a realidade vivida pelos alunos, assim como quanto a falta de infraestrutura, essencialmente nas escolas públicas, que influencia diretamente na qualidade de experimentação dos alunos, que Ramos (2002) sinalizou quanto “a necessidade de laborabilidade e a noção de empregabilidade” do que se aprendeu em sala de aula, o que reforça o papel do acesso à educação profissional de nível médio. Outros aspectos estão em

discussão, como por exemplo: a remuneração e a qualidade da formação de professores e suas práticas pedagógicas e metodológicas em sala de aula, que muitas vezes reforçam o não interesse do aluno contemporâneo em querer aprender.

A publicação anual da *Education at a Glance* (EAG- Educação em Pauta) de 2016, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta e comenta os destaques da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com dados do Brasil e de mais 40 países. A referida publicação tem como objetivo oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais desses países e possibilitar a comparação internacional. Seguindo o mesmo formato da publicação da OCDE, o INEP reúne, neste trabalho, alguns destaques do país, sendo importante ressaltar que o Brasil e a Rússia apresentaram os maiores aumentos em gasto como percentual do PIB em educação. Entretanto, segundo a pesquisa, o Brasil investe anualmente cerca de 3.800 dólares por aluno da educação básica, sendo que, para cada nível educacional, os países da OCDE investem, em média, cerca de 8.400 dólares por aluno dos anos iniciais, 9.900 dólares por aluno dos anos finais e 9.800 dólares por aluno do ensino médio, ou seja, valores muito distantes da realidade brasileira em investimento educacional.

Dados do EAG (2016) sobre a proporção de matrículas em programas de formação profissional ou vocacionais no ensino médio variam muito entre os países da OCDE. O percentual dos alunos no ensino médio que frequentavam esses programas em 2014 foi de cerca de 70% na Finlândia e República Tcheca, enquanto que na Irlanda, Argentina e Brasil essa proporção foi menor que 10%, sendo possível considerar alguns motivos que evidenciam tal distanciamento e interesse dos alunos brasileiros em cursar programas de formação profissional de nível médio, tais como: o desconhecimento sobre a existência dos cursos (divulgação insuficiente para todo o país), a falta de recursos financeiros que possibilite ao aluno investir apenas em seus estudos – o que atualmente, reflete a crise econômica e política brasileira, entre tantos outros aspectos que possam responder tal resultado participativo no levantamento da OCDE.

### **1.1.1 A trajetória do Ensino Técnico no Estado de São Paulo e o Centro Paula Souza**

O livro “**Culturas, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional**” de 2011, sob a organização de Carvalho, com dezoito artigos de pesquisas realizadas nas escolas técnicas, nas faculdades de tecnologia e na academia por docentes,

que tratam as questões relacionadas ao ensino profissionalizante no estado de São Paulo, bem como, das políticas da educação profissional para organização institucional e da elaboração dos currículos de cursos técnicos e tecnológicos. A obra contribuiu também para o conhecimento da trajetória do Ensino Técnico Profissionalizante no Estado de São Paulo, assim como, seu surgimento, seus fundadores e sua evolução, como por exemplo, os antecedentes históricos com o surgimento do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo no final do século XIX, em 1873, principalmente pelo grande apoio dos cafeicultores paulistas ao governo republicano que conseguia atingir excelentes resultados educacionais.

Cunha (2005b) em sua publicação: **“O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização”**, ressalta a importância dos fatos recorrentes nas primeiras décadas do período Republicano, principalmente no estado de São Paulo com a forte imigração em razão das ofertas de trabalho no campo (cafeicultura), pois nesta fase da república, já não podiam mais contar com o trabalho escravo, e também, a partir das facilidades concedidas pelo Governo com grande repercussão na educação básica, educação profissional, urbanização e industrialização, em 1893, 70% dos trabalhadores que atuavam nas fábricas paulistanas, eram estrangeiros.

Por iniciativa de Antonio Francisco Paula Souza que foi um dos fundadores da Escola Politécnica em 1894 e mais tarde diretor do Liceu de São Paulo, foi trazido para o Brasil o engenheiro suíço Roberto Mange, líder do projeto de racionalização da educação com foco para o trabalho, sendo professor da Escola Politécnica, demonstrou mais tarde a preocupação em 1953 com a transformação do SENAI em uma instituição que capacitasse não só para o trabalho, mas também para a vida.

Já o Decreto Estadual de nº 2.118 –B de 28 de setembro de 1911 organizava as Escolas Profissionais da Capital que de acordo com a Lei de nº 1.214 de outubro de 1910 seriam conhecidas como um conjunto de escolas profissionais públicas paulistas, longe de ser uma obra de assistência ou controle social, tinha como objetivo a formação de mão de obra qualificada para a indústria.

Entretanto, segundo Carvalho (2011), existem relatos da Companhia Paulista de ferroviários que apontavam iniciativas em 1895 para formação desses profissionais que eram na grande maioria imigrantes que necessitavam de qualificação operária nos primeiros anos da República. Em 1906, a primeira greve operária ocorreu em Jundiaí, interior de São Paulo, justamente com os ferroviários da Companhia Paulista. Em 1911 foram criados dois institutos de educação no bairro do Brás: Escola Profissional Masculina, destinada ao ensino



de artes e ofícios, com seções de matemática, desenho, mecânica para ferreiros, fundidores e ajustadores, pintura, ofício de pedreiro, tecelões, latoeiros e choferes; e a Escola Profissional Feminina que mais tarde teve seu nome alterado para Escola Normal de Artes e Ofícios, inicialmente com ensino de economia doméstica e prendas manuais, com seções de desenho, datilografia, corte e feitiço de vestidos e roupas para senhoras e crianças, corte e feitiço de roupas brancas, bordados e rendas, fabrico de flores e ornamentação de chapéus, arte culinária em todos os seus ramos e economia doméstica.

Segundo Cunha (2000b), durante a primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), o estado de São Paulo se favoreceu com o aumento das exportações e o recolhimento de seus impostos que possibilitaram, por exemplo, no investimento de estradas de ferro que segundo os padrões fabris da época, era constituída pela força de trabalho dos ex - trabalhadores agrícolas brasileiros, estrangeiros e de técnicos e contramestres contratados na Europa.

As primeiras quatro décadas do sistema republicano quando comparados ao período imperial trouxeram mudanças significativas, como por exemplo: o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo que obteve excelentes resultados no que se refere às suas contribuições para o crescimento da indústria como a Escola Profissional de Mecânica criada em 1924.

Carvalho (2011) salienta que a principal diferença entre as escolas artesanais e as escolas profissionais, criadas a partir de 1920 no Estado de São Paulo foi que as primeiras escolas possuíam caráter assistencial e compensatório para o público composto principalmente por crianças e jovens em situações de riscos – pequenos delinquentes, órfãos e abandonados, já as segundas eram voltadas às classes trabalhadoras com baixa escolaridade e que precisavam se qualificar para o mercado de trabalho.

Em 1923, Horácio Augusto da Silveira foi dirigente da Escola Profissional Feminina do estado de São Paulo num período econômico conturbado com muito desemprego e na sequência foi nomeado o primeiro superintendente do ensino profissional no Estado de São Paulo entre os anos de 1934 a 1947, através do Decreto Estadual 6.604 de 1934 que criou a Superintendência da Educação Profissional de São Paulo subordinada à Secretaria da Educação e Saúde Pública.

Em 1969, o Centro Paula Souza (CPS) - uma autarquia criada através de Decreto Lei 0/1969, pelo então governador do estado de São Paulo Abreu Sodré, com objetivo de oferecer ensino técnico e tecnológico de nível médio e superior no estado de São Paulo. Seu patrono foi Antonio Francisco de Paula Souza, sendo mentor intelectual da educação para o

trabalho com formação integral. Segundo o site oficial do Centro Paula Souza (2016), no subitem: Perfil e Histórico, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia no Estado de São Paulo, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas, conhecidas hoje como: ETECS (Escolas Técnicas) e FATECS (Faculdades de Tecnologia) para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Em 1970, o CPS começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEETESP), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo. Ainda segundo o próprio site do Centro Paula Souza, o mesmo está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo (SDECTI), órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado.

Na obra **“Educação Profissional e tecnológica: sociedade do conhecimento”**, Menino (2014) ressalta que a LDB 5.692/71 foi uma das mais polêmicas no que tange a Educação Profissional e Tecnológica, pois tentou instituir um modelo de ensino profissionalizante de nível secundário compulsório, que o autor acredita nunca ter funcionado a contento, até se desaparecer em meados dos anos 80. Entretanto, conforme o autor, um importante momento para a Educação Profissional foi à inclusão dos artigos 39 e 40 da LDB 9.393/96 reconhecendo esse formato de ensino como uma modalidade autônoma de educação, composta por diversos níveis, não sendo mais uma opção compulsória.

O Centro Paula Souza adotou na íntegra, como já citado anteriormente, a reforma do ensino profissional técnico, tanto no processo de separação do Ensino Técnico do Ensino Médio no governo de Fernando Henrique Cardoso, como na reintrodução do mesmo na modalidade de ensino integrado e concomitante, designados pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, admitindo nessa última alteração que os currículos podem ser organizados de outras formas que não apenas a modular.



Conforme o portal do CPS (2016), a unidade do ensino médio e técnico dentro da estrutura organizacional do Centro Paula Souza, conhecida como CETEC, responde pelos cursos técnicos e de ensino médio, oferecidos nas diferentes modalidades presenciais e à distância. A CETEC se organiza em Grupos de trabalho voltados à Educação à Distância, Formulação e Análises Curriculares, Supervisão Educacional, Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão. Através do site do Centro Paula Souza, a CETEC estabelece um canal de comunicação com a comunidade Paula Souza, permitindo acesso dos professores que atuam em educação profissional de nível médio aos diversos projetos e cursos de qualificação desenvolvidos anualmente pela coordenadoria.

Os cursos técnicos seguem os parâmetros quanto à oferta de cursos, conforme a organização e planejamento estipulados no artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 que cita a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, sendo: I - a articulada, desenvolvida nas seguintes formas:

- a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
- b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
- c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado. (CNE/CEB nº 6, 2012; art:7º)

E na sequência: II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

O Centro Paula Souza desenvolve seus cursos de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014, a terceira edição do CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que apresenta denominações dos cursos em treze eixos tecnológicos, assim como suas respectivas cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida para instalação do curso; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações - CBO (documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos de ocupação e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro) de 2010;

normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo; tabela de convergência entre as denominações anteriores e as estabelecidas neste catálogo; tabela de submissão contendo os cursos já submetidos à análise e rejeitados, perguntas frequentes e a Resolução CNE/CEB nº 01/2014.

Desde quando foi instituído (Portaria MEC nº 870, 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008), o CNCT é atualizado periodicamente e apresenta as denominações dos 227 cursos, divididos nos treze eixos tecnológicos, sendo eles: Ambiente e Saúde; Controle e processos industriais; Desenvolvimento educacional e social; Gestão e negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; e Turismo, hospitalidade e Lazer. Assim, o CNCT é considerado como um manual que organiza e estabelece regras para a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, orientando as instituições acadêmicas, os estudantes e a sociedade em geral. Conforme o próprio Catálogo (2014), “é um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio”.

O Portal do Centro Paula Souza (2017), cita que atualmente a instituição administra 221 Escolas Técnicas Estaduais (ETECS) que atendem mais de 208 mil estudantes em seus mais de 130 cursos do Ensino: Técnico Modular, Médio Modular e Técnico integrado ao Ensino Médio. Neste contexto de ensino inclui as modalidades: cursos técnicos modulares (técnico e médio), cursos técnicos semipresenciais, cursos técnicos on-line, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os cursos de especialização técnica (pós-técnico).

O grupo de estudo de educação à distância, da Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (CETEC) do Centro Paula Souza, oferece ainda seis habilitações técnicas: Administração, Comércio, Eletrônica, Informática Guia de turismo e Secretariado e conforme o perfil dos cursos técnicos à distância, os conteúdos podem ser oferecidos em três modalidades: Semipresencial (aulas presenciais e a distância com o suporte de um professor orientador e de um Ambiente Virtual de Aprendizagem), **Online** (aulas a distância apoiadas por um tutor e toda informação por meio da Internet com o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem) e **Aberta** (aulas à distância com participação individual, acompanhadas de atividades propostas nos livros didáticos e videoaulas).

Quanto aos cursos de Especialização Técnica, os mesmos possuem a duração de um (1) semestre e estão voltados a quem busca obter conhecimentos mais específicos na área de sua formação. Para fazer a inscrição no processo seletivo dos cursos de Especialização Técnica, além de ter concluído o Ensino Médio o candidato precisa ter cursado integralmente o Ensino Técnico no mesmo eixo tecnológico do curso de especialização oferecido.

Dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015 enfatizam que 18 escolas técnicas pertencentes ao Centro Paula Souza estão entre o *ranking* das 20 melhores escolas públicas da capital paulista. Em entrevista divulgada pelo próprio portal da instituição, a diretora-superintendente do Centro Paula Souza, Lagná (2015) afirma que este resultado no ENEM se dá pelo “uso da metodologia de projetos como um ponto de encontro com uma geração de raciocínio não linear e que valoriza o trabalho em grupo”, pois conforme Lagná: “ao propiciar autonomia do aprendizado e integrar disciplinas, esse modelo em torno de desafios da vida real atrai o jovem e requer dele criatividade e inovação, contribuindo para dar sentido à escola e seus conteúdos”. Lagná (2015) destaca ainda a importância da conexão entre teoria e prática, característica das ETECS, tendo este perfil de ensino desenvolvido oriundo da mudança do Ensino Profissional Técnico e principalmente, ao encontro da Reformulação da Educação Básica, não apenas no repasse do conhecimento como antes, mas essencialmente em sua produção acadêmica e cultural durante todo o processo de construção do mesmo.

## **1.2 O desenvolvimento do Empreendedorismo Brasileiro e a Educação Profissional.**

O processo de globalização e a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) possibilitaram a fácil transferência de conhecimento através de recursos e metodologias aliados ao uso das mais variadas tecnologias, e por este motivo, este período se caracterizou como “era do conhecimento ou era informacional”, o que reforçou a necessidade de uma sociedade cada vez mais capacitada através do contínuo aprendizado no que tange aos aspectos de competitividade do mercado.

Os novos meios tecnológicos de informação e comunicação vão além das fronteiras organizacionais, criando o chamado “local de trabalho *wiki*” ou espaço colaborativo, que

segundo Tapscott e Williams (2007), em sua obra **“Como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio”**, foi por meio da ciência da colaboração que se originou um novo conceito econômico em que cada cliente pode criar informação, aplicado em qualquer tipo de instituição, inclusive as educacionais, reforçando ainda mais, a demanda de um profissional bem qualificado em suas competências e habilidades empreendedoras e no uso das ferramentas tecnológicas.

Neste contexto, o aluno do ensino técnico modular das Escolas Técnicas do Estado de São Paulo - “futuro profissional”, requer estar atualizado sobre as exigências do atual cenário econômico brasileiro e desenvolver assim, habilidades e competências a fim de conquistar o seu espaço no mercado de trabalho, tanto como agente empreendedor, participativo e intraempreendedor dentro de uma empresa já existente, quanto partindo de uma ideia nova como empreendedor do seu próprio negócio.

Considerando a relação do egresso do Ensino Técnico Modular com suas competências e habilidades empreendedoras individuais no mercado de trabalho – este como fator motivador das capacidades humanas, Kanaane (2017) no livro: **“Comportamento Humano nas Organizações: o desafio dos líderes no relacionamento intergeracional”**.

[...] é possível atestar que, afora as condições de sobrevivência e subsistência, o trabalho possibilita ao indivíduo exercer sua potencialidade criativa, desde que as condições ambientais e profissionais sejam facilitadoras, levando-o à plena realização. As energias individuais e grupais, se canalizadas efetivamente para a concretização de objetivos pessoais e ou profissionais, possibilitam ao ser humano condições de dar vazão às suas potencialidades, resultando em realização pessoal. (KANAANE; 2017; p.8)

Com toda mudança social, dada principalmente à inclusão tecnológica alterando dinamicamente os padrões de vida, reflexão e comportamento, é possível evidenciar a colaboração direta do indivíduo através do trabalho criativo sobre a sociedade:

[...] o homem pode modificar seu meio e modificar a si mesmo, à medida que possa exercer sua capacidade criativa e atuar como copartícipe do processo de construção das relações de trabalho e da comunidade na qual se insere. A interdependência entre o home e seu trabalho é intermediada por vetores administrativos, tecnológicos, sociais, políticos, ideológicos, comportamentais, etc, que interfere continuamente na dinâmica estabelecida em tal relação. (KANAANE; 2017, p.9)

López-Ruiz (2007) em sua obra **“Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: Capital humano e empreendedorismo como valores sociais”** definiu esse novo conceito da representação do homem em seu ambiente de trabalho como parte do

produto, bem, ou serviço da empresa e não mais como apenas à mão de obra na produção dos mesmos. Assim, o autor interpretou o conceito de capital humano criado em 1960 pela Escola Econômica de Chicago (EUA):

[...] é um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. [...], portanto, o “humano”, um conjunto de habilidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de “capital” – entendido este como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. [...] o capital desta vez, concretiza – se não em dinheiro ou mercadorias, mas em atributos humanos, o capital é investido de formas humanas. LÓPEZ-RUIZ (2007; p.15)

López-Ruiz (2007) indaga sobre este aspecto quando cita que o conhecimento e as habilidades do trabalhador são por sua vez:

[...] o produto de um investimento de capital feito em sua educação, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para o seu trabalho particular, um investimento de capital que é variavelmente financiado pelo estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregado. Deste modo, o trabalhador é ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital. (LÓPEZ-RUIZ, 2007; p.16)

Assim, o mercado de trabalho e seus gestores necessitam se aprimorarem quanto às mudanças e exigências da relação do trabalho, bem como suas novas formas profissionais, o que implica, segundo Kanaane (2017): “a adoção de estratégias compatíveis com o envolvimento e engajamento dos trabalhadores, possibilitando a valorização do potencial humano”.

Ainda sobre as mudanças e os novos desafios apresentados pela nova revolução tecnológica, Schwab enfatiza em sua obra “**A quarta revolução industrial**”, publicada pelo *World Economic Fórum* (WEF/FEM) em 2016 que tais mudanças implicam “nada menos que a transformação de toda a humanidade”, ou seja:

Estamos no início de uma revolução que alterará profundamente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Em uma escala, escopo e complexidade, a quarta revolução industrial é algo que considero diferente de tudo aquilo que já foi experimentado pela humanidade. (SCHWAB; p.11, 2016)

Para Schwab (2016) a quarta revolução industrial ocorreu a partir da virada do século e baseia-se na 3ª revolução – a digital, porém caracterizada por uma internet mais rápida e móvel, com sensores e equipamentos portáteis e menores, aliados à inteligência artificial e

aprendizagem automática e inteirando os domínios físicos, digitais e biológicos. O autor sinaliza as três razões que ocasionaram tal revolução, sendo elas: **velocidade** em ritmo exponencial e não linear; **amplitude e profundidade** que combinam diversas tecnologias levando em consideração as mudanças nos negócios, sociedade e indivíduos, ou seja, a modificação “do que” e “como” fazemos para “quem somos” – visão centrada no humano; e por último, o **impacto sistêmico** que envolve a transformação dos sistemas mundiais inteiros (indústrias, sociedade e empresas).

Assim, compreender muito bem os conceitos de empreendedorismo, bem como, suas práticas, que vai muito além do conhecimento técnico das máquinas ou dos programas corporativos, e sim ao encontro do uso das novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, das premissas e do conceito de empreendedorismo nas Escolas Técnicas Estaduais de Ensino Técnico que necessitam não apenas preparar o aluno do ponto de vista acadêmico daquele que conhece e sabe manusear, mas também em possibilitá-lo empreender objetivos profissionais a partir de suas competências empreendedoras que o atual mercado de trabalho, em meio à quarta revolução industrial tanto demanda.

O mundo em mudança, testemunha profundas alterações na forma de desenvolver setores e modelos de novos negócios, reformulando por completo a produção, o consumo, o transporte, a comunicação, entre outros tantos aspectos socioeconômicos, e dentre essa complexidade de eventos, segundo Schwab (2016) a sociedade global, devem trabalhar com todos seus agentes de interesse (*stakeholders*) para melhor entender as tendências emergentes. Neste novo contexto, Schwab sinaliza que o conhecimento passa a ser compartilhado, decisivo para um futuro coletivo que reflita valores e objetivos comuns. Para o autor:

Precisamos de uma visão compartilhada abrangente e global sobre como a tecnologia tem mudado nossas vidas e mudará a das gerações futuras, e sobre como ela está remodelando o contexto econômico, social, cultural e humano em que vivemos. (SCHWAB; p.12, 2016)

Este novo formato de educação empreendedora já se mostra de alguma forma presente nos cursos técnicos das Escolas Técnicas do Estado de São Paulo pertencentes ao Centro Paula Souza com o propósito divulgado de engajamento profissional, desenvolvimento de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos que o mercado de trabalho vem priorizando ao recrutar jovens estudantes e recém – formados que conhecem e conseguem efetivamente, gerenciar, inovar e também manusear as diversas

ferramentas tecnológicas e específicas para alcançar e fidelizar clientes e colaboradores. Para o Centro Paula Souza, ensinar empreendedorismo promove a sustentabilidade econômica produtiva de um país, não só no intuito de abrir novos negócios, mas também, na motivação protagonista do alunado, que além de buscar sua sobrevivência através de sua ideia a negócio, poderá ainda, desenvolver atributos e competências intraempreendedoras como diferenciais na atuação em empresas já existentes e que se interessam por profissionais competitivos.

Segundo Peterossi (2014) a Educação Profissional e Tecnológica:

[...] guarda estreita relação com a sociedade e o conhecimento, na medida em que seus egressos utilizam de diversas formas, em suas práticas profissionais, os conhecimentos adquiridos. Para a sociedade, por outro lado, o interesse pela Educação Profissional e Tecnológica deve - se ao fato de oferecer uma forma de conhecimento que tem um valor de uso no mercado de trabalho. PETEROSSO (2014; p. 6)

Nesse sentido, o estudo possui o propósito de ampliar o espaço para a discussão e reflexão quanto à interface: egressos do Ensino Técnico Modular e o incremento de suas competências empreendedoras para o mercado de trabalho.

Para conceituar empreendedorismo o autor Dornelas (2005) em sua obra intitulada: **“Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios”**, apresenta o termo como fenômeno dos últimos tempos no mercado brasileiro e inicia o subitem: conceituando empreendedorismo citando Schumpeter (1949) que enfatiza o conceito com foco na destruição econômica existente para a construção de novos recursos, produtos e serviços.

Dentre as definições para empreendedorismo, Dornelas (2005) cita ser possível considerar uma das mais antigas, a de Schumpeter na obra: **“Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico”** - (1934/1997), que estabelece o empreendedor como àquele que “destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais”, e desta forma, é possível considerar a importância da educação profissional neste processo sistêmico que o mercado de trabalho necessita.

O conceito empreendedorismo deriva da palavra: empreendedor ou *entrepreneur*, de origem francesa e que define o indivíduo como ousado, que assume riscos e começa algo novo. De acordo com o pensamento de Schumpeter na republicação de 1997 da obra: **“Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico”** da edição de 1934, o empreendedor é mais conhecido



como: aquele que cria novos negócios, mas pode também inovar dentro de negócios já existentes; ou seja, é possível ser empreendedor dentro de empresas já constituídas.

Schumpeter (1934/1997) define a figura do empreendedor como o indivíduo autônomo com função de trabalhador dirigente, que produz por sua própria conta e também executa tomada de decisões, assim como ocorre em qualquer trabalho, ou seja, “as pessoas que dirigem as empresas de negócios apenas executam o que lhes é prescrito pelas necessidades ou pela demanda e pelos meios e métodos de produção dados”.

Para López-Ruiz (2004) na defesa de sua tese de doutorado **“O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo”**, Schumpeter entendia o empreendedor como “aquele que reconhece na concorrência entre homens e empresas uma oportunidade para a realização da sua vontade de domínio”. Assim, o autor cita que o empreendedor “deve exercer o seu papel o tempo todo, em qualquer lugar”, e neste cenário, “realizando a vontade do capital, o que, evidentemente, requer de cada um que comece pela sedução e a conquista de si mesmo”. O autor apresenta em sua obra, a discussão por meio de várias teses sobre a percepção do homem com a sua profissão, passando por vários pensadores que permitiram a reflexão acerca do assunto, e principalmente quanto aos valores que hoje ostentam a conduta das pessoas, que possibilitam ao sistema econômico capitalista continuar seu desenvolvimento. Desta forma, López-Ruiz (2004) compreende o humano como o centro da análise econômica, inclusive com a criação de uma nova ética social, bem como valores e normas que passam a influenciar a forma como as pessoas vivem, fazendo uma comparação entre consumo e investimento, sinalizando que o indivíduo “investe no teu futuro consumindo agora”.

Por outro lado, tem-se a posição de Fialho et al (2006) em seu livro: **“Empreendedorismo na Era do Conhecimento”**, numa visão diferente de López-Ruiz (2007), compreende que desde todo período da idade média é possível reconhecer vestígios do indivíduo empreendedor que através de sua experiência, já gerenciava grandes projetos de produção, como cita:

Através da observação e da aprendizagem, o homem foi capaz de criar, desenvolver e disseminar seus conhecimentos ao aprender a caçar, proteger-se do frio e dos outros animais, construir abrigos, ferramentas e instrumentos de metais como cobre, bronze e ferro, que gradativamente foram substituindo as pedras e ossos. (FIALHO et al 2006; p.26)

Assim como para Dornelas (2014), o indivíduo empreendedor era percebido na Idade Média como o homem que possuía o dinheiro (hoje mais conhecido como capitalista) e que assumia riscos para vender sua mercadoria - enquanto, o capitalista da época era “esse



indivíduo que não assumia grandes riscos, e apenas gerenciava os projetos, utilizando recursos disponíveis, geralmente provenientes do governo do país”. O autor ainda indica que foi durante a idade média que as primeiras universidades foram criadas, juntamente ao início da imprensa. Ambas as criações possibilitaram o acesso às informações e ao conhecimento para o empreendedor da época.

Já os primeiros indícios da relação entre assumir riscos e o termo empreendedorismo ocorreram mais precisamente no século XVII, na idade moderna, em que o indivíduo estabelecia um acordo contratual com o governo para executar algum serviço ou mesmo fornecer produtos. Segundo Fialho et. al (2006), a idade moderna foi caracterizada, principalmente, pela passagem do Sistema Feudal para o Capitalismo junto ao surgimento do Renascimento Cultural, Mercantilismo, Colonização Europeia, Estado Absolutismo, Revolução Inglesa, Revolução Americana, Reforma Protestante (Lutero), Contra – Reforma (Igreja Católica) e a Revolução Industrial que fez a substituição das ferramentas manuais pela mecanização dos sistemas de produção. Assim, nessa nova ordem econômica, a figura do empreendedor correspondia exatamente aos profissionais que realizavam os acordos contratuais, vislumbrando oportunidades de negócios e assumindo riscos.

No século XVIII, a figura do indivíduo capitalista (aquele que fornecia o capital) e do empreendedor (aquele que assumia riscos) foi finalmente diferenciada, principalmente devido ao início do processo de industrialização que ocorria no mundo. Conhecida como idade contemporânea, Fialho et.al (2006), cita que a sociedade foi marcada e influenciada pelos acontecimentos: Revolução Francesa, Independência das Colônias latino – americanas, surgimento do Sistema Socialista, Primeira Guerra Mundial, criação da ONU (Organização das Nações Unidas), Guerra Fria, Criação dos Blocos Econômicos, Crise do Petróleo e grandes inovações tecnológicas que disseminaram a produção do conhecimento a serviço do poder e a necessidade de um empreendedor capaz de enfrentar barreiras da competitividade.

Neste contexto sobre competitividade, Schumpeter (1934/1997) sinalizava que:

é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário, são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar. (SCHUMPETER, 1934/1997; p. 76).

Apesar de todo ensinamento sobre a vontade do que consumir, é possível considerar conforme Schumpeter, que as novas necessidades dos consumidores são vistas como uma

força independente, que surge espontaneamente, modificando economicamente a situação presente, por meio de novas combinações de oferta de meios produtivos existentes.

Essas novas combinações de meios produtivos, ainda conforme Schumpeter (1934/1997) podem ser entendidas como o fenômeno fundamental do desenvolvimento econômico, ao qual leva a definição de empreendimento e o indivíduo que coloca essa ação em prática, é conhecido como empresário, não somente homem de negócios independente, em uma economia de trocas, mas também dependente de uma companhia, com a principal função de controlar a maioria das atitudes corporativas.

Através da teoria de Shumpeter, a definição do termo “homem de negócios” ainda permeia entre os conceitos de empresários e capitalista, independente desse último ser considerado como o dono do dinheiro, de direitos ao dinheiro ou de bens materiais. Para o autor:

[...] o empresário dos tempos mais antigos não só era, via de regra, também o capitalista, mas frequentemente era ainda – como ainda é hoje no caso de estabelecimentos menores. [...] Portanto, a função essencial do empresário deve sempre aparecer misturada com outros tipos de atividades, que via de regra, devem ser muito mais importantes que o essencial. (SCHUMPETER, 1934/1997; p.85)

Sobre a definição de “empresário”, Schumpeter sugere que não se deve categorizar o mesmo apenas como profissão, nem em geral como uma condição duradoura, pois sua função não se pode ser herdada, como era suficientemente demonstrada nos registros históricos de famílias industriais.

Desta forma, o comportamento do empresário é influenciado pelos resultados de sua conduta dirigida, peculiar à inovação, principalmente por pressupor aptidões que o diferem em tipo, e não apenas em grau, daqueles com mero comportamento econômico racional. Schumpeter descreve que essas pessoas são caracterizadas por qualidades do intelecto e de vontade acima do normal, com grau de intensidade de iniciativa, sendo sua função de líder e ação de liderança, especialmente diferenciais em sua conduta.

No final do século XIX e início do século XX, a era do conhecimento apresentou a figura do indivíduo administrador (aquele que organiza a empresa do ponto de vista econômico), sempre a serviço do indivíduo capitalista.

a abordagem clássica ou processual, com foco na impessoalidade, na organização e na hierarquia, propõe que o trabalho do administrador ou a arte de administrar concentre – se nos atos de planejar, organizar, dirigir e controlar. O principal divulgador desse princípio foi Henry Fayol, no início do século XX, e vários outros autores reformularam e complementaram seus conceitos com o passar dos anos. (DORNELAS, 2014; p. 21)

Contudo, para Drucker (2014) em sua obra: **“Inovação e Espírito Empreendedor: Prática e Princípios”** desde o fim da Segunda Guerra Mundial:

o modelo de tecnologia passou a ser o processo biológico, o que ocorre dentro de um organismo. E, num organismo, os processos não estão organizados a partir da energia, no significado físico do termo; eles estão organizados a partir da informação. [...] Ela cria a visão para o espírito empreendedor e a inovação na comunidade, e a receptividade para ambos. (DRUCKER, 2014; p.5)

A partir da globalização, a era do conhecimento, também conhecida como nova economia ou ainda, era informacional da internet e da tecnologia digital, despertou ideias inovadoras à criação de novos negócios, com o aparecimento de empreendedores que muitas vezes fazem o trabalho de encurtar distâncias, eliminando barreiras comerciais e culturais, renovando os conceitos econômicos, gerando novas relações de trabalho e novos cargos e vagas de empregos, quebrando paradigmas e gerando riquezas para a sociedade.

