

Sérgio Machado Wolf

**INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA EMPREENDEDORA DOS  
COORDENADORES NOS INDICADORES DE DESEMPENHO  
DOS POLOS EAD**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Spanhol.

Florianópolis  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Wolf, Sérgio Machado

Influência da Competência Empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos polos EaD / Sérgio Machado Wolf ; orientador, Fernando José Spanhol; coorientador, Gregório Jean Varvakis Rados. - Florianópolis, SC, 2014.

222 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Competência.  
3. Empreendedorismo . 4. Competência Empreendedora. 5. Educação a Distância. I. Spanhol, Fernando José. II. Rados, Gregório Jean Varvakis . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Sérgio Machado Wolf

**INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA EMPREENDEDORA DOS  
COORDENADORES NOS INDICADORES DE DESEMPENHO  
DOS POLOS EAD**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 06 de fevereiro de 2014.

---

Prof. Gregório Varvakis, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Fernando José Spanhol, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Gregório Jean Varvakis Rados, Dr.  
Coorientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profª. Araci Hack Catapan, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Márcio Vieira Souza, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Jorge Luiz Silva Hermenegildo, Dr.  
Instituto Federal de Santa Catarina

---

Prof. Rubens de Oliveira Martins, Dr.  
Universidade Federal de Brasília

Este trabalho é dedicado a todos os brasileiros que não tiveram a mínima chance de frequentar uma escola.



## **AGRADECIMENTOS**

Quase impossível seria enumerar as pessoas que me apoiaram nessa trajetória por todo esse tempo... o mais correto, portanto, é agradecer a Deus, por me disponibilizar essas pessoas que me ajudaram incondicionalmente ...

Cabe menção especial ao comprometimento da consultora Janine da Silva Alves Bello, da Profa. Ana Maria Franzoni e do Prof. Fernando José Spanhol.





## RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a influência da competência empreendedora dos coordenadores de polos nos indicadores de desempenho dos polos de educação a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado de Santa Catarina. Para tanto, identifica-se a competência empreendedora requerida aos coordenadores de polo; desenvolve-se uma metodologia para determinar o índice de competência empreendedora por meio da avaliação dos seguintes indicadores: conhecimentos, habilidades, atitudes e nível de entrega; relacionam-se os indicadores de Competência Empreendedora dos coordenadores com os indicadores de desempenho dos polos, tendo por referência a avaliação realizada pela CAPES. Sua base teórica se fundamenta na gestão do conhecimento e na sua utilização pelas organizações, nas competências e no empreendedorismo. Descreve o histórico, a legislação, o funcionamento e os objetivos do Programa Universidade Aberta do Brasil, além do seu contexto na educação na modalidade a distância. Também discorre sobre suas peculiaridades, bem como sobre a aplicação dessa modalidade ao ensino superior brasileiro, apontando a importância das atividades desenvolvidas pelos coordenadores de polo. Seguiu-se uma abordagem metodológica descritiva e documental, predominantemente qualitativa. Por meio deste trabalho, obtiveram-se relevantes associações entre o nível de competência empreendedora do coordenador do polo e a avaliação efetuada pela CAPES. Verificou-se que o grupo de coordenadores de polo avaliado totalizou 79,85% de índice de competência empreendedora, associado a um índice de 85,71% de sucesso (conceito AA) na avaliação. Por meio dos contributos das práticas e dos métodos da gestão do conhecimento, a metodologia desenvolvida pode ser aplicada em outras áreas em que a competência empreendedora também seja a força motriz do processo.

**Palavras-chave:** Competência. Empreendedorismo. Competência Empreendedora. Indicadores de Desempenho. Gestão Pública. Educação a Distância.



## ABSTRACT

This work aims to analyze the influence of entrepreneurial competence of the coordinators of poles of the Open University of Brazil (UAB) system in the State of Santa Catarina. Therefore, identifies entrepreneurial competence required of coordinators of poles; a methodology has been developed to determine the index of entrepreneurial competence by means of evaluating of the following indicators: knowledge; skills, attitude and level of support; relates indicators of Entrepreneurial Competence Coordinators with the performance indicators of the poles, with reference to the valuation performed by CAPES. The theoretical basis is based on knowledge management and its use in organizations, on competence and entrepreneurship. Describes the history, legislation, operation and objectives of the Open University of Brazil program, in addition to its context in education and in distance mode. It also report about its peculiarities, as well as on the application of this modality to the Brazilian higher education, pointing out the importance of the activities performed at the poles and through their coordinators. A descriptive and documentary methodological approach, with a predominantly qualitative approach, is followed. Through this work, significant associations were obtained among the level of entrepreneurial competence of the coordinator of pole and the assessment established by CAPES. It was noted that the group of coordinators of poles reported, totaled 79.85% of the index of entrepreneurial competence associated with an index of 85.71% success (AA concept) in the evaluation. Through the contributions of practices and methods of knowledge management, the methodology can be applied in other areas where the entrepreneurial competence is also the driving force of the process.

**Keywords:** Competence. Entrepreneurial. Entrepreneurial Competence. Performance Indicators. Public Management. Distance Education.



“Só sei que nada sei”  
(Sócrates).



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulações que constituem o Sistema UAB .....	56
Figura 2 - Distribuição de articulações de cursos UAB por nível de ensino .....	60
Figura 3 - Distribuição de cursos por nível de ensino .....	61
Figura 4 - Distribuição de cursos por nível de ensino em SC .....	61
Figura 5 - Extrato do Instrumento de Monitoramento de Infraestrutura de Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB .....	75
Figura 6 - Modelo SECI .....	83
Figura 7 - Polos UAB-UFSC que constituem a amostra da pesquisa .....	126
Figura 8 - Etapas da pesquisa .....	127
Figura 9 - Mapa Conceitual Neto (2008) .....	132
Figura 10 - Mapa Conceitual Tonelli (1997) .....	133
Figura 11 - Mapa Conceitual Santos <i>et al.</i> (2011) .....	134
Figura 12 - Mapa Conceitual Campos (2009) .....	135
Figura 13 - Mapa Conceitual Araújo (2011) .....	136
Figura 14 - Mapa Conceitual Gonçalves <i>et al.</i> (2007) .....	137
Figura 15 - Mapa Conceitual Mello <i>et al.</i> (2006) .....	138
Figura 16 - Mapa conceitual Dutra (2008) .....	139
Figura 17 - Mapa Conceitual Leme e Scott .....	139
Figura 18 - Índice de competência empreendedora dos coordenadores dos polos .....	153
Figura 19 - Avaliação da CAPES .....	153
Figura 20 - IDH dos municípios que sediam os polos. ....	154





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados das consultas efetuadas.....	31
Quadro 2 - Resultados das consultas efetuadas.....	32
Quadro 3 - Características Conceituais da EaD.....	38
Quadro 4 - Marcos da EaD brasileira segundo Silva (2013), Alonso; Barbosa, (2010), Modolo; Braúna (2009) e Segenreich (2009).....	42
Quadro 5 - Projetos de Lei de Universidade Aberta no Brasil.....	52
Quadro 6 - Quantidade de alunos matriculados em cursos pagos e gratuitos a distância.....	62
Quadro 7 - Mobiliário e equipamentos mínimos de um Polo UAB.....	65
Quadro 8 - Recursos Humanos mínimos em um polo UAB.....	67
Quadro 9 - Práticas Administrativas efetuadas nos polos UAB.....	74
Quadro 10 - Modos de conhecer.....	79
Quadro 11 - Abordagens conceituais da gestão do conhecimento.....	81
Quadro 12 - Características dos Empreendedores.....	93
Quadro 13 - Conceitos de competência.....	104
Quadro 14 - Significados importantes à definição de competência.....	106
Quadro 15 - Polos e cursos UAB-UFSC.....	123
Quadro 16 - Objetivos das Etapas da Pesquisa.....	128
Quadro 17 - Indicadores da Competência Empreendedora.....	141
Quadro 18 - Contribuições dos especialistas na primeira rodada.....	145
Quadro 19 - Respostas dos coordenadores de polo participantes do pré-teste.....	146
Quadro 20 - Avaliação dos polos.....	148
Quadro 21 - Índice CE, Avaliação CAPES e IDH.....	149



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa 1980-1998 .....	46
Tabela 2 - Matrícula por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões – Nível Superior 1998.....	47
Tabela 3 - Evolução do nº de IES oferecendo cursos de graduação a distância segundo organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil, 2001 a 2006.....	53
Tabela 4 - Evolução do nº de cursos de graduação a distância, matrículas e vagas ociosas no período – Brasil, 2001 a 2006 .....	54
Tabela 5 - Matrículas dos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES - Brasil, 2010 .....	62



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AA – Polo apto  
AP – Polo apto com pendências  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DED – Diretoria de Ensino a Distância  
EaD – Educação a Distância  
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública  
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz  
GEM – Global entrepreneurship monitor  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IEL – Instituto Euvaldo Lodi  
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LED – Laboratório de Educação a Distância  
MEC – Ministério da Educação  
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia  
MSI – Management Systems International  
NA – Polo não apto  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGEGC – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEED – Secretaria de Educação a Distância  
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
USAID – Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos



# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
1.1 OBJETIVOS .....	27
<b>1.1.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>28</b>
<b>1.1.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>28</b>
1.2 JUSTIFICATIVA .....	28
1.3 INEDITICIDADE DA PESQUISA .....	30
1.4 ESCOPO DA PESQUISA .....	33
1.5 ADERÊNCIA DA TESE AO PPGEGC .....	33
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	34
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>37</b>
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) .....	37
<b>2.1.1 EaD no Brasil .....</b>	<b>39</b>
<b>2.1.2 EaD como política pública.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1.3 O Programa UAB .....</b>	<b>52</b>
<b>2.1.4 O polo de apoio presencial .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1.5 O coordenador de polo .....</b>	<b>69</b>
<b>2.1.6 Avaliação dos Polos.....</b>	<b>73</b>
2.2 CONHECIMENTO NOS ÂMBITOS EDUCACIONAL E ORGANIZACIONAL .....	76
<b>2.2.1 Definição, tipos e modos .....</b>	<b>78</b>
<b>2.2.2 Definições e evolução da Gestão do Conhecimento .....</b>	<b>80</b>
2.3 EMPREENDEDORISMO .....	85
<b>2.3.1 O Empreendedor .....</b>	<b>89</b>
<b>2.3.2 As Características Empreendedoras .....</b>	<b>91</b>
<b>2.3.3 A prática do intraempreendedorismo nas organizações.....</b>	<b>96</b>
<b>2.3.4 Intraempreendedorismo e Gestão do Conhecimento no Setor Público.....</b>	<b>98</b>
2.4 COMPETÊNCIA .....	101
2.5 COMPETÊNCIA EMPREENDEDORA .....	108
<b>2.5.1 Conhecimento/Saber.....</b>	<b>111</b>
<b>2.5.2 Habilidade / Saber fazer .....</b>	<b>113</b>
<b>2.5.3 Atitude / Fazer.....</b>	<b>115</b>
<b>2.5.4 Entrega / Doação.....</b>	<b>116</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>121</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	121
3.2 PARTICIPANTES.....	122
3.3 DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA .....	126
3.4 ETAPAS DA PESQUISA .....	127
3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	129
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>131</b>
4.1 CRIAÇÃO DA METODOLOGIA DE MENSURAÇÃO .....	131
4.2 COLETA DE DADOS.....	142

<b>4.2.1 O questionário.....</b>	<b>142</b>
<b>4.2.2 Confirmação da metodologia e do questionário – Método Delphi.....</b>	<b>144</b>
<b>4.2.3 Aplicação do pré-teste .....</b>	<b>146</b>
<b>4.2.4 Aplicação definitiva do questionário .....</b>	<b>147</b>
<b>4.2.5 Avaliação da Capes e tempo de atuação no cargo.....</b>	<b>147</b>
<b>4.3 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>149</b>
<b>4.3.1 Análise do índice de competência empreendedora .....</b>	<b>149</b>
<b>4.3.2 Análise do IDH dos municípios sede dos polos.....</b>	<b>151</b>
<b>4.3.3 Considerações sobre a avaliação dos polos .....</b>	<b>152</b>
<b>4.3.4 Associação da competência empreendedora dos coordenadores à avaliação dos polos .....</b>	<b>152</b>
<b>5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>157</b>
<b>5.1 CONCLUSÕES .....</b>	<b>157</b>
<b>5.2 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE A – Construtos .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B – Indicadores e Referência.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE D – Delphi.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE E – Questionário.....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE F – Respostas .....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO A – Relatório de Monitoramento.....</b>	<b>211</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Estudos científicos sobre a educação superior federal do Brasil podem ser desafiadores, levando em conta a imensidão geográfica e a diversidade cultural desse país e as suas diretrizes educacionais. Associando esses estudos com a competência empreendedora dos gestores dos polos de um sistema de educação a distância e sob a égide da administração pública, tal desafio se torna ainda mais peculiar.

São variadas as definições de Educação a Distância (EaD), mas é possível sintetizá-las a partir de suas principais características, que são a separação geográfica entre estudantes e professores durante a maior parte do processo de ensino-aprendizagem. A EaD é uma modalidade não tão nova quanto se supõe inicialmente. Preti (1998) afirma que há algum tempo e em muitos países se investe nessa modalidade para qualificar trabalhadores e democratizar o acesso à educação.

O desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) propiciou a ampliação de programas nessa modalidade de ensino. Especialmente a partir dos anos 2000 a EaD se configura como política pública de maior impacto e fomento para a democratização da educação, a partir do marco legal estabelecido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96. Dessa forma, a Educação a Distância figurou como um instrumento oportuno para a realização dos planos político-educacionais.

Nesse contexto, foram desenvolvidos e implantados importantes projetos, visando à democratização do acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (COSTA; PIMENTEL, 2009).

A UAB é proveniente da articulação e integração das IFES, dos Municípios e Estados, visando à “democratização, expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito no país” (MEC/SEED, 2005). Esse programa toma universidades abertas de várias partes do mundo como exemplos que tornaram a educação mais acessível à população em geral.

A implantação do sistema UAB e outras iniciativas inovadoras do setor de ensino público brasileiro se fundam por meio da competência individual dos atores que integram as instituições desse cenário. Ante a obrigatoriedade de momentos presenciais para a realização de avaliações, defesas de trabalhos de conclusão e atividades de laboratório, os polos de apoio presencial têm função fundamental na EaD, especialmente no âmbito do Programa UAB.

## 1.1 TEMA E PROBLEMA

A coordenação do polo se revela um agente imprescindível para a realização dos processos da EaD. O coordenador de polo é um articulador, capaz de fazer a gestão das várias atividades que concernem ao polo UAB.

Ao colaborar no desenvolvimento das atividades do Núcleo da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Santa Catarina (UAB/UFSC) e ter interação constante com 24 Polos UAB catarinenses, verificam-se particularidades que resultam em distintas formas de gestão. Durante a sua atuação, o seu capital de conhecimento é disponibilizado e entregue, de alguma forma, às instituições partícipes do Sistema.

Por essa razão, estima-se ser possível a seguinte hipótese: de que o capital de conhecimento disponibilizado aos polos, entregue nesse caso específico pelos seus coordenadores, indica que o sistema UAB tem na competência individual dos seus atores um dos seus principais alicerces nesse cenário.

As experiências vivenciadas no cotidiano organizacional do Núcleo UAB/UFSC parecem sinalizar que formas diferenciadas de competências e entregas na gestão do polo, quando aplicadas num mesmo modelo, podem gerar resultados distintos. Se assim for, há inclusive a possibilidade de melhoria desse âmbito organizacional por meio da potencialização das competências empreendedoras dos coordenadores dos polos, visando à otimização e igualdade dos resultados.

Ante tais possibilidades, verifica-se a necessidade de o sistema conferir mais atenção, com rigor científico, à competência empreendedora necessária ao desenvolvimento das suas ações.

Aplicar a Gestão do Conhecimento por meio da Competência Empreendedora dos coordenadores de polo, no âmbito da gestão pública, potencializa a matéria, pois “Os indicadores da emergência da Sociedade do Conhecimento no Brasil, ou pelo menos em parte de nossa sociedade, também são evidentes” (TERRA, 2001, p. 30). Porém, é preciso pesquisar e desenvolver essa área, tendo em vista a especificidade da sua aplicação – polos de apoio presencial para a oferta de cursos do sistema público de ensino superior.

Dessa forma, o estudo do tema e a análise da Competência Empreendedora, no caso, dos coordenadores dos polos, é um domínio da Gestão do Conhecimento. Assim, objetiva-se colaborar com a bibliografia do tema Competência Empreendedora aplicada à gestão de

polos, tendo em vista o reduzido quantitativo de publicações sobre esse assunto no âmbito da EaD, em particular sob a égide da administração pública.

Assim, optou-se por buscar na literatura existente, definições e teorias sobre Competência Empreendedora, sobre Gestão do Conhecimento, sobre Gestão Pública e sobre Ensino na modalidade a distância, que conjuntamente formam a temática fundamental da pesquisa.

Consequentemente, na parte prática da pesquisa, efetua-se um estudo cujo objetivo é formular uma metodologia para avaliar o grau de competência empreendedora dos gestores dos polos e, sequencialmente, associar seus resultados às suas respectivas avaliações. Espera-se que, ao contemplar a realidade vivenciada nos polos presenciais de educação a distância da UAB/UFSC, os resultados obtidos possibilitem aperfeiçoar a gestão nesses locais.

A metodologia desenvolvida se baseia nos conhecimentos, habilidades e atitudes – ou seja, na competência individual dos gestores – somados à sua capacidade de entrega à organização, para aplicação na coordenação dos polos de apoio presencial do Sistema UAB/UFSC de educação a distância do Estado de Santa Catarina.

Dessa forma, estima-se que o modelo seja inovador e, ainda que resultante da análise dos polos UAB em que a UFSC oferta cursos em Santa Catarina, é possível que ele possa ser útil aos 638 polos que integram o sistema UAB em todo Brasil. Cabe ressaltar a abrangência desse programa, que envolve 103 instituições de ensino público com 1026 cursos oferecidos gratuitamente na modalidade a distância para todo o país. (TEATINI, 2012; CAPES, 2012b)

Portanto, este trabalho intenta responder a seguinte pergunta: a competência empreendedora dos coordenadores influencia nos indicadores de desempenho dos polos de Educação a Distância UAB/UFSC?

## 1.2 OBJETIVOS

Nesta seção apresentam-se os objetivos geral e específicos que orientam este trabalho.