Por estes motivos, de acordo com Dornelas (2014), a capacitação de candidatos a empreendedor que sabem reconhecer à oportunidade de um novo negócio, ou como intraempreendedor em definir parâmetros e condições para melhorar um negócio já existente, é de crescente preocupação das escolas e universidades a respeito do assunto, podendo ser notada a criação de cursos e disciplinas específicas e transversais ao empreendedorismo como uma alternativa aos jovens profissionais brasileiros que se formam anualmente nos ensinos técnicos e universitários.

Drucker (2014) menciona que o espírito empreendedor possivelmente emerge pelas mudanças em valores, percepções, atitudes, talvez pelas mudanças demográficas e talvez em mudanças na educação. Para o autor:

O surgimento da economia empreendedora é um evento tanto cultural e psicológico, quanto econômico ou tecnológico. [...] e o veículo dessa profunda mudança em atitudes, valores e, acima de tudo, em comportamento é uma “tecnologia”. Ela se chama administração. (DRUCKER; 2014, p. 21-20)

López-Ruiz (2004) aborda que para a continuidade do desenvolvimento do capitalismo foi imprescindível o surgimento do empreendedorismo em massa. Assim, ressurgiu a figura do empreendedor com uma nova forma, um pouco diferente do século XX, em que Schumpeter mencionava ser “atributo de alguns poucos” e que a partir do início do século XXI ressurgiu como uma atitude de um povo: “a atitude que espera de um povo”, tão necessário ao sistema econômico com uma ética empresarial do trabalho, com um conjunto

próprio de valores e normas que seja compartilhado dentro de uma sociedade, e desta forma, “a partir do qual, quem trabalha seja levado a pensar e a sentir a sua atividade como uma empresa particular e como o motivo principal da sua vida”, interpretação que ainda segundo o autor, o afã de lucro objetivado pela empresa para incorporar o indivíduo que nela trabalha, como um valor de “*ethos* social” – ou seja, na atualidade “está em curso um processo de internalização no indivíduo (empresário de si próprio) para a ética do capitalismo”.

Lemos em 1999, no capítulo “**Inovação na Era do Conhecimento**”, já indicava a importância da Educação Profissional no acompanhamento das mudanças no setor econômico – produtivo em que cita extrema relevância das capacitações e conhecimentos em intensificar a capacidade de indivíduos, empresas, países e regiões em se transformarem a partir da Era do Conhecimento, em favor da competitividade dos mesmos, denominando essa fase como a da Economia baseada no Conhecimento ou, mais especificamente, baseada no aprendizado interativo e coletivo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a autora enfatiza essa fase, pertencente à Era do Conhecimento em que o processo de globalização permitiu a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, ela alerta que elementos cruciais dos conhecimentos: codificado (formal e sistemático) e tácito (inerente à vivência e habilidades), oriundos principalmente da pesquisa, desenvolvimento e produção, não são facilmente transferíveis, indicando que apenas os indivíduos que possuem esses conhecimentos, são capazes de se adaptar às rápidas mudanças do mercado e das tecnologias na geração de inovação em produtos, serviços, processos e formas organizacionais.

Juntamente com a Era do Conhecimento surge a importância nas inovações e avanços tecnológicos para o desenvolvimento de empresas e da economia. Neste sentido, Lemos (1999) ressalta que o processo de inovação está diretamente influenciado pelo contexto histórico – econômico, podendo este ser indicado pelos dois tipos de inovação – a incremental (poucas alterações a partir de uma ideia existente) ou a radical (partindo de uma ideia nova), assim como, do ponto de vista da teoria neo-schumpeteriana em que os avanços resultantes dos processos inovativos são fatores básicos dos padrões de transformação da economia, bem como, no desenvolvimento de longo prazo.

Ainda é possível perceber as contribuições de Schumpeter quanto ao entendimento sobre empreendimento e aos seus beneficiários - os provedores de capital intelectual ou físico – ou seja, os inovadores, os investidores e os acionistas em uma concentração de poucas plataformas poderosas que dominam os mercados.

Especificamente no Brasil, o movimento do empreendedorismo começou a tomar forma na década de 90, quando algumas entidades foram criadas, como, por exemplo, o já citado SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas empresas), desenvolvendo o conceito de empreendedorismo e participando da criação de alguns programas e ações de incentivo ao ensino de empreendedorismo, tais como: os citados por Dornelas (2014):

1. Programas SOTEX (Sociedade Brasileira para Exportação de Software) e GENESIS (Geração de Novas Empresas de Software, Informação e Serviços) com apoio em atividades de empreendedorismo em software em universidades e *startups* brasileiras.
  2. Programa Brasil Empreendedor, do Governo Federal, dirigido à capacitação de mais de 6 milhões de empreendedores em todo país. Este programa vigorou de 1999 até 2002 e realizou mais de 5 milhões de reais em operações de crédito.
  3. Programas EMPRETEC e Jovem Empreendedor do SEBRAE com ações voltadas à capacitação do empreendedor.
  4. Crescimento e desenvolvimento das empresas pontocom no país nos anos de 1999 e 2000, com vários eventos, cursos, palestras, premiações, entre outras práticas motivando o surgimento de várias entidades de apoio aos empreendedores - na maioria jovens estudantes.
  5. O crescimento de incubadoras de empresas no Brasil. Dados cedidos pela Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos de Tecnologias Avançadas (ANPROTEC), mostram que em 2010 havia 400 incubadoras de empresas no país.
  6. Evolução da legislação em prol das micro e pequenas empresas como, por exemplo: a Lei da Inovação (Lei nº 13.243/2004 e atual Lei 13.243/2016?, Lei do Simples Federal 9.317/1996 para o micro e pequeno empreendedor, Programa Empreendedor Individual, entre outros.
  7. O aumento da repercussão na mídia nacional da semana anual do empreendedorismo mundial, com eventos, workshops, seminários, apresentação dos resultados anuais da pesquisa do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), entre outros.
  8. Os diversos cursos e programas curriculares sendo criados anualmente em diversas instituições acadêmicas, no ensino fundamental, médio, técnico e universitário.
  9. Criação de negócios e programas específicos em escolas de administração de empresas e de tecnologia para formação de empreendedores, incluindo os cursos de MBA – *Master of Business Administration*, e também cursos de curta e média duração, bem como programas na modalidade de Ensino a distância (EAD) voltados ao empreendedorismo.
  10. Aumento do número de professores universitários com titulação de mestre e doutor em temas relacionados ao empreendedorismo.
- (DORNELAS; p. 15-17, 2014)

Os 10 exemplos de fomento ao empreendedorismo citados pelo o autor permanecem vigentes, apenas adaptados e remodelados conforme a necessidade do mercado atual brasileiro e que evidencia a posição de Lemos (1999) em considerar que “uma empresa não inova sozinha, pois as fontes de informações, conhecimentos e inovação podem se localizar dentro ou fora dela”, explicando o conceito sobre o processo de inovação com características de interatividade entre os mais variados agentes econômicos e sociais. Desta forma, o mercado produtivo e altamente competitivo se mostra crescente na produção e distribuição de informações e conhecimentos por meio das competências e habilidades do trabalhador, e

não mais apenas na produção de bens materiais, caracterizando uma economia atual e dominante no setor de serviços.

Ao mesmo tempo, toda relevância nos aspectos: sócio – econômico político e cultural implica ainda mais num mercado ávido por capacitação, a fim de responder prontamente às mais diversas oportunidades que se abrem enfatizando ainda mais a necessidade por conhecimento interativo (codificado e tácito) e o entendimento das suas diferentes formas de disseminação. Neste sentido, Lemos (1999) sinalizou que a geração de conhecimentos e inovação implica diretamente no desenvolvimento de capacitações científicas, tecnológicas e organizacionais com esforços frequentes da nova forma de aprendizado por experiência nos processos: *learning by doing* (aprender fazendo); *learning by using* (aprender usando); *learning by searching* (aprender pesquisando) e *learning by interacting* (aprender interagindo) e desta forma, o indivíduo competitivo passa a ter não somente o acesso a informação, mas fundamentalmente a capacidade para adquirir novas habilidade e conhecimentos, o chamado *learn to learn* (aprender a aprender).

A economia baseada no conhecimento sugere agentes sociais coletivos alinhados às competências empreendedoras e intraempreendedoras exigidas por este novo mercado propício para a geração de inovações, com alta taxa de mudanças econômica, social e técnica e aperfeiçoamento constante nas estruturas de pesquisa, produção e comercialização. Para Lemos (1999) elementos relevantes devem ser incorporados para o estabelecimento de políticas de inovação alternativas a fim de intensificar a competitividade, através do fortalecimento da capacidade de aprender dos indivíduos e empresas. Ampliam – se dessa forma, políticas do enfoque de Sistemas Nacionais, regionais ou locais de inovação, como uma rede de instituições dos setores públicos e privado cujas atividades e interações possam gerir, adotar, importar, modificar e difundir novas tecnologias através da inovação e aprendizado.

Um dos exemplos mais atuais desses movimentos em prol do desenvolvimento mundial do empreendedorismo é o Fórum Econômico Mundial (FEM), já citado na obra de seu cofundador e atual presidente executivo– Klaus Schwab (2016). O FEM é mais conhecido por suas reuniões anuais em Davos na Suíça, nas quais reúne os principais líderes empresariais e políticos, assim como intelectuais e jornalistas de diferentes países para discutir as questões mais urgentes enfrentadas mundialmente. O tema do Fórum 2015 – 2016: **“Quarta Revolução Industrial”**, teve como objetivo mostrar resultados econômicos de interesse global, como estratégias para a retomada do crescimento ao redor do mundo, bem como, as ações para o aquecimento da economia nesses países. Segundo o Relatório de

Competitividade do Fórum (2015–2016), o Brasil perdeu 18 posições no ranking que avaliou a competitividade de 140 países. Já no FEM (2016-2017), o Brasil perdeu 33 posições nos últimos 4 anos, estando na posição 81<sup>a</sup> do ranking que avalia a competitividade entre 138 países. (Quadro 1)

**Quadro 1 - Os 10 países mais competitivos do mundo**

PAÍSES	RANKING 2016-2017
SUIÇA	1º
CINGAPURA	2º
ESTADOS UNIDOS	3º
HOLANDA	4º
ALEMANHA	5º
SUÉCIA	6º
REINO UNIDO	7º
JAPÃO	8º
HONG KONG	9º
FINLÂNDIA	10º

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado do FEM (2016-2017)

Segundo os especialistas que avaliaram o Ranking, o Brasil sofre com a deterioração de fatores básicos para a competitividade, como por exemplo: a confiança nas instituições, o balanço das contas públicas e os fatores de sofisticação dos negócios correlacionados à capacidade de inovar frente às megatendências do mercado em meio à quarta revolução industrial, e a tímida participação da educação brasileira empreendedora neste processo.

O relatório do FEM 2015-2016 apontou um cenário de estagnação para a economia global, com crescimento econômico mais baixo, desaceleração dos ganhos em produtividade e elevação da taxa de desemprego. Este cenário não mudou muito no relatório mais recente do FEM 2016-2017, que registrou o Brasil abaixo de alguns de seus principais concorrentes, apontando um agravamento da desaceleração do crescimento e da produtividade com recessão de 4,5% do PIB para 2016 e uma piora em seis dos 12 pilares de competitividade estudados.

Conforme a Tabela 1, estes 12 pilares estão agrupados em três pilares, sendo eles: **Requerimentos básicos** que destaca a educação primária; **Potencializadores de eficiência** que inclui a participação e desenvolvimento da Educação Superior e treinamento, sem destacar a educação de nível médio e ou técnico; e **Inovação e sofisticação**.



**Tabela 1 - Os 12 pilares de competitividade**

<b>Requerimentos básicos</b>	<b>2015</b>	<b>1016</b>	<b>Potencializadores de eficiência</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Instituições	121	120	Educação superior e treinamento	93	84
Infraestrutura	74	72	Eficiência do mercado de bens	128	128
Ambiente econômico	117	126	Eficiência do mercado de trabalho	122	117
Saúde e Educação primária	103	99	Desenvolvimento do mercado financeiro	58	93
<b>Inovação e Sofisticação</b>			Prontidão tecnológica	54	59
Sofisticação dos negócios	56	63	Tamanho do mercado	7	8
Inovação	84	100			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado da Fundação Dom Cabral, 2017: (FDC: FEM: 2016-2017)

Segundo a Fundação Dom Cabral (FDC), 2017, a crise política brasileira corroborou para a estagnação do pilar **Requerimentos básicos** ligados a competitividade, e segundo os especialistas que analisaram o último relatório FEM (2016-2017), o desafio para os próximos anos deve ser o de manutenção e integridade dos avanços sociopolíticos, como por exemplo: o item de **Infraestrutura** que ganhou duas posições no ranking como reflexo dos investimentos feitos no país para a Copa do Mundo de 2014 e para as Olimpíadas de 2016. Contudo, o relatório aponta que ainda são muitos os desafios brasileiros a serem enfrentados, sobretudo para a expansão da telefonia e internet que necessitam de maiores aportes para possibilitarem maior abrangência desses serviços em todo o país. Segundo o FEM (2016-2017), com dívida pública de R\$ 4 trilhões, o Brasil apresenta a perspectiva de queda na arrecadação geral, inflação que pouco responde a estímulos e alta nos juros, obtendo uma queda significativa de nove posições no ambiente econômico. Já nos indicadores de saúde e educação primária registraram melhorias generalizadas nos índices, com destaque para a queda na mortalidade infantil e na melhor expectativa de vida. Na área de educação primária houve melhorias qualitativas e quantitativas, sobretudo na sua qualidade e na ampliação de matrículas do ensino primário.

No pilar **Potencializadores de eficiência** houve queda considerável nos indicadores relacionados ao mercado, com menor eficiência do sistema bancário, baixa tecnologia disponível e diminuição do mercado consumidor, evidenciando uma queda de 35 posições entre os anos de 2015 e 2016 do mercado financeiro brasileiro. Segundo os especialistas que analisaram o relatório, o que pesou para este pilar foram os eventos: queda do crédito, aumento dos juros, aumento da inadimplência, dentre outros, que denotam maior interferência do Estado sobre o sistema bancário. No quesito prontidão tecnológica o país caiu cinco posições e a tendência de queda dos anos anteriores se replica, com destaque na transferência de tecnologia por investimentos estrangeiros com



relevante queda e agravada pela dificuldade de absorção de tecnologia pelas empresas brasileiras. O tamanho do mercado sofre ligeira queda de uma posição, ficando em sexto lugar. O PIB em bilhões continua o sétimo maior dos 138 países analisados no FEM 2016-2017, entretanto, a recessão esperada de 4,5% do PIB leva à desaceleração generalizada na economia, aumento de mais de 2% na taxa de desemprego, e perda real nos salários, o que de fato freia o mercado consumidor. Neste pilar, também apresentaram quedas os itens: educação superior e treinamento – ainda que não citada, sendo possível incluir neste grupo a educação profissional técnica de nível médio, e eficiência do mercado de trabalho, enfatizando a necessidade de políticas públicas com foco em melhorias quantificativas e de investimentos de longo prazo, e neste sentido, se faz refletir a importância do desenvolvimento da educação de nível médio voltada para a urgência de uma reformulação que vai ao encontro das competências profissionais e empreendedoras. Schwab (2016) enfatiza que: “as instituições acadêmicas costumam ser consideradas como um dos locais mais importantes para as ideias pioneiras”.

Neste sentido, no terceiro pilar: **Inovação e sofisticação** dos negócios são constatadas perdas expressivas. No que diz respeito à sofisticação de negócios, medido por meio da percepção dos empresários, houve uma queda de sete posições. A menor participação do comércio no PIB ajuda a entender a piora das expectativas para tais pilares, que acentuada pela menor participação internacional, não permite soluções de curto prazo. Dentre as variáveis que medem a inovação, o Brasil teve uma queda de 16 posições. A alta concentração do investimento no setor público que não está com as contas em dia, combinado a expectativa de queda do investimento privado, e ao menor aproveitamento e qualidade das pesquisas, resultam em uma postura conservadora das empresas brasileiras em inovar. Sendo assim, o Brasil cai para a centésima posição, tendo um prognóstico crítico para os próximos anos, mesmo com os avanços no sistema legal de inovação e patentes, os especialistas sinalizam que para reverter esse quadro, os países nessa situação precisam retomar uma agenda de aceleração do crescimento com foco, sobretudo, no aumento da produtividade e inclusão social.

Neste novo contexto econômico, social e político brasileiro, o papel da educação profissional se faz essencial ao determinar o caminho e o foco que os agentes sociais precisam acompanhar mediante às alterações de: modelos econômicos, perfil populacional, produtividade, trabalho e emprego, e principalmente, de novas competências e habilidades sociais e criativas, tais como: as tomadas de decisão em situações de incertezas e o desenvolvimento de novas ideias. Para Schwab (2016):

A ruptura que a quarta revolução industrial causará aos atuais modelos políticos, econômicos e sociais exigirá que: os atores capacitados reconheçam que eles são parte do sistema de poderes distribuídos que requer formas mais colaborativas de interação para que se possa prosperar. (SCHWAB, 2016; p.35)

Outro identificador utilizado neste estudo sobre o desenvolvimento do empreendedorismo e competitividade foi o programa de pesquisa GEM – *Global Entrepreneurship Monitor* (2014,2015 e 2016). Sua abrangência é mundial com avaliação anual do nível nacional da atividade e motivação empreendedora para todos os países participantes, envolvendo uma exploração do papel do empreendedorismo no crescimento econômico nacional, capaz de revelar as características associadas com a atividade empreendedora, cuja abrangência pretende identificar desde empreendimentos líderes em inovação até empreendimentos que embora tradicionais gerem empregos locais.

No Brasil, o desenvolvimento do empreendedorismo vem se mostrando como uma importante ação para a manutenção do nível de atividade econômica no país que se apresenta através de dois formatos: **a) os empreendedores por oportunidade** que identificam uma chance de negócio e assim, buscam e avaliam informações, decidindo empreender por meio de um prévio planejamento, mesmo possuindo alternativas de emprego e renda, e, **b) os empreendedores por necessidade** que criam seus negócios por não possuírem outra opção de trabalho e renda, na base informal, sem planejamento prévio e por isso, muitos fracassam não gerando retorno ou desenvolvimento econômico esperado.

A Tabela 2 apresenta uma comparação entre os últimos 3 relatórios do GEM quanto as taxas de empreendedorismo total (TTE) no Brasil em seus diferentes estágios (Iniciais, Nascentes, Novos e Estabelecidos), possibilitando uma melhor compreensão dos seus resultados e o desenvolvimento do país frente aos desafios socioeconômicos atuais.

**Tabela 2 – Taxas de Empreendedorismo no Brasil de 2014 a 2016**

Relatórios	Total (TTE)	Iniciais (TEA)	Nascentes	Novos	Estabelecidos (TEE)
GEM 2014	34,4%	17,2%	3,7%	13,8%	17,5%
GEM 2015	39,3%	21%	6,7%	14,9%	18,9%
GEM 2016	36%	19,6%	6,2%	14%	16,9%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado do GEM (2014, 2015 e 2016)

No estudo do GEM (2014) em parceria com o FEM (2015-2016), o Brasil ocupava o

10º lugar no ranking dos 31 países de economias impulsionadas pela eficiência (indústria), com uma taxa de empreendedorismo inicial de 17,2%. Isso significa que em 2014, de cada 100 brasileiros, 17 estavam envolvidos com uma atividade empreendedora. De maneira geral, altas taxas de empreendedorismo em seu estágio inicial ou estabelecido foram registradas pelo GEM (2014), sendo taxas associadas a uma menor competitividade da economia e aos países que possuem menor PIB (Produto Interno Bruto) per capita, pois, a falta de boas oportunidades de trabalho levam os indivíduos a considerarem o empreendedorismo como alternativa de carreira ou consolidação de emprego formal.

Os resultados do relatório GEM (2015) em parceria com o SEBRAE (2015), relata que a Taxa Total de Empreendedorismo (TTE) para o Brasil foi de 39,3%. O estudo aponta ainda que em 2015, 52 milhões de brasileiros com idade entre 18 e 64 anos estavam envolvidos na criação ou manutenção de algum modelo de negócio, na condição de empreendedor em estágio inicial ou estabelecido, sendo esse dado importante para o propósito deste trabalho, em evidenciar a educação profissional de nível médio como possibilidade de acesso aos conhecimentos e fomento do empreendedorismo, considerando principalmente a atual situação econômica brasileira e a necessidade de aperfeiçoamento e capacitação contínua para as diversas áreas e setores do mercado de trabalho.

O relatório do GEM (2016) apresenta ligeira queda em relação aos resultados de 2015. Os especialistas que analisaram o relatório apontam alguns motivos a respeito da queda dos resultados entre 2015 e 2016, sendo os principais: a redução na taxa de empreendedores estabelecidos indicando o encerramento de seus negócios; a evolução na taxa de empreendedores nascentes para novos indica que alguns da categoria nascente migraram para a categoria de novos empreendedores, enquanto alguns dos novos encerraram suas atividades ou evoluíram para a categoria de empreendedores estabelecidos; a taxa de empreendedores iniciais por necessidade obteve uma leve redução - de 42% em 2016 contra 43% em 2015, e a taxa de empreendedores iniciais por oportunidade permanece a mesma de 2015, com 57%, - em média 10% mais baixa do que as proporções observadas desde 2009. Por outro lado, a evolução identificada de empreendedores nascentes, pode indicar a desaceleração da atividade empreendedora, pois segundo os especialistas que analisaram os resultados, qualquer nível de empreendedorismo no estágio inicial nascente, significa que o movimento de criação de novos negócios está acontecendo no país. Sendo assim, tem-se a tabela 3 que apresenta de forma sintetizada o resultado dos relatórios GEM (2015 e 2016), possibilitando a comparação do perfil sócio demográfico dos empreendedores iniciais e estabelecidos no Brasil.

**Tabela 3. Perfil sócio demográfico da população brasileira empreendedora em estágio inicial e estabelecido.**

Relatório	Gênero		Faixa etária (anos)		Renda SM Salário Mínimo		Escolaridade	
	M- Masculino	F - Feminino	TEA	TEE	TEA	TEE	C- Completo	I - Incompleto
<b>GEM</b>	<b>TEA</b>	<b>TEE</b>	<b>TEA</b>	<b>TEE</b>	<b>TEA</b>	<b>TEE</b>	<b>TEA</b>	<b>TEE</b>
<b>2015</b>	51%	56%	52%	50%	61%	55%	49%	56%
	(M)	(M)	(18-34)	(45-64)	(até 3 SM)	(até 3 SM)	2º grau C	2º grau I
	49%	44%	24%	22%	36%	42%	44%	39%
	(F)	(F)	(45-64)	(18-34)	(3-9 SM)	(3-9 SM)	2º grau I	2º grau C
<b>2016</b>	51,50%	57,30%	30,30%	30,10%	28,80%	34,60%	46,40%	38,10%
	(F)	(M)	(25-34)	(25-34)	(2 SM)	(3 SM)	2º grau C	2º grau C
	48,50%	42,70%	22,90%	26,50%	28,50%	29,20%	27,40%	29,20%
	(M)	(F)	(35-44)	(35-44)	(3 SM)	(2 SM)	1º grau I	1º grau I

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado do GEM (2015 e 2016)

Comparando os resultados dos últimos 2 relatórios GEM (2015 e 2016) na Tabela 3, nota-se alguns dados relevantes ao estudo proposto, principalmente no que tange a faixa etária, sendo possível interpretar, embora a alteração de faixas entre um ano e outro, as fatias determinantes da pesquisa que se concentram no perfil de idade entre 18 a 34 anos, o que demonstra que a motivação empreendedora se aflora mais entre essa faixa etária nos empreendedores iniciantes e estabelecidos no mercado. Assim como, os aspectos de escolaridade que apresentam resultados semelhantes entre os empreendedores iniciais em maioria com o 2º grau completo, ou seja, egressos do nível médio de ensino. Para os empreendedores estabelecidos o resultado se mostra bem diferente, com maioria determinante entre os dois relatórios com 2º grau incompleto, resultados estes que conforme os especialistas podem ser reflexos da instabilidade do mercado sócio econômico brasileiro.

Dos empreendedores identificados no GEM (2015), 14% procuraram algum órgão público ou privado de apoio ao empreendedorismo e entre esses empreendedores, 66% buscaram o SEBRAE. No relatório GEM (2016) foi ainda possível identificar que apenas 6% dos empreendedores em estágio inicial possui escolaridade de nível superior completo. Esses empreendedores encontram-se em famílias de renda mais alta, na maioria entre 3 a 6 salários mínimos, do que os empreendedores iniciais que se concentram com renda determinante de 3 salários mínimos.

Em geral, os relatórios do GEM demonstraram que a população brasileira é favorável à atividade empreendedora com visão positiva a respeito dos indivíduos envolvidos com

negócios próprios. No GEM (2015), entre 70% e 80% dos brasileiros concordavam que abrir um negócio é uma opção desejável de carreira, valorizando o sucesso dos empreendedores que apareceram com suas histórias bem-sucedidas. Apesar da queda nos resultados apurados no GEM (2015) para o GEM (2016), ter o próprio negócio continua figurando entre as principais expectativas dos brasileiros, porém, dados mais recentes indicaram que por conta do momento de crise econômica, os brasileiros tornaram-se mais receosos com relação a se envolver na abertura de um novo negócio. Observa-se uma redução na proporção daqueles que enxergaram oportunidades no ambiente de trabalho em que atuavam (56% em 2014, 42,4% em 2015 e 40,2% em 2016), e uma retomada entre os que afirmavam não ter medo de fracassar em um novo negócio (61% em 2014, 50,5% em 2015 e 57,65 em 2016).

Educação em todos seus níveis de ensino: fundamental, médio, técnico e superior e capacitação (31,2%), bem como apoio financeiro (31,2%), ainda são as condições proporcionalmente mais citadas pelos empresários brasileiros como limitantes à atividade empreendedora de acordo com o GEM (2016). Conforme as recomendações dos especialistas que analisaram o relatório, as áreas de intervenção para melhoria das condições para empreender no país, formam o principal tripé: Políticas Governamentais e programas com 91,4%, Educação e Capacitação com 49,5% e Apoio Financeiro com 31,2%.

### 1.2.1 A Educação Profissional e as Competências Empreendedoras

A partir da década de 90, ocorreram muitas mudanças e reformas no cenário educacional brasileiro, em que o mercado privado educacional crescia sob a regulação do Estado ao mesmo tempo em que a integração do homem ao mercado por meio do conceito expandido de capital humano se mostrava bastante valorizado frente ao desenvolvimento econômico. Desta forma, o mercado passa a ser o responsável pela oferta do modelo educacional necessário ao desenvolvimento econômico e não mais o Estado como antes.

Neste sentido, Delgado e Gomes (2015) em sua obra “**Inovação em política e gestão da educação profissional e tecnológica**”, sinalizam que a educação passa a ser considerada um bem econômico, não só pelos indivíduos diretamente envolvidos, mas pela sociedade em geral, que por sua relação com o saber tecnológico, passou a ser tratada como

um investimento econômico estratégico e não mais como um dos fatores determinantes da relação de produção.

Ramos (2011) em seu artigo **“A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes”**, aponta que a fundamentação dos processos de privatização dos serviços públicos como foi recomendada pelo Conselho de Washington – EUA (encontro ocorrido em 1989 com recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina). Segundo Pena em artigo para a revista Brasil Escola (2017), cita que apesar de o Brasil “ter sido um dos poucos países que não aceitaram de imediato essas medidas, foi um dos que mais rapidamente as aplicou, em um processo que conheceu o seu ápice ao longo da década de 1990”, processo esse que conforme Ramos (2011) fez a educação “tornar-se uma mercadoria tão necessária quanto descartável, frente à supremacia e à instabilidade do mercado”.

É possível compreender tal definição citada pela autora, quando se observa os Estados Unidos, que de maneira geral se baseia numa cultura institucional da experimentação e permanente inovação, um dos mais apreciados bens com os quais segundo Weinberg em seu artigo **“Educação Profissional: rompendo certezas, correndo fronteiras”**, de 2014, se apoia na institucionalização da Educação Profissional para a melhoria constante de seus modelos de gestão e organização, pelas opções técnico-pedagógicas adotadas, em buscar constantemente atualização e melhoria do que já existe. Neste contexto o autor expõe algumas evidências que indicam o quão o clima organizacional incentiva à revisão contínua de processos, metodologias, abordagens, entre outros, principalmente quando comparada aos níveis e modalidades educacionais, desde a pré-escola até a universidade:

a) participação dos atores envolvidos, além do Estado, na condução das instituições ou sistemas; b) vocação para entender e atender ao ambiente produtivo e social, que está no “DNA” das instituições desde a sua criação; e c) a relevância, que é atribuída às práticas de formação como fonte de inspiração dos processos técnico-pedagógicos. (WEINBERG, 2014, p.8)

Weinberg (2014) elucidou que:

[...] a Educação Profissional assumiu o objetivo de dotar das competências necessárias aos participantes de seus programas – jovens e adultos – para prepará-los para enfrentar as demandas do mercado de trabalho e contribuir para sua inserção social em melhores condições de empregabilidade. (WEINBERG, p.07; 2014)

Ramos (2011) ressalta que mediante toda mudança dos padrões de modernidade das

sociedades ocidentais do século XX, “um novo consenso em torno de princípios e valores deveriam ser educados”, bem como já mencionado nas obras de López-Ruiz e Schumpeter ao indicarem esse novo perfil de indivíduo no ambiente de trabalho, diante da nova dinâmica: econômica, sociocultural e tecnológica que demanda por competências profissionais inéditas, aos quais segundo Weinberg (2014) “nem o sistema educacional nem o mercado de formação estavam em condições de assumir, a menos que se adotassem políticas explícitas que atendessem a essa problemática”. A partir desse ponto, surge a necessidade de uma nova política educacional, considerada como por muitos autores como “pós-moderna”, desvinculada dos antigos modelos aplicados, porém, essencialmente vinculada à lógica do capitalismo, ao qual o mercado demanda por uma pedagogia de competências em relação ao trabalho e a educação.

Este contexto se mostra relevante nas considerações da UNESCO em sua obra: **“Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”** (1999/2012) em que Delors et.al observa as funções da educação para o desenvolvimento humano, destacando a importância da mesma em prover a capacidade do indivíduo em dominar o seu próprio desenvolvimento, contribuindo desta forma, com o progresso da sociedade em que vive através da sua atuação responsável dentro da mesma.

O Relatório da UNESCO (1999/2012) sobre educação para o século XXI apresentou o conceito conhecido como os "quatro pilares da educação" – pensado no processo de educação para o novo século, em que o autor propõe uma prática educacional direcionada para os quatro fundamentais domínios da aprendizagem no desenvolvimento humano. Sendo eles: aprender a conhecer (estimular o prazer de descobrir), aprender a fazer (diretamente ligado ao aprender a conhecer, está relacionado à formação profissional), aprender a viver com os outros (estimular a convivência entre os diferentes grupos e ensiná-los a resolver suas diferenças de maneira pacífica) e aprender a ser (a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano tanto no aspecto pessoal como no profissional).

Para o relatório, o ensino tal como se apresenta até o século XX, se mostrou essencialmente imperativo sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. Esses modelos de aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser atingidos sem os quatro domínios da aprendizagem, de caráter muito mais exploratório, subjetivo e com participação ativa de toda entidade educadora no seu processo prático.

Desde então, é possível perceber tal relevância no processo de mudança econômica,



sociocultural e política com foco numa pedagogia por competências, assim como Ramos (2011) descreve seguindo o pensamento de Schumpeter:

se, por um lado, a acumulação do capital passou a se guiar cada vez menos por sua capacidade produtiva, mas sim por seu potencial de juros, por outro lado, o avanço tecnológico e a simplificação de muitas operações passaram a relativizar a importância do saber especializado. (RAMOS; 2011, p.17)

Fleury e Fleury (2012) na obra “**Aprendizagem e inovação organizacional**”, atribui à aprendizagem organizacional como um tema que assume relevância diante do acelerado processo de mudanças pelas quais as sociedades, as organizações e as pessoas que nela atuam necessitam se adaptar.

Desta forma, tem-se na Educação Profissional, o papel de viabilizar o desenvolvimento das competências profissionais e empreendedoras nos seus alunos, a fim de prepará-los para atuarem em mercados tecnológicos, competitivos e compostos por indivíduos e organizações, que assim como citou Fleury e Fleury (2012), “não basta integrar o conhecimento, é preciso estabelecer uma dinâmica de contínua aprendizagem, uma postura de aprender a aprender, para mudar sempre”.

Os autores apontam que a questão da aprendizagem e a formação de capacitação tecnológica para a sustentabilidade competitiva é: “ainda mais estratégica para os países e empresas que pretendam colocar-se no grupo dos países adiantados”. Essa afirmação traduz perfeitamente o efeito do processo de industrialização tardia nos países que precisam se engajar no seu desenvolvimento próprio de capacitação tecnológica e articulação para o processo competitivo do século XXI.

Segundo Fleury e Fleury (2012), as principais abordagens práticas e mecanismos que sustentam o processo de aprendizagem e a capacitação empreendedora e tecnológica a fim de equiparar os patamares de competitividade empresarial aos dos países industrialmente avançados são apresentados no Quadro 2.



**Quadro 2. Principais abordagens, práticas e mecanismos no processo de aprendizagem e capacitação empreendedora e tecnológica.**

Abordagem de Aprendizagem	Práticas e Mecanismos
Aprender ao operar ( <i>learning by operating</i> )	Da abordagem <i>learning by doing</i> – aprender fazendo, foi introduzida, considerando outras formas de aprendizagem que: “não são passivas” (precisam ser estimuladas), não são automáticas (passam por etapas) e não são livres de investimentos.
Aprender ao mudar ( <i>learning by changing</i> )	Aprender a mudar as características de um processo, adequando-o exatamente ao nível de necessidade e demanda do mercado, resultando no entendimento da tecnologia específica necessária, dos princípios gerais e do aumento de confiança ao realizar o processo como um todo. (aprendizagem por experimentação).
Aprender pela análise do desempenho ( <i>system performance feedback</i> )	Aprendizagem pela existência de mecanismos para gerar, registrar, analisar e interpretar as informações sobre os resultados obtidos, ou seja, o desempenho da produção, e a partir daí se estabelece a análise crítica do desempenho – por meio das habilidades e conhecimentos necessários à estratégia da empresa.
Aprender ao treinar ( <i>learning through training</i> )	Forma mais corriqueira de se pensar em aprendizagem, ou seja, a partir do acesso aos instrumentos de aprendizagem, quando mais utilizados, mais se aprende.
Aprender por contratação ( <i>learning by hiring</i> )	Formato que as organizações não precisam aprender por processos internos de criação, elas podem se apropriar de conhecimentos e habilidades disponíveis no ambiente externo, ou seja, contratando e terceirizando estes recursos.
Aprender por busca ( <i>learning by searching</i> )	Forma de aprendizagem por meio de transferência de tecnologia - trata-se do conhecimento que chega à empresa por meio das de informações codificadas que de alguma forma precisam ser decodificadas e entendidas para serem registradas. Assim, necessita de parceiros estratégicos que possam de maneira contínua e efetiva transferirem aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Fleury e Fleury (2012; p.64)

Diante desses conceitos atualizados sobre o processo de aprendizagem já citados por Lemos (1999), evidencia-se também a necessidade do indivíduo estar preparado para enfrentar o mundo informacional e globalizado, em saber fazer e saber ser - imperativos essenciais para a sobrevivência, contextualizadas no aprender a aprender, traduzidos na prática de geração do crescimento organizacional através de mecanismos recursivos de formação de competências.

Competências que segundo Nassif; Andreassi e Simões (2011) podem ser consideradas como:

um último nível da característica de um indivíduo, abordando diferentes traços de personalidade, habilidades e conhecimentos, que partem das influências de experiências, treinamentos, educação, família e outras variáveis demográficas. (NASSIF; ANDREASSI E SIMÕES; 2011 p. 38)

Neste sentido, se faz necessário conceituar o termo “competência empreendedora”, considerado por muitos autores como um conjunto ou processo de conhecimentos,

habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo que os detém obter maior desempenho na prática de sua visão, estratégias e táticas a fim de criar valor para a sociedade.

Lopes (2010) em sua obra “**Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**”, reflete sobre o contexto da sociedade moderna, da era do conhecimento, frente aos novos conceitos e termos acerca da educação e economia empreendedora no Brasil. A autora ressalta sobre a importância dos fatores psicossociais que contribuem para o surgimento do indivíduo empreendedor, entre eles: a personalidade, a construção familiar, etnia, cultura, religião, disposição a negócios, modelos e experiência de trabalho, assim como, a presença diária da educação e treinamento no encorajamento da atividade empreendedora e no desenvolvimento de suas habilidades e competências que segundo a autora se mostram essencialmente necessárias para o mercado atual.

Assim, as escolas devem utilizar, sempre que possível, experiências que permitam que os alunos aprendam fazendo, disponibilizar amplamente os recursos tecnológicos, aproximando-os o mais possível do mundo dos negócios, e estimular de fato o exercício de criação e geração de negócios, nem que seja, por um prazo determinado. (LOPES; 2010; p.24)

Um dos primeiros conceitos sobre o termo competência para a atividade de gestão surgiu através de um estudo realizado pelo psicólogo e teórico norte americano David McClelland, em 1973, chamado “*Testing for competence rather than intelligence*” (Teste de Competência ao invés de Inteligência), em afirmar que os testes tradicionais de conhecimento e inteligência utilizados em seleção de pessoal dentro das empresas, além de não serem capazes de medir o sucesso do candidato ao trabalho e na sua vida pessoal, favoreciam preconceitos contra minorias, mulheres e pessoas de nível socioeconômico inferior.

Interpretando tal estudo e associando o mesmo ao momento social em meio à virada do milênio, é possível destacar no artigo: “**Construindo o conceito de competência**” dos autores Fleury e Fleury (2001) ao citarem que:

nos últimos anos, o tema **competência**, seu desenvolvimento, sua gestão, entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências). (FLEURY e FLEURY; 2001; p.183)

No estudo de McClelland foi possível encontrar métodos de avaliação que permitissem identificar variáveis de competência capazes de predizer êxito no trabalho e na vida pessoal do indivíduo, sendo o objetivo do estudo piloto, o de multiplicar e estender a

aplicação dos conhecimentos sobre motivação do indivíduo, usando a metodologia de mensuração de resultados e desenvolvimento de competências em suas atividades empreendedoras.

Em 1983, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) financiou uma pesquisa em três países subdesenvolvidos: na América Latina (Equador), na África (Malawi) e na Ásia (Índia), que segundo Lizotea e Verdinelli (2014), a pesquisa teve como objetivo: identificar características empreendedoras pessoais, ou seja, competências capazes de prever a criação e sucesso de negócios em diferentes culturas, partindo da aplicação dos conhecimentos sobre motivação usando a metodologia de mensuração de competências desenvolvida por McClelland (1973) e Spencer & Spencer (1983). Nesta época, no Brasil ainda não se tinha nenhuma pesquisa com objetivo de prever a criação de negócios ou identificar competências empreendedoras conforme a aplicação dos conhecimentos de McClelland (1973).

A fim de identificar as competências empreendedoras, foi desenvolvido um estudo norte americano por Spencer Junior e Spencer em 1983, o qual prototipou um modelo baseado em um conjunto de competências: de realização, pensamento e resolução de problemas, maturidade pessoal, influência, direção e controle, orientação para os outros e competências adicionais para os cargos singulares ou futuros.

Na década de 1990, Cooley, em seu trabalho de pesquisa *“Entrepreneurship Training and the Strengthening of Entrepreneurial Performance.”* (Treinamento em Empreendedorismo e Fortalecimento do Desempenho Empresarial), elencou dez características ou competências empreendedoras que se dividem em três conjuntos de ações: Realização, Planejamento e Poder com o objetivo de identificar o empreendedorismo no âmbito comportamental.

Segundo o estudo, o primeiro conjunto de ações corresponde ao de Realização formado por competências e comportamentos importantes para os empreendedores para que estes consigam enfrentar desafios por meio de comportamentos de busca de oportunidades e iniciativa, correr riscos calculados, exigência de qualidade e eficiência, persistência e comprometimento - o que fazem com que a empresa esteja mais preparada para as repentinas mudanças. O segundo conjunto, o de planejamento, é voltado para o estabelecimento de metas previstas para a realização de atividades, que faz com que as atitudes sejam pensadas antes de serem realizadas. Deste conjunto fazem parte a busca de informações, o estabelecimento de metas e planejamento e monitoramento sistemático, e o terceiro e último conjunto, o de poder, fazendo que o planejamento anteriormente realizado

pelo empreendedor se transforme em resultado positivo.

A partir do estudo de Cooley (1990/1991), Lenzi (2008) desenvolveu sua tese de doutorado: “**empreendedores corporativos nas empresas de grande porte: um estudo da associação entre tipos psicológicos e competências empreendedoras**”, com ênfase na identificação e associação de tipos psicológicos de Jung (Sensação, Pensamento, Sentimento, Intuição, atitudes de introversão e extroversão) e competências empreendedoras reconhecidas nos indivíduos considerados empreendedores. Lenzi realizou uma pesquisa que conseguiu definir e destacar as dez características de comportamento empreendedor, também chamadas competências empreendedoras, agrupadas em 3 categorias: a) Conjunto de Realização que compreendem as competências relacionadas à Busca de Oportunidades e Iniciativa (BOI), Correr Riscos Calculados (CRC), Exigência de Qualidade e Eficiência (EQE), Persistência (PER) e Comprometimento (COM), b) Conjunto de Planejamento correspondendo às competências de Busca de Informações (BDI), Estabelecimento de Metas (EDM) e Planejamento e Monitoramento Sistemáticos (PMS), e, c) Conjunto de Poder no que se refere às competências de: Persuasão e Rede de Contatos (PRC) e Independência e Autoconfiança (IAC), conforme Quadro 3.

**Quadro 3 - As 10 competências empreendedoras de LENZI**

<b>CONJUNTO DE REALIZAÇÃO</b>	
<b>Busca de Oportunidades e Iniciativas (BOI)</b>	Lidera ou executa novos projetos, ideias e estratégias, concebendo, reinventando e produzindo ou comercializando novos produtos e services; toma iniciativas pioneiras de inovação e cria novos métodos de trabalhos, negócios, produtos ou mercados para a empresa; produz resultado para a empresa na comercialização de produtos e serviços, identificando oportunidade de negócios e captação de mercado.
<b>Correr Riscos Calculados (CRC)</b>	Avalia o risco de suas ações na empresa e no mercado. Identifica informações pertinentes ao mercado e age para reduzir os riscos; propõe ações pertinentes ao mercado e corre riscos como desafio pessoal, conquistando retorno positivo para empresa.
<b>Exigência de Qualidade e Eficiência (EQE)</b>	Inova em suas ações e apresenta qualidade e eficácia nos processos. Satisfaz clientes internos e externos com coerências em suas ações e resultados; estabelece prazos e cumpre prazos com padrão de qualidade reconhecido por todos.
<b>Persistência (PER)</b>	Dribla e transpõe obstáculos de forma coerente; não desiste em situações desfavoráveis e encontra formas de atingir os objetivos; assume responsabilidade por seus atos e resultados em alcançar objetivos propostos.
<b>Comprometimento (COM)</b>	Conclui tarefas dentro das condições estabelecidas previamente e honra patrocinadores, parceiros internos e externos; coloca a mão na massa quando necessário e ajuda a equipe concluir o trabalho com disposição para manter e satisfazer clientes internos e externos.

<b>CONJUNTO DE PLANEJAMENTO</b>	
<b>Busca de Informações (BDI)</b>	Vai pessoalmente atrás de informações confiáveis ao projeto. Investiga pessoalmente novos processos para seus projetos ou ideias inovadoras e consulta pessoalmente, especialista para lhe ajudar quando necessário.
<b>Estabelecimento de Metas (EDM)</b>	Define metas, independente do que é imposto pela empresa; define metas claras e específicas e entendidas por todos os envolvidos no processo e define metas mensuráveis e acompanhadas por todos da equipe.
<b>Planejamento e Monitoramento Sistemáticos (PMS)</b>	Elabora planejamento e tarefas com prazos bem definidos e claros; revisa e adequa constantemente seus planos, ousado na tomada de decisões, baseando – se em informações e registros para projetar resultados.
<b>CONJUNTO DE PODER</b>	
<b>Persuasão e Rede de Contatos (PRC)</b>	Influencia outras pessoas para estabelecer parceria em seus projetos, viabilizando recursos necessários para alcançar resultados; utiliza pessoas – chave para atingir resultados e desenvolve e fortalece sua rede de relacionamento interna e externa a empresa.
<b>Independência e Autoconfiança (IAC)</b>	Quebra regras quando necessário para suplantar barreiras e superar obstáculos já enraizados na empresa; confiante em seu ponto de vista e o mantém mesmo diante às oposições e Confiante nos seus atos e enfrenta desafios sem medo.

Fonte Elaborado pela pesquisadora, adaptado de LENZI, F.C (2008; p.47).

Lenzi (2008) considera em seu estudo que as 10 competências (Quadro 3) permitem melhor desempenho daqueles que às detém e colocam em prática em suas atividades profissionais intraempreendedoras diárias, “assim como, uma pessoa pode lapidar suas próprias competências, um empreendedor pode construir e adequar suas individualidades a fim de criar uma competência empreendedora”.

Atualmente, existe uma tendência de ampliação dos conceitos sobre competência empreendedora por meio da institucionalização da educação empreendedora com a adoção de visões mais integradoras e pertinentes aos diferentes tipos de negócios e seus futuros gestores - empreendedores. Schwab (2016) reforça essa tendência de adaptação contínua e aprendizagem de novas habilidades, quando cita que no mundo de amanhã:

Surgirão muitas novas posições e profissões, geradas não apenas pela quarta revolução industrial, mas também por fatores não tecnológicos. [...] hoje, não podemos prever exatamente o que acontecerá, mas estou convencido de que o talento, mais que o capital, representará o fator crucial de produção. Por essa razão, a escassez de uma força de trabalho capaz, mais que a disponibilidade de capital, terá maior probabilidade de constituir o limite incapacitante de inovação, competitividade e crescimento. (SCHWAB, 2016; p.51)

Dentro de uma perspectiva de estratégia organizacional, a noção de competência ganha evidência a partir do conceito de competências essenciais (core competence) de Hamel e Prahalad (1990), além do modelo da Visão Baseada em Recursos (VBR) em Barney (1991). No artigo publicado “**As competências essenciais de uma corporação**” de 1990, Hamel e Prahalad consideraram a base de suas análises, as principais mudanças estratégicas corporativas durante a década de 80, em meio à evolução tecnológica e o surgimento dos novos mercados, obrigando às empresas repensarem seus negócios e principalmente suas estratégias competitivas.

Hamel e Prahalad apresentaram a análise em seu artigo (1990) sobre as duas grandes empresas norte-americanas de tecnologia da informação: a) a NEC (*Nippon Electric Company*) do segmento de hardware para telecomunicações que formulou uma estratégia baseada no desenvolvimento e exploração da convergência entre computadores e comunicação utilizando-se principalmente, da estratégia de partilha de conhecimento adquirido por meio das competências transferíveis e a institucionalização do conhecimento interno e entre os parceiros desta área, o que resultou no alcance rápido da liderança tecnológica e, b) a GTE *Corporation* - empresa com atuação em vários segmentos de tecnologia da informação e comunicações que optou pela estratégia de gestão independente, ou gestão de topo e não foi capaz de identificar as principais competências necessárias para competir simultaneamente em diferentes mercados e com a estrutura organizacional descentralizada se tornava muito complexo coordenar as unidades de negócios, que operavam de acordo com uma estratégia competitiva independente, perdendo sua liderança tecnológica.

Os autores perceberam que desde a Segunda Guerra Mundial, grandes empresas conseguiriam manter-se no mercado, principalmente por meio da diversificação do produto e dos seus negócios com base em apenas uma análise financeira dos mercados, dando origem a enormes conglomerados, entretanto, mudanças recentes colocaram a necessidade de uma estratégia mais bem articulada.

As novas indústrias emergentes com alto conteúdo tecnológico são caracterizadas pela rápida mudança e ciclo de vida reduzido dos produtos, inclusive com posições de liderança temporárias. Assim, segundo Hamel e Prahalad (1990), apenas a identificação, o cultivo e exploração de competências essenciais transversais em vários mercados, que seja durável e difícil de imitar torna possível criar uma vantagem competitiva duradoura, permitindo que a empresa não estabeleça seus negócios em um mercado particular, mas que possa estabelecer ideias a negócios decorrentes das oportunidades em novos produtos ou



novas tecnologias, e assim, o principal produto da empresa poderá de fato ser incorporado em diferentes segmentos de mercado, alongando seu ciclo de vida e tornando-se um recurso essencial.

[...] competências que, em conjunto, constituem a competência essencial devem prevalecer em torno de indivíduos cujos esforços não são tão estreitamente focados em reconhecer as oportunidades para misturar sua experiência funcional com os dos outros de maneiras novas e interessantes. [...] competência básica não diminui com o uso. Ao contrário dos ativos físicos, que se deterioram ao longo do tempo, as competências são aprimoradas à medida que são aplicadas e compartilhadas. [...] as competências precisam ser nutridas e protegidas; o conhecimento desaparece se não for usado. Competências são a cola que liga as empresas existentes. [...] são o motor para o desenvolvimento de novos negócios. (HAMEL e PRAHALAD; 1990, p.5)

Conforme o estudo sobre *Core Competences* de Hamel e Prahalad (1990) é possível encontra-las em três níveis na organização: a) **Competências essenciais** que retratam a dimensão mais organizacional de competências, essencialmente em oferecer reais benefícios aos consumidores, sendo difícil de imitar (*benchmarking*) e acessível aos diferentes mercados; b) **Competências funcionais** que estariam numa dimensão de grupo, referindo-se mais as competências necessárias às áreas vitais da empresa, ligadas principalmente a reengenharia de processos e de estratégias, transformação organizacional e do setor e à competição pela participação do mercado e das oportunidades; e, por último, c) **Competências individuais**, referentes às competências gerenciais do indivíduo que durante a sua gestão, saiba mobilizar e combinar atributos pessoais e ambientais associados à geração de inovação, agindo de maneira pertinente, em situações específicas e sob as mais diversas situações.

A partir desses conceitos, a competitividade vem da capacidade de desenvolver competências distintivas na empresa (*core business*), gerando inovação em produtos e gestão. A fonte de vantagem competitiva (concorrentes) está em desenvolver principalmente competências essenciais para os diferentes produtos e diferentes mercados em que a empresa atua.

[...] competências essenciais são a aprendizagem coletiva na organização, especialmente como coordenar diversas habilidades de produção e integrar múltiplos fluxos de tecnologias. (HAMEL e PRAHALAD; 1990, p:4)

Os autores citam ainda em sua obra: “**Competindo pelo futuro: Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**” (1995):

[...] mais uma vez, encontramos poucas equipes de gerência sênior que possuam uma agenda bem definida para o desenvolvimento de competências. Encontramos poucas equipes de gerência sênior que dedicam à gestão de oportunidades tanto tempo quanto dedicam à gestão de operações. (HAMEL e PRAHALAD; 1995, p. 70-71)

Tais competências para os autores estão relacionadas ao conjunto de habilidades e tecnologias e não apenas a uma única habilidade ou tecnologia isolada, e para isso é imprescindível “a gerência sênior se empenhar para escapar de uma visão das capacidades da empresa centrada no produto”, pois o que mantém a competitividade da empresa está basicamente na ação da alta gerência em:

[...] saber se as atuais competências estão sendo lentamente enfraquecidas ou fortalecidas. Precisa ser capaz de diferenciar um negócio que precisa de desinvestimento das competências que devem ser mantidas. Também precisa estar muito consciente dos esforços de desenvolvimento de competência dos concorrentes e reconhecer que os concorrentes das competências da empresa talvez não sejam os mesmos concorrentes de seus produtos finais. [...] uma empresa deve ser vista não apenas como um portfólio de produtos ou serviços, mas também como um portfólio de competências. (HAMEL e PRAHALAD; 1995 p. 256-25)

Portanto, Hamel e Prahalad (1995) ressaltam que a gerência dentro de uma organização necessita compreender 5 tarefas fundamentais da administração das competências. Sendo elas: 1) Identificar as competências já existentes na organização; 2) Definir uma agenda de aquisição de competências essenciais necessárias à organização; 3) Desenvolver as competências essenciais; 4) Distribuir as competências essenciais na organização e; 5) Proteger e defender a liderança das competências essenciais.

No estudo de Barney (1991) “**Firm resources and sustained competitive advantage**” (Recursos firmes e vantagem competitiva sustentada), a vantagem competitiva pode ser encontrada em vários dos recursos e capacidades que uma firma controla, cabendo a responsabilidade de criar, cultivar e explorar estas capacidades raras, a cada empregado da empresa. Assim, na obra “**Gaining and sustaining competitive advantage**”, Barney (2007), apresenta a visão estratégica sob diferentes aspectos, sendo um deles ligado à competência essencial – considerada pelo autor como a maneira eficaz de obter vantagem competitiva e fundamentada em seus estudos inicialmente pelo conceito de Visão Baseada em Recursos



(VBR) e posteriormente, conhecida como VRIO baseada em quatro questões sob análise das atividades em que a organização atua, sendo elas: valor, raridade, imitabilidade e organização. Essa estrutura solicita ao gestor – empreendedor analisar a cadeia de valor, identificar e explorar recursos e capacidades necessários para a empresa gerar potencial em seus negócios e vantagem competitiva.

A partir do estudo **“Explorando as competências locais e salientes para a expansão das pequenas empresas”**, de Snell e Lau (1994), é possível considerar que a competência empreendedora pode se manifestar através do conhecimento e habilidade que o indivíduo adquiriu sobre a sua área de atuação, associadas às suas qualidades pessoais ou características, bem como atitudes ou visões sobre o negócio, motivações e metas, que podem se apresentar de diferentes formas durante o gerenciamento do negócio e na interação com grupos internos e externos da organização ao qual trabalha.

Hamel e Prahalad (1995) apresentaram os conceitos estratégicos sobre as competências essenciais, porém de forma mais abrangente voltado aos modelos de negócios emergentes em conseguir avaliar suas capacidades de moldar-se para o futuro, gerando sucesso não só em qualidade, mas também em estabelecer valores e habilidades adequados ao setor que estão inseridos. Neste contexto os autores indagam sobre como a visão estratégica é ensinada nas escolas de administração:

A estratégia como é ensinada nas escolas de administração e praticada a maioria das empresas, parece estar mais preocupada em posicionar produtos e empresas dentro da estrutura existente do setor do que em criar os setores de amanhã. Que uso podem ter as ferramentas tradicionais de análise do setor e da concorrência para executivos surpreendidos pela corrida para criar o futuro digital do mundo dos gerentes que estão tentando compreender as oportunidades que surgem do colapso das fronteiras do setor de serviços financeiros ou da revolução genética? Que uso podem ter os princípios da interação competitiva, enfiados dentro da cabeça dos alunos enquanto eles analisam casos comparativamente simples? (HAMEL e PRAHALAD; 1995, p: 46-48)

Segundo os autores, embora legitimamente, a visão estratégica seja ensinada nas escolas com base nos problemas e no “jogo” de posicionamento, se a meta da empresa for ocupar a liderança dos setores emergentes, dificilmente o gestor oriundo desta formação conseguirá alcançar futuramente seus concorrentes em setores não estruturados. Para Hamel e Prahalad (1995), “para chegar ao futuro, uma empresa precisa estar disposta a jogar fora, pelo menos em parte, seu passado”, e neste sentido, através das competências essenciais poderá alcançar seu crescimento e manter seu motor econômico, principalmente, se a alta

gerência for apta a identificar:

oportunidades não percebidas por outras equipes ou ser capaz de explorar essas oportunidades não percebidas, em virtude do desenvolvimento antecipado e consistente de capacidades, que outras empresas não são capazes de explorar. (HAMEL E PRAHALAD; 1995 p. 89)

A partir dessa fundamentação, evidencia-se que o mercado atual exige essa reconstrução sobre seus conceitos de mercado servido, proposição de valor aos clientes, configuração de produtos, serviços competitivos e especificação de margens de lucro, e para isso necessita de profissionais com habilidades em promover a geração de lucros.

Neste sentido, Kanaane (2017) apresenta uma síntese sobre as mudanças na estrutura e organização do trabalho e seus profissionais, indicando que em breve “aqueles que possuírem empregos em tempo integral serão os de altíssima qualificação”, e os demais estarão divididos em três classes distintas, cada qual com suas aptidões, sendo elas apresentadas no Quadro 4.

**Quadro 4. Estrutura e Organização do trabalho**

<b>Classes</b>	<b>Perfil</b>	<b>Aptidões</b>
<b>1ª Classe</b> <b>Grupos de pessoas que trabalharão por Projetos</b>	Pessoas que se juntaram por projetos específicos durante um curto período de tempo. Serviço mais bem remunerado e dominante nas próximas décadas	Mente aberta, competência técnica e interpessoal, trabalho em equipe, concentração criativa, domínio de idiomas, versatilidade, visão de conjunto e longo prazo história profissional, capacidade para lidar com pressão, incertezas e ambiguidades e equilíbrio da vida pessoal com vida profissional.
<b>2ª Classe</b> <b>Pessoas que trabalharão em tempo parcial ou sazonal</b>	Grande contingente de pessoas que trabalharão dois ou três dias por semana, inclusive aos sábados e domingos.	Especializações por trabalho ou tarefa executada, sem a necessidade de extrema intelectualização.
<b>3ª Classe</b> <b>Trabalho individual ou em grupos familiares</b>	Pessoas ou pequenos grupos de pessoas que poderão trabalhar dentro dos seus lares ( <i>Home Office</i> ) por meio da interatividade e telecomunicação.	Versatilidade para lidar com várias demandas e culturas ao mesmo tempo, lidar com dualidade, estar ligado a resultados, pensar estrategicamente, perfil pessoal inquieto e interessado na melhoria contínua, busca por alavancar novos negócios, lidar com incertezas, questionando e propondo proposta de acordo com as variadas demandas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Kanaane (2017, p.19-20)

Para Kanaane (2017), é importante destacar que toda essa nova estrutura de trabalho necessitará ainda das competências individuais quanto à responsabilidade para lidar com pessoas, equipes, organizações e meio ambiente, bem com as questões éticas ao alcance dos objetivos e metas organizacionais com foco na qualidade de vida no trabalho no surgimento futuro das atividades profissionais diferenciadas, de acordo com os segmentos de mercado e a demanda existente.

Como modelo de competências profissionais, os autores Cheetam e Chivers (1996), apresentaram na Europa o artigo **“Rumo a um modelo holístico de competência profissional”** que contempla elementos coerentes aos modelos de algumas abordagens já comentadas neste estudo. Para os autores, quatro componentes chaves de competências profissionais compõem este modelo: 1) Conhecimento (competências cognitivas); 2) Competências funcionais; 3) Competências pessoais ou comportamentais; 4) Competências de valores. Os autores ressaltam que na prática esses componentes estão interligados e dependentes uns dos outros, e a partir dessa interligação dependente dos quatro componentes têm-se ainda as metacompetências, que incluem: as competências: da comunicação, da criatividade, da solução de problemas, da aprendizagem, do autodesenvolvimento, da agilidade mental e da reflexão.

Drucker (2014) enfatizava que a figura do empreendedor tampouco é um capitalista, embora possa precisar de capital como qualquer atividade econômica. Ainda o descreve:

Ele não é um investidor, É claro que ele assume riscos, mas isso também acontece com todos os que se envolvem em qualquer atividade econômica. A essência da atividade econômica é o comprometimento de recursos atuais em expectativas futuras, o que significa incerteza e riscos. O empreendedor também não é um empregador, embora possa ser, e frequentemente o é, um empregado – ou alguém que trabalha sozinho e exclusivamente para si mesmo (DRUCKER; 2014; p. 33)

Essas considerações sobre o que é ser empreendedor elucidam o modelo atual de empreendedor brasileiro e suas posições que permeiam o “espírito empreendedor” de Drucker e o define como característica distinta seja de um indivíduo, ou de uma instituição. Assim, para o autor, qualquer indivíduo que tenha que tomar uma decisão, pode imediatamente aprender a ser um empreendedor e se comportar como tal.

Mitchelmore e Rowley (2010) realizaram uma revisão teórica intitulada: **“Competências empresariais: uma revisão da literatura e a agenda de desenvolvimento”**, a respeito das competências empreendedoras para o *Jornal Britânico Internacional de Comportamento Empreendedor*. Os autores organizaram os principais

conceitos distribuindo-os em quatro categorias de análise, sendo elas: 1) negócios e competências gerenciais com foco no desenvolvimento de recursos, aspectos operacionais e estratégicos; 2) competências e relações humanas com foco na cultura, liderança e pessoas; 3) competências conceituais e de relacionamento com foco na comunicação, relacionamento com *stakeholders* e tomada de decisão; e, 4) competências empreendedoras com foco na inovação.

As competências empreendedoras segundo os autores devem ser estimuladas em diferentes contextos e comportamentos pessoais, compreendendo o impacto do desenvolvimento dessas competências não apenas no aspecto econômico (desempenho dos negócios), mas também no aspecto pessoal e social (comunitário). Este último, destacando principalmente o papel da educação como propulsora das competências necessárias para o desenvolvimento social, reforçando a importância do conhecimento como inovação, assim como Drucker (2014) denominou como inovação baseada no conhecimento, sendo “a estrela” do espírito empreendedor.

Kanaane (2017) apud em sua obra, as considerações de Barros & Rosseti in: Cavagnoli (2012) acerca do paradoxo entre a expansão da competitividade e a expansão ou retração do emprego. O Quadro 5 apresenta os principais pontos entre atitudes e competências que segundo os autores, ajudarão o trabalhador a se tornar empregável no contexto de mundo globalizado.