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Analisar se a Competência Empreendedora dos coordenadores influencia nos indicadores de desempenho dos Polos de Ensino a Distância do sistema UAB/UFSC.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- a) Identificar Competência Empreendedora para gestores de organizações de EaD de Instituições Públicas de Ensino Superior tendo por referência os coordenadores de polo UAB/UFSC;
- b) desenvolver uma metodologia para identificar os indicadores de Competência Empreendedora dos gestores dos Polos de Educação a Distância, contemplando a capacidade de entrega;
- c) relacionar os indicadores de Competência Empreendedora dos gestores com os indicadores de desempenho dos polos, tendo por referência a avaliação dos referidos polos de Educação a Distância UAB/UFSC realizada pela CAPES.

### **1.3 JUSTIFICATIVA**

Reconhece-se que a educação é um processo que se desenvolve e produz conhecimento ao mesmo tempo em que o utiliza. Assim sendo, ela retroalimenta suas ações e, simultaneamente, disponibiliza o conhecimento que produz para toda a sociedade. Publicações em fontes renomadas subsidiam os estudos sobre a competência. Entretanto, ao associar ao empreendedorismo e a gestão de polos, esta se torna uma área de conhecimento que, dado o seu caráter interdisciplinar, carece de mais contribuições e aportes teóricos derivados de outros ramos de conhecimento e disciplinas afins.

Nesse sentido, este trabalho intenta contribuir com a produção científica da Gestão do Conhecimento, consolidando as competências empreendedoras como características fundamentais para uma gestão de qualidade no polo– subsídios valiosos para o progresso das organizações e da sociedade, resultando em qualidade de vida coletiva. Além disso, posto que esta é também uma pesquisa documental – pois utiliza leis,

decretos e documentos de instituições em geral – intenta contribuir com a produção bibliográfica da EaD.

Essa pesquisa, além das constatações empíricas relacionadas na parte introdutória, está fortemente alicerçada em três recomendações de continuidade de investigações científicas anteriores, confirmando a necessidade do estudo.

Já no ano de 2006, iniciado o PPGEP, a tese da Profa. Eleonora Falcão, pioneira do programa, tratava da avaliação de cursos superiores em EaD e recomendava novos estudos dirigidos exclusivamente aos polos, dada a importância que eles assumem nessa modalidade. A autora adverte que, sendo os polos uma extensão da universidade, é preciso lhes garantir a mesma qualidade (VIEIRA, 2006).

Na mesma área dos estudos, o então pesquisador e especialista em EaD, Prof. Fernando Spanhol converge as pesquisas de sua tese especificamente em critérios de avaliação institucional para os polos de apoio presencial em EaD e formula nove critérios de referência essenciais a avaliação (SPANHOL, 2007).

Nesse período, o sistema UAB ainda carecia de uma série de regulamentações legislativas e a preocupação do autor se concentrava na concepção de qualidade dos polos, recomendando pesquisas urgentes na mesma temática sob normativas candentes. Ainda assim, naquele momento, o sistema de avaliação dos polos utilizado pela UAB/SEED/CAPES já demonstrava maior eficácia ante os empregados pelo SINAES/INEP e do SESu.

Finalizando o rol de pesquisas anteriores que sustentam o presente trabalho, cita-se a tese da acadêmica Ana Ferraresi, que mapeou cientificamente as competências empreendedoras identificadas nos gestores de Instituições de Ensino Superior (SCHMITZ, 2012). Em suas conclusões, ela ressalta a necessidade de contínua investigação acerca dessa temática, comprovando maior eficácia do gestor quando detentor da competência empreendedora.

Estima-se que os seus resultados sejam úteis no âmbito da gestão educacional pública, em que o desenvolvimento do potencial dos seus recursos humanos é sempre requerido dos seus profissionais. Além disso, a inovação, a agilidade e a criatividade – algumas das competências sobre as quais se erigem as competências empreendedoras – são características vitais para a sobrevivência das instituições no dinâmico mercado do século XXI.

A importância do tema deste trabalho também não está associada apenas à discussão do estudo e às escassas publicações sobre o seu objeto como um todo. A análise da competência empreendedora

acrescida da entrega e associada à instituição e à administração pública do ensino superior brasileiro na modalidade a distância podem embasar proposições ainda não exploradas integralmente.

Nesse sentido, esta tese é relevante por apurar a forma de gestão de um modelo específico na educação brasileira, tendo em vista que o sistema Universidade Aberta do Brasil consiste em uma iniciativa implantada há seis anos pelo Ministério da Educação. Essa riqueza de experiências institucionais é algo candente, que possivelmente ainda não tem estabelecida a sua forma ideal de funcionamento.

A metodologia proposta intenta inovar e, ainda que resulte da análise dos 24 polos UAB em que a UFSC oferta cursos em Santa Catarina, é possível que ela tenha utilidade aos 638 polos que integram o sistema UAB em todo Brasil. Cabe ressaltar a abrangência desse programa, que envolve 103 instituições de ensino público com 1026 cursos oferecidos gratuitamente na modalidade a distância para todo o país. (TEATINI, 2012; CAPES, 2012b)

Portanto, consideram-se suficientes essas razões para a realização deste trabalho.

#### 1.4 INEDITICIDADE DA PESQUISA

Verifica-se que o estudo das competências empreendedoras pertinentes aos coordenadores de polos UAB e a proposição de uma metodologia que compreenda a análise das variáveis conhecimento, habilidade, atitude e entrega, embasadas na gestão do conhecimento é algo peculiar; pesquisas anteriores não abordam combinação tão específica.

A análise e o desenvolvimento do objeto de estudo sob o viés da Gestão do Conhecimento é também um aspecto que confere inediticidade a este trabalho.

Por se tratar de uma pesquisa que parte da realidade percebida nos polos, e não de modelos predeterminados na bibliografia, sua originalidade é também um aspecto de relevância.

Considera-se a sua temática específica e inovadora, pois com a realização de ampla pesquisa sobre o tema proposto constatou-se a sua inediticidade.

A fase inicial da pesquisa se deu na base de dados da CAPES/MEC, mas optou-se por efetuar os procedimentos definitivos de busca na base de dados Scopus. Essa base assegura à pesquisa conteúdo indexado e de referência no meio acadêmico em nível mundial, já que

É a maior base de resumos e referências bibliográficas de literatura científica revisada por pares, com mais de 18.000 títulos de 5.000 editoras internacionais. Scopus permite uma visão multidisciplinar da ciência e integra todas as fontes relevantes para a pesquisa básica, aplicada e inovação tecnológica através de patentes, fontes da web de conteúdo científico, periódicos de acesso aberto, memórias de congressos e conferências. É atualizado diariamente e contém os Articles in Press de mais de 3.000 revistas. (ELSEVIER, 2014).

Nessa base, efetuou-se a busca a partir dos seguintes termos:

- Gestão do Conhecimento / *Knowledge Management*;
- Competência / *competence/competency*;
- empreendedorismo / *entrepreneurship*;
- competência empreendedora/ *competence/compentency entrepreneurial*;
- indicadores de desempenho / *performance indicator*;
- gestão pública / *public management*; e
- educação a distância / *distance education*

Para a seleção dos registros foram considerados os trabalhos publicados nos últimos cinco anos. Outras bases de dados também contribuíram para essa pesquisa: esporadicamente, consultaram-se dissertações e teses dos programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, *e-books* do meio acadêmico, *Google Scholar* e publicações dos congressos da ABED e do ESUD.

Demonstram-se, no Quadro 1, os resultados obtidos por meio de consultas realizadas utilizando isoladamente os termos relacionados na base Scopus Elsevier nas áreas das ciências sociais e humanas.

Quadro 1 - Resultados das consultas efetuadas

Termo da consulta	Nº citações Base Scopus
gestão do conhecimento / <i>knowledge management</i>	20143
competência / <i>competence/competency</i>	16513
empreendedorismo / <i>entrepreneurship</i>	5387
indicadores de desempenho / <i>performance indicator</i>	4800
gestão pública / <i>public management</i>	15294
educação a distância / <i>distance education</i>	3401

Ao refinar a pesquisa por meio da inserção ordenada dos construtos elencados acima, chegou-se aos resultados relacionados no Quadro 02 e que foram estudadas com mais atenção. A depuração da consulta conduziu a duas referências.

Conforme se aproxima a temática pretendida por meio do filtro dos construtos, o número de resultados diminui até chegar a duas pesquisas somente, conforme demonstra em números o Quadro 2:

Quadro 2 - Resultados das consultas efetuadas

Termo da consulta	Nº citações Base Scopus
Gestão do conhecimento / <i>knowledge management</i>	20143
Acrescida do construto Competência / <i>competence/competency</i>	2652
Acrescida do construto empreendedorismo / <i>entrepreneurship</i>	385
Acrescida do construto indicadores de desempenho / <i>performance indicator</i>	58
Acrescida do construto gestão pública / <i>public management</i>	33
Acrescida do construto educação a distância / <i>distance education</i>	02

A partir da leitura atenta dos resumos das publicações resultantes da consulta, conclui-se que tais obras têm conteúdo para colaborações nesta tese, porém divergem dos seus objetivos.

Reiterando a inediticidade desta pesquisa, ressalta-se que as duas obras apontadas pela base de dados distanciam-se da temática abordada. A primeira, intitulada *Knowledge management systems and open innovation in second tier uk universities*, publicada em 2012 por Cheston, I., no *Australian Journal of Adult Learning*, aborda a eficácia do desempenho das práticas de gestão do conhecimento em universidades do Reino Unido e o desenvolvimento de sistemas mais eficazes de inovação.

A segunda publicação citada intitula-se *Reconstruct creative destruction knowledge through creative disruption*, foi publicada em 2012 por Zainuddin, M. N., no *On the Horizon*. A pesquisa apresenta um estudo realizado em quatro universidades da Malásia em cursos de MBA na área de empreendedorismo onde foi realizado um estudo comparativo entre a aprendizagem dos alunos pelo ensino formal curricular e a aprendizagem por intermédio de recursos abertos tendo em vista os adventos da internet.

A consulta à base *Scopus* demonstrou que o estudo do conhecimento, das habilidades e das atitudes individuais dos gestores



dos polos somados a ação de entrega dessas variáveis ao coletivo, ou seja, num primeiro momento ao grupo de trabalho e conseqüentemente a instituição, fundamentadas na Gestão do Conhecimento para a gestão de polos de apoio presencial a partir de uma visão empreendedora é um assunto a ser explorado.

## 1.5 ESCOPO DA PESQUISA

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, delimitou-se como amostra populacional desta tese todos os coordenadores dos polos de apoio presencial do sistema UAB do Estado de Santa Catarina em que a UFSC oferta cursos. Assim, o estudo parte das competências empreendedoras individuais dos coordenadores, analisadas sob a ótica da gestão do conhecimento nas suas atividades e experiências. Sequencialmente, a análise das competências dos coordenadores será associada aos indicadores de desempenho dos polos, especificamente a avaliação realizada pela CAPES, por se tratar de um instrumento já validado e institucionalizado pelo MEC e largamente utilizado nas ações do sistema UAB.

Durante a etapa da metodologia em que a análise das competências é validada, ocorre a participação fundamental de especialistas no tema: são coordenadores de cursos a distância, coordenadores UAB e administradores. As contribuições desse grupo são fundamentais e balizadoras para corroborar a metodologia proposta.

Portanto, esta metodologia resulta do universo dos gestores de polos UAB e da UFSC, podendo inclusive ser útil às demais instituições de Ensino Superior Público, partícipes do sistema UAB.

## 1.6 ADERÊNCIA DA TESE AO PPGE GC

O Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) da Universidade Federal de Santa Catarina desenvolve suas atividades em caráter interdisciplinar. Seu objetivo principal é a formação de docentes, pesquisadores e profissionais para que atuem no ensino, na pesquisa e no desenvolvimento em codificação, gestão e disseminação dos conhecimentos explícitos e tácitos em organizações públicas e privadas e na sociedade.

Considerando os propósitos do PPGEGC, esta pesquisa vai ao seu encontro, abordando a Gestão do Conhecimento por meio das

competências empreendedoras e dos seus desdobramentos em conhecimentos, habilidades, atitudes e entrega, além dos pressupostos teóricos envolvidos na matéria.

Teixeira Filho (2000) afirma que o conhecimento tornou-se o fator econômico mais importante no ambiente competitivo das organizações. Assim, a gestão do conhecimento nas organizações deve ser tratada sob diversos pontos de vista e percepções obtidas por meio da sua criação, compartilhamento e aplicação, bem como por meio da inserção na memória corporativa de melhores práticas, visando à constante otimização.

Dessa forma, o estudo da gestão dos polos é um elemento fundamental para o bom desempenho e o desenvolvimento organizacional, assim “a gestão do conhecimento pode ser vista como uma coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização” (TEIXEIRA FILHO, 2000, p. 22). A análise da Competência Empreendedora individual dos coordenadores dos polos remete ao estudo da Gestão do Conhecimento, pois trata da junção dos conhecimentos isolados que, tomados como uma grande diretriz do conhecimento, é capaz de gerenciar a inadequação de um saber fragmentado em indivíduos distintos.

Considerando as três áreas de concentração e as nove linhas de pesquisa oferecidas pelo programa, esta tese tem seu foco na área de Gestão do Conhecimento e na linha específica de pesquisa Gestão do Conhecimento, Empreendedorismo e Inovação Tecnológica por estudar as competências empreendedoras identificadas e pretendidas na gestão dos polos de educação a distância. O estudo da gestão e da competência empreendedora é uma de suas linhas de pesquisa do Programa, que inclusive oferece disciplinas dirigidas nesse campo. A temática do estudo abrange também outras áreas do programa – tais como interdisciplinaridade, mídias e EaD –, sendo, portanto, afim aos seus objetivos.

## 1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro define o tema e delimita os objetivos do estudo, os aspectos que justificam a sua realização, a inediticidade e a relevância da pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se uma revisão da literatura sobre educação a distância (EaD), especificamente sobre o sistema

Universidade Aberta do Brasil (UAB) detalhando seu funcionamento com ênfase na gestão dos coordenadores de polo. Em seguida, abordam-se publicações, estudos e pesquisas realizadas sobre o conhecimento no âmbito das organizações, além de empreendedorismo, competência e, por fim, competência empreendedora.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia de pesquisa prevista e adotada, com definições e classificações, referenciando o modelo conceitual pretendido, ressaltando os fundamentos teóricos, metodológicos e científicos necessários à adequada compreensão da gestão específica nos polos. Além de relatar a pesquisa de campo pretendida, descreve o tipo de pesquisa, a composição da amostra, a metodologia de coleta de dados, os resultados esperados e as suas limitações.

No quarto capítulo descreve-se a trajetória da aplicação da metodologia prevista no capítulo anterior e finaliza com a apresentação dos resultados obtidos seguido da análise e tratamento desses dados.

O quinto capítulo apresenta as conclusões da pesquisa e traz consigo orientações para desenvolvimento da temática abordada e recomendações de novos trabalhos.

Por fim, apresentam-se as referências utilizadas, os apêndices e os documentos anexos.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para contextualizar o problema de pesquisa, faz-se necessário estruturá-lo e delimitá-lo na fundamentação teórica, realizada por meio da revisão de literatura. Trentini e Paim (1999, p.68) corroboram, afirmando que “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”.

Assim, neste capítulo se efetua uma revisão da literatura sobre educação a distância (EaD), especificamente sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) detalhando seu funcionamento com ênfase na gestão dos coordenadores de polo. Em seguida, abordam-se publicações, estudos e pesquisas realizadas sobre o conhecimento no âmbito das organizações, além de empreendedorismo, competência e, por fim, competência empreendedora.

### 2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

São variadas as definições de Educação a Distância (EaD), as quais foram também se modificando ao longo do tempo. Garcia Aretio (1994, p. 39) a define como:

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e Tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

Preti (1996) comenta essa definição destacando os principais elementos da EaD, quais sejam:

- a distância física entre professor e estudante, dispensando a presencialidade para que se dê a aprendizagem;
- o estudo individualizado e independente, que permite ao aluno construir o seu conhecimento;
- o processo peculiar de ensino-aprendizagem, que visa a favorecer a autonomia e a flexibilidade da aprendizagem;

- o uso de novas tecnologias, que permitirão a comunicação entre os atores da EaD e poderão estimular estudo individual;
- a comunicação bidirecional, que ocorre com as relações dialógicas, participativas, criativas e críticas estabelecidas entre os alunos e os professores.

Quando analisou 21 conceitos de EaD, Ladim (1997, p. 30) identificou a incidência das seguintes características:

Quadro 3 - Características Conceituais da EaD

Característica	Incidência (%)
<b>Separação professor-aluno</b>	95
<b>Mediação tecnológica</b>	80
<b>Apoio-Tutoria</b>	62
<b>Aprendizagem Independente</b>	62
<b>Comunicação Bidirecional</b>	35
<b>Enfoque tecnológico</b>	38
<b>Comunicação massiva</b>	30

Fonte: Ladim, 1997, p.30.

Em síntese, é consenso que suas principais características são a separação geográfica entre estudantes e professores durante a maior parte do processo de ensino-aprendizagem, o que resulta na necessidade de alguns meios, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, para a interação entre os atores desse processo. Rodrigues (2004, p.59) reitera esse conceito, afirmando que

a) há um consenso entre a separação física de professores e estudantes, e o uso de tecnologias de comunicação; e b) a evolução destas tecnologias influencia de modo fundamental as possibilidades de comunicação, que são a base do processo de ensino-aprendizagem.

Essa modalidade de educação tem a sua história demarcada por gerações, determinadas a partir das tecnologias utilizadas em cada um desses períodos. Leite, Silva e Silva (2009) reconhecem a existência de três gerações, embora haja autores que identifiquem até cinco.

Segundo essas autoras, na primeira geração de EaD, iniciada no século XIX, a comunicação se dava por meio de correspondência, utilizando-se de material impresso. Na segunda geração, cujo início as autoras afirmam ter sucedido por volta de 1920, ocorre a introdução dos

meios audiovisuais, sendo utilizados o rádio, a televisão e o vídeo. Na terceira geração de EAD ocorrem as maiores possibilidades de interação, pois os modelos de EaD que surgem a partir desse período contemplam tecnologias que permitem a comunicação em tempo real. Dessa forma, nessa geração são utilizadas tecnologias como: Internet, computador, televisão, rádio, salas virtuais, sistemas de áudio e videoconferência.

Por essa razão, considera-se que a EaD desenvolve-se ao passo em que avançam as mídias e as tecnologias, dadas as múltiplas possibilidades que elas permitem.

Cabe justificar que, nesta pesquisa, “EaD” corresponde à expressão “educação a distância” – e não “ensino a distância”, por crer-se, como Moran (1998), que esta última teria uma definição mais restritiva, enfatizando o papel do professor como detentor do conhecimento, que apenas ensinaria a distância. Compreendendo processos de ensino-aprendizagem mais complexos, dialéticos e construtivistas, concebe-se aqui que o aluno não é mero ser que aprende o conhecimento transmitido pelo professor, mas que participa ativamente na construção do conhecimento que juntos, professor e estudantes, desenvolverão.

A EaD é uma modalidade não tão nova ou inovadora quanto podemos supor de saída. Preti (1998) afirma que há algum tempo e em muitos países se investe nessa modalidade para qualificar trabalhadores e democratizar o acesso à educação.

Estabelecidos os conceitos fundamentais da EaD, apresenta-se no item a seguir um breve histórico acerca dessa modalidade no Brasil.

### **2.1.1 EaD no Brasil**

No Brasil não foi diferente dos muitos países que investiram na EaD: com o início das atividades do Jornal do Brasil, consta em sua primeira seção de classificados o anúncio de um curso profissionalizante de datilografia por correspondência (NETO, 2007). Já em 1904 há o registro da instalação das “escolas internacionais”, instituições privadas que ofereciam os primeiros cursos por correspondência do país (INEP, 2009). Pode-se afirmar, contudo, que são poucos os registros das primeiras experiências de EaD realizadas no país.

Saraiva (1996) pontua alguns projetos relevantes que constituem a história da EaD brasileira, como a Marinha, por exemplo, que desde 1939 utiliza ensino por correspondência, assim como o Exército o fez

para capacitar seus oficiais e o Instituto Universal Brasileiro, que desde 1941 oferece cursos livres por correspondência.

Foi o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) que propiciou a ampliação de programas nessa modalidade de ensino. Se a primeira geração de EaD era efetuada através de correspondência, na segunda geração ela se realizava através da radiodifusão. Pode-se considerar um marco a criação da Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que entre 1922 e 1925 transmitia programas educativos dessa forma. Na década de 60, houve apoio à EaD com a criação do Programa Nacional de Teleducação (Prontel) do Ministério de Educação e Cultura, cuja competência era coordenar a teleducação no Brasil. Este, porém, foi posteriormente substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), também extinta anos depois (SARAIVA, 1996).

Em 1965 foram iniciados os trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa no Brasil. Entre 1966 e 1974, oito emissoras de televisão educativa passam a funcionar - TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul (CATAPAN; CERNY e GOMES, 2008).

Outro importante programa de educação realizado via rádio foi o Projeto Minerva, criado em 1970 para coordenar as transmissões de programas educativos e culturais por todas as emissoras de rádio do país. Seu objetivo era suprir as deficiências da educação formal em regiões onde escolas e professores eram escassos (CASTRO, 2007). Contudo, Alonso (1996, p. 54) ressalta que

Estas experiências tiveram em seu início uma intervenção governamental acentuada, trazendo componentes ideológicos necessários à manutenção do regime militar brasileiro que ocupava naquele momento o poder de estado. Grande parte das resistências a esta modalidade de ensino estão associadas ao regime ditatorial e a difusão dos chamados modelos tecnológicos tão em voga nesta mesma época. A ideia de desenvolvimento, de crescimento econômico, foram os argumentos utilizados pelos militares para a reforma educacional de 1972 e, principalmente, para justificar a ampliação das ofertas educacionais, que tinham por base uma



formação mínima para o mundo do trabalho, entendido como o mundo da rápida industrialização.

Alonso (1996) também conta que os conteúdos não foram adaptados à realidade dos ouvintes, que não se agradaram do programa e, como reporta Castro (2007), até apelidaram-no de “Me enerva”.

Não é ocioso destacar a experiência inovadora de relevância nacional efetuada em Santa Catarina a partir do ano 1995, com a criação do Laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC que, àquela época, era ligado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP). Desde então, muitos projetos de EaD foram realizados por meio de convênios do LED com variadas instituições dentre as quais destacam-se (SPANHOL,2007):

- a Confederação Nacional de Empresas de Transporte/Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (CNET/ SENAT), em 1995, congregou 1250 empresas brasileiras do ramo; e a
- Secretaria da Educação e Desporto de Santa Catarina, em 1996, para a formação de 7750 professores.

Essas atividades pioneiras deram início à consolidação desse Laboratório no âmbito da EaD. Segundo Silva (2002),

Ao longo do seu exercício, o Laboratório de Ensino a Distância – LED firma-se como um núcleo de produção de conhecimento, de pesquisas e experiências acadêmicas, oportunizando, além do mais, a geração de novas metodologias na busca da melhoria contínua da qualidade estética e pedagógica, dos produtos e processos, aplicados à educação tanto presencial, quanto a distância e, assim, consolidando sua posição de instituição de referência, principalmente na área de educação corporativa a distância (p. 14).

Em 1991, uma também importante iniciativa no âmbito da EaD foi implantada pela Fundação Roquete Pinto, pela Secretaria Nacional de Educação Básica e pelas Secretarias Estaduais de Educação: o Programa de Atualização de Docentes. Seus conteúdos se destinavam aos professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e aos alunos dos cursos de formação de professores. Esse programa foi chamado de “Um salto para o futuro” a partir da sua segunda fase, sendo

transmitido ao vivo e utilizando diferentes mídias para debater questões referentes à prática pedagógica. O programa contou com orientadores educacionais nos seus 800 telepostos distribuídos pelo território brasileiro (CATAPAN; CERNY e GOMES, 2008).

Na avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2008 também há o relato de que, de fato, a tentativa de implementar ações tecnológicas por meio da TV Escola encontrou obstáculos:

Em muitas escolas, no entanto, a rede elétrica não é adequada, o kit tecnológico não funciona e, em outras, esses kits ficam trancados em salas por diversos motivos, dentre eles a falta de informação e de formação de professores e funcionários para usar o kit e a falta de tempo dos professores para selecionar e gravar os programas da TV Escola. Os esforços para estender o alcance da TV Escola, como a formação de parcerias, que funcionam desde 2002, com operadoras que utilizam o sistema DTH (Sky, Directv e Telefônica) é fundamental para a solução de alguns desses problemas (INEP, 2009, p.393).

Em um país de proporções continentais como o Brasil, são muitos os contrastes e é grande a heterogeneidade do público alvo dos cursos. Dessa forma, é preciso considerar que esses vários projetos de EaD brasileiros supracitados, entre outros, não se desenvolveram plenamente devido a muitos fatores – dentre eles a inadequação, a descontinuidade e a desarticulação das ações governamentais.

Relaciona-se a seguir alguns marcos históricos na EaD no Brasil a partir da segunda metade do século XX:

Quadro 4 - Marcos da EaD brasileira segundo Silva (2013), Alonso; Barbosa, (2010), Modolo; Braúna (2009) e Segenreich (2009)

1995	Criação da SEED do MEC para a regulação e supervisão da oferta de cursos na modalidade a distância. A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) inicia um pioneiro curso de graduação em pedagogia a distância para a formação de professores. Criação do Laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC que, àquela época, era ligado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP).
1996	Implementação da Cátedra da UNESCO que incentivou abertura de linha de pesquisa em EaD no programa de mestrado em educação da UFMT.

	<p>Sancionada a Lei n. 9.394.</p> <p>Oferta de cursos de pós-graduação a distância por meio do Programa Sul de pós-graduação com apoio da CAPES/MEC e da Fundação de Ciências e Tecnologia de Santa Catarina (FUNCITEC) para oferecer mestrado e doutorado a distância para 110 professores, mediado por videoconferência, no LED/UFSC. Essa ação é um marco histórico na formação <i>stricto sensu</i> a distância no Brasil uma integração entre UFSC /UDESC/UNIVALI/UNISUL/FURB/UNOESC.</p>
2000	Criada a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede). Todas as consorciadas têm experiência na área de EaD.
2001	Curso telepresencial de graduação para formar professores do ensino fundamental oferecido pela Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS).
2002	o Governo de Minas Gerais elaborou e implementou o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores com o objetivo de qualificar em serviço, em curso de graduação plena, na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais, professores com formação de nível médio que se encontravam atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação em consórcio com 18 instituições de Ensino Superior, incluindo universidades públicas e particulares, além de centros universitários e algumas instituições isoladas, cada uma delas designada Agência Formadora (AFOR).
2003	O Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (UnB) é credenciado para oferecer cursos de graduação e pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância. Criação, pela SEED/MEC, dos Referenciais de Qualidade em EaD.
2004	Publicação do edital Pró-Licenciatura. A ênfase foi nos seguintes cursos: Matemática, Física, Química, Biologia e Pedagogia. Existiam 107 cursos superiores a distância, chegando a ofertar 113.079 vagas.
2005	Criação do sistema UAB, com a prioridade de formar professores para a Educação Básica. Desenvolvimento do curso piloto de Administração foi com o objetivo inicial de ofertar três mil vagas nacionais – 500 por Estado, sendo 20% para a comunidade em geral e 80% para as instituições financiadoras do curso, no caso o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal. Até o ano seguinte, o curso congregou dezoito universidades federais para a oferta de cerca de 10 mil vagas.

2006	<p>Passam a ser ofertados também cursos de graduação a distância oferecidos pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) com tutoria somente <i>on-line</i>.</p> <p>Destaca-se, como uma das primeiras ações da UAB, o Projeto Piloto Curso de Administração em parceria com o Banco do Brasil.</p> <p>Publicação do Decreto n. 5.800, o sistema UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.</p>
2007	<p>O MEC criou o sistema e-TEC com o objetivo da oferta de educação técnica-profissionalizante a distância, no propósito de permitir a expansão, a ampliação e a democratização por meio do acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e município, com cursos ministrados por instituição pública.</p> <p>Revisados os Referenciais de Qualidade em EaD, cuja versão preliminar foi submetida a opinião pública. Diante das considerações, esse documento foi reeditado, incorporando a maioria das sugestões, e em agosto do ano vigente foi publicada a atual versão que se tem deste documento.</p>
2008	<p>O MEC, por meio da UAB/CAPES, lançou o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), focado na formação e qualificação de gestores públicos. Esse programa englobou um curso de bacharelado e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde). Esse projeto foi uma reafirmação do caráter estratégico de atuação do projeto UAB que, em continuidade ao Bacharelado em Administração (Projeto Piloto), constituiu o PNAP de modo a aproveitar os investimentos feitos e a experiência acumulada.</p>
2010	<p>Foi instituída a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde, uma iniciativa do Ministério da Saúde em parceria com estados, municípios, instituições públicas de ensino superior e órgãos internacionais para oferta de cursos de pós-graduação e extensão universitária na área da saúde. Instituída em 8 de dezembro de 2010, por meio do Decreto n. 7.385, com a finalidade de atender às necessidades de capacitação e educação permanente dos trabalhadores do SUS.</p>
2011	<p>Extinção da SEED – medida que pegou de surpresa a comunidade educacional da EaD – mas que não significou o fim das políticas públicas para esta modalidade, pois outras secretarias, como a da Secretária de Educação Básica (SEB), receberam as atribuições devidas para acompanhamento.</p>

Fonte: Silva, (2013, p. 52), Alonso; Barbosa, (2010), Modolo; Braúna (2009), Segenreich (2009).

### **2.1.2 EaD como política pública**

Uma política pública pode ser entendida como “produto de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental” (MENY; THOENIG, 1989, p. 129). Especialmente a partir dos anos 2000 a modalidade a distância configura como política pública de maior impacto e fomento para a democratização da educação.

Conforme Costa e Pimentel (2009), já partir dos anos 1970, tornaram-se frequentes as discussões referentes à necessária inclusão da imensa população marginalizada, vivendo em pequenas cidades brasileiras no sistema de educação superior público nacional. Contudo, apenas a partir da década de 1990, com a disseminação da internet no meio acadêmico, é que a oferta de cursos na modalidade a distância para a democratização do ensino público superior é impulsionada.

Considerando o diagnóstico da Educação Superior constante no PNE, aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, a situação era preocupante. Nesse documento consta que desde 1994, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento havia sido de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais, conforme demonstra a Tabela 1:

Tabela 1 - Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa 1980-1998

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Total Públicas	% Públicas	Particulares	% Particular
1980	316.715	109.252	66.265	492.232	35,74	885.054	64,26
1981	313.217	129.659	92.934	535.810	38,64	850.982	61,36
1982	316.940	134.901	96.547	548.388	38,95	859.599	61,05
1983	340.118	147.197	89.374	576.689	40,08	862.303	59,92
1984	326.199	156.013	89.667	571.879	40,87	827.660	59,13
1985	326.522	146.816	83.342	556.680	40,71	810.929	59,29
1986	325.734	153.789	98.109	577.632	40,74	840.564	59,26
1987	329.423	168.039	87.503	584.965	39,78	885.590	60,22
1988	317.831	190.736	76.784	585.351	38,94	918.204	61,06
1989	315.283	193.697	75.434	584.414	38,48	934.490	61,52
1990	308.867	194.417	75.341	578.625	37,58	961.455	62,42
1991	320.135	202.315	83.286	605.736	38,71	959.320	61,29
1992	325.884	210.133	93.645	629.662	41,00	906.126	59,00
1993	344.387	216.535	92.594	653.516	40,99	941.152	59,01
1994	363.543	231.936	94.971	690.450	41,57	970.584	58,43
1995	367.531	239.215	93.794	700.540	38,82	1.059.163	60,18
1996	388.987	243.101	103.339	735.427	39,36	1.133.102	60,64
1997	395.833	253.678	109.671	759.182	39,03	1.186.433	60,97
1998	408.640	274.934	121.155	804.729	37,86	1.321.229	62,14

Fonte: MEC/INEP – Plano Nacional de Educação (Lei N° 10.172, de 9 de Janeiro de 2001)

Também conforme o diagnóstico do PNE, na América Latina o Brasil se caracterizava por ter, àquela época, um dos índices mais baixos de acesso nesse nível de ensino: menos de 12% da população de 18 a 24 anos constava matriculada na educação superior brasileira, abaixo de Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%). Além disso, era possível verificar a distribuição desigual de matrículas por região, conforme apresentado na tabela 2:

Tabela 2 - Matrícula por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões – Nível Superior 1998

Região	Dependência Administrativa							
	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
Brasil	408.640	19,22	274.934	12,93	121.155	5,69	1.321.229	62,14
Norte	45.957	54,01	9.688	11,38	952	1,11	28.480	33,47
Nordeste	118.455	38,19	80.702	26,01	10.681	3,44	100.321	32,34
Sudeste	127.991	11,14	114.716	9,99	43.210	3,76	862.087	75,09
Sul	71.960	17,16	55.543	13,25	61.264	14,61	230.366	54,96
Centro-Oeste	44.277	27,06	14.285	8,73	5.048	3,08	99.975	61,11

Fonte: MEC/INEP/SEEC – Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001)

Pires (2001) atribui tais índices e o desenvolvimento da EaD no âmbito das instituições privadas ao contexto de políticas neoliberais implementadas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Naquela ocasião, as IES públicas não acompanharam as demandas sociais por educação em função de ajustes econômicos, contenção de despesas e desacionamento do Estado de bem-estar social.

Preti (1998) o corrobora afirmando que a onda neoliberalista deu novo sentido aos termos Estado mínimo, flexibilidade, competitividade, eficiência, qualidade etc. e promoveu um discurso de refuncionalização da educação como solução para os problemas sociais e econômicos daquela época. Nesses termos, a educação poderia se conformar à organização capitalista do trabalho, na qual seriam imprescindíveis o contínuo “retreinamento” profissional em virtude da grande competitividade para o crescimento econômico.

Nesse contexto, a EaD iria ao encontro desses intentos. Preti (1998, p. 23) também relata que

Se antes existiam muitas resistências e pré-conceitos quanto a esta modalidade, parece que a

conjuntura econômica e política no limiar do milênio acabou encontrando nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Ratificando Preti, Pires (2001) também alega que não apenas as instituições privadas de educação viram na modalidade a distância um nicho oportuno de atuação, mas também o setor público, que vislumbra na flexibilização da EaD a possibilidade de um investimento menos dispendioso, porém não menos problemático:

Para os representantes governamentais, ao manter relações de trabalho mais "flexíveis" e terceirizadas, os polos de EAD representam unidades de "produção" de serviços públicos mais atraentes e menos onerosas de "inclusão" digital. (...) Portanto, o problema não é trabalhar com a EAD e as novas tecnologias educacionais, mas a precarização das relações de trabalho característica dos processos de implantação das mesmas nas IES e uso de softwares proprietários nas plataformas que mantêm este ambiente educacional. (PIRES, 2001, p.6)

É importante ressaltar que a Constituição Federal dispõe que um dos princípios básicos que devem reger o ensino nacional é o da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, art. 206, I), determinando também que o Poder Público garanta o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988, art. 208, V).

Dessa forma, no ano de 1995 a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) iniciava um pioneiro curso de graduação em pedagogia a distância que objetivava a formação de professores (ALONSO; BARBOSA, 2010). Segundo Goulart, Neder e Pimentel (2005), também a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através do Laboratório de Educação a Distância (LED), começou nesse mesmo ano a oferecer cursos de capacitação a distância para a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Nessa década, muitas universidades iniciaram trabalhos em EaD.



Com o marco legal estabelecido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 –, pode-se afirmar que foi possibilitado à EaD o seu reconhecimento como modalidade válida de educação corrente, não necessariamente emergencial ou suplementar. Com o disposto a partir do artigo 80 da referida lei, essa modalidade se torna objeto formal de política de estímulo:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012);

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.. (BRASIL, 1996).

Foi também através da LDB que se criou um importante instrumento para a expansão da oferta de cursos, em especial de licenciatura, na modalidade a distância: o parágrafo 4º do artigo 87 dessa lei dispõe que “até o fim da Década da Educação [a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Para atender essa demanda, a partir de

1998 é constatado o crescente envolvimento das IES com os cursos na modalidade a distância; a maior parte das solicitações de autorização ao MEC foram para os cursos de licenciatura, principalmente os de Pedagogia e Normal Superior de licenciatura (MORAN, 2002). Nesse contexto, a EaD figurou como um instrumento oportuno para a realização dos planos político-educacionais – a exemplo do PNE, cuja meta de matriculados na educação superior objetivava os 30% da população entre 18 e 24 anos.

Em 1997, constituiu-se um grupo de especialistas para discutir a regulamentação do artigo 80, conforme reportam Goulart, Neder e Pimentel (2005). O Decreto 2.494/98 e a Portaria 301/98 resultam desse trabalho, constituindo os instrumentos que dispunham a EaD e os procedimentos necessários referentes ao credenciamento para a oferta nessa modalidade.