**Quadro 5. Atitudes e Competências no Contexto Globalizado**

<b>Atitudes</b>	<b>Competências</b>
Visão de conjunto a longo prazo	Atuar em equipe: conseguir trabalhar com pessoas de ponto de vista diferentes
Visão Holística	Equilíbrio: Vida pessoal e profissional
Flexibilidade	Capacidade de mudar
Adaptabilidade	Versatilidade
Comunicabilidade	Capacidade em estabelecer network
Aprendizagem	Capacidade para incorporar os conhecimentos acumulados
Disposição para correr riscos	Proatividade
Curiosidade e energia	Concentração criativa
Abertura Intelectual	Capacidade conceitual
Agressividade positiva	Multifuncionalidade
Segurança: não ter medo de perder a carreira	Capacidade de atuar sob pressão
Relação entre adultos	Maturidade
Habilidade de lidar com pessoas	Inteligência emocional
Disposição em tomada de decisões	Capacidade de lidar com ambiguidades e incertezas e
Postura para intraempreender	Iniciativa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Kanaane (2017; p.79)

Partindo dessa realidade de contexto globalizado e principalmente com base nas mudanças na relação do trabalho oriundas da quarta revolução industrial, Schwab (2016) adverte quanto aos impactos sobre as economias em desenvolvimento com efeitos tais como: mudanças nas expectativas dos consumidores, melhora nos produtos e na produtividade dos ativos, formação de novas parcerias e colaboração e modelos operacionais sendo transformados em modelos digitais. Assim, segundo o autor é fundamental que as pessoas desses países percebam a importância do seu trabalho e que suas competências sejam coincidentes às demandas do mercado, pois: “a capacidade do líder de continuamente aprender, adaptar-se e desafiar seus próprios modelos conceituais e operacionais de sucesso é o que irá distinguir a próxima geração de líderes comerciais bem-sucedidos”. Para Schwab (2016) é preciso evitar a concentração de poder e valor nas mãos de poucos, sendo necessário encontrar formas de equilibrar os benefícios e os riscos das plataformas digitais e industriais que garantam abertura e oportunidade às inovações colaborativas na universalização de uma sociedade global, que segundo o autor possa “garantir que estabeleçamos um conjunto de valores comuns que norteiem escolhas políticas, bem como realizar as alterações que vão fazer que a quarta revolução industrial seja uma oportunidade para todos”.

Schwab (2016) enfatiza que as empresas precisam praticar o desenvolvimento de talentos – um dos mais importantes impulsionadores emergentes de competitividade, pois “em um mundo onde o talento é a forma dominante de vantagem estratégica, a natureza da estrutura organizacional deverá ser repensada”. Assim também é o pensamento do autor em relação a desigualdade entre as classes sociais em que inseridas num mercado de trabalho limitado de competências técnicas em meio às plataformas digitais e mercados mundialmente conectados, necessitam participar plenamente de ecossistemas orientados para a inovação, oferecendo possibilidades de fomentar novas ideias, modelos de negócios, produtos e serviços e não mais pessoas que oferecem apenas mão de obra menos qualificada ou de capital comum.

Concomitante ao desenvolvimento de ideias a negócios emergentes no mercado mundial e as considerações acerca das competências empreendedoras, os autores indicam que a educação necessita posicionar-se como instrumento cultural, aprofundar-se das competências essenciais e empreendedoras para entregar uma formação de indivíduos capazes de transformar o ambiente social e econômico, institucionalizando novos valores neste ecossistema. O modelo atual econômico apresenta um cenário em constante transformação, direcionados a empreendimentos que se adaptam com rapidez para a

sustentabilidade dos seus negócios, e desta forma, faz-se necessária à busca contínua de competências empreendedoras, voltadas a satisfação das necessidades do mercado, em que o sujeito – empreendedor diariamente articula seus recursos para enfrentar suas situações de trabalho e os desafios de sua vida pessoal.

### **1.3 Os Cursos Técnicos Modulares do Centro Paula Souza e a presença de competências empreendedoras em seus egressos.**

Segundo o CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de 2014, a definição de Curso Técnico é: “um curso de nível médio, que habilita para o exercício profissional”. Assim sendo, pertence à última etapa da educação básica e pode ser realizado em instituição devidamente credenciada pelos sistemas de ensino brasileiro, sendo elas: a) ao Sistema Federal de Ensino: os Institutos Federais, o Colégio Pedro II, as Escolas Técnicas Vinculadas às universidades Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; ao sistema: SENAI, SENAC, SENAR e SENAT, vinculados aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), às instituições de ensino superiores, devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos e, b) aos Sistemas estaduais, distritais e municipais de ensino: redes públicas estaduais e municipais de educação profissional e tecnológicas e as escolas técnicas privadas e instituições de ensino superiores devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos.

Os cursos técnicos do Centro Paula Souza se encaixam na forma de oferta do item b: Sistemas estaduais, distritais e municipais de ensino, pertencente às redes públicas estaduais de educação profissional e tecnológica e segue todas as denominações legais do CNCT (2014), como por exemplo: a carga horária mínima determinada de cada curso técnico (no mínimo de 800 horas, intermediário de 1.000 horas ou no máximo de 1.200 horas), conforme regulamentação a partir da Resolução CNE/CEB nº 01/2014, que estabeleceu que todo curso iniciado após esta data deve atender à carga horária prevista nesta edição do CNCT.

De acordo com o guia “**Perfil dos cursos ETECS e FATECS: Mercado de trabalho, onde estudar**”, publicado no Portal CPS (Centro Paula Souza), em 2017, o Centro Paula Souza está presente em 165 municípios paulistas com perfis de cursos,

divididos em 12 eixos tecnológicos (Ambiente e Saúde; Controle e processos industriais; Desenvolvimento educacional e social; Gestão e negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; e Turismo, hospitalidade e Lazer) não atendendo apenas o eixo Militar indicado pelo CNCT (2014).

Caracterizando o ensino profissional técnico modular, Ramos (2002) destaca que o processo de reforma curricular do mesmo introduziu a noção de competência como referência primordial, pois a sua construção baseada em competência:

parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. RAMOS (2002; p. 404).

Conforme o CNE – Conselho Nacional de Educação (1997b), os componentes curriculares do ensino profissional técnico deverão contemplar: a) competências teóricas e práticas específicas da profissão; b) conhecimentos gerais relacionados à profissão; c) atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho. Assim como, no ensino tecnológico, o ensino técnico e seus cursos estão organizados por áreas profissionais e eixos tecnológicos determinados pelo Parecer CNE/CEB 11/2008 e atualizados pela Resolução nº 1, de 5 de dezembro de 2014, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 em definir que:

os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (CNE/CBE nº 6/2012)

Segundo Ramos (2002), a lista de competências resultantes por esse novo método de trabalho equivale ao perfil profissional quanto à área de atuação, sendo consideradas as habilitações profissionais como recortes específicos das profissões associadas aos títulos definidos pelo diploma de técnico de nível médio. Assim, é perceptível o papel do mercado em regular o exercício profissional e influenciar sobre a forma e os conteúdos necessários à formação do aluno do curso técnico de nível médio.

Entretanto para a autora, mesmo com os títulos e diplomas mantendo a relevância na



inserção profissional inicial, estes vinculados ainda ao conceito de qualificação, não garantem mais a permanência do indivíduo no mercado de trabalho, ou seja, nota-se uma dependência constante das competências adquiridas e atualizadas que possam proporcionar ao trabalhador a empregabilidade e estabilidade no mercado de trabalho. Por isso, Ramos (2002) sinaliza a Educação Profissional e seus currículos por competência como importante acesso do trabalhador na construção de seus próprios itinerários de formação, por meio de currículos modulares, flexíveis, dinâmicos e mutáveis, inclusive em métodos avaliativos que certificam competências adquiridas pela experiência profissional, ou seja, neste sentido, reconhecendo a importância do saber prático (tácito) do trabalhador.

No contraponto, evidenciando a dimensão social, a característica individual da competência, Ramos (2002) tende a despolitizar as relações de trabalho, em que questões sobre desemprego, oportunidades educativas, perdas ou ganhos salariais, entre outras, assumem um caráter de individualização das reivindicações e das negociações entre empregado e empregador, pautando as relações sociais entre o homem e o trabalho por parâmetros individuais e técnicos, sem a necessidade de agremiações ou associações coletivas, políticas e partidárias em sua representação trabalhista.

A Resolução nº 4 de 1999 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico relaciona à autonomia do trabalhador diante da instabilidade do mundo do trabalho e das relações de produção. Em seu artigo 6º define que a prática da competência está em realizar-se pela “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. A mesma Resolução apresenta em parágrafo único que:

as competências requeridas pela educação profissional, considerada pela natureza do trabalho, são as: I) competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II) competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; e, III) competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/1999).

Diante dessa definição, Ramos (2002) explica que a expressão “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação” refere-se às operações do pensamento que viabilizam intencionalidade. Já os valores, representam elementos culturais e pessoais, associados ao saber-ser, fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho, e assim, os conhecimentos são constituídos por saberes teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola



quanto os adquiridos pela experiência. As habilidades são o resultado das aprendizagens na ação consolidada do saber-fazer, principalmente inserido na construção das competências profissionais.

Neste sentido, os conteúdos disciplinares, ou também conhecidos como Bases Tecnológicas presentes nos cursos técnicos passam a ser considerados como a matéria – prima para o desenvolvimento de competências e desta forma, a metodologia adquire centralidade no processo ensino-aprendizagem que conforme Ramos (2002) deve identificar-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende. Ao mesmo tempo, a autora faz uma crítica quanto às orientações legais e oficiais para os currículos de educação profissional de nível técnico em que:

- a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis;
- b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear;
- c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo;
- d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conceitos da capacidade. (RAMOS, 2002; p. 407)

Destaca-se dessa interpretação a importância em se estabelecer critérios coerentes na constituição de um programa estruturado de educação profissional com currículos organizados, ao mesmo tempo ligados ao processo de trabalho em sua totalidade e às relações das quais os trabalhadores são agentes, a fim de promover atividades práticas e teóricas por meio dos conceitos científicos e tecnológicos fundamentais na consolidação do conhecimento e aprendizagens significativas no desenvolvimento do cidadão - profissional.

De acordo com o artigo 14º do CNE/CEB nº 6/2012, os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

- I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental,

segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (CNE/CEB nº 6/2012, art.14).

Neste artigo, o item VI evidencia os fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, entre outros aspectos relevantes ao desenvolvimento profissional e social do estudante de nível médio e desta forma, ao encontro da proposta deste trabalho em identificar e caracterizar as competências empreendedoras nos alunos egressos dos cursos modulares presenciais do Centro Paula Souza.

O Centro Paula Souza oferece cursos técnicos modulares de nível médio estruturados em disciplinas, na grande maioria, agrupadas de forma modular, que estabelece flexibilidade e maior identificação com o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho. Os cursos técnicos modulares podem ser separadamente certificados após aquisição de competência profissional específica da área de formação que caracterize uma qualificação para o trabalho com identidade própria. Cada módulo deve finalizar em si, mas articulado entre outros módulos dentro de um itinerário formativo (aproveitamento contínuo de estudos), acrescido do estágio ou trabalho de conclusão de curso que conduz a certificação final com a habilitação de técnico na modalidade devida.

Compreender a estrutura dos cursos técnicos ofertados pelo Centro Paula Souza é essencial para identificar se os mesmos estão alinhados ao fomento da educação empreendedora, pois segundo Menino (2014), em sua obra **“Educação Profissional e Tecnológica na sociedade do conhecimento”**, tem-se que o profissional de nível médio no atual cenário econômico, torna-se fundamental como sujeito que procederá a aplicação e à difusão das tecnologias no processo produtivo de caráter interfuncionais, desvinculando totalmente daquele modelo anterior da concepção de treinamento para a produção em série característica do industrialismo. Assim, a oferta do ensino técnico modular pode proporcionar ao aluno a formação adequada às exigências educacionais e de um mercado tecnológico e competitivo que ansia por profissionais competentes em suas decisões empreendedoras e intraempreendedoras a fim de criarem e recriarem seus sistemas produtivos.

Ao encontro dessa oferta e mediante a todo histórico da Educação Profissional, está o Parecer CNE/CEB 16 de 1999 em estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio, principalmente em seu item 2 – Educação e Trabalho em destacar que as empresas começaram a buscar por novos perfis de trabalhadores, cada

vez mais qualificados e que “a destreza manual se agrega às novas competências relacionadas com inovação, criatividade, trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões mediadas por novas tecnologias”, ou seja, profissionais com competências empreendedoras. O 7º item do mesmo Parecer (16/99) – Organização da educação profissional de nível técnico determina que:

a aquisição das competências profissionais exigidas pela habilitação profissional definida pela escola e autorizada pelo respectivo sistema de ensino, com a respectiva carga horária mínima por área profissional, acrescida de comprovação de conclusão do ensino médio, possibilita a obtenção do diploma de técnico de nível médio. (CEB, PARECER 16/99; p.42).

Ainda segundo o Parecer 16/99, outro aspecto importante na educação profissional de nível técnico é que “embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática”, ou seja, o ensino nessa modalidade deve contextualizar competências diretamente relacionadas à ação profissional através de metodologias de ensino que proporcione e coloque em ação o aprendizado ao aluno, e assim, a prática do profissional deve orientar organizar e constituir todo currículo educacional dos cursos técnicos modulares.

Colabora com o Parecer CNE/CEB 16/99 o 6º artigo da Resolução do CNE/CEB 6/2012 em caracterizar os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio definindo em seu item XV que a:

Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 6/2012; art 6º; item XV).

Neste contexto, o Parecer CNE/CEB 16/99 normatiza ações continuadas de desenvolvimento profissional, não apenas com relação às competências, mas diretamente voltadas para o ensino de uma profissão e entre seus conhecimentos e atributos necessários nas diferentes áreas do saber, em comum espera-se por um futuro profissional técnico que apresente o desenvolvimento da autonomia empreendedora, criatividade, adaptabilidade e flexibilidade em relação às mudanças, incorporação de inovações, tendo em vista principalmente o aprimoramento do trabalho, ousadia para questionar e propor ações, capacidade de monitorar e controlar desempenhos, buscar resultados e capacidade de trabalhar em equipes, competente para enfrentar diariamente situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, de modo original e criativo,

de forma inovadora e empreendedora, que seja eficiente no processo e eficaz nos resultados com senso de responsabilidade, consciência crítica, autoestima e autoconfiança de suas ações, demonstrando sociabilidade e segurança em suas decisões e ações com capacidade de autogerenciamento, honestidade e integridade ética.

Para a organização e controle das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, vigora a Deliberação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS Nº 003, de 2013), que aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O capítulo III – dos princípios e das finalidades em seu artigo 4º define que as ETECS, escolas públicas e gratuitas, terão por finalidade:

I) capacitar o educando para o exercício da cidadania e fornecer meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores; II) desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social; e, III) constituir-se em instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional. (DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 003, de 2013)

A Deliberação CEETEPS Nº 003, de 2013 define ainda em seu capítulo II, os artigos: 12: que estabelece o Plano Plurianual de Gestão (PPG) que deverá apresentar proposta de trabalho para a unidade de ensino (ETEC) com vigência de 5 anos, devendo ser atualizado, complementado ou alterado quando necessário; 13: que estabelece o Plano Escolar (PE) que deverá ser elaborado anualmente, incorporando o PPG até segunda quinzena do mês de março de cada ano letivo; e 14: o PPG e o PE e os demais planos, incluindo os Planos de Trabalhos Docentes (PTD) deverão ser elaborados conforme as diretrizes próprias e expedidas pela unidade de ensino (ETEC).

Quanto à disposição das turmas e agrupamento dos alunos, a Deliberação CEETEPS Nº 003, de 2013 estabelece em seu artigo 59 que “o referencial de alunos por classe será de 40, observada a área mínima de 1,2 m<sup>2</sup> por aluno”; o artigo 66 e item I, pertencentes ao capítulo VII – da avaliação do ensino e aprendizagem, define que seu objetivo está em: “diagnosticar competências prévias e adquiridas, as dificuldades e o rendimento dos alunos”; e o artigo 69 sintetiza o processo de avaliação do rendimento do aluno em etapas parciais e finais, elaboradas pelo professor, expressas em menções correspondentes a conceitos, priorizando a observação de aspectos qualitativos da aprendizagem, com as seguintes definições operacionais:

[...] menção MB que determina conceito considerado Excelente (o aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período); menção B que determina o conceito considerado Bom (o aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período); menção R que determina o conceito considerado Regular (o aluno obteve desempenho Regular das competências do componente curricular no período); e, menção I que determina o conceito considerado Insatisfatório (o aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período). (DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 003, de 2013; art.69).

Com base nessas definições estabelecidas pela Deliberação CEETEPS Nº 003, de 2013; art.69 para atribuição de menções conforme desempenho apresentado pelo aluno é importante ressaltar que os artigos 70, 71 e 72 explicam quanto ao calendário escolar que prevê os prazos para comunicação das sínteses de avaliação aos alunos e, se menores, a seus responsáveis, bem como dos resultados obtidos, a orientação quanto à recuperação e diagnóstico com reorientação de aprendizagem individualizada por parte dos professores, assim como, todas as outras normativas deste Regimento Comum.

De acordo com pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional (SAI) de 2015, as ETECS representam a formação ideal para quem deseja ingressar rapidamente no mercado de trabalho Para ingressar nas ETECS, é necessário prestar o vestibulinho, que ocorre a cada semestre para os cursos técnicos modulares e conforme o Relatório de Gestão do Centro Paula Souza (2008-2012), a qualificação profissional de seus cursos tem como foco a preparação dos alunos para o uso de novas técnicas e tecnologias e a realização profissional em um mercado cada vez mais exigente.

Quanto ao perfil do aluno dos cursos técnicos modulares do Centro Paula Souza, de acordo com o Relatório Socioeconômico (2014), produzido pela Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT), a maioria dos aprovados no vestibulinho das ETECS tem até 23 anos (59,3%) e cursou todo o Ensino Fundamental em instituição pública (85%), tendo a maioria (91%) renda familiar de até cinco salários mínimos. Já segundo o guia **“Perfil dos cursos ETECS e FATECS: Mercado de trabalho, onde estudar”**, de 2016, o perfil de alunos dos cursos técnicos do Centro Paula Souza (73%) é oriundo da rede pública de ensino.

A terceira edição do livro em comemoração aos **“45 anos de Centro Paula Souza”** de 2017, revela que conforme o SAI (2015), quatro a cada cinco alunos de ETECS estão trabalhando em até um ano depois de concluírem seus cursos, o que representa um total de 77% dos alunos com vínculo formal, em empresas de grande e médio porte. Segundo a obra, em 2014, 45% dos cursos técnicos apresentavam disciplinas relacionadas ao tema empreendedorismo. Já em relação aos cursos e seus currículos oferecidos, a atualização dos

mesmos por meio de seus planos de cursos acontece quase todos os anos através do Laboratório de Currículo - departamento do Centro Paula Souza conhecido como GFAC (Grupo de Formulação e Análises Curriculares), que possui uma equipe de professores e profissionais da área que fazem um estudo aprofundado para elaborarem os novos planos e viabilizarem a implantação destes nas escolas técnicas.

Durante os cursos técnicos modulares, os alunos podem se candidatar às vagas de emprego de acordo com o programa Jovem Aprendiz que considera o trabalhador menor de idade entre 14 a 18 anos conforme o artigo 408 da Lei 10.097 de 2000, e também às vagas de trabalho pelo Programa de Estágio na modalidade conforme o art. 5º da Resolução CNE/CEB 1/2004.

Contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. (LEI 10.097/2000; art. 408).

Estágio profissional, sociocultural ou de iniciação científica, não incluído no planejamento da instituição de ensino, não obrigatório, mas assumido intencionalmente pela mesma, a partir da demanda de seus alunos ou de organizações de sua comunidade, objetivando o desenvolvimento de competências para a vida cidadã e para o trabalho produtivo. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2004; art. 5º; item IV).

De acordo com o disposto no Capítulo II do Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS, o Plano Plurianual de Gestão (PPG) deve seguir os princípios fundamentais e estabelecidos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, a fim de apresentar a proposta de trabalho da unidade de ensino (ETEC). O PPG possui orientações com vigência de cinco anos, sobre as diretrizes do processo de ensino e aprendizagem, princípios pedagógicos, perfil do educador e educando da unidade escolar, níveis e modalidades de ensino, seus eixos tecnológicos e cursos em oferta, entre outros aspectos. Entretanto, o mesmo pode sofrer anualmente alterações e sugestões de melhorias pela comunidade escolar que tem acesso sobre o plano através das redes habituais de comunicação entre a escola e sua comunidade.

Para o desenvolvimento do PPG, são utilizados os eixos norteadores do PPP (Plano Político Pedagógico) - denominado de Político porque diz respeito à forma como deve ser a gestão da Escola que definem e explicitam os valores, as crenças e os princípios

pedagógicos da escola, bem como, os projetos, objetivos e metas considerando o contexto interno e externo da unidade escolar, da reflexão sobre o instituído e da escola almejada pela comunidade. Sendo assim, o PPP orienta o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo da escola, sintetizando a organização do trabalho pedagógico escolar, antecipando as ações a serem desenvolvidas visando o cumprimento da Missão da unidade escolar, principalmente em refletir o processo democrático de decisões no qual participam todos os atores envolvidos no processo educativo: direção e equipe de direção, coordenadores, professores, pais, alunos e funcionários da Escola. O PPP apresenta ainda: a infraestrutura da unidade escolar, os programas de estágio e de aprendizagem de inserção ao mercado de trabalho, os sistemas de: avaliação, recuperação de aprendizagem e progressão parcial, reclassificação e reconsideração de conceitos, o organograma estrutural da unidade, entre outros aspectos informativos de importante acesso à comunidade escolar.

Seguindo os preceitos da LDB de 1996, em seu artigo 12, quanto às normas a serem respeitadas pela unidade escolar, é importante destacar que o Projeto Político Pedagógico deve ser (re)construído continuamente, uma vez que a realidade social é dinâmica e os atores sociais incorporam as mudanças, transformando suas próprias posições educacionais, sociais, políticas, culturais e econômicas. A LDB destaca ainda a importância da unidade escolar de ensino técnico modular em contribuir para o desenvolvimento econômico da sua cidade, atuando nas áreas emergentes, suprimindo necessidades humanas das instituições e empresas e contribuindo para a inclusão social, e assim, ofertarem cursos técnicos nas áreas mais predominantes ao entorno da escola e ao mesmo tempo carentes de qualificação profissional no mercado de trabalho.

Ainda conforme sugere o PPP, todos os cursos técnicos oferecidos nas ETECS, são estabelecidos de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico (2000) que oferecem informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos nas diferentes áreas profissionais, incluindo a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação de funções e subfunções distinguidas, competências, habilidades e bases tecnológicas que priorizam a prática em detrimento da teoria, pois o desenvolvimento de competências é alcançado por meio da contextualização e problematização de situações. Assim o documento enfatiza que:

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais



significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. (REFERENCIAS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO; 2000; p.10)

Neste sentido, as aulas do ensino técnico modular do Centro Paula Souza tendem acontecer num formato menos expositivo, com uma breve exposição conceitual, que indique o caminho a ser seguido, promovendo novas reflexões e soluções acerca do problema, em consonância à educação profissional que segundo os Referenciais Curriculares (2000; p. 10) “desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro”, e desta forma:

o desenvolvimento das competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o “saber fazer” elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. REFERENCIAS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO (2000; p.10)

Sendo assim, é possível considerar pelo contexto do documento, que a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos, tão importantes e necessários para o desenvolvimento profissional por meio do emprego das competências empreendedoras já pesquisadas neste estudo em possibilitar caracterizar, essencialmente, pela condição dos alunos egressos dos cursos técnicos modulares do Centro Paula Souza em alocar esses saberes, assim como cita as Referências Curriculares Nacional da Educação Profissional de Nível Técnico (2000), através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes.

Os Referenciais Curriculares de diferentes áreas permitem a identificação de um conjunto de competências profissionais comuns, interprofissionais ou de navegabilidade profissional, que podem ser alvo, inclusive, da preparação geral para o trabalho, realizada no âmbito da educação básica. Em qualquer dessas situações, propostas geradoras ou desencadeadoras das ações - projetos, problemas, questões ou desafios típicos do mundo do trabalho, ou seja, metodologias e conteúdos, intencional e significativamente, voltam-se para a construção de saberes e para o desenvolvimento de competências ligadas:



ao levantamento e à análise das principais questões e desafios do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, na perspectiva de idealizar encaminhamentos / soluções, colocá-los(as) em discussão e de distinguir formas, estratégias ou meios de concretizá-los(as); à comunicação oral e escrita, em diferentes contextos, situações e circunstâncias profissionais, nos formatos convencionados e nas linguagens apropriadas / ajustadas a cada uma delas; à leitura e interpretação de informações profissionais / tecnológicas, veiculadas em língua portuguesa, inglesa e / ou espanhola; à pesquisa, análise e compreensão de princípios / bases tecnológicas dos principais aparatos disponibilizados aos empreendimentos contemporâneos; à utilização, com desenvoltura, de todo o aparato tecnológico / eletrônico de comunicação, disponível no mundo contemporâneo; à utilização fluente das ferramentas básicas e usuais disponibilizadas pela Informática ferramentas de acesso a informações, de comunicação (verbal e visual), de organização de dados e informações, de tratamento e análise de dados numéricos; ao levantamento de fontes e à pesquisa de dados e informações relevantes (sociais, econômico-financeiras, de consumo, de insumos / recursos necessários a diferentes setores produtivos, etc.) para diferentes atividades profissionais; à pesquisa, leitura e interpretação de dados e índices estatísticos e financeiros básicos para as atividades de negócios em geral; à aplicação de conceitos e princípios de gestão - planejamento, organização, controle e avaliação - de atividades profissionais / de negócios; à compreensão de conceitos e princípios e ao estabelecimento / exercício de relações comerciais, incluindo a percepção e a análise de condições e oportunidades (mercado).. REFERENCIAS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO (2000; p.10)

Desta forma, a preparação para o mundo do trabalho e a existência de um conjunto de competências comuns que caracterizam, portanto, a área e o perfil de profissional egresso dos cursos técnicos modulares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e os Referenciais Curriculares, determinam a composição de um quadro de referência contextual da área profissional tratada, de maneira a oferecer subsídios claros e objetivos quanto à definição e escolha dos cursos oferecidos pela instituição educacional, bem como, os encaminhamentos fundamentais na implantação ou implementação dessa oferta de programas de educação profissional por unidade de ensino.

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

### 2.1 Método de Pesquisa

O método escolhido para essa pesquisa configura-se como descritivo, que conforme Mascarenhas (2012) “objetiva descrever as características de uma população ou fenômeno, além de identificar se há relação entre as variáveis analisadas”.

Para Cervo, Silva, Bervian (2007, P.28):

[...] o método é apenas um conjunto ordenado de procedimentos que se mostrou eficiente, ao longo da história, na busca do saber. O método científico é, pois, um instrumento de trabalho. O resultado depende de seu usuário. CERVO, SILVA, BERVIAN (2007, P.28).

Esse conjunto de procedimentos escolhidos a fim de estabelecer relações entre as variáveis que cercam o assunto desse estudo permitiu a pesquisadora questionar sobre o tema e seus objetivos propostos, e se aprofundar aos conceitos sobre a evolução da educação profissional, o empreendedorismo e sua caracterização por meio de competências profissionais empreendedoras presentes nos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da Escola Técnica de São Paulo – ETESP.

Para isso, foi realizado o levantamento histórico e conceitual, a análise documental e bibliográfica sobre tais assuntos, a fim de identificá-los no comportamento dos respondentes do questionário através da técnica de observação sistemática não participante, que segundo Diehl e Tatim (2004): “contempla o critério em que o pesquisador - observador não se envolve com o assunto durante a aplicação da pesquisa”.

### 2.2 Técnica de Pesquisa

Esta análise utilizou como instrumento de pesquisa a aplicação de um questionário qualiquantativo (Apêndice A), estruturado e disponibilizado no formulário *Google Forms* no primeiro período de 21 a 27 de Agosto de 2017 e no segundo período de 20 a 30 de Novembro do mesmo ano, com 25 questões sendo: 24 perguntas fechadas no formato de múltipla escolha e alocadas sob as 5 seções que serão detalhadas a seguir, e 1 pergunta aberta.

A pesquisa de campo foi dividida em cinco seções, a saber: a primeira seção apresentou o título da pesquisa “Educação Empreendedora” com breve introdução sobre o tema e os objetivos pretendidos com a aplicação da mesma. Nesta seção, após a introdução da pesquisa, cada respondente assinalou o termo de aceite e deixava seu e-mail para futuro contato. A segunda seção possibilitou a coleta de dados pessoais e acadêmicos com 5 questões (1, 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4) de múltipla escolha com o intuito de analisar as variáveis socioculturais, econômicas e demográficas do entrevistado. A terceira seção permitiu coletar dados profissionais dos respondentes com 4 questões (2, 2.1, 2.2 e 2.3) de múltipla escolha. Já a quarta seção apresentou 6 questões (3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5) de múltipla escolha a respeito do comportamento e atitudes que correspondem às competências empreendedoras dos respondentes da pesquisa, principalmente em seu ambiente de trabalho, e por último, a quinta seção que possibilitou levantamentos mais aprofundando sobre o comportamento profissional dos seus entrevistados, a partir de 9 questões (4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 e 4.9) de múltipla escolha e 1 questão (4.9) aberta para considerações necessárias a respeito do tema da pesquisa.

### **2.3 Definições de amostra e dos sujeitos da pesquisa**

A fim de identificar as competências empreendedoras adquiridas pelos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da ETESP, considerou-se a amostra desta pesquisa como não probabilística, por conveniência da pesquisadora com 100 egressos, concluintes dos cursos técnicos entre o 2º semestre de 2012 ao 1º semestre de 2017.

Segundo Vergara (2007), o tipo de amostra utilizado foi a não probabilística, selecionada pelo critério da tipicidade, a qual é “constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população alvo”.

A Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETESP) foco desta pesquisa, possui 29 anos de existência e situa-se na Av. Tiradentes, 615 – Bom Retiro, oferecendo cursos técnicos modulares em: Administração presencial e Administração (Telecurso TEC), Automação Industrial, Desenho de Construção Civil, Eletrônica (semipresencial), Eventos, Informática, Meio Ambiente, Transporte Metro ferroviário e Transporte Rodoviário. A ETESP possui também uma classe descentralizada, localizada no CEU Butantã com oferta de cursos modulares em Administração e Recursos Humanos.

Para o presente estudo adotou-se como sujeitos da pesquisa egressos dos Cursos

Técnicos Modulares: Administração, Eventos, Eletrônica, Informática e Desenho de Construção Civil, todos na modalidade presencial de ensino, conforme mostra o gráfico 1.

Segundo o Plano Político Pedagógico da ETESP (PPP, 2017), a unidade oferece cursos de acordo com as expectativas da comunidade escolar e com a vocação educacional da Escola. Os cursos são escolhidos levando-se em consideração “as necessidades da clientela escolar, as condições do mercado de trabalho, os recursos físicos e materiais instalados, a existência de quadro docente qualificado e a disponibilidade de recursos financeiros”.

Conforme o Plano Plurianual de Gestão (PPG; 2017-2021), a ETESP é considerada uma escola pública de qualidade que sempre se destaca nos *rankings* de melhores escolas do país. Um dos indicadores dessa qualidade está nos resultados da avaliação dos seus alunos no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, que nos últimos anos classificou a escola entre as primeiras colocadas das escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo.

Ainda segundo o PPG (2017-2021), o aumento do número de escolas técnicas (públicas e privadas) e classes descentralizadas têm crescido muito e com isso, comprometendo a demanda pelas vagas da ETESP, ocasionando a evasão de alunos matriculados em seus cursos para escolas concorrentes próximas do aluno.

Como diretrizes do processo de ensino e aprendizagem, a ETESP acompanha o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) que engloba todo trabalho coletivo entre sua comunidade escolar, refletindo objetivos e princípios filosóficos de seus atores sociais: alunos, professores, pais, funcionários e equipe de direção. Um dos objetivos do PPP da ETESP visa que durante o processo de execução de sua proposta pedagógica, para a qualidade da educação oferecida aos seus alunos, seja garantido o ensino por competências, com foco no desenvolvimento articulado dos conhecimentos, habilidades, bases tecnológicas e científicas, valores e atitudes.

A ETESP cita em seu PPG (2017-2021) que motiva o trabalho orientado por práticas de ensino visando o desempenho profissional, por meio de projetos desenvolvidos, desde o início do curso, com variação do grau de complexidade, como por exemplo, a prática de ensino utilizada no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão dos Cursos Técnicos (TCCS), que segundo a escola, permite alcançar as competências e habilidades exigidas pelas habilitações em conformidade com o mercado de trabalho. Segundo o PPP (2017), os cursos do Ensino Técnico Modular, modalidade presencial, foram escolhidos pela ETESP com base na perspectiva de oferecer aos jovens e adultos uma qualificação profissional que os possibilite um espaço no mundo do trabalho.

A base de dados resultante da aplicação dessa pesquisa através do *Google Forms* foi elaborada em uma planilha no Excel, e após os dados extraídos de diversos filtros foi possível à interpretação dos mesmos, mensurados e representados em gráficos, a fim de caracterizar os resultados desta análise. A organização dos dados por meio da seleção, classificação, codificação e representação dos dados, permitiu a interpretação clara dos resultados, visando alcançar os objetivos e responder a questão deste estudo.

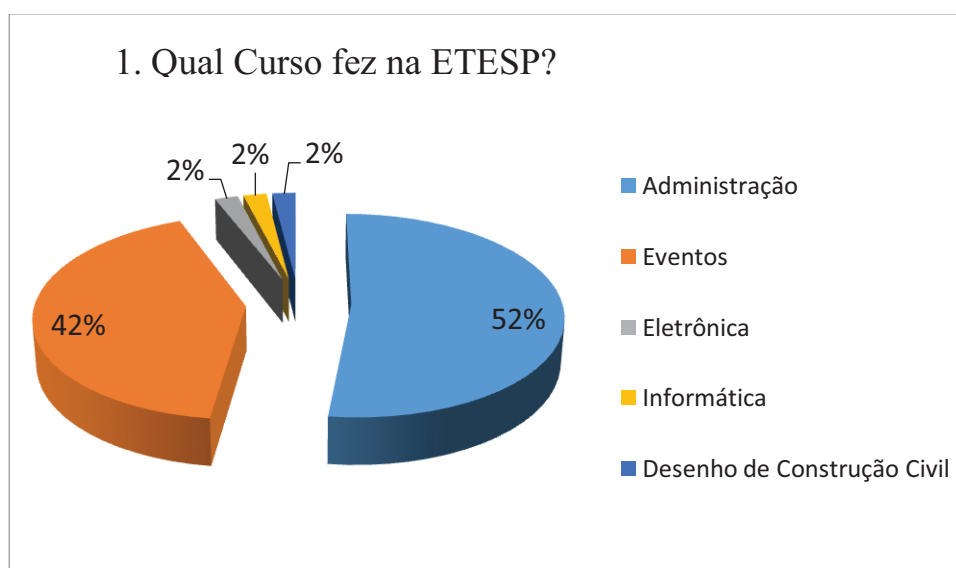
### CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o estudo piloto, houve a necessidade de ajustes do questionário, o que representou a colaboração imediata dos respondentes a partir do meio virtual. Os resultados da pesquisa serão apresentados subdivididos conforme as 5 seções enumeradas a seguir:

A seção 1 - A Pesquisa: Educação Empreendedora apresentou o seguinte texto introdutório: Prezado (a) egresso, você foi convidado (a) a participar desta pesquisa por ter sido aluno (a) da Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETESP). Este questionário tem por objetivo identificar a percepção dos alunos egressos da ETESP quanto às suas experiências empreendedoras dentro da instituição, bem como em sua prática profissional após o Curso Técnico concluído. Sua contribuição em responder este formulário é muito importante. Não há respostas corretas, adequadas ou prontas e há questões que devem ser respondidas com “X” e 1 questão descritiva. Agradecemos por sua colaboração. Ao clicar em Próxima Seção, declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A Seção 2 dessa pesquisa - Dados Pessoais e Acadêmicos possibilitou a identificação dos aspectos: curso técnico concluído, gênero, faixa etária, última formação acadêmica concluída e área dessa formação, com os seguintes gráficos:

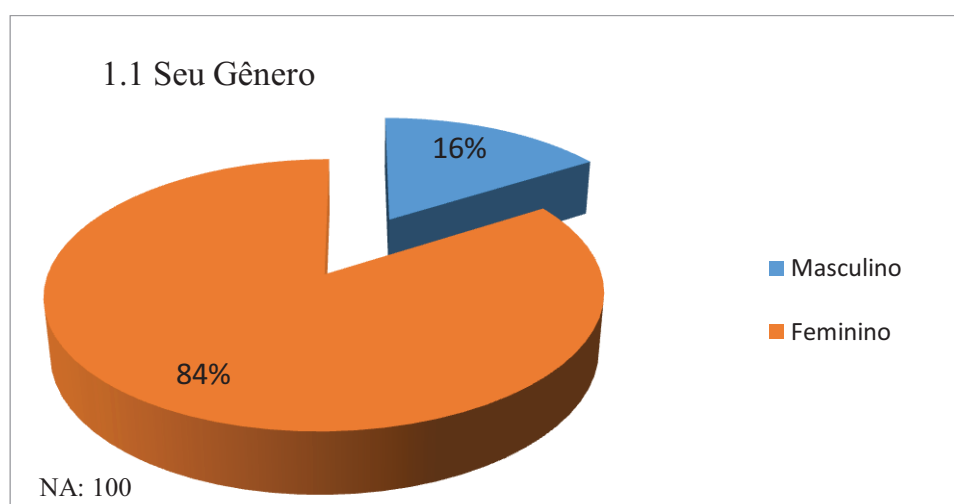
Gráfico 1 – Questão 1 – Curso técnico concluído



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 1 identificou os cursos técnicos modulares presenciais concluídos pelos respondentes egressos da pesquisa, sendo resultado predominante os cursos técnicos modulares em: Administração (52%), Eventos (42%), seguindo igualmente com 2% cada, os cursos de Eletrônica, Informática e Desenho de Construção.

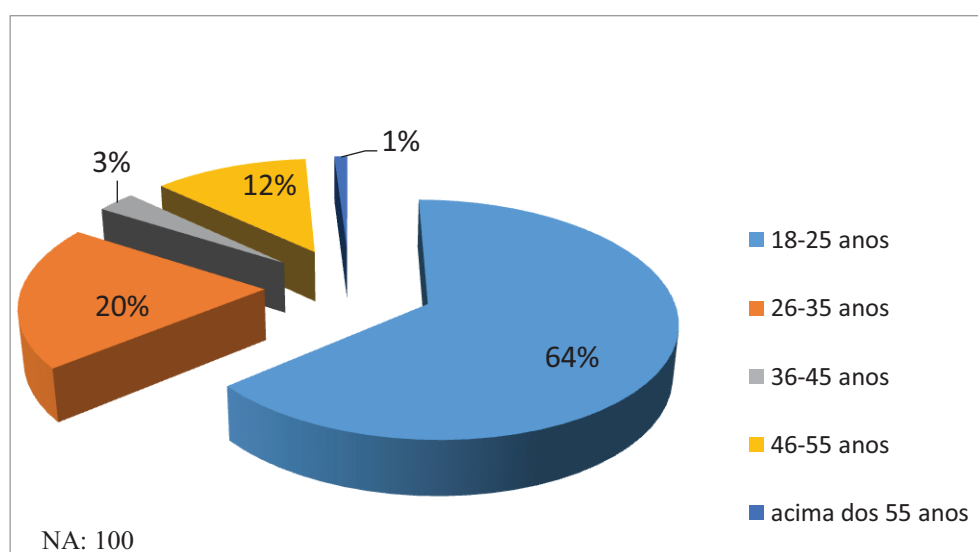
Gráfico 1.1 – Questão 1.1 – Identificação de Gênero



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa apontou resultados quanto à identificação de gênero dos respondentes, sendo eles: feminino (84%) e masculino (16%). Dados do GEM (2016) revelaram que entre os empreendedores iniciais (nascentes) a proporção de homens e mulheres é praticamente a mesma na atividade empreendedora, e entre os empreendedores estabelecidos, os homens geralmente são em maior número do que as mulheres.

Gráfico 1.2 - Questão 1.2 – Faixa etária

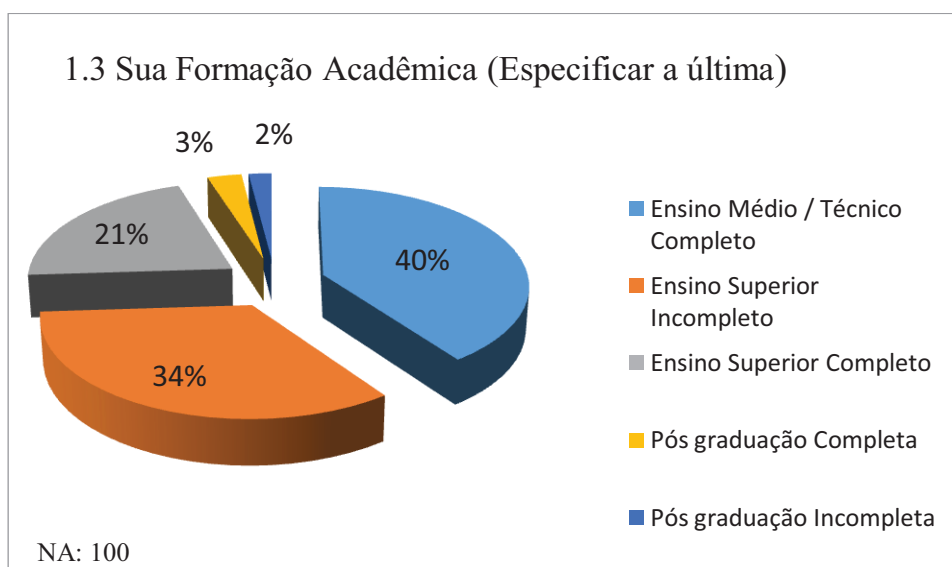


Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 1.2 apontou que os respondentes egressos dos cursos técnicos modulares da ETESP, são predominantes na faixa etária entre: 18-25 anos (64%) com status de recém-concluintes ou pós-concluintes do ensino médio, evidenciando a importância dos cursos técnicos na concomitância ou continuidade dos estudos com foco no preparo profissional para o mercado de trabalho. O gráfico identificou ainda as faixas etárias entre: 25-35 anos (20%) e 46-55 anos (12%), ambos relevantes e frequentes, principalmente nos cursos técnicos modulares do período noturno da ETESP, entre os alunos que buscaram por qualificação profissional em horários pós-expediente de trabalho.

Se tratando de perfil empreendedor, o GEM (2016) identificou a faixa etária predominante entre os empreendedores iniciais que segundo o relatório, se caracterizam por indivíduos de 18-34 anos representando 43%, do perfil de público formado por estudantes em idade de cursar o ensino técnico modular de nível médio, e entre os empreendedores estabelecidos, 66,6% representando os indivíduos entre 45-64 anos que buscam se atualizarem, principalmente para sua recolocação ou manutenção profissional no mercado de trabalho.

Gráfico 1.3 – Questão 1.3 – Formação Acadêmica (última)



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

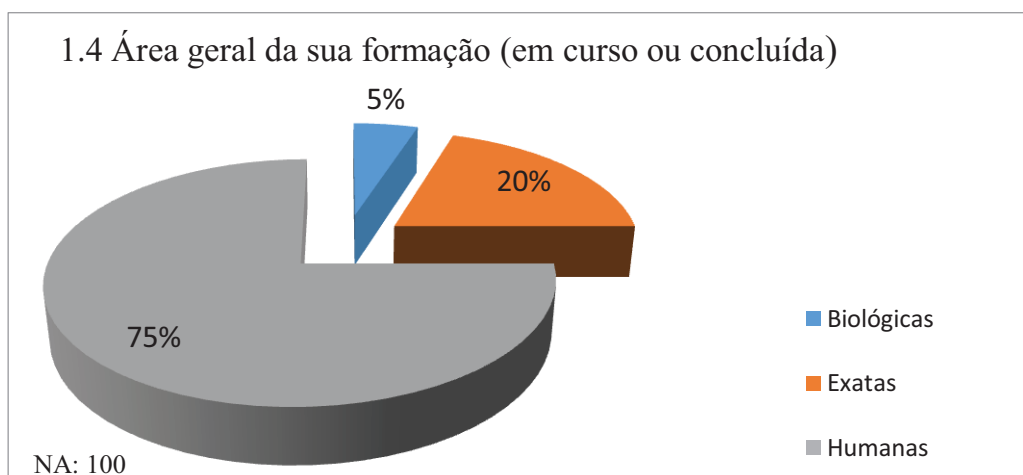
O gráfico 1.3 apontou que 40% dos respondentes possuíam a formação acadêmica de Ensino Técnico de nível médio completo, seguindo por 34% cursando ou desistente do Ensino Superior. 21% dos respondentes possuíam o Ensino Superior completo.

Ainda conforme os dados do GEM (2016), no cenário sobre o nível de escolaridade dos empreendedores brasileiros, o relatório apresentou que 79% entre empreendedores



iniciais e estabelecidos brasileiros não possuem a formação completa do ensino de nível médio, reforçando a necessidade de qualificação profissional em competências empreendedoras para os indivíduos que precisam se atualizar a fim de conquistarem segurança no mercado de trabalho, seja por meio de atividades profissionais autônomas ou devidamente registrados em uma empresa.

Gráfico 1.4 – Questão 1.4 – Área de Formação Acadêmica

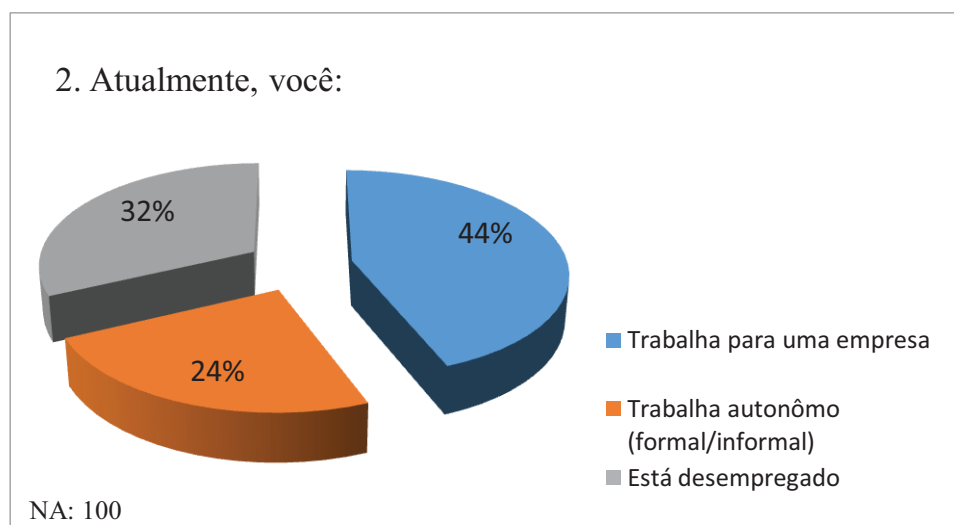


Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

No gráfico 1.4, 75% dos egressos apontaram que sua formação atual compreendia a área de humanas, o que incluiu os principais cursos técnicos modulares concluídos por eles na ETESP, citados no gráfico 1 (Administração e Eventos), representando 96% das respostas. Sendo assim, o gráfico 1.4 sinalizou relevância quanto à influência na sequência dos estudos praticamente nas mesmas áreas dos cursos técnicos concluídos pelos respondentes, com alteração para 20% que optaram para área de exatas e 5% para a área biológica. Desta forma, percebeu-se que o curso técnico modular presencial cursado pelo egresso de alguma forma, o influenciou na escolha e continuidade de seus estudos.

A Seção 3 - Profissional – buscou-se por questões que permitissem identificar: ocupação atual, profissão exercida, influência do curso sobre a escolha profissional e tempo que trabalha nessa atividade.

Gráfico 2 – Questão 2 – Ocupação Profissional

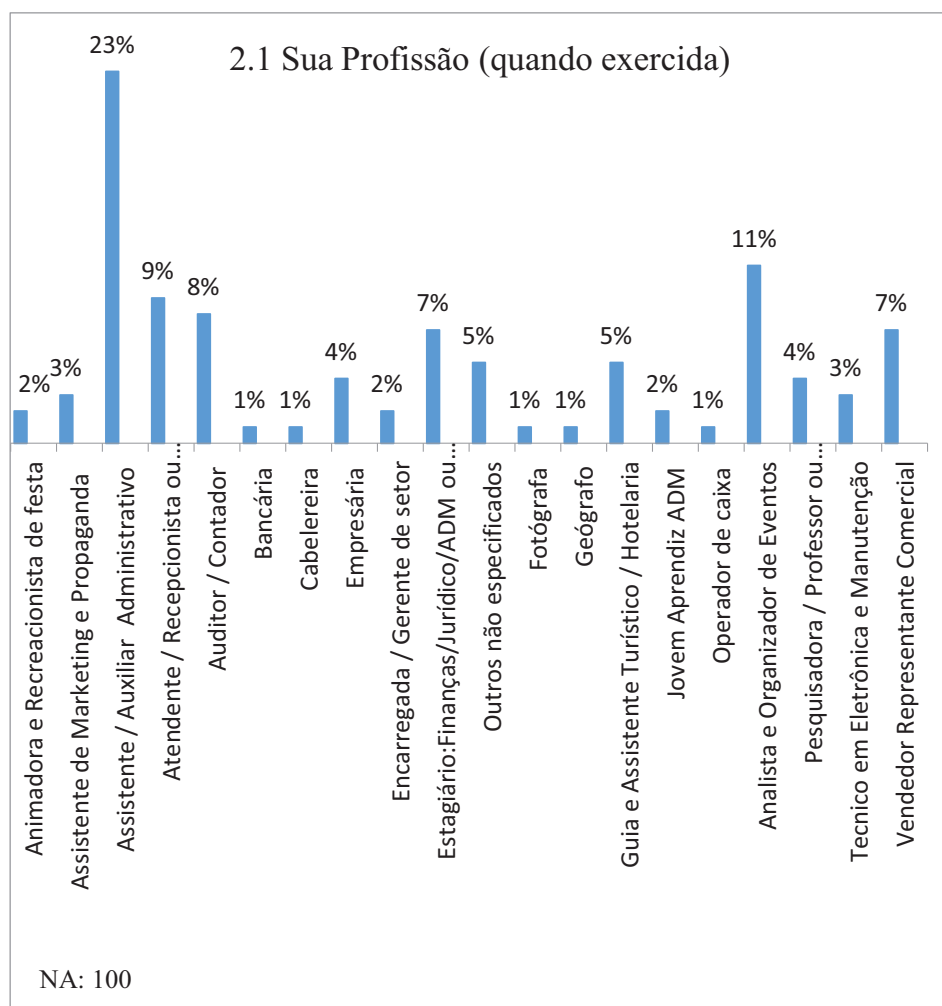


Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

No gráfico 2 percebeu-se que 44% dos respondentes egressos dos cursos técnicos modulares da ETESP estavam trabalhando para uma empresa. 32% estavam em situação de desemprego ou não exercendo nenhuma atividade remunerada no momento, ou seja, resultado este que converge para os dados da Agência IBGE de Notícias (2018) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) em afirmar que o ano de 2017 foi o pior ano para o mercado de trabalho no país desde 2012, apresentando a taxa média de 12,7%, de desemprego.

O gráfico 2 apontou ainda que 24% dos egressos respondentes estavam trabalhando em sua própria empresa como autônomo de sua profissão, o que reflete o resultado da situação sócio econômica brasileira diante da elevada taxa de desemprego, fazendo o brasileiro sair da zona de conforto e colocar em prática suas competências empreendedoras frente aos desafios do mercado de trabalho, assim como apontou o estudo do GEM (2015) que identificou as condições que favoreceram a atividade empreendedora no Brasil, sendo elas: à capacidade empreendedora do povo brasileiro (54%), o acesso a informações sobre empreendedorismo em canais multimídia (31%) e às políticas governamentais de estímulo à atividade empreendedora (19%). Ainda assim, quando comparada à TTE (Taxa Total de Empreendedores) de 2014 (34,4%), observou-se um aumento em 2015 (39,3%) e uma queda significativa em 2016 (36%). Foi registrada queda também entre da taxa de empreendedores iniciais de 2015 (21%) para 2016 (19,6%), mais uma vez reflexo da instabilidade econômica e insegurança financeira por parte dos empreendedores brasileiros.

Gráfico 2.1 – Questão 2.1 – Profissão Exercida



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 2.1 identificou a variedade entre profissões e cargos exercidos pelos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da ETESP, tais como: Assistente ou Auxiliar Administrativo com 23%, Analista ou Organizador de Eventos com 11%, em terceiro lugar com 9% aponta as funções de: atendente, recepcionista ou secretária, e na sequência foram citadas também: Auditor ou Contador (8%), Estagiário nas áreas de Finanças, Administração, Jurídico ou Recursos Humanos (7%) e Vendedor ou Representante Comercial (7%), entre outras com 5% para as atividades não especificadas pelos respondentes egressos.

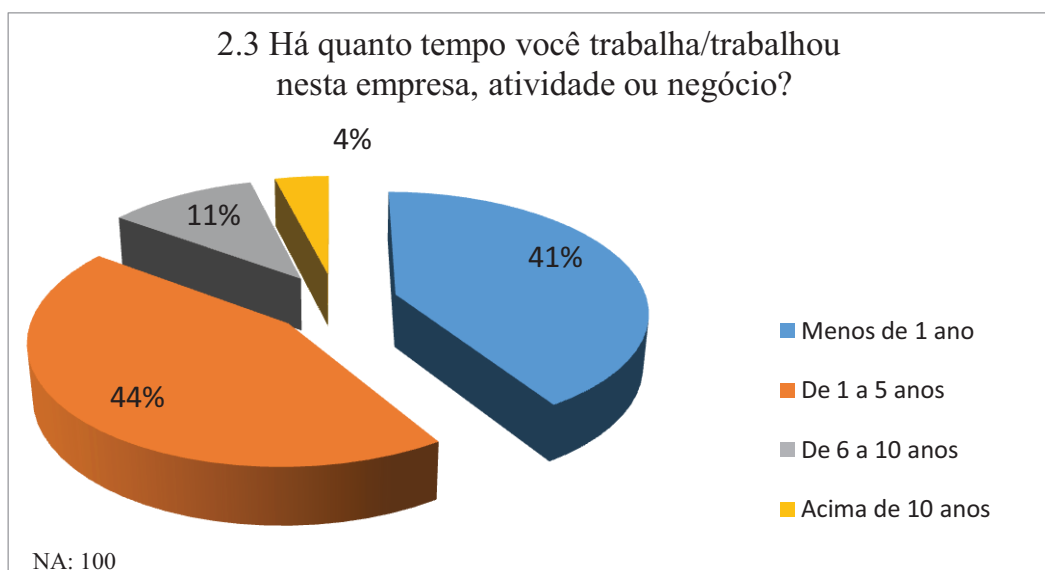
Gráfico 2.2 – Questão 2.2 – Incentivo por meio do Curso Técnico.



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 2.2 sobre a influência do curso técnico modular presencial da ETESP na escolha da atividade autônoma profissional exercida pelos seus egressos, apontou que 83% dos respondentes que exerciam profissões autônomas (citadas no gráfico 2.1), consideraram que o seu curso técnico concluído influenciou na escolha de sua atividade profissional, pois apresentou informações básicas e precisas para sua área de atuação, bem como atividades experienciais e práticas necessárias para o desenvolvimento da área pretendida. 11% apontaram que o curso técnico modular concluído pouco influenciou em sua escolha profissional e 4% afirmaram que o curso técnico foi irrelevante em sua escolha da atividade exercida.

Gráfico 2.3 – Questão 2.3 – Tempo de atuação na atividade profissional exercida.

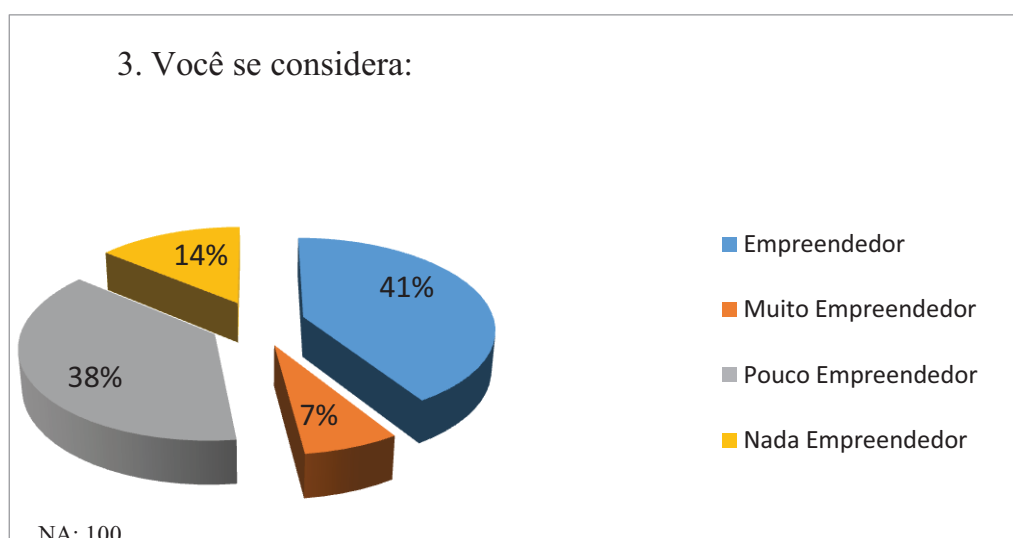


Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

Quanto ao tempo de trabalho nas atividades profissionais (gráfico 2.1), o gráfico 2.3 revelou que 44% dos respondentes estão nessas atividades, empresas ou negócios entre 1 e 5 anos, seguindo por 41% com até 1 ano. 11% estão de 6 a 10 anos na mesma atividade, empresa ou negócio e 4% trabalham acima de 10 anos nesta atividade ou negócios.

A Seção 4 - Comportamento (Competências empreendedoras) – levantou questionamentos quanto: às características empreendedoras (percepção), motivos pela escolha dessas características, alcance dos objetivos e ideias pessoais e profissionais, relevância quanto à escolha do curso técnico realizado, influência do curso técnico realizado em sua profissão e influência do curso técnico realizado em seu comportamento e competências empreendedoras.

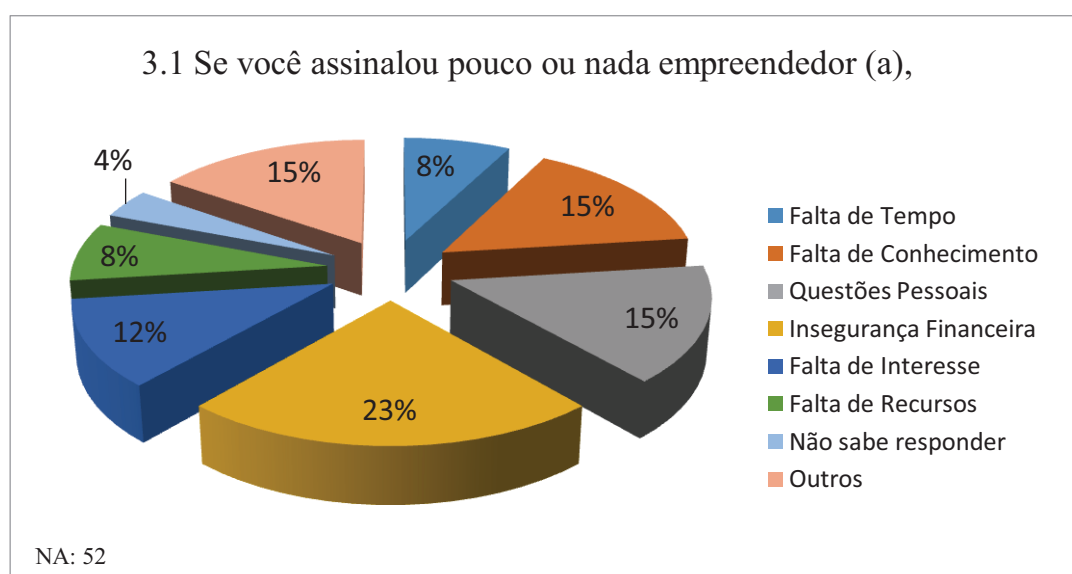
Gráfico 3 – Questão 3 – Percepção empreendedora



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 3 identificou como os respondentes egressos se auto percebem enquanto perfil empreendedor, apontando que 48% se auto percebem como empreendedores ou muito empreendedores. Em contrapartida, 52% dos respondentes se auto percebem como pouco empreendedores ou nada empreendedores, o que revela a importância do papel da educação profissional no processo de caracterização do conceito de empreendedorismo e das competências profissionais necessárias no mercado de trabalho, essencialmente abordadas no Parecer CNE/CEB 11/2008 e atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº6 de 2012.

Gráfico 3.1 – Questão 3.1 – Motivos quanto à autopercepção pouco ou nada empreendedora.