Nesse contexto, em dezembro de 1999 foi criado um consórcio interuniversitário nomeado Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede –, que congregou 82 instituições públicas de ensino superior (IPES) visando à democratização do acesso à educação de qualidade através da oferta de cursos a distância. Esse consórcio obteve apoio da Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, do então Ministério da Educação e Cultura – MEC, do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP e especialmente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (LEITE, 2012).

Já no ano 2000, com o objetivo de interiorizar o ensino superior no Rio de Janeiro por meio da oferta de cursos de graduação a distância, foi criado um consórcio constituído de seis universidades públicas do desse Estado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Nesse programa, aos docentes das universidades consorciadas cabe a preparação do projeto pedagógico dos cursos, o conteúdo do material didático, a tutoria e a avaliação. Compete à Fundação Cecierj a produção do material didático, a gestão operacional da metodologia EaD e a operacionalização dos polos regionais, porém é competência das prefeituras municipais, a manutenção e a adaptação física e os recursos humanos e materiais dos polos (CEDERJ, 2012).

Com o intuito de atender o disposto pela LDB, a contar de 2004 se iniciou um programa do Governo Federal que visava à formação de professores atuantes na Educação Básica sem habilitação nas disciplinas em que lecionavam. Segundo o Ministério da Educação, 184 mil funções docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública em todo o País eram ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função; no Ensino Médio, observava-se que 56 mil das funções docentes não tinham habilitação legal, o que equivale a 14,74% do total no Brasil. Nessa conjuntura se desenvolveu o Programa Pró-Licenciatura, cujo objetivo era “melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio da formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação” (MEC/SEB, 2005). Mediante editais de chamada pública, coube às IES públicas desenvolver projetos de cursos superiores direcionados à formação desses professores.

O Decreto 2.494/98 vigorou até 2005, quando foi revogado pelo Decreto 5.622/2005; o mesmo ocorreu com a Portaria 301/1998, revogada pela Portaria 4.361/2004. A EaD brasileira é orientada por esses instrumentos legais, os quais estabelecem as suas normas e requisitos para implantação, reconhecimento etc.

Cabe destacar, portanto, que neste trabalho a EaD é compreendida conforme o disposto pelo Decreto 5.622/2005, que no seu primeiro artigo a caracteriza:

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Pode-se afirmar que outro passo importante no âmbito das políticas públicas de EaD foi a criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED – do MEC, em 1996. Segundo Costa e Pimentel (2009, p.76)

essa Secretaria passou a coordenar as ações do MEC na área de educação a distância e a desenvolver programas importantes como o TV Escola, o Proinfo, o Proformação, e o Pro-Licenciatura, entre outros, culminando com o lançamento da UAB.

### 2.1.3 O Programa UAB

Costa e Pimentel (2009) contam que a ideia de uma Universidade Aberta no Brasil não é uma ideia nova, porém renovada ao longo dos anos. Esses autores reportam a existência de projetos de lei que objetivavam dispô-la, os quais são sumarizados no Quadro 5:

Quadro 5 - Projetos de Lei de Universidade Aberta no Brasil

Projeto	Autor	Proposta
Projeto de Lei nº 1878 de 1974	Deputado Pedro Faria	Ofertar ensino superior por várias Universidades Abertas, sob a coordenação do Ministério da Educação com apoio de centros regionais, sujeitas à legislação do ensino superior e com estrutura interna própria. O projeto foi arquivado e reapresentado em 1977, sob o número 3.700/77.
Projeto de Lei nº 3.700 de 1977	Deputado Pedro Faria	Somava ao conteúdo da proposta do PL nº 1878/74 um adendo, afirmando que não deveria ser somente o MEC o único a manter o empreendimento. Outros órgãos, como faculdades particulares, empresas de comunicação gráfica, rádio e televisão, poderiam aproveitar seu patrimônio ocioso em termos empresariais. Foi arquivado.
Projeto de Lei nº 1.751 de 1983	Deputado Clark Planton	Autorizava o poder executivo a instituir um sistema de universidade aberta. Estabelecia que ela deveria obedecer às diretrizes baixadas pelo MEC e reger-se-ia por estatutos aprovados por decreto do Presidente da República. Foi arquivado.
Projeto de Lei nº 203 de 1987	Deputado Lucio Alcântara	Propunha a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância (UNED), uma fundação tutelada pelo governo federal com sede em Brasília.
Projeto de Lei nº 4.592-C de 1990	Ministério da Educação	Dispunha sobre a Universidade Aberta do Brasil, autorizando a sua criação, vinculada ao Ministério da Educação, com objetivo de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior. Também vinculava a coordenação e supervisão técnica ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e sua implantação e funcionamento à Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa-

		FUNTEVE, determinando a vinculação dos encargos financeiros ao MEC. Este projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Redação que opinou sobre a admissibilidade do Projeto de Lei substitutivo número 4592/A/90.
--	--	--

Fonte: Costa e Pimentel (2009).

Segundo os referidos autores, foi do Projeto de Lei nº 4.592-C que decorreu a inclusão do artigo 80 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Com a definição conceitual e jurídica da EaD, a expansão do ensino superior público foi possibilitada até aos locais mais longínquos da União.

Segenreich e Castanheira (2009) apontam a existência de apenas 10 credenciamentos que autorizavam instituições a ofertar cursos na modalidade a distância em 2001. Porém, em 2004 foram efetuados 27 credenciamentos. Os autores ainda compilam dados do INEP que revelam a disparidade entre a oferta de cursos na esfera pública em relação à privada, conforme tabela 3:

Tabela 3 - Evolução do nº de IES oferecendo cursos de graduação a distância segundo organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil, 2001 a 2006

Ano	Total Brasil	Pública	Privada			
		Total Universidades	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade/Faculd. int./Institutos
2001	10	09	01	01	–	–
2006	75	27	48	22	10	16
Δ% 2001/2006	650,0	200,0	4.700,0	2.100	–	–

Fonte: Segenreich;Castanheira, 2009, p. 79.

Ainda segundo esses autores, a EaD cresceu vertiginosamente nesse período, conforme disposto na tabela 4:

Tabela 4 - Evolução do nº de cursos de graduação a distância, matrículas e vagas ociosas no período – Brasil, 2001 a 2006

Ano	Cursos*	Cursos**	Matrícula	Vagas ociosas
2001	16	10	5.359	238
2006	349	231	207.206	601.304
Δ% 2001/2006	2081,3	2.200,0	3.766,5	25.2548,8

Fonte: Segenreich;Castanheira, 2009, p. 79.

\*Os autores destacam que há distorções no relatório do INEP, que foi fonte do seu registro, pois este contou cada polo como um curso, apesar de se tratar de um mesmo curso reproduzido para diferentes polos.

\*\* Reinterpretação do levantamento do INEP efetuado pelos autores.

Nesse contexto, em 2005 o Sistema UAB foi criado em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação<sup>1</sup>, consistindo em uma política pública que visava à expansão do ensino público superior conforme as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Dessa maneira, para Chaves Filho (2007), a consolidação da UAB é o seu principal desafio; esse autor ainda afirma que esta é “uma oportunidade para as instituições de Ensino Superior do País criarem, democraticamente, as condições para implantação e prefixação da modalidade de educação a distância no Brasil” (2007, p.87).

Em dezembro de 2005 foi publicado pela SEED o edital nº 1, que estabelecia as bases de um acordo de cooperação entre as esferas municipal, estadual e federal para a implementação da Universidade Aberta do Brasil - UAB (COSTA; PIMENTEL, 2009). O sistema UAB foi criado pelo MEC em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação focando as Políticas e a Gestão da Educação Superior visando

<sup>1</sup>O Fórum das Estatais pela Educação, instituído em 21 de setembro de 2004, tem a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, a coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação das Empresas Estatais brasileiras. Seu objetivo é desenvolver ações para potencializar as políticas públicas na educação. Trata-se de um espaço de diálogo para o estímulo às discussões referente aos desafios, gargalos, oportunidades e, ainda, a articulação de ações conjuntas na área da educação (UAB, [2004?]).

à expansão da oferta do ensino superior nos termos do Plano Nacional de Educação – PNE.

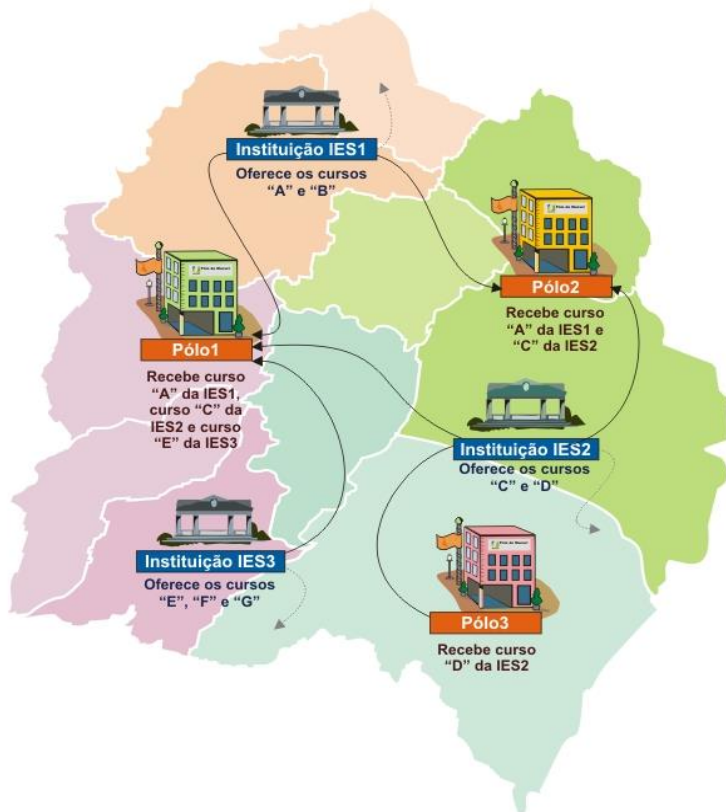
O referido edital convocava os Municípios, os Estados e o Distrito Federal a apresentarem propostas de polos de apoio presencial e as instituições federais de ensino superior - IFES a apresentarem propostas de cursos na modalidade a distância. A UAB resultaria da articulação e integração das IFES, dos Municípios e Estados visando à “democratização, expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito no país” (MEC/SEED, 2005). Dessa forma, nesse edital fica claro que não seria constituída uma nova instituição, mas uma rede designada por Sistema UAB,

uma denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância e que sejam selecionadas nos termos da PARTE B deste Edital, em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial selecionadas nos termos da PARTE A deste Edital. É uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma universidade aberta e a distância no País, assim entendida como a articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica (MEC/SEED, 2005).

A nomenclatura “sistema” para designar a rede de instituições para a oferta de cursos EaD não é gratuita: conforme afirmam Moore e Kearsley (2007, p.9), “um sistema de EaD é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância”. Considerando os diversos agentes e os muitos processos para a realização desse programa, percebe-se que a UAB consiste na articulação de complexas relações, que se estabelecem a partir da cooperação entre as IES, os governos estaduais e municipais.

Conforme a figura a seguir, as IPES podem ofertar um mesmo curso em diversos polos, assim como um polo pode receber cursos de diversas instituições, o que corrobora a ideia de um sistema em rede:

Figura 1 - Articulações que constituem o Sistema UAB



Fonte:

[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7&Itemid=19](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=19). Acesso em: 28 fev. 2014.

A UAB toma universidades abertas de várias partes do mundo como modelos – Reino Unido, Espanha, Índia, China etc. – que tornaram a educação acessível à população em geral. Mota, Chaves Filho e Cassiano (2006, p. 21) reiteram que esse projeto representa mais que um programa governamental, pois “configura-se como programa de nação, ao propiciar educação superior para todos, com qualidade e democracia, desafio permanente para a construção de um projeto nacional sustentável e inclusivo”.



Conforme disponível no portal da UAB (<http://uab.capes.gov.br/>), são cinco os eixos fundamentais que sustentam esse sistema:

Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;  
 aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;  
 avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;  
 estímulo à investigação em educação superior a distância no País;  
 financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Segundo o Ministro da Educação àquela época, Fernando Haddad, o programa UAB é

[...] construído em estreita colaboração entre as três esferas de governo, as instituições de educação superior e a sociedade civil, será um divisor de águas no tocante à solução definitiva do problema da carência de professores na educação básica, bem como da democratização do acesso dos jovens à educação superior pública, gratuita e de qualidade. (HADDAD, 2006, p.8)

Chaves Filho (2007, p. 86) o reitera, afirmando que “o fértil terreno no qual se lançam as sementes do Projeto UAB propiciará revisão de nosso paradigma educacional, em termos da modernização, gestão democrática e financiamento”. Dessa forma, as propostas do primeiro edital de chamada da UAB (nº 1/2005) foram julgadas durante o primeiro semestre de 2006 por 12 especialistas em EaD nomeados pelo MEC, que avaliaram as propostas a partir dos seguintes critérios (COSTA; PIMENTEL, 2009):

- observância dos cursos aos referenciais de qualidade para EaD, publicados em 2003 pela SEED;
- infraestrutura adequada dos polos,
- distribuição geográfica dos polos, que deveriam distar pelo menos 100 km uns dos outros;
- prioridade à oferta de cursos de formação de professores.

Esses autores relatam que, nessa ocasião, foram selecionados 291 polos e 245 projetos de cursos a distância de 49 IFES.

Nesse mesmo ano foi publicado o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que instituiu o Sistema UAB, dispondo sobre seus objetivos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

Dois meses após a publicação do decreto, em agosto de 2005, um curso piloto de Administração foi desenvolvido com o objetivo inicial de ofertar três mil vagas nacionais – 500 por Estado, sendo 20% para a comunidade em geral e 80% para as instituições financiadoras do curso, no caso o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal. Até o ano seguinte, o curso congregou dezoito universidades federais para a oferta de cerca de 10 mil vagas (SEGENREICH, 2009).

Já em outubro de 2006, foi publicado o edital conhecido como UAB2, que possibilitou o ingresso de mais 271 polos para a UAB e ampliou para 74 o número de IES participantes do Programa (COSTA; PIMENTEL, 2009). O principal diferencial desse segundo edital foi a permissão para a participação de quaisquer instituições públicas de ensino superior, inclusive estaduais e municipais. Nessa ocasião, as propostas foram selecionadas contemplando pelo menos um município de cada uma das 527 microrregiões estabelecidas pelo IBGE; além disso, foram escolhidos exclusivamente os cursos na área de formação inicial e continuada de professores. Como critério de avaliação das

propostas, estabeleceu-se que os cursos seriam aprovados visando a suprir a carência e a demanda de oferta de ensino superior público na área dos polos.

A avaliação do PNE 2001-2008, entretanto, retrata a dificuldade da EaD para o consecução do seu principal objetivo, qual seja, a democratização das oportunidades educacionais, pois:

Dos 349 cursos de educação superior ofertados na modalidade a distância no País, 245 (72%) são oferecidos nas cidades em que as IES oferecem cursos presenciais, 90 (27%) em polos dentro do Estado e apenas quatro (1%) fora do Estado, mas em regiões em que a IES mantém algum campus universitário. (INEP, 2009)

Segundo o Censo 2010 da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, verifica-se também que a maior parte do montante de matrículas em cursos a distância está nas regiões Sul e Sudeste, com 379.800 alunos; em segundo lugar vem a região Centro-Oeste, com 92.509 matriculados, seguida das regiões Nordeste, com 17.663 alunos, e Norte, com 6.223 (ABED, 2012).

Em contrapartida, a UAB tem obtido êxito em seu compromisso com a formação de professores, objetivo prioritário desse programa, apoiando a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 para a melhoria da qualidade da educação básica pública. O Censo 2010 da ABED reporta que os cursos com maior número de alunos são os de Pedagogia e Administração, correspondendo a 61,5% do total de matrículas (ABED, 2012).

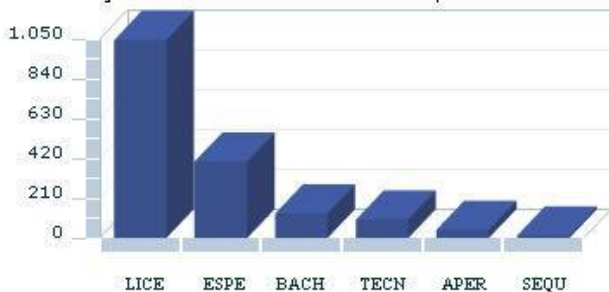
A partir de 2009, através do disposto pela Portaria nº 318, de 02 de abril de 2009, a CAPES, e não mais a SEED, passa a operacionalizar o programa UAB visando à articulação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica a esse Sistema. Segundo Teatini (2013, grifo do autor),

Na abertura do Encontro Nacional de Polos da UAB, o Secretário Executivo do MEC, José Henrique Paim, citou a excelência da CAPES na pós-graduação como fator decisivo na atribuição do Sistema UAB a esta agência, explicando: *“Não tenho dúvidas de que se a CAPES não tivesse trilhado esse caminho, não chegaríamos à situação que estamos hoje, fazendo este evento, que vai discutir o que já foi conquistado e, ao*

*mesmo tempo, refletir no que é preciso fazer para melhorar e ampliar este sistema”*

Conforme demonstra o relatório estatístico da Geo CAPES, os cursos de licenciatura são oferecidos em maior número no Brasil no âmbito da UAB; na figura 2, pode-se verificar o número de articulações<sup>2</sup> de cursos nos polos:

Figura 2 - Distribuição de articulações de cursos UAB por nível de ensino

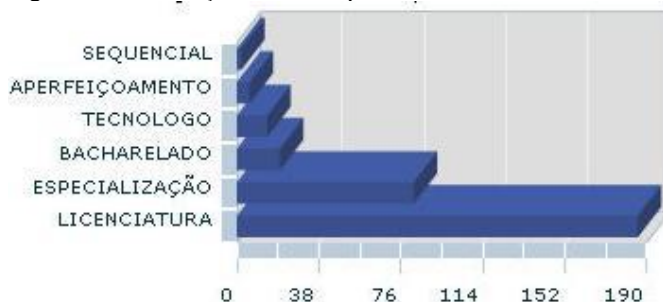


Fonte: GeoCAPES, 2009. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mai 2012.

Conforme se apresenta na figura 3, são 190 cursos de licenciatura oferecidos através do programa UAB:

<sup>2</sup>De acordo com a Instrução Normativa Nº 01/2011 – DED/ CAPES, de 09 de fevereiro de 2011, **articulação** é “a associação de um curso a ser ofertado por Instituição Pública de Ensino Superior a determinado polo de apoio presencial do Sistema UAB”.

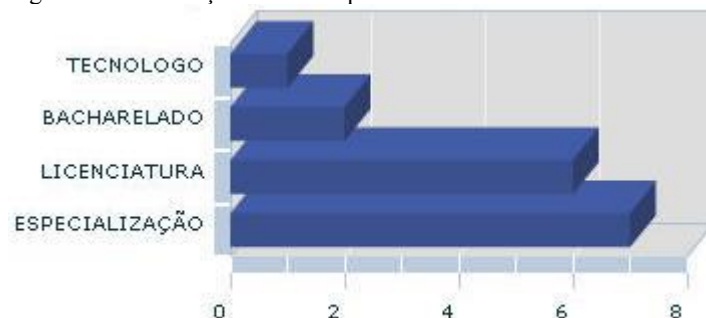
Figura 3 - Distribuição de cursos por nível de ensino



Fonte: GeoCAPES, 2009. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mai 2012.

No Estado de Santa Catarina, porém, são os cursos de especialização os oferecidos em maior número. Na figura 5 é possível verificar o número de cursos oferecidos em polos catarinenses:

Figura 4 - Distribuição de cursos por nível de ensino em SC



Fonte: GeoCAPES, 2009. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mai 2012.

Embora os cursos de graduação a distância na área de educação contabilizem o maior número de matriculados em todas as categorias administrativas, cabe observar que os números são muito superiores no nível privado, conforme sinopse estatística da educação superior do INEP, referente ao ano de 2010:

Tabela 5 - Matrículas dos Cursos de Graduação a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES - Brasil, 2010

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	<b>Matrículas dos Cursos de Graduação a Distância</b>				
	Total				
	Total	Pública			Privada
Federal		Estadual	Municipal		
<b>Total</b>	930.179	104.722	76.414	466	748.577
<b>Educação</b>	425.355	66.002	35.715	381	323.257
<b>Humanidades e Artes</b>	4.528	401	63	.	4.064
<b>Ciências Sociais, Negócios e Direito</b>	351.403	30.799	18.900	85	301.619
<b>Ciências, Matemática e Computação</b>	28.111	5.051	3.975	.	19.085
<b>Engenharia, Produção e Construção</b>	12.101	544	102	.	11.455
<b>Agricultura e Veterinária</b>	1.830	682	.	.	1.148
<b>Saúde e Bem-Estar Social</b>	75.141	.	17.659	.	57.482
<b>Serviços</b>	31.710	1.243	.	.	30.467

Fonte: MEC/INEP/DEED

O Censo 2010 da ABED corrobora a estatística do INEP quando informa o quantitativo de alunos em cursos EaD autorizados e/ ou reconhecidos quanto ao pagamento de mensalidades:

Quadro 6 - Quantidade de alunos matriculados em cursos pagos e gratuitos a distância

Tipos de cursos	Nº de alunos
Pagos	467.548
Gratuitos	178.580
Total	646.128

Fonte: ABED, 2012, p.79.

Costa e Pimentel noticiam que, dos 636 polos selecionados pelos dois primeiros editais da UAB, 550 polos já estavam ofertando cursos de 74 IPES em 2009, atendendo a aproximadamente 165.000 alunos. Segundo informação disponível na Apresentação do Catálogo da UAB,

até 2013 o sistema ampliará sua rede de cooperação para alcançar a totalidade das IPES brasileiras e atender a 800 mil alunos/ano.

Também em 2009 as IPES foram convocadas por meio do Edital do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP para ofertar os cursos de Bacharelado em Administração Pública, Especialização em Gestão Pública, Especialização em Gestão Pública Municipal e Especialização em Gestão em Saúde. O objetivo desse programa, construído colaborativa e coletivamente com os coordenadores dos cursos de Administração piloto da UAB, o Conselho Federal de Administração, profissionais da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e o Ministério da Saúde por meio de especialistas da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), é formar profissionais em administração pública, capazes de atuar nos níveis federal, estadual e municipal.

Em 2013, duas chamadas públicas da UAB em 2013 contabilizaram quase 150 mil vagas, o que poderá culminar com um montante de meio milhão de alunos, que corresponderá a 40% do total da EaD superior no Brasil (TEATINI, 2013).

#### **2.1.4 O polo de apoio presencial**

Quanto ao modelo de EaD, Segenreich (2009) aponta que o adotado pela UAB é baseado no modelo do consórcio CEDERJ, no qual há polos de apoio presencial em diversos municípios, tutoria presencial nos polos e tutoria a distância na IES, pagamento por meio de bolsa aos tutores e professores que atuam no programa.

Com a obrigatoriedade de momentos presenciais para a realização de avaliações, estágios, defesas de trabalhos de conclusão e atividades de laboratório, conforme disposto pelo primeiro parágrafo do Artigo 1º do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, os polos de apoio presencial têm função fundamental na EaD, especialmente no Sistema UAB.

Mas foi com a promulgação do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que se estabeleceu que “as atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados” (BRASIL, 2007a). Nesse mesmo documento, conceituou-se o polo como “a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e

administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007a). Já no primeiro parágrafo do artigo 2º do Decreto nº 5800, esse mesmo conceito havia sido elucidado:

caracteriza-se o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2006).

Os municípios ou Estados que almejam aderir e permanecer no Sistema UAB têm requisitos mínimos a cumprir para que possam constituir um polo de apoio presencial. Esses entes federativos são os mantenedores dos polos, os responsáveis por prover a infraestrutura física e tecnológica e os recursos humanos e materiais requeridos para o desenvolvimento dos cursos EaD no polo de apoio presencial, conforme as orientações da UAB:

Talvez alertados para os problemas que vêm sendo apontados em relação ao funcionamento dos polos na rede privada de educação a distância, especial atenção foi dada à definição dos requisitos básicos para a implantação de um polo pelos municípios, montando-se até um exemplo ilustrativo dos itens e valores que devem constituir o projeto de adesão à UAB. Nele constam: (a) as dependências administrativas e o equipamento e o mobiliário especificado por dependência administrativa; (b) os recursos humanos referentes à equipe técnica, administrativa e docente (tutores presenciais e coordenador). No formulário de 19 páginas de avaliação de polos, disponibilizado pelo MEC, no Portal da UAB, é possível verificar que ele desce a minúcias, no que se refere ao mobiliário e ao equipamento; entretanto, dedica apenas meia página à especificação dos recursos de tutoria e equipe de apoio ao estudante (SEGENREICH, 2009, p.17).

Mais do que um “braço operacional” onde as atividades acadêmicas podem ser realizadas de forma descentralizada, o polo é o local onde o estudante se estabelecerá com certa frequência para realizar diversas atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem: estudar – inclusive em grupo –, assistir aulas e videoconferências,



acessar a internet, efetuar práticas laboratoriais, interagir com os tutores e coordenador de polo, efetuar avaliações e até criar vínculos amistosos e afetivos que poderão contribuir para a sua permanência no curso. Dessa forma, para garantir esse espaço de fundamental importância para a consecução dos intentos educacionais da UAB, os polos devem dispor do seguinte mobiliário e equipamentos, cujo quantitativo variará conforme o número de alunos matriculados e de cursos ofertados nesse local:

Quadro 7 - Mobiliário e equipamentos mínimos de um Polo UAB

Dependência	Mobiliário	Equipamentos
Sala para Secretaria Acadêmica	mesa para computador	computador com multimídia
	mesa de escritório	impressora a laser
	mesa para impressora e scanner	Scanner
	armários com 02 portas	aparelho de telefone e fax
	arquivos de aço	Webcam
	mesa para telefone e fax	no-break
	Mural	linha telefônica com ramais
Sala de Coordenação do Polo	cadeiras giratórias	Acesso a internet para o polo
	mesa de escritório	computador completo
	cadeiras giratórias	Webcam
	Mural	aparelho de telefone
	mesa para computador	
Sala de Tutores Presenciais	armário com 02 portas	
	mesas de reunião p/04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	Scanner
	cadeiras com braço	Impressora
	mesas de escritório	aparelho de telefone
	mesa para impressora e scanner	Webcam
Sala de Professores	armários com 02 portas	
	mesa de reunião p/10 pessoas	
	cadeiras estofadas	
	armário com porta	

	Mural	
	quadro branco	
Sala de Aula Presencial	carteiras estofadas	
	quadro branco ou negro	
	Mural	
	mesa para professor	
	cadeira estofada	
Laboratório de Informática	cadeiras estofadas	computadores completos
	mesas para computador	Webcam
	quadro branco	impressora e 01 scanner
	murais com vidro	projektor multimídia
	mesa para projetor	aparelho de TV 29" e DVD
	armários de segurança	Servidor
	mesa para impressora e scanner	no break, HUB e roteador
	suporte para TV	aparelhos de ar condicionado
Biblioteca	mesas p/04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	aparelho de telefone
	cadeiras giratórias	Impressora
	mesas para computador	
	mesa de escritório	
	armários com fechaduras	
	mesa para impressora	
	armário com 02 portas	
estantes de aço		

Fonte: UAB/ CAPES. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mai 2012.

Porém não apenas a infraestrutura física garantirá o funcionamento pleno do polo UAB, mas também o trabalho integrado de uma equipe que exercerá as funções pedagógicas, acadêmicas e administrativa que implicam a oferta de cursos a distância em uma estrutura descentralizada. Dessa forma, embora o Sistema UAB ofereça bolsas para os coordenadores de polo e tutores, é preciso disponibilizar os demais recursos humanos requeridos para a implantação e manutenção do polo de apoio presencial, quais sejam:

Quadro 8 - Recursos Humanos mínimos em um polo UAB

<b>Recursos humanos</b>
Coordenador de Polo: responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica
Tutor Presencial
Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso
Técnico em Informática
Bibliotecário
Auxiliar para Secretaria

Fonte: UAB/ CAPES. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mai 2012.

O cumprimento da adequação física dos polos de apoio presencial, que deverão dispor necessariamente dessa infraestrutura básica, é condição determinante para a garantia da qualidade dos cursos superiores ofertados a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A importância dos polos é expressa inclusive nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, que são complementares às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, servindo como diretrizes norteadoras dos processos que perfazem a EaD (BRASIL, 2007b).

Dessa forma, com o objetivo de assegurar a qualidade dos cursos ofertados, os Referenciais prescrevem a disponibilidade de infraestrutura requerida nos polos de apoio presencial para a oferta de EaD (BRASIL, 2007b):

- biblioteca com acervo atualizado e em diferentes formatos, condizente com os cursos ofertados e com o número de alunos do polo. Neste espaço também é necessário espaço para estudo individual e coletivo;
- laboratório de informática, que geralmente é o local de atendimento do tutor presencial e o espaço que os alunos utilizarão para interagir entre si, com os professores, no ambiente virtual etc. Esse ambiente também é constituído em conformidade com o número de cursos e alunos atendidos no polo, de forma que o número de equipamentos instalados deverá corresponder a essa variável. De nada adiantará, porém, se os equipamentos forem obsoletos ou em número insuficiente, pois ante os propósitos dos projetos pedagógicos dos cursos é

necessário que eles sirvam como instrumentos eficientes para a interação. Dessa forma, os Referenciais reiteram que os laboratórios de informática deverão ter recursos multimídias, computadores modernos com leitores de CD/ DVD, internet banda larga, além de climatização e iluminação adequada;

- espaços físicos destinados à secretaria acadêmica, para a logística administrativa e operacional do polo e dos seus discente, e à sala de tutoria;
- laboratórios de ensino para os cursos cuja área de conhecimento requer atividades de experimentação – como Física, Química e Biologia.

Os Referenciais recomendam também que o polo funcione em horários diversificados e flexíveis, preferencialmente durante os três turnos do dia, de maneira que possa contemplar mais estudantes trabalhadores, os quais dispõem de horários restritos pouco tempo para estudo.

Ratificando esse documento, o Acordo de Cooperação Técnica firmado entre os partícipes do Programa UAB dispõe os seguintes compromissos aos mantenedores dos polos:

- a) Prover e manter infraestrutura física – de recursos humanos, tecnológicos e de comunicação, incluindo sistemas de rede – necessária ao funcionamento adequado do polo de apoio presencial, em conformidade com os referenciais de qualidade e diretrizes do(a) MEC/CAPES e as especificidades dos projetos pedagógicos dos cursos selecionados;
- b) Garantir o adequado desenvolvimento das atividades acadêmicas e pedagógicas no polo de apoio presencial, articulando com a IPES ofertante de curso(s) o cronograma de atividades e garantindo o acesso dos cursistas à infraestrutura estabelecida.
- c) Institucionalizar, mediante instrumento legal específico, junto aos órgãos competentes do município/estado, o polo de apoio presencial, a fim de garantir dotação orçamentária para a implantação, manutenção e continuidade do polo;
- d) Manter atualizadas, nos sistemas informatizados da CAPES, as informações sobre a infraestrutura física, de recursos humanos, tecnológicos e de comunicação do polo, responsabilizando-se por sua veracidade;

- e) Disponibilizar aos órgãos de controle, à CAPES e às IPES as informações e os documentos referentes ao polo de apoio presencial e aos cursos ofertados, sempre que solicitados;
- f) Integrar o processo de seleção do Coordenador de Polo, em parceria com as Instituições de Ensino Superior atuantes no polo de apoio presencial;
- g) Registrar todos os equipamentos recebidos dos diferentes órgãos a fim de mantê-los, com exclusividade, nas atividades do polo, em cumprimento aos registros patrimoniais, de acordo com a legislação pertinente;
- h) Responsabilizar-se e garantir a segurança e manutenção dos equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pela CAPES, pelo MEC e por outros órgãos da Administração Pública, incluindo reposição e assistência técnica local, sempre que necessário; e
- i) Seguir as orientações da CAPES, acerca da identidade visual, na identificação do polo. (CAPES, 2012a)

### **2.1.5 O coordenador de polo**

O corpo técnico-administrativo do polo também é mencionado nos Referenciais de Qualidade; suas atribuições compreendem dimensões administrativas e tecnológicas. Na área tecnológica, esses profissionais têm fundamental relevância para a instalação e manutenção dos equipamentos do polo, especialmente nos laboratórios. Na dimensão administrativa, os Referenciais atribuem especial atenção aos coordenadores de polo, que detêm a responsabilidade pela gestão dos processos administrativos e pedagógicos que sucedem no polo.

Conforme disposto pela Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, o Coordenador de Polo é um professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior. Para tanto, ele recebe uma bolsa enquanto exercer essa função, na qual ele tem as seguintes atribuições, conforme Anexo da referida Resolução:

- coordenar as atividades dos cursos ofertados pela Instituição de Ensino, no âmbito do Sistema UAB;

- realizar reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos, tendo em vista a gestão de todas as atividades acadêmico-operacionais;
- receber e avaliar os relatórios de desenvolvimento dos cursos elaborados pelos coordenadores de curso e coordenadores de polo;
- participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;
- participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;
- encaminhar relatórios semestrais de acompanhamento e avaliação das atividades dos cursos à UAB /DED/CAPES, ou quando for solicitado;
- realizar cadastramento e controle de bolsistas;
- encaminhar as fichas de cadastro de bolsistas, mediante ofício;
- encaminhar o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo II), devidamente assinado, à UAB/DED/CAPES;
- encaminhar relatório de bolsistas para pagamento, mediante ofício;
- fazer a certificação dos lotes de pagamento de bolsas;
- acompanhar a aplicação financeira dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos;
- fazer a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC (BRASIL, 2009).

Sendo um importante agente para a realização dos processos da EaD, o coordenador de polo congrega e faz a gestão de várias atividades, conforme relata a coordenadora do polo de Seberi/RS<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup>Tal afirmação fora efetuada no fórum de coordenadores de polo do “curso de capacitação de coordenadores de polo: Gestão Inovadora em EaD – 2010”,

[...] o coordenador precisa fazer relatórios diários no SISUAB, acompanhar o ATUAB, olhar as páginas das IFES, responder diversos e-mails e coordenar ações no polo inscrições para tutor, matrículas, atendimentos, encaminhamentos diversos, as capacitações das IFES, funcionamento da tecnologia do polo, divulgação para jornais e rádios locais, acompanhamento dos tutores [...]

O coordenador de polo é também um importante articulador: ele é o responsável por travar contato com o representante do mantenedor do polo – geralmente o prefeito, o governador ou o secretário de educação –, mediando a sua comunicação entre a CAPES e entre as IPES que atuam naquela localidade.

Verifica-se, portanto a necessidade de o coordenador de polo

[...] estar alicerçado por conceitos claros de poder, autoridade, democracia e cidadania, no sentido de rever constantemente os desafios, as possibilidades e os limites de sua gestão, desenvolvendo ações inovadoras, baseando-se na divisão de responsabilidade administrativa a partir da descentralização de decisões e da administração consciente das relações, aspirando à participação coletiva, com vistas a garantir o acesso de todos a educação (AZEVEDO; LIMA; VARGAS, 2011).

Como o mantenedor tem a responsabilidade de prover a infraestrutura física e tecnológica e os recursos humanos para a oferta de cursos UAB no polo, cabe ao coordenador de polo apresentar-lhe as demandas dessa ordem. Sobre esse aspecto, a coordenadora do polo de Ibaiti/ PR relata<sup>4</sup>:

Agora estou investindo esforços na criação do conselho do Polo, para ter mais força para rever a

---

oferecido pela UFSC e pelo IF-SC aos coordenadores dos polos em que essas IPES ofertam cursos.

<sup>4</sup>Esse relato fora efetuado no fórum de coordenadores de polo do “curso de capacitação de coordenadores de polo: Gestão Inovadora em EaD – 2010”, oferecido pela UFSC e pelo IF-SC aos coordenadores dos polos em que essas IPES ofertam cursos.

Lei de criação, que foi feita antes da minha entrada e não prevê um recurso específico que garanta a sustentabilidade do Polo, ou seja, é preciso ficar buscando recurso aqui e ali cada vez que tem que colocar uma cortina, consertar um computador... porém não posso reclamar muito, porque agora sinto que o atendimento deles é mais rápido em relação ao início.

É possível constatar que historicamente os repasses de recursos e os seus procedimentos, inclusive no âmbito da educação, são problemáticos. Ao encontro dessa necessidade de recursos mais acessíveis e garantidos, foi sancionada a Medida Provisória nº 562, de 20 de março de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). Destaca-se que o PAR, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, é um plano de metas que consiste em um meio para a gestão no âmbito do MEC, possibilitando a atuação articulada da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para a melhoria da qualidade da educação básica pública. Desde 2007 o PAR define as ações a serem desenvolvidas pelas Unidades Federativas e pelos municípios, estabelecendo a assistência técnica ou financeira a ser prestada pela União para a consecução dos objetivos. Nesse contexto, a MP nº 562 altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema UAB na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola. Dessa forma, estabeleceu-se que a assistência financeira a ser concedida aos polos UAB seria definida anualmente e teria como base o número de alunos matriculados segundo os dados da CAPES.