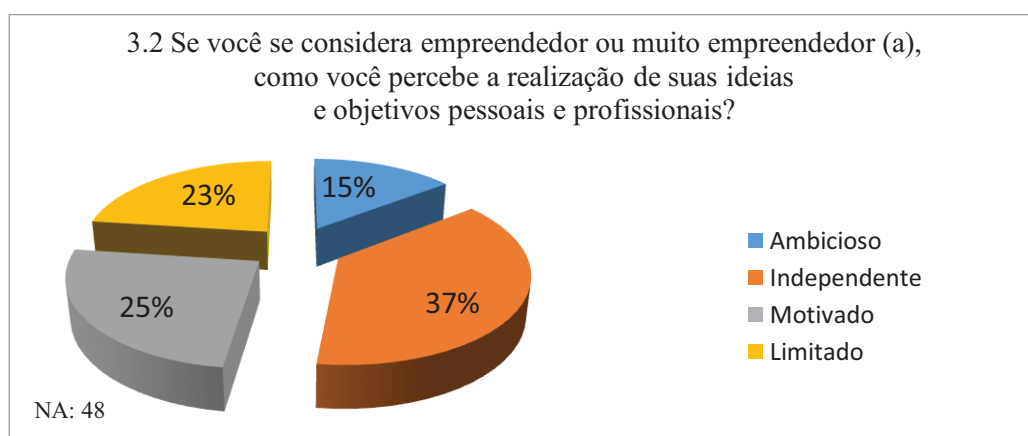
Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 3.1 permitiu aos 52% dos respondentes que assinalaram na questão 3: se auto perceberem pouco ou nada empreendedores, relatarem os motivos dessa percepção. 45% dos egressos atribuíram 15% para cada um dos fatores: a Falta de conhecimento na área, Questões pessoais e Outros (sem especificações). 23% citaram os fatores de insegurança financeira, 12% a falta de tempo para pensar em empreender. 16% dos egressos atribuíram 8% para cada um dos fatores: Falta de Interesse e Falta de Recursos e por fim, 4% citaram não saber responder tal questão.

Comparando o resultado do gráfico 3.1 e considerando a elevada taxa de desemprego de 12,7% no Brasil em 2017, conforme IBGE (2018) é importante destacar respostas tais como: a falta de conhecimento na área de atuação, insegurança financeira e a falta de interesse ou de recursos como temas diretamente tratados nos cursos técnicos modulares mais citados nesta pesquisa (Administração e Eventos), sinalizando a constante necessidade do desenvolvimento de competências empreendedoras em seus alunos.

Considerando a renda familiar quanto às distribuições dos empreendedores iniciais e já estabelecidos, a pesquisa GEM (2016) complementa a informação apontando três grupos de empreendedores conforme a faixa de renda: a mais alta acima de 6 salários mínimos com 16,7% entre os iniciais e 21,8% entre os estabelecidos; a faixa de renda intermediária entre 3 e 6 salários mínimos com 18,9% entre os iniciais e 22,2% entre os estabelecidos e, a faixa de renda abaixo de 3 salários mínimos com 21,5% e 19,1%, respectivamente, caracterizando a maioria dos empreendedores brasileiros (iniciais e estabelecidos) com faixa de renda a partir dos 3 salários mínimos, ou juridicamente conhecidos como Microempreendedor individual (MEI), que trabalham autônomos na oferta dos seus serviços profissionais.

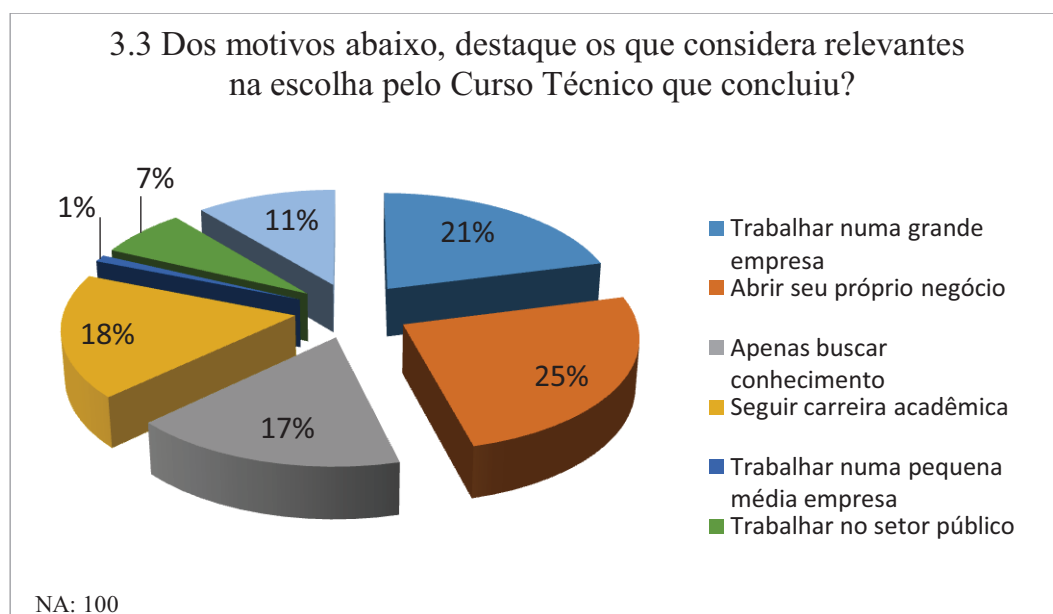
Gráfico 3.2 – Questão 3.2 – Motivos da autopercepção empreendedor (a) ou muito empreendedor(a), quanto à realização de ideias e objetivos pessoais e profissionais.



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 3.2 permitiu eleger as principais características de autopercepção dos 48% respondentes desta pesquisa e que se consideraram empreendedores ou muito empreendedores. Constatou-se que 37% se perceberam independentes e determinados no alcance dos seus sonhos. 25% se auto perceberam motivados em desenvolver a carreira, compreendendo a importância de se qualificarem continuamente. Entretanto, 23% se auto perceberam limitados em função da profissão escolhida, mas, 15% se consideraram ambiciosos ao expor suas ideias em prática, com foco, parcerias e análise de riscos. Os resultados deste gráfico sinalizaram que os egressos que se caracterizaram como empreendedores, de maneira geral demonstraram motivação acerca do assunto, desenvolvendo na prática as competências empreendedoras compreendidas nos cursos técnicos modulares cursados na ETESP.

Gráfico 3.3 – Questão 13 – Motivos relevantes quanto à escolha do curso técnico modular concluído.



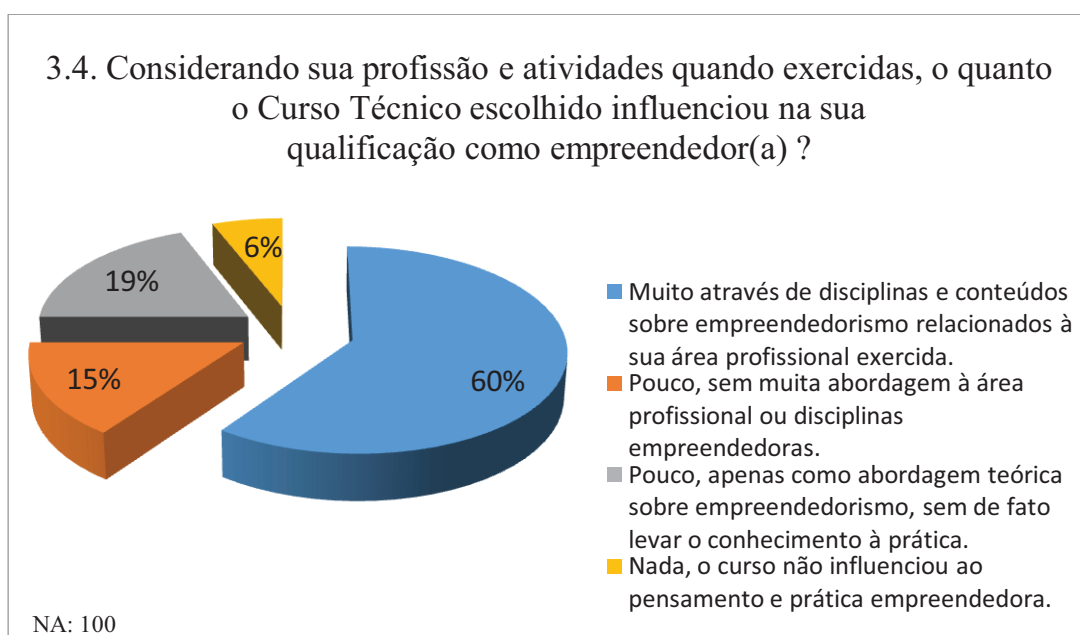
Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 3.3 elencou os motivos relevantes apontados pelos respondentes na escolha pelo curso técnico presencial concluído na ETESP, sendo eles: 25% com intenção de abrir seu próprio negócio ou continuar na atividade autônoma ou familiar, assim como sinalizou o gráfico 2 - com 24% dos respondentes dessa pesquisa, principalmente os egressos do curso técnico de Eventos nessa situação profissional. Assim essas atitudes autônomas são reforçadas nas contribuições de Ramos (2011) e Weinberg (2014) em identificar a Educação Profissional como meio de participantes de seus programas adquirirem competências necessárias exigidas pelo mercado de trabalho.



O gráfico 3.3 mostrou ainda que 21% dos egressos citaram a vontade de trabalhar numa grande empresa, 18% gostariam de seguir carreira no ramo acadêmico escolhido, 17% em buscarem por conhecimentos, principalmente por não saberem ainda o que queriam fazer profissionalmente na ocasião de escolha do curso técnico. 11% citaram outros motivos sem especificar quais. 7% para trabalharem no setor público por meio de concurso, e 1% para trabalharem numa pequena ou média empresa.

Gráfico 3.4 – Questão 3.4 – Quanto o curso técnico escolhido influenciou na qualificação como empreendedor (a).

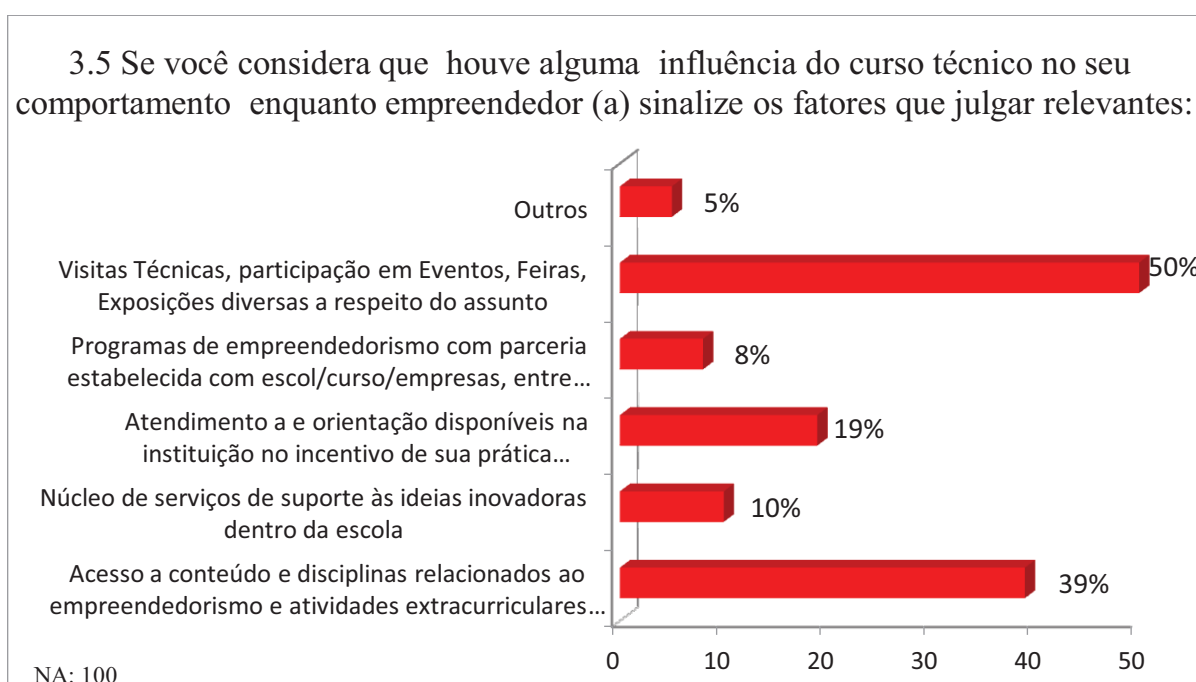


Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 3.4 relacionou o curso técnico modular presencial concluído na influência da profissão exercida e a busca por qualificação para o perfil empreendedor do egresso da ETESP. Com 60%, os respondentes egressos consideraram influência do curso em suas qualificações enquanto empreendedores, com destaque para as disciplinas e conteúdos sobre empreendedorismo relacionados à área profissional escolhida, dados esses que convergem aos conceitos sobre educação abordados no Relatório da UNESCO (1999/2012) e através dos autores Fleury e Fleury (2012) que tratam do processo de aprendizagem e inovação com suas principais práticas e mecanismos, visando o processo de capacitação empreendedora e tecnológica exigido pelo mercado de trabalho e reconhecido também pelos egressos no gráfico 3.5, quando questionados sobre o curso técnico escolhido no desenvolvimento do seu comportamento empreendedor.

Entretanto, o gráfico 3.4 apontou ainda que 34% dos egressos perceberam pouca influência dos cursos técnicos modulares em apenas apresentarem abordagens teóricas sobre empreendedorismo e de forma geral quanto à área profissional ou disciplinas empreendedoras e 6% sinalizaram não ter percebido nenhuma influência dos cursos técnicos modulares no desenvolvimento do seu pensamento ou prática empreendedora. O resultado deste gráfico mostrou que apesar de alta relevância (60%) sobre a influência dos cursos técnicos modulares escolhidos pelos egressos da ETESP, 40% dos respondentes perceberam pouco ou nenhuma influência destes em suas profissões, alertando desta forma, a instituição acadêmica quanto à necessidade de se aprofundar das exigências profissionais e educacionais acerca das competências empreendedoras e investir em práticas e mecanismos didáticos metodológicos que promovam a aprendizagem, a fim de aumentar e estabelecer a percepção dessa influência em seus egressos.

Gráfico 3.5 – Questão 3.5 – Quanto aos fatores de influência do curso técnico modular no comportamento empreendedor.



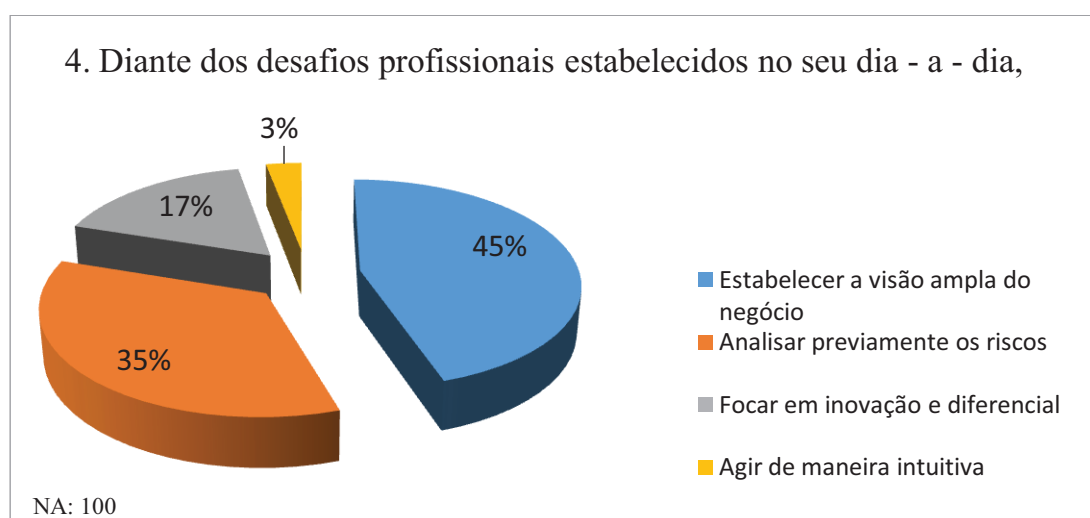
Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 3.5 permitiu aos respondentes egressos escolherem mais de um fator de influência do curso técnico modular concluído sobre seu comportamento enquanto empreendedor (a). Sendo 89% os fatores de maior influência: visitas técnicas, participação em feiras e eventos a respeito do assunto empreendedorismo, bem como: acesso aos conteúdos e disciplinas relacionadas ao empreendedorismo e inovação e outras atividades diversas relacionadas ao tema. 19% citaram o atendimento ou orientação sobre

empreendedorismo disponível na instituição, principalmente partindo dos professores em desenvolver este trabalho de orientação. 18% ao núcleo de serviços e suportes às ideias inovadoras dentro da unidade escolar, que se concretizaram da parceria da ETESP com a Agência de Inovação Paula Souza que estabeleceu esse serviço entre 2015-2017, com a oferta de desafios, oficinas e concursos de ideias a negócios e empreendedorismo aos seus alunos e professores.

A seção 5 - Comportamento empreendedor no trabalho – possibilitou o levantamento de dados quanto às atitudes empreendedoras, tais como: de riscos e desafiadoras, na realização de tarefas, na motivação ao trabalho, na atualização profissional, no relacionamento interpessoal, do curso técnico realizado com as práticas empreendedoras atuais, na proatividade, nas tomadas de decisões e outras considerações em única questão em aberto.

Gráfico 4 – Questão 4 – Quanto aos desafios estabelecidos no dia-a-dia profissional e o uso das competências empreendedoras.

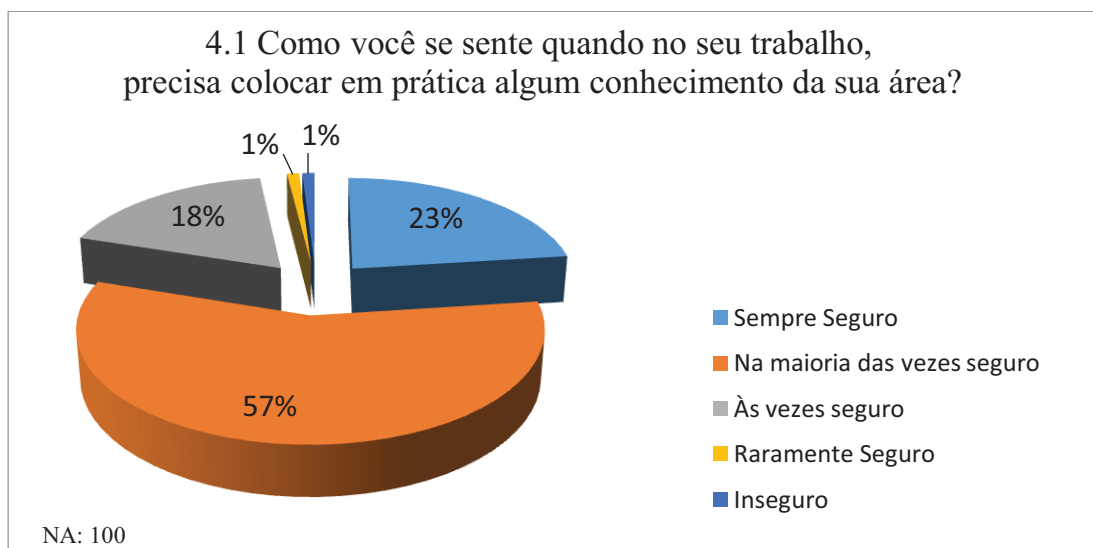


Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 4 identificou o comportamento diante das competências empreendedoras necessárias aos desafios diários exigidas ao egresso da ETESP no mercado de trabalho. Frente aos desafios, 45% dos respondentes citaram que estabeleceram a visão ampla e estratégica do negócio ao qual atuavam, 35% analisaram riscos e 17% focaram diretamente em inovação. 3% afirmaram ter agido de maneira intuitiva. Tais resultados indicaram que a formação curricular dos cursos técnicos conforme a Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 vai ao encontro das teorias abordadas quanto aos conceitos de: estratégia que deveria ser ensinada nas escolas e competências essenciais de Hamel e Prahalad (1990/1995),

treinamento em empreendedorismo nos três conjuntos: Realização, Planejamento e Poder de Cooley (1990) e as 10 competências empreendedoras reestruturadas por Lenzi (2008)..

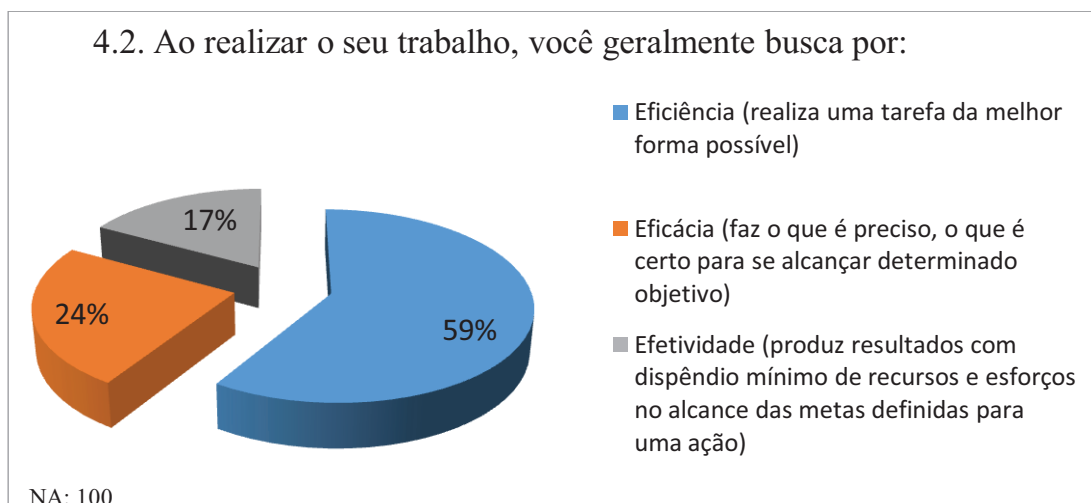
Gráfico 4.1 – Questão 4.1 – Quanto à utilização do conhecimento técnico e competências empreendedoras na área de atuação profissional.



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 4.1 apresentou que ao colocarem em prática algum conhecimento técnico na sua área de atuação, 80% dos respondentes egressos da ETESP se mostraram na maioria das vezes seguros ou sempre seguros na tomada de decisão. 18% às vezes seguros, ou seja, com receios quanto à tomada de decisões e 2% assinalaram como raramente ou inseguros frente à tomada de decisão. Este resultado mostrou que os respondentes egressos possuem uma competência empreendedora sobre a segurança e assertividade de seus conhecimentos técnicos na hora de colocá-los em prática, bem como ressalta Lenzi (2008) sobre as competências de saber correr riscos calculados (conjunto de realização) e independência e autoconfiança (conjunto de poder).

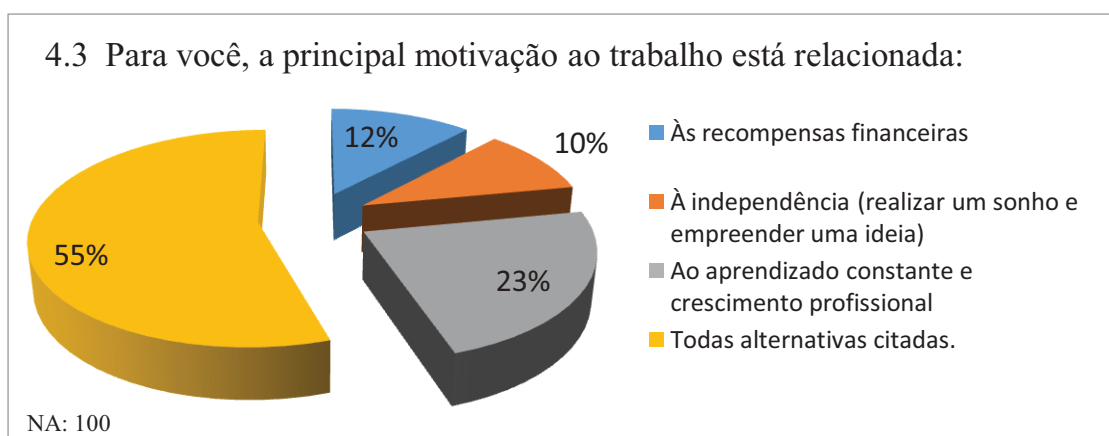
Gráfico 4.2 – Questão 4.2 – Quanto ao comportamento e competências empreendedoras na atividade profissional.



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 4.2 evidenciou que as competências profissionais relevantes à postura do perfil empreendedor dos respondentes se apresentaram: 59% em se auto perceberem eficientes ao realizar uma tarefa. 24% em realizarem de forma eficaz o que é preciso para alcançar objetivos propostos e, 17% em compreenderem a efetividade como melhor alternativa para produzir resultados. Tais resultados convergem aos conceitos sobre as competências de Lenzi (2008): exigência de qualidade e eficiência nos processos, persistência e comprometimento (conjunto de realização), bem como as competências de planejamento e monitoramento sistemático em executar tarefas com prazos definidos e claros com tomada de decisão.

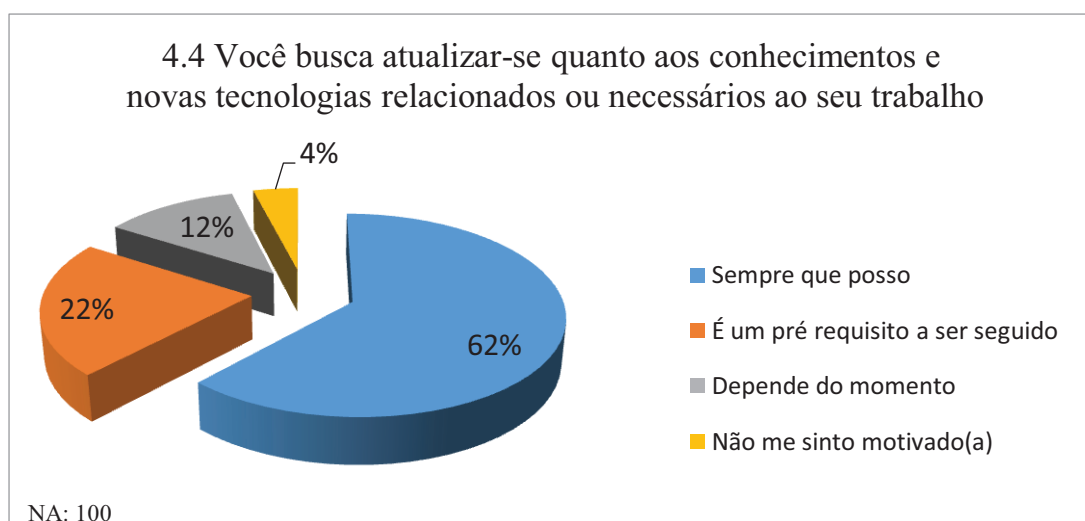
Gráfico 4.3– Questão 4.3 – Fatores que geram disposição ao trabalho



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 4.3 apresentou que 55% dos respondentes citaram as alternativas que incluem: recompensas financeiras, aprendizado constante e crescimento profissional e independência e autonomia em empreender uma ideia como os principais aspectos de motivação ao trabalho. Sendo entre estes, os motivos mais citados: 23% (aprendizado constante e crescimento profissional), 12% (recompensas financeiras) e 10% (independência em realizar um sonho e empreender uma ideia), assim como no gráfico 3.1, a necessidade de conhecimento relacionado às suas áreas de atuação indicando como fator relevante o papel e oferta da educação profissional de nível médio em promover programas e cursos constantes de qualificação profissional aos seus egressos. (CNE/CEB nº6, 2012; art:7º). O resultado deste gráfico alerta sobre a adequação necessária em âmbito educacional frente à atual estrutura e organização do trabalho em suas novas classes e perfis de colaboradores com diferentes aptidões e atitudes, como detalhada na obra de Kanaane (2017) e configurada no quadro 4 e 5 dessa dissertação.

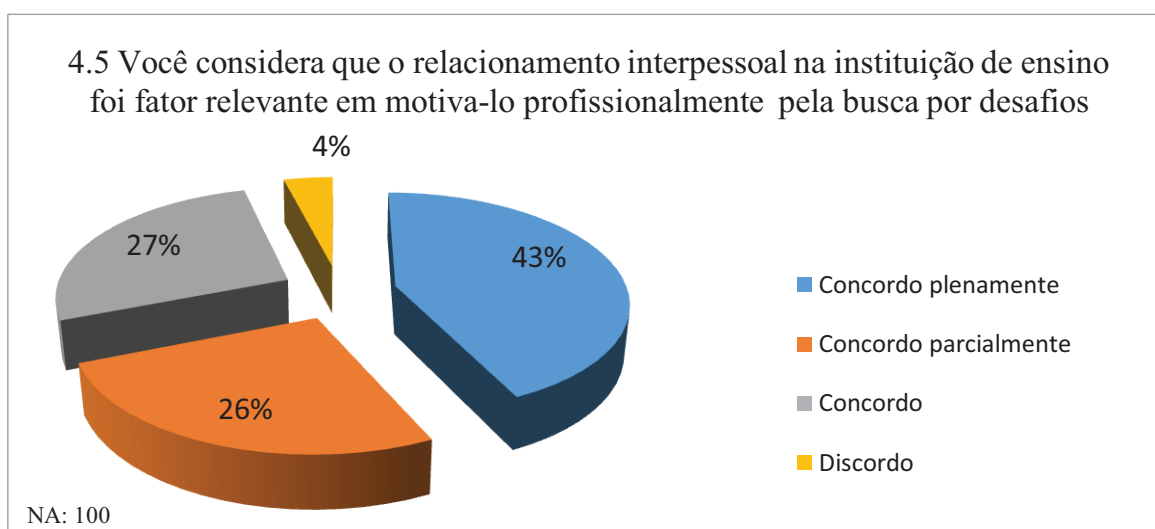
Gráfico 4.4 – Questão 4.4 – Quanto à atualização constante frente às novas tecnologias.



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 4.4 demonstrou que 62% dos respondentes egressos estiveram sempre favoráveis à qualificação e atualização profissional, 22% citaram ter sido um pré-requisito a ser seguido, 12% disseram que dependiam do momento o interesse pela qualificação profissional, e 4% não se sentiam motivados para se atualizarem. O resultado deste gráfico apontou que 84% dos egressos respondentes apresentavam a pré-disposição à qualificação e profissional com motivação constante pela busca de informações sobre cursos, programas e especializações educacionais de qualificação profissional.

Gráfico 4.5 – Questão 4.5 – A relevância do relacionamento interpessoal da instituição de ensino na motivação profissional e busca de desafios empreendedores.



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 4.5 elucidou a concordância plena (43%), parcial (26%) e no nível moderado (27%) dos respondentes egressos em considerar que o relacionamento interpessoal estabelecido durante o curso técnico modular presencial, motivou os mesmos profissionalmente na busca por desafios empreendedores. Notou-se por esse resultado e, principalmente pelo gráfico 4.6 (a seguir), que as boas práticas acerca do assunto empreendedorismo e as metodologias aplicadas nas atividades, projetos e trabalhos em equipe fortalecem o desenvolvimento da competência de relacionamento interpessoal que é definida por Lenzi (2008) como persuasão e rede de contatos, estabelecida tanto dentro do ambiente escolar como no mercado de trabalho.

Gráfico 4.6 – Questão 4.6 – Fatores do curso técnico modular concluído que incentivaram a prática profissional.

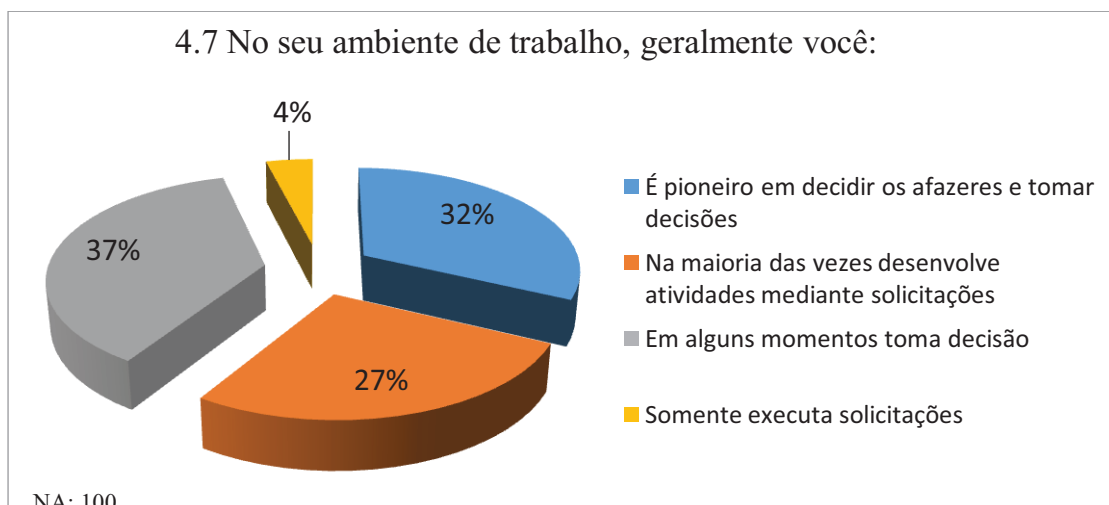


Fonte: resultado da pesquisa - elaborado pela pesquisadora

Quanto ao incentivo por práticas e atividades empreendedoras, o gráfico 4.6 apresentou seus principais influenciadores durante o curso técnico modular presencial escolhido pelo egresso, sendo eles: Professores motivados, envolvidos com pesquisa e disponíveis para orientação (36%), Projetos que envolviam conteúdos e informações pertinentes à área profissional e práticas empreendedoras (28%), Visitas técnicas e atividades acadêmicas relacionadas às práticas profissionais e empreendedoras (25%). O convívio com os alunos e ex-alunos que motivaram experiências positivas (6%) e o local acadêmico (unidade escolar) como apropriado e motivador no fomento profissional e no desenvolvimento de novas ideias (5%). Neste gráfico foi possível perceber, assim como no gráfico 3.5 dessa pesquisa, a importância da figura do professor no processo motivacional pelas práticas e atividades sob a ótica das competências empreendedoras, assim como as saídas monitoradas, aulas externas, visitas técnicas, o que envolve o deslocamento da turma para fora das paredes da escola, refletindo a busca pelo conhecimento não apenas fisicamente dentro da sala de aula, assim como sugeriu Schwab (2016), este processo ser decorrente da ruptura dos modelos políticos, econômicos e sociais tradicionais que requerem formas colaborativas de interação para que se possam prosperar a partir da 4ª revolução industrial.



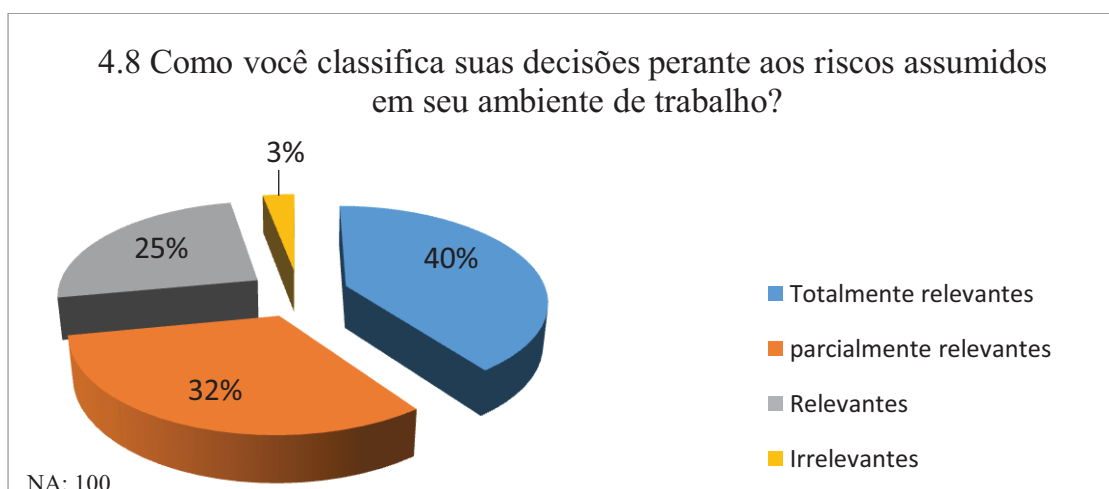
Gráfico 4.7 – Questão 4.7 – Quanto ao ambiente de trabalho e as competências empreendedoras.



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela pesquisadora

Quanto à postura no ambiente de trabalho, o gráfico 4.7 sinalizou os seguintes resultados: 69% dos egressos respondentes afirmaram ter sido pioneiros ou parcialmente pioneiros em tomar decisões em alguns momentos dos seus afazeres de trabalho. 27% citaram que na maioria das vezes apenas desenvolveram atividades mediante solicitações, e 4% citaram que somente executaram solicitações sem nenhuma autonomia de decisão. O percentual de egressos que se auto intitulam pioneiros ou parcialmente pioneiros (69%) reflete a competência de estabelecimento de metas, independente do que é imposto pela empresa que trabalham (Lenzi, 2008)

Gráfico 4.8 – Questão 4.8 – Quanto às decisões perante aos riscos assumidos no ambiente de trabalho.



Fonte: Resultado da pesquisa - Elaborado pela autora

Em relação à tomada de decisões e completando as informações do gráfico 4.7, o gráfico 4.8 elucidou que 72% dos respondentes consideraram possuírem parcial ou total relevância em suas tomadas de decisões no ambiente de trabalho. 25% se auto perceberam como relevantes e 3% demonstraram irrelevância em suas ações ou em situações de tomadas de decisão. Este resultado caracterizou os respondentes egressos dos cursos técnicos modulares da ETESP com postura empreendedora assertiva no desenvolvimento de suas competências profissionais no seu dia-a-dia de trabalho, assim como as competências de: busca de oportunidades e iniciativas (conjunto de realização) e busca de informações (conjunto de planejamento) de Lenzi (2008).

Após o resultado da pesquisa de campo aplicada aos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da ETESP e a fim de relacionar os conceitos das competências empreendedoras listadas por Lenzi (2008) e os resultados analisados pelos especialistas dos relatórios GEM (2016), a autora deste trabalho organizou o Quadro 6 com o propósito de refletir e facilitar o entendimento sobre o tema e resultado deste estudo.

**Quadro 6 – Relação entre Competências Empreendedoras de Lenzi e GEM 2016**

CONJUNTO DE REALIZAÇÃO		GEM (2016)
<b>Busca de Oportunidades e Iniciativas (BOI)</b>	Lidera ou executa novos projetos, ideias e estratégicas, concebendo, reinventando e produzindo ou comercializando novos produtos e serviços. Toma iniciativas pioneiras de inovação e cria novos métodos de trabalhos, negócios, produtos ou mercados para a empresa. Produz resultado para a empresa na comercialização de produtos e serviços, identificando oportunidade de negócios e captação de mercado.	A taxa total de empreendedores no Brasil é de 36% - 48 milhões com idade entre 18-64 anos estão envolvidos com a prática empreendedora em estágio: inicial ou estabelecido - sendo uma maneira de se manterem ativos e sustentáveis diante do quadro de crise político-econômico brasileiro.
<b>Correr Riscos Calculados (CRC)</b>	Avalia o risco de suas ações na empresa e no mercado. Identifica informações pertinentes ao mercado e age para reduzir os riscos. Propõe ações pertinentes ao mercado e corre riscos como desafio pessoal, conquistando retorno positivo para empresa.	A Capacidade Empreendedora dos Brasileiros vem de indivíduos nas 3 faixas de escolaridade abaixo do segundo grau completo, o que demonstra serem mais ativos do que os indivíduos com formação no ensino superior.
<b>Exigência de Qualidade e Eficiência (EQE)</b>	Inova em suas ações e apresenta qualidade e eficácia nos processos. Satisfaz clientes internos e externos com coerências em suas ações e resultados. Estabelece prazos e cumpre prazos com padrão de qualidade reconhecido por todos.	Empreendedores iniciais cujos negócios contam com CNPJ diferenciam-se positivamente daqueles que não possuem: novidade do produto/serviço, poucos ou nenhum concorrente, tecnologia com menos de 5 anos e perspectiva de consumidores inclusive no mercado internacional.
<b>Persistência (PER)</b>	Dribla e transpõe obstáculos de forma coerente. Não desiste em situações desfavoráveis e encontra formas de atingir os objetivos. Assume responsabilidade por seus atos e resultados em alcançar objetivos propostos.	Autônomos em maioria dos respondentes (84,1%). Destes, 31,7% afirmam que desejam ter seu/ próprio negócio. 74% dos empreendedores iniciais e 56% dos empreendedores estabelecidos atuam no setor de serviços.

<b>Comprometimento (COM)</b>	Concluí tarefas dentro das condições estabelecidas previamente e honra patrocinadores, parceiros internos e externos. Coloca a mão na massa quando necessário e ajuda a equipe concluir o trabalho com disposição para manter e satisfazer clientes internos e externos.	Criatividade e a resiliência são fortes características dos brasileiros. Atualmente, 52% dos empreendedores com CNPJ, a maioria iniciais (microempreendedor individual) não possuem nenhum funcionário., assim como, 70,1% dos empreendedores estabelecidos.
<b>CONJUNTO DE PLANEJAMENTO</b>		<b>GEM (2016)</b>
<b>Busca de Informações (BDI)</b>	Vai pessoalmente atrás de informações confiáveis ao projeto. Investiga pessoalmente novos processos para seus projetos ou ideias inovadoras. Consulta pessoalmente, especialista para lhe ajudar quando necessário.	Conteúdo de qualidade gratuito na internet, eventos e organizações no fomento e apoio ao empreendedorismo tem contribuído para a disseminação do conhecimento., 49,5% dos especialistas citam a educação e capacitação como uma das áreas de intervenção necessária para melhoria das condições de empreendedorismo no país. Programas de capacitação para professores seria importante e adequado no acesso discente das competências empreendedoras.
<b>Estabelecimento de Metas (EDM)</b>	Define metas, independente do que é imposto pela empresa. Define metas claras e específicas e entendidas por todos os envolvidos no processo. Define metas mensuráveis e acompanhadas por todos da equipe.	Além da Educação e Capacitação, Especialistas (91,4%) indicam a necessidade de Políticas governamentais e apoio financeiro (31,2%) como condições mais citadas e limitantes à atividade empreendedora brasileira.
<b>Planejamento e Monitoramento Sistemáticos (PMS)</b>	Elabora planejamento e tarefas com prazos bem definidos e claros. Revisa e adequa constantemente seus planos, ousado na tomada de decisões, baseando – se em informações e registros para projetar resultados.	Dos empreendedores identificados em 2016, muitos procuraram algum órgão público ou privado de apoio ao empreendedorismo. 66% buscaram o SEBRAE. e 40,2% perceberam boas oportunidades para começarem um novo negócio nos próximos 6 meses nas proximidades de onde vivem.
<b>CONJUNTO DE PODER</b>		<b>GEM (2016)</b>
<b>Persuasão e Rede de Contatos (PRC)</b>	Influencia outras pessoas para que sejam parceiros em seus projetos, viabilizando recursos necessários para alcançar resultados. Utiliza pessoas-chave para atingir resultados. Desenvolve e fortalece sua rede de relacionamento interna e externa da empresa.	A educação e capacitação proporcionam fortalecimento do ecossistema empreendedor formado por incubadoras, aceleradoras, dentre outros organismos. 41,3% dos respondentes afirmam conhecer pessoalmente alguém que começou um novo negócio nos últimos 2 anos. A Lei da inovação e a reforma trabalhista como contribuintes para um mercado menos engessado, mais dinâmico e competitivo.
<b>Independência e Autoconfiança (IAC)</b>	Quebra regras quando necessário para suplantam barreiras e superar obstáculos já enraizados na empresa. Confiante em seu ponto de vista e o mantém mesmo diante às oposições. Confiante nos seus atos ao enfrentar desafios sem medo.	37,6% dos especialistas mencionaram os programas desenvolvidos pelas organizações para no acultramento e capacitação de autoconfiança. 57,6% dos respondentes, afirmam que o medo de fracassar não impediria que comessem um novo negócio e 53,6% dizem ter o conhecimento, habilidades e experiência necessária para iniciar um novo negócio.

Quadro 9. Elaborado pela pesquisadora, adaptado de: Competências empreendedoras de Lenzi (2008), GEM (2015) e FEM (2016-2017).

A comparação organizada pelo Quadro 6 sobre como as competências empreendedoras definidas por Lenzi (2008) e a análise do GEM 2016 apontam a importância desses conhecimentos-chaves na formação empreendedora em permitir uma reflexão de como cada um deles podem ser inseridos no ensino técnico modular com o intuito de promover e despertar um pensamento, uma prática, um hábito e uma cultura empreendedora através da Educação Profissional, como também mostrou o resultado da pesquisa de campo com os respondentes egressos.

A primeira competência do **Conjunto de Realizações** destacada é a **Busca de Oportunidades e Iniciativas (BOI)**. Lenzi (2008) indica que um empreendedor competente sabe liderar ou executar novos projetos, ideias e estratégias, concebendo, reinventando e produzindo ou comercializando novos produtos e serviços além de tomar iniciativa e gerar resultados. No GEM (2016), a taxa total de empreendedores (TTE) no Brasil é de 36%, ou seja, 48 milhões de brasileiros com idade entre 18-64 anos estão envolvidos com a prática empreendedora, o que mostra, apesar da situação político-econômica instável, uma parcela relevante de brasileiros em faixa etária acadêmica envolvida com ideias a novos negócios e adeptos ao empreendedorismo.

A pesquisa de campo identificou a percepção dos seus egressos respondentes enquanto empreendedores em que 41% se auto perceberam como empreendedores (Gráfico 3), 25% afirmaram concluir o curso técnico modular da ETESP com a pretensão de abertura do próprio negócio e 21% em sonhar em trabalhar em uma grande empresa (Gráfico 3.3. p.102). Entretanto, há uma parcela de 45% que se denominou pouco ou nada empreendedora, sinalizando ainda a necessidade da disseminação e motivação entorno de assuntos voltados ao empreendedorismo, mesmo porque 23% dos respondentes egressos se auto perceberam limitados em suas atividades e na busca de seus objetivos pessoais e empreendedores por insegurança financeira (Gráfico 3.1).

A segunda competência de Lenzi (2008) é o **Correr Riscos Calculados (CRC)**. Nessa competência, o autor destaca que o empreendedor deve saber avaliar o risco de suas ações na empresa e no mercado, bem como identificar informações pertinentes e propor ações para minimizar riscos para a empresa. No GEM (2016), a capacidade empreendedora dos brasileiros vem de indivíduos nas três faixas de escolaridade até o segundo grau completo, o que demonstra serem mais ativos do que os indivíduos com formação no ensino superior, ou seja, mesmo para empreendedores com baixa escolaridade, é essencial saber identificar riscos no negócio e, principalmente como eles podem obter essa competência de avaliação da situação de mercado, o que reforça o baixo entendimento ou aprofundamento

sobre os empreendimentos e negócios em comparação aos outros países avaliados pelo relatório. Na pesquisa de campo aplicada, a maioria dos respondentes egressos afirmaram sempre buscar por qualificação e atualização profissional (Gráfico 4.4), sendo 21% deles com Ensino Superior completo e 34% incompleto (Gráfico 1.3).

Na sequência e diretamente ligada à competência empreendedora anterior, a terceira competência é a **Exigência de Qualidade e Eficiência (EQE)**. Nessa competência, Lenzi (2008) ressalta que o empreendedor inova em suas ações e apresenta qualidade e eficácia nos processos, estabelecendo e cumprindo prazos mantendo o padrão de qualidade, além de satisfazer clientes internos e externos com coerências em suas ações e resultados. No GEM (2016), por exemplo, os empreendedores iniciais cujos negócios contam com CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica) diferenciam-se positivamente daqueles que não o possuem, transmitindo segurança aos seus clientes, além disso, o relatório apontou que novidades do produto/serviço também atraem novos clientes. Entretanto, o GEM (2016) apontou que a qualidade destes produtos, serviços e ideias a negócios, ainda fica muito aquém em comparação aos outros países pesquisados.

Apesar de o Brasil possuir uma taxa elevada no total de empreendedores, o GEM (2016) apresentou uma taxa baixa no que diz respeito aos empreendedores que estabelecem seus negócios por compreender uma oportunidade de mercado (57%), ao contrário, por exemplo, dos Estados Unidos, país que possui a proporção de 88% de empreendedores por oportunidades. Além disso, o Brasil ainda apresenta a menor proporção sobre inovação (8,1%) em produtos e serviços e do uso de tecnologia (0,6%), estando neste último item na posição 64 dos 65 países pesquisados pelo GEM, apenas à frente de El Salvador, que registrou 0%. A inovação, portanto, como competência, foi sinalizada pelo relatório como importante e necessária implementação a partir da educação profissional e principalmente através da prática conjunta discente e docente na geração de ideias a negócios.

Na competência denominada **Persistência (PER)**. Lenzi (2008) enfatiza que o empreendedor dribla e transpõe obstáculos de forma coerente. No GEM (2016), os empreendedores autônomos, maioria dos respondentes, afirmaram que desejavam ter seu próprio negócio, muitos deles no setor de serviços. Entretanto, como na competência anterior, o estudo apresentou que a maioria dos empreendedores brasileiros resiste oferecendo produtos muito simples, principalmente, voltados ao atendimento das necessidades básicas do mercado interno, estabelecendo a menor posição brasileira obtida entre as taxas de empreendedores iniciais, permanecendo na 65ª posição entre os 65 países pesquisados, o que demonstra dificuldade em persistir com seus projetos e ideias a negócios

em meio às barreiras e obstáculos do mercado brasileiro atual.

Na competência do **Comprometimento (COM)**, Lenzi (2008) explica que o empreendedor precisa saber colocar a mão na massa se necessário, além de concluir tarefas dentro das condições previamente estabelecidas entre seus patrocinadores, parceiros internos e externos. No GEM (2016), características como criatividade e resiliência foram marcantes entre os brasileiros empreendedores. Atualmente, dos empreendedores com CNPJ, sendo na maioria iniciais como microempreendedor individual, 52% alegam não possuírem nenhum funcionário e 70,1% dos empreendedores estabelecidos afirmam não ter empregados também, o que denota que nem sempre a atividade autônoma de empreendedorismo significa ampliar a oferta de posições de trabalho no mercado brasileiro.

Nas **Competências de Planejamento** que são destacadas como a **Busca de Informações (BDI)**, Lenzi (2008) enfatiza que o empreendedor deve ir pessoalmente atrás de informações confiáveis ao projeto, investigando novos processos para seus projetos ou ideias inovadoras, bem como consultar pessoalmente especialistas para lhe ajudar quando necessário. O relatório do GEM (2016) destacou, por exemplo, que no Brasil há bastante conteúdo de qualidade gratuito na internet, além de eventos e organizações no fomento e apoio ao empreendedorismo que tem contribuído para a disseminação do conhecimento. Porém, os empreendedores citaram ainda que implementar programas de capacitação para professores seria importante e adequado para o desenvolvimento das competências empreendedoras de seus alunos.

A penúltima competência do Conjunto de Planejamento, o **Estabelecimento de Metas (EDM)**, é explicada por Lenzi (2008) como o saber do empreendedor em definir metas claras e específicas, facilmente compreendidas por todos, independentemente do que é imposto pela empresa. De acordo com os resultados do relatório do GEM (2016), tem-se na Educação Profissional a possibilidade de desenvolver essa competência. Além da Educação Profissional e Capacitações constantes, os especialistas do relatório (91,4%) indicam a necessidade de políticas governamentais e apoio financeiro (31,2%) como condições proporcionalmente mais citadas e limitantes à atividade empreendedora brasileira.

Na última competência desse conjunto: **Planejamento e Monitoramento Sistemáticos (PMS)**, Lenzi (2008) reforça que o empreendedor deve saber além de elaborar um planejamento com tarefas e prazos bem definidos e claros, deve também, saber revisar e adequar constantemente seus planos, sendo ousado na tomada de suas decisões, baseando-se em informações e registros para projetar resultados. Dos empreendedores identificados no GEM (2016), muitos procuraram algum órgão público ou privado de apoio ao

empreendedorismo a fim de obterem maiores informações e segurança para investirem nas áreas de interesse aos seus negócios. Entre esses empreendedores, 66% buscaram o SEBRAE e destes, 40,2% afirmaram perceber boas oportunidades para começarem um novo negócio nos próximos 6 meses na proximidade de onde vivem. Isto mostra a importância do investimento em empreendedorismo e acesso à informação por meio da educação profissional disponíveis em locais próximos de sua atuação.

As competências do **Conjunto de Poder** são: **Persuasão e Rede de Contatos (PRC)** e **Independência e Autoconfiança (IAC)**. A primeira competência destacada no GEM (2016) é a importância da **rede de contatos**, uma vez que para 41,3% dos respondentes afirmaram conhecer pessoalmente alguém que começou um novo negócio nos últimos dois anos. Conhecer pessoas que passaram pelo caminho empreendedor e ter a oportunidades de ouvi-las e aprender com elas pode inspirar atitudes e práticas empreendedoras e, no Brasil, essa prática é uma constante no acesso à informação acerca do empreendedorismo, através da prática crescente de eventos realizados em espaços acadêmicos, organizações sem fins lucrativos, e empresas diversas sob essa temática. A segunda competência desse conjunto vale destacar a **autoconfiança**. O medo não pode ser confundido com falta de preparo e/ou falta de formação e informação. 57,6% dos respondentes do GEM (2016), afirmam que o medo de fracassar não impediria que comessem um novo negócio e 53,6% dizem possuir o conhecimento, habilidades e experiência necessária para iniciar um novo negócio, ou seja, como Lenzi (2008) destaca nessa competência: o indivíduo empreendedor deve ser confiante nos atos próprios para enfrentar os desafios sem medo. Entretanto, o estudo do GEM (2016) aponta a importância em diminuir barreiras processuais para abertura de empresas e manutenção de controles, e unificar processos e intensificar programas de capacitação do empresário, com noções financeiras, gestão de pessoas, liderança, inovação, marketing e produção.



## CONCLUSÃO

Este estudo apresentou resultados de pesquisas que permitiram a compreensão dos conceitos acerca do assunto Educação Profissional e a presença de Competências Empreendedoras em seus egressos dos Cursos Técnicos Modulares.

O objetivo geral deste trabalho foi identificar as contribuições dos cursos técnicos modulares de modalidade presencial na caracterização de competências empreendedoras em seus egressos.

Como objetivos específicos: investigar as práticas voltadas ao conceito de empreendedorismo nos cursos técnicos modulares presenciais, e; verificar as competências empreendedoras nos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETESP).

A bibliografia científica consultada proporcionou compreensões importantes e pertinentes ao alcance dos objetivos e também, em responder à questão de pesquisa deste estudo: quais as contribuições do ensino técnico na implementação de competências empreendedoras nos egressos dos cursos modulares presenciais da ETESP?

O capítulo 1 – Fundamentação Teórica introduziu os temas desenvolvidos em subitens que possibilitaram a compreensão dos principais pontos que convergem na análise sobre a educação profissional de nível médio (Ensino Técnico Modular) e a presença de competências empreendedoras em seus egressos. Desta forma, foi possível destacar:

O subitem 1.1 – A educação Profissional no Brasil que elucidou historicamente o surgimento e desenvolvimento da Educação Profissional brasileira, apresentada essencialmente pelos autores Bielinki (2002) e Cunha (2000a/2000b/2005<sup>a</sup>/2005b).

No subitem 1.1.1 - A trajetória, do Ensino Técnico no Estado de São Paulo e o Centro Paula Souza, tratou do surgimento do Ensino Técnico no Estado de São Paulo, claramente relatado por Carvalho (2011) e, da sua estrutura jurídica por meio principalmente das Resoluções CNE/CEB nº1 (2014), e nº 8 (2014), bem como definidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2014) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) de 2014.

O subitem 1.2 - O desenvolvimento do empreendedorismo brasileiro e a Educação Profissional com os principais autores: Schumpeter (1934/1997) proporcionou a definição sobre o conceito de empreendedorismo e a figura do empreendedor; Dornelas (2014) e Fialho et.al (2006) na apresentação histórica sobre o indivíduo empreendedor e suas atitudes



no decorrer dos tempos; Drucker (2014) no conceito de indivíduo com espírito empreendedor frente às mudanças globais, sociais, demográficas e educacionais; Lemos (1999) sobre a inovação e a era do conhecimento e mais recentemente; Kanaane (2017) na abordagem do mercado de trabalho como fator motivador das capacidades humanas e Schwab (2016) ao apresentar o conceito de quarta revolução industrial e os dados sobre o desenvolvimento mundial do empreendedorismo, junto às participações do FEM – Fórum Econômico Mundial (2016-2017). Ainda neste subitem, foram levantados os últimos resultados dos relatórios do GEM - *Global Entrepreneurship Monitor* (2014, 2015 e 2016) com suas análises em parceria do SEBRAE, Fundação Dom Cabral e Agência IBGE de Notícias a respeito do empreendedorismo no Brasil, o que permitiu o aprofundamento da discussão dos resultados da pesquisa no capítulo 3.

O subitem 1.2.1 - A Educação Profissional brasileira e as Competências Empreendedoras foram compreendidas por meio das obras de autores como: Ramos (2011) que relaciona as a noção de competências com o trabalho e a educação; Weinberg (2014) com as evidências que incentivam a revisão constante nos processos, metodologias, abordagens, entre outras práticas de formação em todos os níveis e modalidades educacionais; o Relatório da UNESCO (1999/2012) em observar as funções da educação para o desenvolvimento humano nos 4 pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, e nesta mesma linha dos pilares da educação, Fleury e Fleury (2012) para a questão da aprendizagem mediante a formação e capacitação tecnológica para a sustentabilidade competitiva empresarial. Seguindo o entendimento sobre o conceito de competência, o estudo aprofundou-se nas contribuições teóricas de: McClelland (1973); Spencer & Spencer (1983); Hamel e Prahalad (1990/1995) em conceituarem competências corporativas essenciais e, Lenzi (2008) com base essencialmente na pesquisa de Cooley (1990/1991) ao definir as dez competências do comportamento empreendedor.

No subitem 1.3 - Os Cursos Técnicos modulares do Centro Paula Souza e a presença de competências empreendedoras em seus egressos foram compreendidos a partir do CNCT (2014) sobre a definição de Curso Técnico Modular e do Guia Perfil dos cursos ETECS e FATECS (2016) e o perfil dos cursos técnicos em seus 12 eixos tecnológicos. Os componentes curriculares dos cursos técnicos modulares foram compreendidos mediante o CNE (1997b) e Pareceres CNE/CEB: 16/99 e 11/2008, bem como as Diretrizes Curriculares CNE/CEB: 4/99 em que seu artigo 6º define a prática da competência e habilidades necessárias para o desempenho da natureza do trabalho. A Deliberação CEETEPS 003/2013

que estabelece o Plano Plurianual de Gestão (PPG); o Plano Escolar (PE) e o Plano Político Pedagógico (PPP), juntamente com a LDB 9.394 de 1996, possibilitou compreender a implantação e o funcionamento dos cursos técnicos modulares, de modalidade presencial na ETESP.

O referencial utilizado acerca do assunto Educação Profissional e Competências Empreendedoras, principalmente dos subitens 1.2.1 e 1.3 possibilitou a pesquisadora deste estudo estruturar o modelo de questionário aplicado aos egressos dos cursos técnicos modulares presenciais da ETESP.

Diante da fundamentação teórica consultada e da metodologia aplicada foi possível considerar que os objetivos deste estudo foram atingidos, bem como respondida sua questão de pesquisa: Quais as contribuições do Ensino Técnico na caracterização de competências empreendedoras nos egressos dos cursos modulares presenciais dos últimos cinco anos?

Quanto à situação competitiva e empreendedora do Brasil, o relatório GEM (2014) constatou que o desenvolvimento de políticas públicas com foco nessa temática deve considerar as evidências estatísticas de três fatores na elaboração das propostas: a) o estágio de desenvolvimento da economia do país; b) o resultado específico que se pretende alcançar; e c) os recursos disponíveis para alcançar resultados específicos, revelando uma ação conjunta de gestão.

Quando comparada à TTE (Taxa Total de Empreendedores) de 2014 (34,4%), observou-se um aumento em 2015 (39,3%). Já o GEM 2016 apresentou uma queda significativa na TTE (36%), com ligeira queda da taxa de empreendedores iniciais de 2015 (21%) para 2016 (19,6%). Tais dados sugerem que o fator determinante para o crescimento da taxa total de empreendedorismo (TTE) de 2014 para 2015, no Brasil, foi o significativo aumento da taxa de desemprego, uma vez que a queda em relação aos anos de 2015 a 2016 indicou uma desaceleração das atividades empreendedoras. Segundo os especialistas do GEM 2016, tal fato não deve ser considerado como estagnação, até porque em 2016 os índices de desemprego aumentaram e junto o sentimento de insegurança econômica, o que pode significar que o empreendedorismo por oportunidade, aos poucos vem se apresentando com indicações de crescimento, enquanto, o empreendedorismo por necessidade, iniciado no ímpeto do desespero pela estabilidade financeira frente ao desemprego de 2015 pode ter diminuído em 2016.

Por outro lado, tem-se observado na cidade de São Paulo, que a modalidade de empreendedorismo por necessidade ainda se faz determinante quando o desemprego é condição social de muitos paulistanos. Mesmo São Paulo, tendo a facilidade de acesso às

informações sobre empreendedorismo, na avaliação geral dos especialistas dos relatórios GEM (2014,2015 e 2016), todo país ainda sente a falta de fomento às políticas públicas adequadas às necessidades dos empreendedores brasileiros e há ainda excesso de burocracia para abertura, funcionamento e encerramento dos negócios, o, que aumentam os custos de operação e tornam os negócios menos competitivos.

Em geral, o relatório GEM (2016) demonstrou que os brasileiros são favoráveis à atividade empreendedora e possuem uma visão positiva a respeito dos indivíduos envolvidos com negócios próprios, também entendidos e definidos pelo referencial teórico de Schumpeter (1934/1997), Drucker (2014), López-Ruiz (2004/2007) e relacionados por Dornelas (2008), como empreendedores de novas ideias a negócios ou em negócios já existentes, ou empresários do ponto de vista daquele que detém o capital, mesmo que no Brasil o desenvolvimento de competências empreendedoras seja o por necessidade.

O GEM (2016) apontou ainda que Educação e capacitação (31,2%), bem como apoio financeiro (31,2%) são as condições proporcionalmente definidas pelos empresários como limitantes à atividade empreendedora brasileira e que as áreas de intervenção para melhoria dessas condições formam o principal tripé: Políticas Governamentais e Programas (91,4%), Educação e Capacitação (49,5%) e Apoio Financeiro (31,2%).