Essa Medida Provisória foi convertida na Lei 12.695, de 25 de julho de 2012, conferindo esse status legal ao PAR, pois conforme disposição do parágrafo Único do seu Artigo 1º, “O PAR tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2012). A referida lei permitirá a celeridade da execução das ações previstas no PAR por meio da transferência de recursos da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, sem a necessidade de convênios específicos para isso.

Verifica-se, portanto, que o coordenador de polo é uma figura fundamental no contexto da UAB, especialmente devido à função social que exerce, a qual é relevante o bastante para abranger



uma infinidade de atribuições que são inerentes a cargos de gestores, passando pela necessária visão acerca das carências, necessidades, prioridades, demandas e de tudo o que envolve a localidade. Administrar os conflitos e as necessidades que permeiam as relações, além de vislumbrar soluções faz parte de seu cotidiano. (AZEVEDO; LIMA; VARGAS, 2011).

### **2.1.6 Avaliação dos Polos**

Com relação à sua avaliação dos polos, ela é realizada pela CAPES sob a prerrogativa de lhes conferir, conforme a avaliação, aptidão para ofertar novos cursos ou não.

Ressalta-se que, no que se refere à sua continuidade no Sistema UAB e às novas ofertas de cursos, compete aos polos o cumprimento de uma série de requisitos. Conforme disposto pelo item 6.2.2.3.3.2 do edital da Chamada para articulação de cursos no Sistema Universidade Aberta do Brasil – 2013, considera-se que são “[...] aptos para articulação/oferta somente aqueles que, na data da publicação deste edital, possuam situação ‘AA’ – ‘Apto’ [...]” (CAPES, 2012c, p.5).

Sendo assim, as práticas administrativas efetuadas nesses locais consistem nas ações realizadas para a consecução dos compromissos dos mantenedores e para o atendimento das demandas dos cursos.

Ainda a caminho da institucionalização a fim de garantir dotação orçamentária para a sua continuidade, os polos de apoio presencial têm a sua existência justificada com a articulação de cursos. Sem cursos, não há razão para a manutenção de uma complexa infraestrutura e, assim sendo, considera-se que variadas ações no âmbito organizacional são realizadas visando à articulação de novas ofertas.

Dessa forma, pode-se estabelecer que a rotina organizacional de um polo de apoio presencial se organiza em torno dessas ofertas – das assumidas e das almeçadas. A gestão dessas práticas visa a atender as demandas dos atores envolvidos nas atividades relacionadas a essas ofertas.

Considerando os principais critérios utilizados pela DED/CAPES no instrumento de monitoramento, os compromissos dos mantenedores e as atribuições do coordenador do polo, é possível classificar as práticas administrativas realizadas nos polos em três categorias:

Quadro 9 - Práticas Administrativas efetuadas nos polos UAB

Infraestrutura física e tecnológica	Infraestrutura de Recursos Humanos	Documentação
Cadastro: do patrimônio; do espaço físico;  Manutenção: do patrimônio; do espaço físico; da rede elétrica; do telefone; do patrimônio; da internet;  Segurança do patrimônio;  Logística de utilização e compartilhamento das salas, dos laboratórios e auditórios.	Gestão equipe: distribuição de tarefas; controle frequência; definição estratégias.	Atualização: dos sistemas da CAPES; de informações para as IPES;  Disponibilização de informações e documentos à CAPES e às IPES;  Articulação para criar instrumentos legais capazes de garantir a implantação, manutenção e continuidade do polo.

Fonte: Do Autor.

A gestão do polo é, geralmente, centralizada na figura do seu coordenador. No entanto, como executor de múltiplas funções, o coordenador do polo precisa lançar mão de uma forma diferenciada de gestão para a consecução de todas essas atividades.

Constata-se que, para o exercício da função de coordenador, são requeridas “uma série de outras competências complementares às exigidas legalmente, as quais auxiliarão na gestão dos polos”. Destaca-se o apontado por Angulski (2011), que reporta que, sob certos aspectos, a gestão desses polos também tem se configurado em um problema:

Com o grande crescimento da oferta de cursos de EaD nos últimos anos, os Polos cresceram de maneira acelerada. O número de Instituições de Ensino Superior (IES) conveniadas e de cursos oferecidos aumentou significativamente em vários destes Polos, bem como o número de colaboradores que ali atuam e o número de alunos atendidos. Com este aumento da oferta de cursos, de colaboradores trabalhando e de alunos

atendidos, em um espaço tão curto de tempo, tem requerido, cada vez mais conhecimentos específicos, não apenas na parte pedagógica, mas também, na condução administrativa destes Polos. (ANGULSKI, 2011).

Todos os polos ou proponentes a polo são avaliados mediante visitas *in loco*, realizadas por avaliadores designados pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES (DED/CAPES). As informações obtidas são registradas no Relatório de Monitoramento, constante no Anexo A, desenvolvido para verificar e cadastrar as condições desses polos. A figura 06, abaixo, apresenta especificamente o extrato (resultado) do monitoramento realizado pela CAPES:

Figura 5 - Extrato do Instrumento de Monitoramento de Infraestrutura de Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB

7. RESULTADO	
Após o monitoramento in loco, constato que o Polo de Apoio Presencial:	
<input checked="" type="checkbox"/>	ESTÁ APTO a apoiar cursos a distância
<input type="checkbox"/>	ESTÁ APTO COM RESTRIÇÕES a apoiar cursos a distância (Polo com problemas simples, sanáveis em até 60 dias e relacionados no item 5)
<input type="checkbox"/>	NÃO ESTÁ APTO a apoiar cursos a distância
Caso o polo não esteja apto, cite o porquê.	
	<input type="checkbox"/> Limitação de infraestrutura física
	<input type="checkbox"/> Ausência de ambiente(s)
	<input type="checkbox"/> Ausência de laboratório(s)
	<input type="checkbox"/> Outros. Especificar:

Fonte: DED/CAPES

Esse resultado é determinante para a autorização de novas ofertas de cursos UAB nos polos avaliados. Um polo Apto, “AA”, conforme designação da DED/CAPES, contempla a infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos requerida para a oferta de cursos a distância, além de toda a sua documentação estar em conformidade com o disposto pela CAPES. Por essa razão, a DED/CAPES autoriza a articulação de novas ofertas de cursos exclusivamente nesses polos (CAPES, 2012d).

Polos avaliados como Aptos com Pendências, “AP”, conforme designação da DED/CAPES, têm que efetuar adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo para obterem aptidão plena. Para tanto, devem efetuar-las e comprová-las em prazo determinado pela DED/CAPES, sob pena de obterem a avaliação de inaptidão. Com pendências a resolver, os polos não podem articular novas ofertas de cursos (CAPES, 2012d).

Quando avaliado como Não Apto, “NA”, conforme designado pela DED/CAPES, o polo tem graves restrições na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, assim como em sua documentação. Nesse caso,

O mantenedor poderá interpor recurso junto à DED/CAPES, apresentando, no prazo de 30 (trinta) dias, um Plano de Revitalização, com ações saneadoras das restrições verificadas durante a visita de monitoramento e respectivos prazos de execução. Caberá à DED/CAPES a decisão a respeito do recurso: em caso de deferimento, o mantenedor deverá iniciar imediatamente a execução do Plano de Revitalização e, findo o prazo, será realizada uma nova visita de monitoramento para eventual reclassificação do polo; em caso de indeferimento, será iniciado o processo de desligamento do polo do Sistema UAB. O mesmo procedimento de desligamento será iniciado caso o mantenedor não recorra no prazo estipulado (CAPES, 2012d).

Constata-se que a permanência dos polos como integrantes do Sistema UAB é condicionada à sua infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos. Além disso, sua documentação e instrumentos legais precisam estar atualizados e formalizados, conforme disposto pela DED/CAPES.

## 2.2 CONHECIMENTO NOS ÂMBITOS EDUCACIONAL E ORGANIZACIONAL

Com a intensa produção e compartilhamento de informações especialmente no século XX, é possível afirmar que o acúmulo de conhecimentos da humanidade tem provocado importantes transformações, desde o indivíduo até a sociedade nos seus variados âmbitos.

Já em 1784, Kant definia, em “Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?”, que:

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não

reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (1989, p. 11).

Desde essa ideia de universalização da educação representada pelo movimento Iluminista e pela Revolução Industrial, é nítida a referência pedagógica moderna cuja formação do sujeito como cidadão se dá através do conhecimento. Por meio desse recurso a liberdade e a autonomia se tornariam possíveis e realizáveis à humanidade.

Nonaka e Takeuchi (1997, p.5) consideram que entramos na “sociedade do conhecimento”, em que o recurso mais importante é, de fato, o conhecimento. Segundo Frees (2007), o século XXI se distingue da “era industrial”, ocasião em que são utilizadas tecnologias para inovação, e da “era da informação”, quando esta era o elemento chave para a efetividade das ações.

Desde o “*cogito ergo sum*” cartesiano, o sujeito adquire o papel fundamental de portador do conhecimento, sendo ele, portanto, o centro em torno do qual se desenvolvem os processos relacionados à cognição. Em relação às organizações não é diferente: é o que Drucker (1999) afirma ao se referir aos indivíduos envolvidos nos processos organizacionais como trabalhadores do conhecimento. Então, as pessoas são os maiores ativos de uma sociedade baseada no conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Segundo Davenport (2006, p.10), esses trabalhadores “têm níveis elevados de expertise, escolaridade ou experiência e seu objetivo principal no trabalho envolve a criação, a distribuição ou a aplicação do conhecimento”.

A afirmação baconiana “saber é poder” ratifica e corresponde, de fato, ao que é considerado o principal recurso para o progresso. Nesse contexto, o desenvolvimento das organizações está igualmente pautado no conhecimento que elas dispõem – o seu capital humano. O êxito de uma empresa está cada vez mais condicionado ao seu capital intelectual do que em seus ativos materiais. Uma vez que são os indivíduos que conhecem propriamente (e não as organizações), são eles que constituem o conhecimento das organizações. Segundo Klein, (1998, p.70), as organizações são afetadas direta ou indiretamente pela aprendizagem organizacional.

Diante deste que pode se considerado, portanto, o sumo por meio do qual se desenvolvem os mais variados processos, é relevante definir brevemente o que é o conhecimento.

### 2.2.1 Definição, tipos e modos

Com o intuito de definir o conhecimento, é preciso reconhecer que a utilização desse termo é cheia de ambiguidades. Conee e Feldman (2004, p.10) explicam que:

Nós usamos as palavras “conhece”/”sabe” e “conhecia”/”sabia” em uma variedade de tipos de sentenças diferentes de maneiras importantes. Eis aqui alguns exemplos:

Conhecer um indivíduo: S conhece x.

Saber quem: S sabe quem é x.

Saber se: S sabe se p.

Saber quando: S sabe quando A irá acontecer (ou aconteceu).

Saber como: S sabe como A.

Saber fatos: S sabe p.

Huemer (2002, p.23) ratifica essa ambiguidade, afirmando que:

Há muitos usos diferentes de ‘saber’ e ‘conhecer’ (*to know*) como “eu conheço João”, “eu sei dirigir” e “eu conheço/sei seu número de telefone”, mas o sentido que os epistemólogos focalizam é aquele que se refere ao ‘conhecimento proposicional’ ou conhecimento factual. Este é o sentido envolvido em “eu sei que  $2 + 2 = 4$ ” e em “João sabe que o jogo foi adiado?” [*to know that*, ‘quididade’ ou ‘p’. ‘Saber dirigir’ é distinto de ‘Saber que dirige’].

É possível verificar que a definição de conhecimento varia conforme o contexto em que é utilizado. Além disso, há expressões que são intimamente relacionadas a esse conceito e às vezes até utilizadas com certa sinonímia. É o caso de dado e informação. Dados são símbolos sem contexto ou interpretação – são meros números, palavras, sons, imagens etc. As informações são constituídas por dados inseridos em um contexto em que há significado; neste caso, há o intuito de informar. O conhecimento implicaria na combinação dessas grandezas, aliadas às experiências, reflexões etc. (SOUZA, 2011).

Em uma análise genérica para uma classificação inicial, Mezzaroba e Monteiro (2010) apresentam os modos de conhecer tidos como os mais relevantes, os quais são descritos a seguir:

Quadro 10- Modos de conhecer

Conhecimento mítico	Intenta explicar os fenômenos do mundo através de histórias simbólicas e alegorias, o que não necessariamente invalida o conhecimento ‘objetivo’ contido nesse tipo de conteúdo;
Conhecimento religioso	É sempre vinculado à fê; ainda que não haja evidências racionais o suficiente para justificá-lo, pois o mistério é da religião, esse saber não deixa de ser uma tentativa de explicar a realidade, as suas origens etc.
Conhecimento filosófico	Assim como os demais modos de conhecimento, intenta desvelar os princípios do que não é apreensível pelos sentidos. No entanto, a filosofia o faz através de argumentos racionais de aplicabilidade universal. Para tanto, ela costuma utilizar métodos radicais, recorrendo às primeiras causas para estabelecer fundamentos e conceitos. Entretanto, mais do que definir e pontuar, a ocupação filosófica consiste em problematizar e questionar, tal como Sócrates, o que é tido como dado, certo, verdadeiro, ou ainda o seu contrário.
Senso comum	É o modo de conhecer como todos conhecemos o mundo; trata-se do saber que acumulamos durante nossas vidas e que não raro suas conclusões coincidem com as do conhecimento científico – ainda que este último seja objetivo e metódico, enquanto aquele é subjetivo e desprovido de método.
Conhecimento científico	É o modo de conhecer que se utiliza de métodos formais e sistemáticos, de maneira que, diante de determinadas evidências descritas, qualquer sujeito seja capaz de obter a mesma conclusão que qualquer outro a respeito de certo objeto. Esse modo de conhecer é, portanto, objetivo. O que distingue a ciência dos demais tipos de conhecimento é, portanto, a possibilidade de verificação dos seus resultados. Não há ciência sem método, pois é ele o roteiro para chegar a um fim – no caso, este tipo específico de conhecimento.

Fonte: Mezzaroba e Monteiro (2010).

Contudo, para uma definição de conhecimento é possível partir de uma perspectiva epistemológica considerada *standard* que, segundo Conee e Feldman (2004), sustenta que conhecemos muitas coisas através de variadas fontes, sendo o conhecimento, portanto, uma “crença verdadeira justificada”. Esta é denominada definição tripartite ou definição socrática de conhecimento (PLATÃO, 1973, p.201).

Dessa forma, no que se refere ao esse uso proposicional de conhecimento – ou seja, quando se trata de fazer referência à atitude do sujeito “conhecer” aquilo a que proposições fazem referência de verdade ou de falsidade – temos sempre três elementos relacionados: crença, verdade e justificação. Nonaka e Takeuchi (1997, p.28) corroboram esse conceito, complementando que “o conhecimento é um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à verdade”.

É também reconhecido que o conhecimento não se restringe àquilo que é formalizado ou expresso em palavras, números e fórmulas – denominado conhecimento explícito. Ele compreende o conhecimento adquirido através da educação formal e dos conhecimentos sistematizados. Mas há ainda mais: a distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito é o que distingue, conforme esses autores, a concepção epistemológica ocidental da japonesa.

De caráter pessoal, o conhecimento tácito é considerado aquilo que é intuitivo e subjetivo, baseado nas experiências e emoções do sujeito, mas que, entretanto, não deixa de influenciar as decisões do sujeito – são, conforme esses autores, os *insights*, as conclusões, as visões de mundo, as perspectivas de futuro, os modelos mentais etc. Ele deriva dos erros e acertos passados, da memória, dos sentimentos. O conhecimento tácito é dificilmente transmitido – pelo menos não de forma sistematizada e formal, mas através do tempo: através deste é que ocorrerá a aprendizagem organizacional.

Dessa forma, é possível conceber o conhecimento como o produto de uma ação reflexiva: uma relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Cabe, porém, deixar claro que o conhecimento não é necessariamente privado, tampouco necessariamente expresso exclusivamente por regras ou algoritmos; conforme Polanyi (1958), essas são algumas das formas possíveis de explicação de conhecimento verdadeiro. Também segundo esse autor, o conhecimento é:

- construído e transmitido socialmente e, sendo público e ao mesmo tempo pessoal, ele contém emoções;
- sempre tácito ou, se explícito, baseado em conhecimento tácito.
- 

## **2.2.2 Definições e evolução da Gestão do Conhecimento**

O conceito de gestão do conhecimento é particularmente problemático. Sveiby (2001, p.3) faz referência às restrições relacionadas ao termo, dizendo que “Nonaka contrasta seu conceito de



‘criação do conhecimento’ com o de ‘gestão do conhecimento’, que ele descreve como um termo ‘muito pobre’, bastante influenciado pela TI”. De fato, é perceptível que Ikujiro Nonaka não faz uso direto deste nome. Porém, como relata Blanco (2006), os estudos iniciais em gestão do conhecimento remontam à tecnologia da informação para a promoção de modos eficientes de distribuição do conhecimento existente na organização.

Muito mais do que a produção do conhecimento, a “ideia inicial” estaria relacionada à disseminação e ao compartilhamento do conhecimento. Cabe ressaltar que, de início, a gestão do conhecimento era tratada como gestão da informação. Blanco (2006) ainda reporta que há pouca concordância relacionada às comunidades acadêmicas “responsáveis” pela gestão do conhecimento – se educadores, filósofos, administradores organizacionais, cientistas da computação, cientistas da informação ou psicólogos cognitivistas. Para essa autora, muito mais do que um embate ideológico ou acadêmico, essa é uma questão que acaba por reforçar a necessária e salutar abordagem multidisciplinar da gestão do conhecimento.

São muitas as definições de gestão de conhecimento, que variam conforme o autor que a aborda. No Quadro 11, destacam-se algumas abordagens conceituais:

Quadro 11 - Abordagens conceituais da gestão do conhecimento

Autor	Características
Abordagem de Wigg (1993)	Baseada nas práticas de exploração do conhecimento e sua adequação a partir de práticas de gestão específicas.
Abordagem de Leonard-Barton (1995)	Foco em atividades que envolvem: 1) busca de soluções criativas, de forma compartilhada; 2) implementação e integração de novas metodologias e ferramentas nos processos atuais; 3) prática de experimentos, a partir de protótipos e projetos-piloto para desenvolvimento de competências; 4) importação e absorção de metodologias e tecnologias externas.
Abordagem de Nonaka e Takeuchi (1997)	Baseada na transformação do conhecimento explícito em conhecimento tácito e vice-versa, a partir das práticas de socialização (tácito para tácito), externalização (tácito para explícito), combinação (explícito para explícito) e internalização (explícito

	para tácito).
Abordagem de Barclay e Murray (1997)	Ênfase em aspectos culturais e de redefinição de processos.
Abordagem de Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001)	Baseada nos capacitadores do conhecimento: 1) instilar a visão do conhecimento; 2) gerenciar conversas; 3) mobilizar os ativistas do conhecimento; 4) criar um contexto adequado; e 5) globalizar o conhecimento local. Além disso, os autores explicitam a necessidade de haver solicitude entre as pessoas e estratégias focadas para o conhecimento.
Abordagem de Nonaka, Toyama e Konno (2002)	Ênfase nas condições favoráveis para criação do conhecimento organizacional, essas condições necessitam de um ambiente físico, virtual e mental, os quais os japoneses denominam “Ba”.
Abordagem de Probst, Raub e Romhardt (2002)	Aplicação de gestão do conhecimento com base na abordagem de "elementos construtivos".
Abordagem de Choo (2003)	Baseada na organização do conhecimento a partir do uso estratégico da informação.

Fonte: Holanda, Francisco e Kovaleski (2009).

Estudos de Firestone e McElroy (2005) sustentam que as abordagens da gestão do conhecimento evoluíram a ponto de serem classificadas em três gerações de evolução conforme a sua metodologia. Na primeira geração, a preocupação era o armazenamento, a distribuição, o compartilhamento e a utilização do conhecimento organizacional, e não a sua produção. A segunda geração traz consigo as características da primeira, além da necessidade de constante produção de conhecimento novo. A sua terceira geração é a Nova Geração da Gestão do Conhecimento – “TNKM - *The New Knowledge Management*”. Esta também incorpora as características da geração anterior, mas adota uma postura crítica em relação à validade do conhecimento: já que, sendo uma atividade eminentemente humana, todo conhecimento estaria sujeito a falhas, uma vez que todo ser humano é falível em relação àquilo que conhece (MCELROY, 2003).

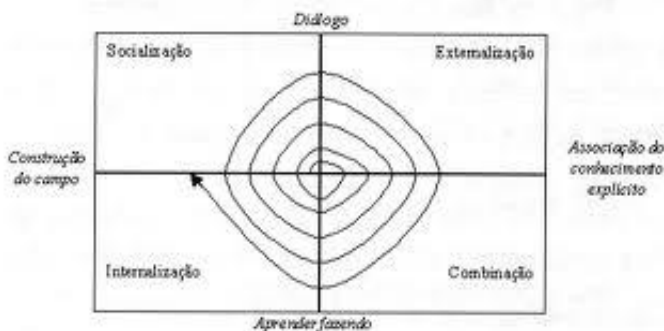
De qualquer forma, é possível verificar que a maioria dos autores da área converge em relação à função estratégica da gestão do conhecimento. Efetivamente, a capacidade intelectual de uma organização se torna determinante à sua sobrevivência no mercado. Sendo capaz de transformar o conhecimento individual de cada

componente de sua equipe em conhecimento organizacional, a gestão do conhecimento torna-se mais recurso importante para conferir vantagens competitivas às empresas.

Um pressuposto básico para o conhecimento no âmbito das organizações é o desenvolvimento de estratégias e procedimentos que objetivem maior eficiência aos processos da organização. Antes disso, porém, é necessário tratar do “como” acontecem os processos de aprendizagem na organização (BITENCOURT, 2001). Fica destacada a importância dos conhecimentos vivenciados, intuitivos e subjetivos para a realização desse objetivo, sendo requerido o seu compartilhamento na organização para que esta “aprenda” como um todo e construa o conhecimento que servirá àqueles que lhe seguirão. Bitencourt (2001, p.52) reitera que a aprendizagem individual se torna coletiva quando os conhecimentos individuais são incorporados às práticas organizacionais.

Conforme Nonaka e Takeuchi (1997, p. 79), “a criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito”. Dessa forma, ancorada na interação social, a Teoria da Criação do Conhecimento sinaliza a ocorrência de quatro processos que culminam com a criação e conversão dos conhecimentos na organização. Esses autores ilustram esses processos através da espiral do conhecimento, representada na figura 7:

Figura 6 - Modelo SECI



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p.80)

O modelo SECI de Nonaka e Takeuchi é uma referência e um marco para a gestão do conhecimento, sugerindo que a criação e o compartilhamento de conhecimento ocorrem como uma espiral em contínuas interações interpessoais na organização – ou seja, em “diálogos, discussões, compartilhamento de experiência ou observação”

(NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.280). Nessa espiral de interação contínua e crescente, o conhecimento do indivíduo se converte em um bem da organização por meio de quatro modos, que podem ser interpretados como sucessivas conversões dos modos de cognição:

- Socialização, em que ocorre o compartilhamento de experiências e as interações que promovem a criação dos conhecimentos tácitos;
- Externalização, quando os conhecimentos tácitos são compartilhados e explicitados através das variadas formas de linguagem, convertendo-se em o conhecimento explícito;
- Combinação, que se trata dos processos analíticos e estruturados em que os conhecimentos explícitos são combinados;
- Internalização, que ocorre com a incorporação dos conhecimentos explícitos adquiridos, convertendo-os em tácitos.

O conhecimento é o elemento cabal para a promoção de vantagens competitivas entre as organizações. Nesse sentido, é requerida uma gestão do conhecimento para tornar os conhecimentos tácitos dos seus trabalhadores em explícitos. É evidente que, com as tantas transformações ocasionadas, em especial pela enxurrada de informações disponibilizadas sucessivamente no final do século XX e início do XXI, o desafio está principalmente em administrar essas modificações – principalmente no que diz respeito aos muitos e variados conhecimentos disponíveis (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Destaca-se que não é um gerente, um presidente, um diretor ou um trabalhador em especial que conferem conhecimento à organização. Como afirma Alencar (1996, p.22), “as atitudes e comportamentos do indivíduo influenciam e são influenciados pelo sistema organizacional”, então é o conjunto articulado e capaz de integrar os conhecimentos de cada parte que compõe essa organização que constituem a inteligência organizacional. Dessa forma, é importante reiterar que a permanência de uma empresa no mercado está condicionada à forma em que esta cria, compila, integra e acumula as suas ideias e conhecimentos, sejam eles tácitos ou explícitos.

Para tanto, a organização precisa estabelecer contextos, políticas e estratégias que visem não apenas à criação de conhecimento, mas também à sua propagação e incorporação nos seus produtos e serviços. Dessa forma, a gestão do conhecimento terá atuação significativa para a

consecução dos seus objetivos, inclusive no apoio aos processos decisórios da organização.

A conversão do conhecimento requer constituir espaços adequados para desenvolver relações interpessoais em que seja possível compartilhar conhecimento. Para garantir a fluidez da criação do conhecimento, influenciando-a positivamente, Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) sugerem o gerenciamento de conversas – para o intercâmbio de ideias, opiniões e experiências –, e a criação de espaços adequados onde a espiral do conhecimento possa ser iniciada, a exemplo de salas e espaços virtuais de discussão.

Nesse contexto, cabe também ressaltar que a tecnologia desempenha uma função fundamental no apoio à gestão do conhecimento, desde o armazenamento dos dados e informações da instituição, automatização de trabalhos, disseminação e acesso a documentos e comunicação organizacional. É evidente também a capacidade de as tecnologias facilitarem o encontro de sujeitos geograficamente distantes, permitindo que se comuniquem tão frequentemente quanto se estivessem próximos e facilitando a troca e criação de conhecimentos.

## 2.3 EMPREENDEDORISMO

O empreendedorismo existe desde os primórdios da humanidade, associando-se às descobertas mais remotas do ser humano. É possível verificar a sua emergência a partir de cada invenção para melhorar a convivência com os outros ou com a natureza – como foi a descoberta do fogo, a invenção da roda, a navegação, até as últimas novidades que tanto favorecem e surpreendem a humanidade.

Há décadas se discute sobre o tema empreendedorismo e suas benesses. Dada a disseminação desse conhecimento, governos, empresas, instituições e público em geral reconhecem a sua importância para o crescimento econômico e a distribuição de renda de um país. Porém, foi só a partir de 1950 que esse conceito interessou à academia, preconizado pelo economista Joseph Schumpeter.

O dinamismo internacional em virtude da globalização tem causado mudanças no panorama mundial, em que mais agilidade e novas atitudes são demandadas dos profissionais e das instituições. Para atender a esses novos desafios de competitividade global e de inovação tecnológica é requerido um novo profissional, que empreenda e inove continuamente (SCHUMPETER, 1982).

Os empregos não são mais vitalícios e grandes e rápidas mudanças tecnológicas criam uma defasagem para os novos profissionais, que necessitam de treinamento constante para atenderem às exigências impostas por esse mercado de trabalho tão inconstante.

Por muito tempo o emprego duradouro representou a base segura para realização de uma vida inteira (MINARELLI, 1995). Em contrapartida, paulatinamente essa realidade fica mais distante: a segurança da trilha ensino formal–ensino técnico–emprego estável foi abalada. As modificações nas relações de trabalho e a informalidade dos empregos apontam para um futuro incerto.

Para contornar tais mudanças é preciso não condicionar a própria sobrevivência à venda da força de trabalho; é preciso ser empreendedor, buscar oportunidades e não se limitar à condição de empregado, ainda que qualificado e bem remunerado.

Drucker (1987) afirma que as pessoas universalmente instruídas serão requeridas pelas empresas; esses novos profissionais já não buscam um emprego fixo, mas ter empregabilidade. A condição de “ser empregável”, isto é, de dar ou conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidas por meio de educação e treinamentos sintonizados com as novas necessidades do mercado de trabalho (MINARELLI, 1995) é mais desejável do que simplesmente “ter um emprego”. Para tanto, esses profissionais precisam ser éticos nos negócios, preocupar-se com a qualidade do serviço e do atendimento, buscar e dominar informações, entender os anseios do cliente, preservar o meio ambiente e preocupar-se com a segurança no trabalho.

Degen (1989) afirma que, para não se tornarem obsoletas, as instituições também necessitam empreender, de forma que os executivos que nela atuam também desenvolvam novos negócios. Para esse autor, o empreendedorismo é fundamental não apenas àqueles que almejam viver do seu trabalho como empreendedores.

Hashimoto (2006) enfatiza que o primeiro uso do termo “empreendedorismo” foi apontado por Cantillon em 1755, fazendo referência nas implicações sobre a operação de comprar uma mercadoria por um valor determinado e gerenciar o risco de vendê-la com algum lucro ou não. Ao passar do tempo com a evolução do mercado, a competitividade e as dimensões da economia o conceito foi sendo aprimorado.

Bom Angelo (2003, p. 54) descreve o empreendedorismo, destacando que:

Os empreendedores podem ser inventores, mas não é isso que os caracteriza. Aquele que empreende transforma um conceito em realidade, seja na vida pessoal, na comunidade, na empresa ou no governo. Essa figura indomável, vital em todos os momentos importantes da história, é movida pela vontade, assume riscos e é capaz de convencer as pessoas dos benefícios de uma nova proposta. Em algum momento de sua trajetória, o empreendedor inevitavelmente descobre que precisa ser prático e obter resultados, por mais que sua formação seja teórica.

Uma pesquisa efetuada pela *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), que reuniu especialistas da Fundação *Kauffman*, do *Babson College de Boston* e da *London Business School*, aponta que o desenvolvimento econômico dos países é muito impulsionado pelo empreendedorismo. Durante a sua realização, foram investigadas as complexas relações entre empreendedorismo e crescimento econômico em dez países, incluindo o grupo dos sete mais ricos do mundo nesse período.

De acordo com a mesma pesquisa apresentada pelo GEM, o *Babson College* e a *London Business School*, afirmam que essa pesquisa fornece evidências conclusivas de que a principal ação de qualquer governo para promover o crescimento econômico consiste em estimular e apoiar o empreendedorismo, que deve estar no topo das prioridades das políticas públicas.

As evidências da pesquisa do GEM foram estudadas no Brasil pelo professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e consultor do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) Nacional, Fernando Dolabela, um dos pioneiros na implantação do ensino de empreendedorismo no País. Essa pesquisa, afirma Dolabela(2006), avalia o argumento de que o empreendedorismo é um diferencial para a prosperidade econômica de um país e que altas taxas de criação de novas empresas podem diminuir o risco de estagnação.

Segundo o relatório do GEM, publicado em 2010, o Brasil registrou o melhor resultado dentre os onze anos em que participa da pesquisa com a maior taxa de empreendedores em estágio inicial (TEA), indicando que 21,1 milhões de brasileiros exerceram atividade empreendedora com empresas formalizadas no ano da pesquisa. Essa pesquisa concluiu que a principal ação de um governo para promover o crescimento econômico consiste em estimular e apoiar o

empreendedorismo. Essa atividade deve estar entre as mais nobres prioridades das políticas públicas de um país pois, do contrário, o baixo índice de criação de empresas inviabiliza o crescimento econômico como um todo.

Dolabela (2006) enfatiza também a importância do empreendedorismo, alegando que ele é um fenômeno social e cultural e que há famílias, cidades, regiões e países mais empreendedores que outros. Em síntese, a pesquisa evidencia que um dos requisitos para a atividade empreendedora em um país é a existência de um conjunto de valores sociais e culturais que encorajem a criação de novas empresas.

Dolabela (2006) também lembra que no Brasil, vivemos em uma sociedade que cultua o emprego formal, a segurança nas finanças e a diplomação no nível universitário como indicadores essenciais de realização pessoal. Contudo, é preciso ainda desenvolver nos seus cidadãos a autonomia, a independência e a capacidade de inovar, gerar riqueza, assumir riscos e ser criativo, enfrentando os ambientes instáveis atuais. Para esse autor, são esses os valores capazes de promover o desenvolvimento dos países.

Barreto (1998) define que o empreendedorismo é uma habilidade e, por meio dela, o sujeito é capaz de criar ou construir algo dispondo de muito pouco. Esse autor afirma que, embora não seja uma característica de personalidade, empreender é um comportamento ou um processo que permitirá a iniciativa e o desenvolvimento de um negócio de êxito.

Relatórios como o GEM, citado anteriormente, somados às publicações dos pesquisadores dessa área, conduzem à ideia de que o empreendedorismo está associado às características, atitudes, capacidades e competências dos atores dos processos que tange esse tema. Assim, os empreendedores podem ser estudados por segmentos conforme suas perspectivas, ou seja, as econômicas (SCHUMPETER, 1982); psicológicas (MCCLELLAND, 1987) e sociocultural (YOUNG, 1971; FILION, 1991; BYGRAVE et al., 1996)

Portanto, para melhor esclarecer o conceito de empreendedorismo, é necessário distinguir o empreendedor do empresário. Cabe ressaltar que nem todos os empresários são empreendedores e nem todos os empreendedores possuem, necessariamente, uma empresa.



### 2.3.1 O Empreendedor

As referências do empreendedor se concentram nas características pessoais do sujeito. Assim, o tema geralmente se associa à área comportamental do indivíduo.

De acordo com Drucker (1987) foi cerca do ano de 1800 que Jean Batist Say, tratado como o pai do empreendedorismo, citou o termo empreendedor na sua obra intitulada “Tratado de Economia Política”. O termo correspondia ao indivíduo com determinadas competências, habilidade e segurança suficientes para transferir recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento.

A economia de um país se desenvolve na medida em que novos empreendimentos surgem sustentados pela existência de pessoas empreendedoras que inovam por meio de suas ações, gerando e pulverizando riquezas em todos os níveis da economia nacional. Descreve-se a seguir as definições de alguns estudiosos na área.

O empreendedor é o agente do processo de destruição criativa que, de acordo com Schumpeter(1982), impulsiona e mantém o capitalismo, criando novos mercados, novos produtos e desenvolvendo meios mais eficientes que revolucionam a estrutura econômica. Dessa forma, ele destrói as estruturas e os métodos antigos para trazer a inovação.

Para Drucker (1987), os empreendedores constituem a minoria dentro das pequenas empresas. Eles criam algo novo, diferente, transformando valores; para esse autor, o empreendedor pratica a inovação sistematicamente. Busca as fontes de inovação e cria oportunidades.

Ainda para Drucker (1987, p. 45), os empreendedores são aqueles que “não se contentam em simplesmente melhorar o que já existe ou em modifica-lo. Eles procuram criar valores novos e diferentes, convertendo um material em um recurso”.

Na mesma linha, Dornelas (2001), apresenta o empreendedor como uma pessoa diferenciada, que possui motivação muito peculiar, que gosta de ser imitada e deixar um legado.

Uma condição insignificante se transforma em uma grande oportunidade com a atuação de um empreendedor, que é um visionário, um sonhador; ele catalisa as mudanças com a sua personalidade criativa (GERBER,1990).

Kaufmann (1990) enfatiza que o empreendedor é o sujeito com a capacidade de inovar, por meio da qual os riscos são assumidos inteligentemente e as ações são efetuadas com rapidez e eficiência para se adaptar às contínuas mudanças do ambiente econômico.

Um empreendedor, para Filion (1991), é aquele que desenvolve e realiza o que imagina; é uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos, mantendo o nível de consciência do ambiente em que vive e utilizando-a para detectar oportunidades de negócios.

Uma característica determinante do empreendedor é, segundo Degen (1989), necessitar realizar inovações. Esse autor também afirma que esses sujeitos se destacam pela capacidade que têm de fazer acontecer o que objetivam.

Os empreendedores são os indivíduos capazes de identificar e criar oportunidades de negócios, coordenando novas funções de produção para que suas inovações obtenham êxito em meios de incerteza (DE MORI, 1998).

McClelland (1972) lista uma série de características comportamentais do empreendedor, e são descritas como, iniciativa, persistência, saber aproveitar as oportunidades, comprometimento, eficiência, persuasão, tolerância a riscos calculados, autoconfiança, independência, etc

Ainda para McClelland (1987), no aspecto psicológico as pessoas podem ser divididas em dois grandes grupos: o primeiro é constituído de uma minoria que se sente estimulada pelos desafios e pelas oportunidades que lhe ocorrem, trabalhando arduamente para a consecução dos seus intentos; o segundo é formado por uma maioria que não se importa com isso. É evidente que, pela sua capacidade de criar e aproveitar as oportunidades, os empreendedores integram o primeiro grupo.