Portanto, para que o Brasil possa ter mais atividades empreendedoras a partir das análises dos especialistas do GEM (2016), é necessário ainda maior esclarecimento sobre práticas empreendedoras. A limitação em investimentos ao acesso tecnológico, formação e capacitação de mão de obra, assim como, programas de orientação para abrir e, principalmente, manter um negócio dificulta a elevação do país em seu posicionamento competitivo mundial.

Este trabalho possibilitou compreender a Educação Profissional a partir do seu envolvimento político, social, econômico, e principalmente cultural, na construção de valores. Foi possível perceber o papel da Educação Profissional como meio fundamental no acesso e desenvolvimento de competências empreendedoras em seus alunos, tais como: tomada de decisão, correr riscos calculados, busca por atualização constante, efetividade de ações, relacionamento interpessoal, segurança no que conhece (conhecimento) e sabe fazer (habilidade), entre outras competências apontadas na pesquisa de campo.

Por outro lado, o estudo constatou que recursos tecnológicos e financeiros dentro da unidade escolar no fomento do empreendedorismo são importantes, mas que a motivação dos professores ao promoverem atividades, projetos, saídas técnicas, entre outros métodos, relacionando o assunto empreendedorismo, inovação e a área de concentração do curso

técnico, são mais relevantes (Gráfico 3.5, p. 104) para o desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras demandadas pelo mercado de trabalho, seja este determinado por atuação empreendedora ou intraempreendedora.

A inserção de competências empreendedoras por meio da Educação Profissional se apresenta como alternativa através dos seus diversos cursos técnicos e tecnológicos do Centro Paula Souza, se mostrando fundamental e essencial neste processo de transformação e de desenvolvimento socioeconômico, num momento econômico conturbado, que exige e demanda de todos os envolvidos buscarem ideias para inovar e gerar oportunidades (intra) empreendimentos, reforçando a tendência mundial de adaptação contínua e de aprendizagem de novas habilidades relacionadas aos mercados e seus futuros profissionais.

Neste contexto, considerando o perfil dos empreendedores brasileiros apontados no GEM (2016) e a partir dos objetivos formulados neste estudo, algumas sugestões são apresentadas pela pesquisadora desse estudo. Sendo elas: 1) o contínuo investimento em educação empreendedora, 2) a qualificação docente em prepara-los no desenvolvimento das competências empreendedoras apontadas por Lenzi (2008) e, 3) o envolvimento sincronizado entre docentes, discentes e a gestão da unidade escolar com foco em ações empreendedoras.

O presente estudo não compreende apenas a reflexão sobre ensinar ou oferecer uma disciplina transversal de empreendedorismo nos cursos técnicos modulares e sim propõe despertar e promover estudos posteriores que possam ser implementados no desenvolvimento de atitudes e competências empreendedora em seus egressos.

Independente da área de atuação do aluno, podendo este ser do curso de Administração, Economia, Contabilidade, mas também, do curso de Nutrição, Eventos, Eletrônica, entre outras áreas de atuação que necessitam da relação e aproximação entre as competências e habilidades empreendedoras ensinadas na escola e as exigidas no mercado de trabalho, diminuindo as incertezas da prática discente em um contexto real e não apenas acadêmico.

Portanto, estudos posteriores deverão ser realizados com o intuito de ampliar o assunto quanto à relevância do empreendedorismo, essencialmente atualizando os dados dos relatórios FEM 2017-2018 e do GEM 2017 (que no momento desta pesquisa ainda não foram divulgados por seus especialistas), para que juntos possam ser consultados e relacionados quanto à abrangência do curso técnico modular de modalidade presencial no tocante às competências e comportamento empreendedor de seus egressos.

## REFERÊNCIAS

**ALMEIDA**, Marilis Lemos de. Da formulação à implementação – Análise das políticas governamentais de educação profissional no Brasil. Tese de Doutorado apresentada à UNICAMP. Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000308412&fd=y> – Acesso em 03/2016.

**ALMEIDA**, Nelson Morato Pinto de. O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile. Tese de Doutorado apresentada à USP. São Paulo, 2010. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/.../2010\\_NelsonMoratoPintoDeAlmeida.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/.../2010_NelsonMoratoPintoDeAlmeida.pdf) - Acesso em 03/2016.

**BARNEY**, J.B. Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Managements* v.7, n.1, p.99-120, 1991.

\_\_\_\_\_. *Gaining and sustaining competitive advantage*. 3ªed. New Jersey: Pearson Education, 2007.

**BARROS; ROSSETI**. In: **Cavagnoli**; M.R. A mudança organizacional e as estratégias utilizadas para implementação do modelo de gestão por processo: o caso EMETER-PR. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Janeiro, 2012.

**BATISTA**, Sueli Soares dos Santos. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: entre a continuidade e a ruptura. Artigo inserido à obra: *Cultura, Saberes e Práticas: Memória e História da Educação Profissional*. São Paulo. Centro Paula Souza. 2011.

**BIELINSKI**, Alba Carneiro. Educação Profissional no Século XIX - Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios: um estudo de caso. 2002. Disponível em:

[www.senac.br/informativo/BST/263/boltec263e.htm](http://www.senac.br/informativo/BST/263/boltec263e.htm) - Acesso em: 04/2016.

**CARVALHO**, Maria Lúcia Mendes de. Organizadora da obra: *Cultura, Saberes e Práticas: Memória e História da Educação Profissional*. São Paulo. Centro Paula Souza. 2011.

\_\_\_\_\_. A trajetória Administrativa de Horácio Augusto da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 – 1947). Artigo publicado dentro da obra: *Cultura, Saberes e Práticas: Memória e História da Educação Profissional*. São Paulo. Centro Paula Souza. 2011.

**CBO**. Catálogo Brasileiro de Ocupações. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, 3ª edição, 2010. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf> – Acesso em Agosto de 2017

**CERVO**, Amado Luiz; **Silva**, Roberto da; **BERVIAN**, Pedro A. Metodologia Científica - 6ª Ed. Pearson Education. Br. 2007

**CHEETHAM**, G. & **CHIVERS**, G. Towards a holistic model of professional competence. Journal of European Industrial Training, v.20, n.5, 1996.

\_\_\_\_\_. How professionals learn – the practice! what the empirical research found. Journal of European Industrial Training, v. 25; n. 5, p. 248-292, 2001.

\_\_\_\_\_. Professions, competence and informal learning. Edward Elgar: Cheltenham, 2005.

**CNCT**. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 3ª edição, 2014 - Portal do MEC. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192) – Acesso em: 08/2016.

**CNE**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/97. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília: CNE, 1997b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1797.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf) - Acesso em Maio/17.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CBE nº 4/99 e 16/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE, 1999. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_resol0499.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf) - Acesso em Maio/17.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em 12/2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em 12/2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1 de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf> - Acesso em Dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: CNE, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf) - Acesso em Maio/17.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

[http://www.sta.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201541585932373resolucao\\_federal\\_1\\_06\\_2012\\_-\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais.pdf](http://www.sta.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201541585932373resolucao_federal_1_06_2012_-_diretrizes_curriculares_nacionais.pdf) - Acesso em Maio/2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 8 de 9 de outubro de 2014. Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16525-pceb008-14&category\\_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16525-pceb008-14&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192) – Acesso em Março/2017.

\_\_\_\_\_, Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de dezembro de 2014 que Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em:

<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo4905.pdf> - Acesso em: Fevereiro/2017.

**COOLEY, L.** Entrepreneurship Training and the Strengthening of Entrepreneurial Performance. Final Report. Washington: USAID, 1990.

\_\_\_\_\_. Seminário para fundadores de Empresa. Manual del capacitador. Washington. MSI, 1991.

**CUNHA, Luiz Antônio.** O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo. UNESP 2000a.

\_\_\_\_\_. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo. UNESP, 2005a. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=on0EAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=snippet&q=A%20rep%C3%BAblica%20n%C3%A3o%20admite%20privil%C3%A9gio%20de%20nascimento%2C%20desconhece%20foros%20de%20nobreza&f=false](https://books.google.com.br/books?id=on0EAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=snippet&q=A%20rep%C3%BAblica%20n%C3%A3o%20admite%20privil%C3%A9gio%20de%20nascimento%2C%20desconhece%20foros%20de%20nobreza&f=false) – Acesso em: 03/2016.



\_\_\_\_\_ O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF. 2000b.

\_\_\_\_\_ O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF. 2005b. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=on0EAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=on0EAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) – Acesso em: 03/2016.

**DECRETO ESTADUAL Nº 2.118-B/1911** - Organiza as escolas profissionais da capital, de acordo com a lei nº 1214, de 24/10/1910. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=135487> – Acesso em Novembro de 2016.

**DECRETO – LEI: 5.241/1927** - Legislação Informatizada de 22 de agosto de 1927 - Publicação Original sobre obrigatoriedade do Ensino Profissional nas escolas primárias. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em Maio/2017.

**DECRETO – LEI: 5.091/1942** – Legislação Informatizada - DECRETO-LEI Nº 5.091, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1942 - Publicação Original sobre jovens trabalhadores menores de 18 e maiores de 14 anos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5091-15-dezembro-1942-415127-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em Maio/2017.

**DECRETO – LEI Nº: 2.208/1997** – Capítulo dedicado à Educação Profissional que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> - Acesso em Maio/17.

**DECRETO – LEI Nº 5.154/2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 - 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) - Acesso em: Maio/17.

**DECRETO - LEI Nº 5.224/2004** – Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm) - Acesso em Maio/17.

**DECRETO-LEI Nº 5.598/2005** – Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm) - Acesso em Maio/17.



**DELGADO**, Darlan Macedo; **GOMES**, Luiz Roberto. Inovação em política e gestão da educação profissional e tecnológica. Fundamentos e Práticas em educação profissional e tecnológica CEETEPS. Unidade de Pós – graduação, extensão e pesquisa. Centro Paula Souza, 2015.

**DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 003** de 2013. Conselho deliberativo de 18 de Julho de 2013 que aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>

- Acesso em Setembro de 2017.

**DIEHLL**, Astor. **TATIM**, Denise. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2004.

**DORNELAS**, José Carlos Assis. Empreendedorismo. Transformando ideias em negócios. 2ª ed. Rio de Janeiro. Editora Elsevier. 2005.

\_\_\_\_\_. Empreendedorismo. Transformando ideias em negócios. 5ª ed. Rio de Janeiro. Editora Elsevier. 2014.

**DRUCKER**, Peter F. Inovação e Espírito Empreendedor: Prática e Princípios. Peter F. Drucker (1909-2005); tradução de Carlos Malferrari – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

**EAG**. Education at a Glance de 2016. Panorama da Educação Destaques do Education at a Glance 2016. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2016/panorama\\_da\\_educacao\\_2016\\_eag.PDF](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/panorama_da_educacao_2016_eag.PDF) - Acesso em Maio/2017.

**ENDEAVOR**, Brasil; **SEBRAE**. Empreendedorismo nas universidades brasileiras 2014. Resultados quantitativos. Disponível em:

<https://rdstationstatic.s3.amazonaws.com/cms%2Ffiles%2F6588%2F14259446422014+-+Universidades+-+Principal+quantitativo.pdf> - Acesso em: 11/2016.

**ENEM 2015**. Resultado do Exame Nacional do Ensino Médio publicado pelo Centro Paula Souza – as 20 melhores escolas públicas da capital. **Disponível em:** <http://www.cps.sp.gov.br/etec/enem/desempenho-2014/20-melhores-publicas-da-capital-15-08-05.pdf> - Acesso em Março/2017.

**FEM**. Fórum Econômico Mundial. Relatórios sobre o encontro anual 2015 – 2016 sob o tema “A quarta Revolução Industrial”. Disponível em:

<https://www.weforum.org/reports/world-economic-forum-annual-meeting-2016-mastering-the-fourth-industrial-revolution>. - Acesso em Junho/2016

**FIALHO**, Francisco Antonio Pereira; **MONTIBELLER F**º, Gilberto; **MACEDO**, Marcelo;

MITIDIÈRE, Tibério da Costa. Empreendedorismo na Era do Conhecimento. Florianópolis. Visual Books, 2006.

**FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; FLEURY, Maria Tereza Leme.** Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coreia e Brasil. 2ª ed. – 12. Reimpr. - São Paulo; Atlas, 2012.

\_\_\_\_\_. Construindo o conceito de competência. Revista de Administração Contemporânea *Online version* ISSN 1982-7849. Rev. adm. contemp. vol.5 no.spe Curitiba 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552001000500010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010) – Acesso em Setembro de 2017.

**FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Orgs).** Gestão Estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências, 1 ed. 6 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

**FLEURY, M.T.L.** A gestão de competências e estratégias organizacionais, in: **FLEURY, M.T. (coord).** As pessoas na organização. São Paulo: Gente, 2002.

**GEM.** Global Entrepreneurship Monitor. Empreendedorismo no Brasil, relatório executivo 2014. Disponível em:

[http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Estudos%20e%20Pesquisas/gem%2014\\_relato%C3%B3rio%20executivo.pdf](http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Estudos%20e%20Pesquisas/gem%2014_relato%C3%B3rio%20executivo.pdf). Acesso em Maio/2016.

\_\_\_\_\_. Global Entrepreneurship Monitor. Empreendedorismo no Brasil, relatório executivo 2015. Disponível em:

<file:///C:/Users/Shirlei/Downloads/Etapas%20de%20%20Projeto%20à%20Dissertação/Referências/Livros/GEM%202015.pdf> – Acesso em Junho de 2016.

\_\_\_\_\_. Global Entrepreneurship Monitor. Empreendedorismo no Brasil, relatório executivo 2016. Disponível em:

<file:///C:/Users/Shirlei/Downloads/Etapas%20de%20%20Projeto%20à%20Dissertação/Referências/Livros/GEM%202016-2017.pdf> – Acesso em Outubro de 2017.

**HAMEL, G e PRAHALAD, CK.** The core competence of the corporation. Harvard Business Review, v. 68, n.3, Maio – Junho, 1990.

\_\_\_\_\_. Competindo pelo futuro: Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. . Harvard Business School Press. Ed. Campus; Rio de Janeiro; 1995.

**IBGE.** Estatísticas Central de Empresas. 2013. Pessoal ocupado assalariado, salários e outras remunerações. Disponível em:

[http://downloads.ibge.gov.br/downloads\\_estatisticas.htm](http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm) Acesso em Junho/2016.

**IBGE.** Agência IBGE de notícias. 2018. Desemprego recua em dezembro, mas taxa média do ano é a maior desde 2012. Editoria: Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19759-desemprego-recua-em-dezembro-mas-taxa-media-do-ano-e-a-maior-desde-2012.html> - Acesso em Janeiro de 2018.

**KANAANE, Roberto.** Comportamento Humano nas organizações: o desafio dos líderes no relacionamento intergeracional. São Paulo. GEN/Atlas, 3ª ED. 2017.

\_\_\_\_\_. apud BARROS, ROSSETI, in: CAVAGNOLI; S.M.A. A mudança organizacional e as estratégias utilizadas para implementação do modelo de gestão por processo: o caso EMATER-PR. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Janeiro, 2012.

**LAGNÁ, Laura.** ENEM 2015. Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio de 2015. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/etec/enem/> - Acesso em Fevereiro/2017.

**LANGHI, Celi.** Materiais Instrucionais para o ensino a distância: uma abordagem da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

**LEI Nº 1.821/1953.** Lei sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-1953-366631-pl.html> - Acesso em Maio/2017.

**LEI de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 4.024 de 1961.** Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> - Acesso em Maio/2017.

**LEI Nº 5692/1971. Legislação Informatizada** - Publicação Original sobre diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> - Acesso em Maio de 2017.

**LEI Nº 7.044/1982. Legislação Informatizada** - Dados da Norma que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html> - Acesso em Maio de 2017.

**LEI Nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Lei que estabelece medidas concretas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) - Acesso em Maio de 2017.

**LEI de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394** de 1996. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) - Acesso em Maio de 2017.

**LEI Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Estabelece a lei do Jovem – aprendiz. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm) - Acesso em Maio de 2017.

**LEI Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm) - Acesso em Maio de 2017.

**LEMOS, C. Inovação na Era do Conhecimento.** Artigo publicado em: Lastres, Helena M. M e Albagli, Sarita. Informação e Globalização na era do conhecimento. Rio de Janeiro – RJ, Ed. CAMPOS Ltda, Capítulo 5 – p,12-144, 1999.

**LENZI, F. C. Os empreendedores corporativos nas empresas de grande porte:** um estudo da associação entre tipos psicológicos e competências empreendedoras. Tese de doutorado da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.teses.usp.br/teses/.../12/.../tese\\_fernando\\_lenzi\\_usp.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../12/.../tese_fernando_lenzi_usp.pdf) - Acesso em Maio de 2016.

**LENZI, F. C. et Al.** O desenvolvimento de competências empreendedoras na administração pública: um estudo com empreendedores corporativos na prefeitura de Blumenau, Santa Catarina. *Gestão & Regionalidade* .Vol. 28 - Nº 82, jan. 2012.

**LIZOTEA, S. A.; VERDINELLI, Miguel. A.** Relação entre competências empreendedoras e desempenho: um estudo em em- presas prestadoras de serviços contábeis. S. A. Lizote; M. A. Verdinelli / *Rev. Cont Org* 22(2014) 49-59. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/rco.v8i22.55615>. 2014. Acesso em Dezembro de 2016.

**LOPES, Rose.** Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas. São Paulo. ed. Elsevier. 2010.

**LÓPEZ RUIZ**, Osvaldo Javier. O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. Tese (doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: {s,n}, 2004.

\_\_\_\_\_. Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: Capital Humano e empreendedorismo como valores sociais. Apresentação por Laynet Garcia dos Santos – FAPESP. Azougue editorial, 2007.

**MASCARENHAS**, Sidnei, A. **Metodologia Científica**. Organizador Sidinei A. Mascarenhas. Ed. Pearson Education do Brasil. 2012.

**McCLELLAND**, Dave C. Characteristics of Successful Entrepreneurs. The Journal of Creative Behavior, 1973.

**MENINO**, Sergio Eugenio. Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento. São Paulo – Centro Paula Souza, 2014.

**MITCHELMORE**, Siwan, **ROWLEY** Jennifer, (2010) "*Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda*". *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 16-Issue: 2, p.92-111, doi:10.1108/13552551011026995. Disponível em:

<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/13552551011026995> - Acesso em Fevereiro de 2017.

**NASSIF**, Vânia Maria Jorge; **ANDREASSI**, Tales; **SIMÕES**, Fabíola. Competências empreendedoras: há diferenças entre empreendedores e intraempreendedores - 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79225> - Acesso em Maio/2016.

**OCDE**. Dados sobre o Brasil. Estudos econômicos. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/bresil/> Acesso em Maio/2016.

**ORTIGARA**, Claudino. Mecanismos de regulação e as políticas para a educação profissional nos governos FHC e LULA. **Artigo inserido à obra**: Cultura, Saberes e Práticas: Memória e História da Educação Profissional. São Paulo. Centro Paula Souza. 2011.

**PENA**, Rodolfo F. Alves. "Consenso de Washington"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

**PETEROSSO**, Helena Gemignani. Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica. 2ª Ed. - São Paulo, Centro Paula Souza (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional), 2014

**PORTAL CPS.** Guia: Perfil dos cursos - ETECS e FATECS: Mercado de trabalho, onde estudar, 2017. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/perfis-de-cursos-etecs-fatecs/2017/2017-perfil-cursos-cps.pdf> - Acesso em Setembro de 2017.

**PORTAL CPS.** Unidade de ensino médio e técnico. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/> - Acesso em Agosto de 2017.

**PPG,** Plano Purianual de Gestão, (2017-2021). Escola Técnica Estadual de São Paulo. Disponível em: <http://www.etsaopaulo.com.br/arquivos/PPG.pdf> - Acesso em Maio de 2017.

**PPP, Projeto Político Pedagógico.** PPP da Escola Técnica Estadual de São Paulo – ETESP (2017). Disponível em: <http://www.etsaopaulo.com.br/arquivos/PPP.pdf> - Acesso em Maio de 2017.

**PROJETO DE LEI 1603/1996.** Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e da outras providencias. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093> – Acesso em Agosto de 2016.

**RACHED,** Gabriel. As políticas de desenvolvimento do banco mundial no contexto das transformações internacionais - Rio de Janeiro: UFRJ / instituto de economia, 2008. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/teses/2008/as\\_politicasde\\_desenvolvimento\\_do\\_banco\\_mundial\\_no\\_contexto\\_das\\_transformacoes\\_internacionais.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/teses/2008/as_politicasde_desenvolvimento_do_banco_mundial_no_contexto_das_transformacoes_internacionais.pdf) - Acesso em: Novembro de 2016..

**RAMOS,** Marise Nogueira. A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. Artigo do livro: Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e história da educação profissional. Centro Paula Souza, 2011.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Artigo na Revista: Educação Social. Campinas, vol.23. n. 80, p. 401-422 setembro/2002.

**REFERENCIAS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO.** Educação Profissional – Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf> - Acesso em Maio de 2017.

**RELATÓRIO DE GESTÃO DO CENTRO PAULA SOUZA: 2008-2012.** Educação Profissional. São Paulo – SP. ISBN 978-85-99697-02-3. Disponível em:



<http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/relatorio-de-gestao/realtorio-gestao-2008-2012.pdf> - Acesso em Junho de 2017.

**SALES**, Paula Elisabeth Nogueira; **OLIVEIRA**, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas de Educação Profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. *Artigo inserido à obra: Cultura, Saberes e Práticas: Memória e História da Educação Profissional*. São Paulo. Centro Paula Souza. 2011.

**SCHUMPETER**, Joseph Alois. *The Theory of economic development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*, translated from the German by Redvers Opie, New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.). Havard Universe Press, 1949. Disponível em:

<http://compaso.eu/wp-content/uploads/2013/01/Compaso2012-32-Croitoru.pdf> - Acesso em: 03/2016.

\_\_\_\_\_ *Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*. Editora Nova Cultural Ltda. Copyright © desta edição 1997. Tradução feita a partir do texto em língua inglesa, intitulado *The Theory of Economic Development*, 1934. Disponível em: [http://www.ufjf.br/oliveira\\_junior/files/2009/06/s\\_Schumpeter\\_-\\_Teoria do Desenvolvimento Econ%3%B4mico - Uma Investiga%3%A7%3%A3o sobre Lucros Capital Cr%3%A9dito Juro e Ciclo Econ%3%B4mico.pdf](http://www.ufjf.br/oliveira_junior/files/2009/06/s_Schumpeter_-_Teoria_do_Developm%3%BA4mico_-_Uma_Investiga%3%A7%3%A3o_sobre_Lucros_Capital_Cr%3%A9dito_Juro_e_Ciclo_Econ%3%BA4mico.pdf) - Acesso em: 04/2016.

**SNELL**, R.; **LAU**, A. Exploring local competences salient for expanding small business. *Journal of Management Development*, v. 13, n.4, p. 4-15, 1994.

**SOUZA**, Centro Paula. Site do Centro Paula Souza. Perfil e Histórico. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>. - Acesso em 04/2016.

**SPENCER JR**, L. M; **SPENCER**, S.M. *Competence at Work: Models for superior performance*. Nova York: John Wiley, 1993.

**SCHWAB**, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução Daniel Moreira Miranda, São Paulo. Edipro, 2016.

**TAPSCOTT**, D; **WILLIAMS**, A. D. *Wikinomics: Como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio*. Editora Nova Fronteira S.A. 2007.

**UNESCO**. “Educação um tesouro a descobrir” – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Escrito por DELORS, Jacques; et.al. Tradução José Carlos Eufrazio, 7ªed. Revisada – São Paulo – Cortez: Brasília, DF; UNESCO – 2012.

**VERGARA**, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração/ Sylvia Constant Vergara. – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

**WEINBERG**, Pedro Daniel. Educação Profissional: rompendo certezas, correndo fronteiras. Bases Tecnológicas do SENAC. Rio de Janeiro. V. 40, n. 2, p – 6-29 maio/agosto. 2014.



## APÊNDICE A: Modelo de questionário aplicado

Esta pesquisa corresponde ao estudo que vem sendo realizado no programa de mestrado sobre Educação Empreendedora. Agradeço sua contribuição em responder este formulário

### 1. Qual Curso Técnico Modular você fez na ETESP?

- Administração  Meio Ambiente  DCC  Transportes  Eventos  
 Eletrônica  Automação  Recursos Humanos  Informática

#### 1.1 Gênero

- Feminino  
 Masculino

#### 1.2 Faixa etária

- a) 18 a 24 anos  
b) 25 a 34 anos  
c) 35 a 45 anos  
d) 46 a 60 anos  
e) Mais de 60 anos

#### 1.3 Qual sua última formação acadêmica?

- a) Ensino Médio / Técnico  
b) Ensino Médio / Técnico  
c) Ensino Superior incompleto  
d) Pós – Graduação Incompleto

#### 1.4 Qual a área de sua formação?

- a) Humanas  
b) Exatas  
c) Biológicas

### 2. Atualmente, você:

- a) Trabalha para uma empresa  
b) Trabalha em sua empresa/autônomo (Formal/Informal)  
c) Está desempregado

#### 2.1 Qual sua profissão exercida?

(questão aberta)

**2.2 Se você trabalha em sua empresa ou atividade autônoma, o quanto essa atividade foi incentivada e ou aprimorada pelo curso técnico que fez?**

- a) Muito, pois me forneceu as informações básicas e precisas sobre a atividade que eu já tinha em mente ou exercia.
- b) Muito, pois me forneceu atividades experienciais e práticas necessárias que o meu trabalho/atividade autônomo exige.
- c) Pouco, não me influenciando ou motivando para a escolha dessa atividade atual.
- d) Pouco e irrelevante quanto à motivação ou interesse na área que eu tinha escolhido atuar.

**2.3 Há quanto tempo você atua nessa atividade profissional?**

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 a 5 anos
- c) De 5 a 10 anos
- d) Mais de 10 anos

**3. Você se considera:**

- a) Empreendedor
- b) Muito empreendedor
- c) Pouco empreendedor
- d) Nada empreendedor

**3.1 Se você assinalou pouco ou nada empreendedor, quais são os motivos?**

- a) Falta de tempo
- b) Falta de conhecimento
- c) Questões pessoais
- d) Insegurança financeira
- e) Falta de interesse / Não precisa
- f) Falta de recursos
- g) Nunca pensou no assunto / Não sabe
- h) Outros: \_\_\_\_\_

**3.2 Se você se considera empreendedor (a) ou muito empreendedor(a), como percebe a realização de suas ideias e objetivos pessoais e profissionais?**

- a. Ambicioso ao expor ideias em prática, com foco, parcerias e análise de riscos.
- b. Independente e determinado no alcance dos sonhos.
- c. Motivado em desenvolver a carreira se qualificando continuamente.
- d. Limitado em função da profissão escolhida.

**3.3 Dos motivos citados, destaque os que considera relevantes na escolha pelo curso técnico concluído.**

- (a) Trabalhar numa grande empresa
- (b) Abrir seu próprio negócio ou continuar na sua atividade autônoma (familiar)

- (c) Apenas buscar conhecimento, pois ainda não sabia o que queria fazer
- (d) Seguir carreira no ramo acadêmico, na sequência buscando um curso superior.
- (e) Trabalhar no setor público
- (f) Trabalhar numa pequena / média empresa
- (g) Outros \_\_\_\_\_

**3.4 Considerando sua profissão exercida, como o Curso Técnico concluído influenciou na sua qualificação como empreendedor considerando suas atividades e profissão exercidas?**

- a) Muito, através de disciplinas e conteúdos sobre empreendedorismo relacionados à área profissional escolhida.
- b) Pouco, sem muita abordagem à área profissional ou disciplinas empreendedoras.
- c) Pouco, apenas como abordagem teórica sobre o assunto, sem de fato levar o conhecimento à prática.
- d) Nada, o curso não influenciou ao pensamento/prática empreendedora.

**3.5 Se você considera que houve influência do curso técnico na sua formação, enquanto empreendedor sinalize os fatores que julgar relevantes:**

- a) Acesso a conteúdos e disciplinas relacionados ao empreendedorismo e inovação e atividades extracurriculares sobre o assunto.
- b) Núcleo de serviços de suporte às ideias inovadoras dentro da sua escola.
- c) Atendimento ou mentoria disponíveis na instituição no incentivo de sua prática empreendedora
- d) Programas de empreendedorismo com parceria estabelecida com a escola/curso.
- e) Visitas técnicas, participação em Feiras e Eventos a respeito do assunto.
- f) Outros: \_\_\_\_\_

**4. Diante dos desafios estabelecidos no seu trabalho, você tende mais a:**

- a) Estabelecer a visão ampla do negócio
- b) Analisar os riscos
- c) Focar a inovação
- d) Agir de maneira intuitiva

**4.1 Como você se sente quando, no seu ambiente de trabalho, precisa colocar em prática algum conhecimento técnico na sua área?**

- a) Sempre seguro
- b) Às vezes seguro
- c) Raramente seguro
- d) Inseguro

**4.2 Ao realizar o seu trabalho você busca por:**

- a) Eficiência (Realiza uma tarefa da melhor maneira possível)
- b) Eficácia (Faz o que é preciso, o que é certo para alcançar determinado objetivo)

- c) Efetividade (Resultados com o dispêndio mínimo de recursos e esforços no alcance de metas)

**4.3 Para você, a maior motivação ao trabalho está relacionada:**

- a) Às recompensas financeiras
- b) À independência (Realizar um sonho e empreender uma ideia)
- c) Ao aprendizado constante e crescimento profissional
- d) Outros: \_\_\_\_\_

**4.4 Você busca atualizar-se quanto às novas tecnologias relacionadas ou necessárias ao seu trabalho, visando seu auto desenvolvimento?**

- a) Sempre que posso
- b) É um pré requisito a ser seguido
- c) Depende do momento
- d) Não me interessa, pois já sei fazer o meu trabalho.
- e) Não me sinto motivado

**4.5 Você considera que o relacionamento interpessoal na instituição de ensino é fator relevante para motiva-lo profissionalmente e ou buscar desafios empreendedores?**

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Concordo
- d) Discordo – Por quê? \_\_\_\_\_

**4.6 Durante o seu curso técnico, o que lhe incentivou à prática profissional e ou atividade empreendedora?**

- a) Professores sempre motivados, envolvido com pesquisa e disponíveis para estudos sobre ideias, negócios e prática profissional.
- b) Local acadêmico apropriado e motivador no fomento profissional e no desenvolvimento de novas ideias.
- c) Visitas técnicas e atividades extracurriculares relacionadas às práticas profissionais e empreendedoras.
- d) Convívio com alunos e ex-alunos que sempre motivaram com experiências positivas relacionadas à área e práticas profissionais.
- e) Projetos que envolviam conteúdo e informações pertinentes à área profissional e práticas empreendedoras do segmento escolhido.

**4.7 No seu ambiente de trabalho você:**

- a) É pioneiro em decidir os afazeres
- b) Na maioria das vezes desenvolve atividades mediante solicitações
- c) Em alguns momentos toma boas decisões, em outros, só executa solicitações.
- d) Somente executa solicitações

**4.8 Como você classifica suas decisões perante aos riscos assumidos no seu ambiente de trabalho?**

- a) Totalmente relevantes
- b) Parcialmente relevantes
- c) Relevantes
- d) Irrelevantes

**4.9 Outras considerações que julgar necessárias comentar para essa pesquisa**

(questão aberta)