Finalizando, Ferreira, Gimenez e Ramos (2005, p.47) afirmam que:

Sobre o conceito de empreendedor, ainda não existe um conceito único. Ele pode ser descrito como um agente econômico e os estudos dessa linha procuram identificar a relevância deste indivíduo na geração de processos inovadores, além de ressaltar a sua importância para o sistema econômico. Em uma linha comportamental, os pesquisadores têm procurado responder questões sobre influência das características individuais e

do contexto onde estão inseridos sobre o comportamento dos indivíduos empreendedores.

Nos estudos científicos acerca dos empreendedores, constam diferenças na conceituação, porém é consenso que o que distingue o empreendedor das outras pessoas é a maneira como ele desperta para as mudanças, aproveita e potencializa as oportunidades.

### **2.3.2 As Características Empreendedoras**

Diversas são as características pessoais observadas e descritas pelos autores da área bem como o modo de agir por parte de empreendedores. Para David McClelland, psicólogo da Universidade de Harvard, por exemplo: na década de 1960 ele registrou 42 diferentes características comuns a empreendedores de sucesso.

McClelland (1987) identificou nos empreendedores bem sucedidos um elemento psicótico crítico, denominado por ele de “motivação da realização” ou “impulso para melhorar”, desenvolvendo então o treinamento da motivação para a realização, cuja finalidade era melhorar tal característica e torná-la aplicável no ambiente organizacional.

Convém ressaltar que, de ponto de vista do comportamento, em geral, os empreendedores são tidos como indivíduos criativos e, sendo assim, os traços de seu comportamento correspondem aos de indivíduos criativos, conforme Gardner (1996).

O marco inicial do projeto idealizado por McClelland se deu com um estudo em trinta e quatro países, identificando características de comportamento comuns aos empreendedores bem sucedidos; em seguida, foram realizados instrumentos de seleção e treinamento que promoveram o desenvolvimento de algumas características apuradas na pesquisa.

O projeto com sua formatação definitiva foi lançado oficialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1988, na Argentina, sendo em seguida aplicado no Chile, Uruguai, Venezuela, Gana, Nigéria, Zimbábue. No ano de 1990 o programa começou a ser desenvolvido no Brasil através de convênio do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) com a ONU, atingindo ótimo nível de aproveitamento.

A relevância das pesquisas de McClelland (1987) consiste em sua abordagem sobre as características das pessoas bem sucedidas. O autor

ênfatiza que habilidades técnicas específicas, como *marketing* e finanças são essenciais, mas as características comportamentais fazem a diferença e, o mais importante, elas podem ser desenvolvidas. Esse autor identificou dez principais comportamentos naqueles que ele qualificou como empreendedor de sucesso.

Cooley (1991) apresenta 10 características e comportamentos operacionais - acrescentando que eles podem ser desenvolvidos - abaixo descritos:

- busca de informação – o empreendedor procura informações de clientes, fornecedores e concorrentes. Ele investiga como fabricar um produto ou fornecer um serviço, busca informações para fundamentar e possibilitar a elaboração de estratégias racionais, com boas chances de êxito;
- estabelecimento de metas – o empreendedor define objetivos e metas desafiantes e com significado pessoal. Quando de longo prazo, os objetivos são claros e específicos; já os de curto prazo são mensuráveis;
- planejamento e monitoramento sistemáticos – sempre buscando informações, o empreendedor atualiza ativamente suas fontes de *feedback*, que permitem a ele avaliar criticamente as consequências das próprias ações.
- busca de oportunidade e iniciativa – o sujeito aproveita oportunidades incomuns para começar um negócio novo e/ou obter financiamentos, equipamentos, local de trabalho ou assistência. É curioso e está sempre atento a qualquer oportunidade de conhecer um empreendimento; ele realiza as atividades antes de serem solicitadas ou de ser forçado pelas circunstâncias;
- persistência – é o comportamento que faz o sujeito se movimentar diante de um obstáculo significativo, buscando alternativas, agindo diante de dificuldades relevantes, insistindo ou mudando de estratégia com a finalidade de enfrentar os desafios. A persistência é a energia que faz o empreendedor trabalhar duro para atingir seus objetivos;
- correr riscos calculados – o empreendedor analisa as alternativas e calcula riscos cuidadosamente, agindo para diminuir tais riscos ou controlar resultados. Ele busca situações que implicam desafios ou riscos moderados, mas não aceita depender da sorte ou estar submetido a fatores externos que não possa controlar;

- exigência de qualidade e eficiência – constantemente o empreendedor busca maneiras de realizar tarefas com maior rapidez, menor custo e maior qualidade, experimentando soluções para realizar coisas que satisfaçam ou excedam os padrões de excelência;
- comprometimento – assim como a persistência é a energia, o comprometimento é o sacrifício e o esforço pessoal despendido pelo empreendedor para alcançar os seus objetivos. Ele aceita as responsabilidades pelas falhas no cumprimento de uma tarefa, colabora com os seus empregados e até assume o lugar deles para completar uma tarefa.
- persuasão e redes de contato – o empreendedor se utiliza de estratégias proativas para influenciar ou persuadir terceiros e/ou também de pessoas influentes como meio de alcançar seus objetivos, desenvolver e manter um bom relacionamento comercial;
- independência e autoconfiança – mostrando-se confiante na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio, o empreendedor gosta de ser um elemento de grande influência, já que busca o controle sobre os fatores que determinam os resultados de uma ação.

Em pesquisas realizadas por Birley e Westhead (1992), através de entrevistas com mais de 1000 empresários em onze países diferentes, esses pesquisadores elaboraram, em 1992, um relatório em que apontam a descrição das cinco necessidades mais relevantes dos empreendedores de sucesso, conforme descritas no Quadro 12.

Quadro 12 - Características dos Empreendedores

Necessidade	Especificação
Necessidade de aprovação	Envolve aspectos como a possibilidade de alcançar uma alta posição na sociedade, ser respeitado por amigos e ser reconhecido por suas conquistas.
Necessidade de independência	O empreendedor necessita de liberdade para trabalhar e controlar o seu tempo, ter autonomia e liberdade para iniciativa. Esta necessidade evidencia certa dificuldade na obediência de regras e normas impostas por outras pessoas ou pela organização.
Necessidade de desenvolvimento pessoal	Significa a busca constante de novos conhecimentos e habilidades, sendo facilmente identificável em indivíduos que estão sempre

		buscando o novo em suas vidas.
Necessidade de segurança	de	Relaciona-se com a autopreservação, que consiste em proteger-se de perigos físicos ou psicológicos, reais ou imaginários
Necessidade de autorrealização	de	Empreendedores procuram constantemente aperfeiçoar seus desempenhos e realizações, resolvendo situações que signifiquem desafios à sua capacidade.

Fonte: Adaptado de Birley e Westhead (1992).

Uma das características próprias do empreendedor, segundo estudos de Dolabela (2006), é de que ele é descontente por natureza. Contudo, esse descontentamento é saudável e fomenta a sua necessidade constante de encontrar novas oportunidades, buscando novos panoramas para si e para os que o cercam. Essas descobertas e propostas geram, muitas vezes, novos produtos e serviços que contribuem indiscutivelmente para a melhoria na qualidade de vida da população como um todo, posto que aumenta a empregabilidade do mercado e, conseqüentemente, a geração de renda.

O empreendedor é um indivíduo que acredita alterar o *status quo*, transformando a realidade e desbravando novos desafios, gerando novas oportunidades àqueles que o cercam. O empreendedor é um protagonista, conforme descreve Dolabela (2006).

Ainda Dolabela (1999) apresenta informações de uma pesquisa feita em 1994, por Timmons e Hornaday, sobre as mais relevantes características dos indivíduos empreendedores:

- têm um modelo, uma pessoa que o influencia;
- têm iniciativa, autonomia, autoconfiança, otimismo, necessidade de realização;
- trabalham sozinhos;
- têm perseverança e tenacidade;
- consideram o fracasso um resultado como outro qualquer e aprendem com os resultados negativos e com os seus próprios erros;
- têm grande energia, são trabalhadores incansáveis, sendo capazes de se dedicar intensamente ao trabalho e sabem concentrar os seus esforços para alcançar resultados;
- sabem fixar metas e alcançá-las;
- lutam contra padrões impostos;
- diferenciam-se;

- têm a capacidade de ocupar um espaço não ocupado por outros no mercado;
- descobrem nichos;
- têm forte intuição;
- têm sempre muito comprometimento;
- criam situações para obter *feedback* sobre o seu comportamento e sabem utilizar tais informações para o seu aprimoramento;.
- sabem buscar, utilizar e controlar recursos;
- são sonhadores realistas;
- são líderes, criam um sistema próprio de relações com os empregados;
- são orientados para resultados, para o futuro, para o longo prazo;
- aceitam o dinheiro como uma das medidas de seu desempenho;
- tecem “redes de relações” moderadas, mas utilizadas intensamente como suporte para alcançar os seus objetivos;
- conhecem muito bem o ramo em que atuam;
- cultivam a imaginação e aprendem a definir visões;
- traduzem seus pensamentos em ações;
- definem o que devem aprender para realizar as suas visões. São proativos diante do que devem saber. O empreendedor é um fixador de metas;
- criam um modelo próprio de aprendizagem, aprendem a partir do que fazem;
- têm alto grau de internalidade, ou seja, têm a capacidade de influenciar as pessoas com as quais lida;
- não são aventureiros, assumem riscos moderados. São inovadores e criativos;
- têm muita tolerância à ambiguidade e à incerteza e são hábeis em definir a partir do indefinido;
- mantêm um alto nível de consciência do ambiente em que vivem, usando-a para detectar oportunidades de negócios.

Finalizando, o mapeamento das características empreendedoras é algo dinâmico, tendo em vista a forma peculiar desses indivíduos se adaptar em às novas circunstâncias. Porém, o mais importante é saber que tais características podem ser desenvolvidas na formação de empreendedores.

### 2.3.3A prática do intraempreendedorismo nas organizações

É notável a necessidade de competências empreendedoras como requisito para entrar e, mais do que isso, permanecer no dinâmico mercado de trabalho vivenciado pela economia do século XXI. Contudo, compete associar o empreendedorismo às atividades desenvolvidas no trabalho, sejam elas de forma autônoma ou dedicada a alguma instituição. Para tanto, ao invés de tratar do empreendedorismo, optou-se pelo intraempreendedorismo, ou empreendedorismo corporativo, ou seja, a atividade empreendedora do sujeito desenvolvida dentro de uma organização.

O termo intraempreendedorismo é uma livre tradução do termo original, em inglês, *intrapreneur*, cunhado por Gifford Pinchot III, em 1978, e representa aquele que dentro da organização assume a responsabilidade de promover a inovação de qualquer tipo, a qualquer momento, em qualquer lugar da empresa. Intraempreendedorismo, nessa mesma linha, é definido por Pinchot como o uso, pela empresa, do talento criativo de seus funcionários para desenvolver produtos e serviços inovadores para a empresa (HASHIMOTO, 2006, p. 21).

Assim, os colaboradores que inovavam e melhoravam os processos organizacionais se denominaram empreendedores intracorporativos. Oliveira *et al.* (2008, p.2) fazem referência ao emprego desse termo por Pinchot, com a seguinte expressão: “intra-organizacional-empreendedor”.

Também Pinchot (1974), ao estudar o processo de inovação em organizações, observou comportamentos empreendedores em indivíduos que efetuaram inovações bem-sucedidas, referenciado a figura do intraempreendedor.

O termo intraempreendedor, segundo Oliveira *et al.* (2008, p. 2) foi preconizado, a partir de 1974 por Gifford e Elisabeth Pinchot e dessa data por diante houve uma popularização da expressão, porém, na literatura há várias formas de citação para definir o empreendedorismo organizacional.

Estudos sobre a temática do intraempreendedorismo podem contribuir para o entendimento das transformações que ocorrem no ciclo evolutivo das organizações, de como se processam os desdobramentos da valorização do empreendedor no mercado e identificar necessidades,



movimentos, tendências para, a partir daí, buscar e utilizar o conhecimento apropriado.

Diversos outros autores conceituam o intraempreendedorismo e o intraempreendedor. Nesse sentido, Dornelas (2003) enfatiza que empreendedores corporativos ou intraempreendedores, são indivíduos, ou grupos, atuando de forma independente ou como parte do sistema organizacional, que geram novas organizações ou incentivam a renovação em alguma organização já estabelecida.

Ao associar as instituições prestadoras de serviços ou industriais com as características inerentes do colaborador percebe-se que a organização desempenha papel fundamental no desenvolvimento de competências empreendedoras, ativando o empreendedorismo corporativo.

Morgan (1996, p.216) afirma que “as organizações não são condicionadas somente pelos seus respectivos ambientes; são também moldadas pelos interesses inconscientes de seus membros”, potencializando a vantagem competitiva da instituição em ter nela inserida o sujeito intraempreendedor, ou seja, proativo, comprometido e abertos às novas ideias e ao diálogo, com pensamento crítico e postura ética, identificando, assim, características empreendedoras.

Nesta pesquisa, algumas vezes o termo empreendedor é citado referenciando o termo intraempreendedor, pois está consoante à doutrina de Fillion (1999) ao afirmar que o intraempreendedor é a pessoa que desempenha o papel do empreendedor dentro de uma organização.

Entretanto, destaca-se que quando se trata do coordenador do polo com características empreendedoras, faz-se menção ao intraempreendedor ou empreendedor organizacional, posto que eles têm características empreendedoras e se dedicam a uma instituição já formalizada.

Assim como diversos autores puderam observar comportamentos empreendedores em empregados de organizações, nesta pesquisa se constata as competências empreendedoras específicas requeridas dos gestores dos polos de apoio presencial das IES públicas. Para tanto, toma-se por base as pesquisas de McClelland (1973), McClelland (1998) e Flanagan (1973), nas quais o método da entrevista permite relatar os comportamentos empreendedores da amostra pesquisada.

Finalizando torna-se visível a evidência de que o processo empreendedor gerado nas organizações sofre influência das atividades organizacionais e individuais e via de regra, são ditados pelas oportunidades, recursos e valores praticados internamente e divergem de acordo com a identidade organizacional. Sendo assim, para atingir a

melhor eficácia, a instituição deve determinar suas prerrogativas inerentes as competências buscando oportunidades de realização e profissionalismo na tomadas de decisões.

### **2.3.4 Intraempreendedorismo e Gestão do Conhecimento no Setor Público**

Ante as novas prerrogativas estruturais da gestão das organizações públicas no Brasil e as mudanças no cenário mundial, o profissional da educação pública precisa investir na sua carreira profissional.

A otimização dos recursos disponíveis deve sempre estar nos objetivos das organizações públicas, pois, como se sabe, os recursos gastos pelo Estado são provenientes da sociedade civil por meio da tributação imposta. Por conta disso, no Estado Democrático de Direito, a nação exige eficiência, qualidade e transparência no gasto público.

Para que haja uma transformação proporcional às prerrogativas ditas pela era da gestão do conhecimento, as condutas profissionais também se modificam. Espera-se que a inserção de competências e a entrega de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais ao coletivo – nesse caso, a instituição pública – sejam meios capazes de cumprir esse objetivo, organizando o trabalho, os conteúdos e os métodos utilizados.

Conforme afirmado anteriormente por diversos autores, a cultura educacional em nosso país tem sido dirigida para formação de mão-de-obra destinada ao emprego formal. Assim sendo, não é difícil concluir quão tradicionais e retrógrados têm sido, via de regra, os objetivos da ação do serviço público, aliados às orientações e capacitações muitas vezes ultrapassadas e ineficazes.

O novo paradigma, com foco na competição e determinado pelo cenário de constante transformação, certamente não dará espaço aos profissionais exercerem suas atividades na forma de contratos de trabalho – o clássico emprego da era industrial. É necessário formar cidadãos criadores de postos de trabalho, da mesma forma que os servidores públicos também devem agir criando novas oportunidades profissionais e gerando conhecimento para as instituições e novos produtos e serviços prestados à sociedade.

Eficiência significa fazer o que precisa ser feito com o máximo de qualidade e com o menor custo - e não a redução dos custos a qualquer maneira. Pelo contrário, é responsabilidade do gestor público buscar a melhor relação entre qualidade do serviço e qualidade do gasto (BRASIL, 2007c).

Outro princípio fundamental da administração pública e que também estará sempre presente na agenda dos gestores públicos é a qualidade. O primeiro aspecto do conceito de qualidade é a adequação ao uso. Um serviço público de qualidade é aquele que é adequado às necessidades da população. A sociedade exige que haja excelência, isto é, que as melhores práticas de atendimento sejam adotadas na administração pública e com competência.

Então, qualidade é a totalidade de características que capacita uma organização a satisfazer as necessidades explícitas e implícitas dos cidadãos (BRASIL, 2007c).

Especificamente na geração e fixação do conhecimento na empresa pública, o intraempreendedor percebe muitas formas diferenciadas de atuação ou, ainda mais abrangente, de conduzir das atividades inovadoras e mais efetivas. Dentre elas, podemos citar: estar atento às necessidades, interesses e expectativas dos seus clientes e/ ou do seu público – a sociedade; discutir o processo de capacitação e estar atento à constante atualização técnico-científica, que permite a inovação; trabalhar de forma cooperada e interdisciplinar; contornar os entraves burocráticos com criatividade e flexibilidade; agregar valor às atividades de pesquisa e apresentar uma motivação contagiante, entre outros.

Segundo Leite (2002), várias ferramentas são usadas pelas empresas. Elas por si só não são capazes de desenvolver a competência empreendedora, mas são capazes de desenvolver e revelar um novo espírito empreendedor. Além do uso de todas essas ferramentas, é necessário que ações sejam tomadas. Essas ações dependem das atitudes de seus gestores de plantão, da maneira como se comportam e se relacionam com os seus subordinados.

Outro aspecto delicado a se abordar como fator de satisfação na administração pública é a remuneração. Embora não seja o foco desta pesquisa, o sucesso profissional, para a maioria das pessoas, significa uma atividade profissional que seja econômica e psicologicamente satisfatória, que proporcione uma contribuição para a sociedade e que sustente uma vida pessoal e familiar saudável. No campo econômico, é possível intuir que a grande maioria dos profissionais se manifesta insatisfeito.

Nesse sentido, cabe ao intraempreendedor buscar novas formas de recompensa profissional e clamar por planos de carreiras mais atraentes e eficientes e, principalmente, pautados na capacitação profissional. Caso isso não seja possível ou viabilizado, o verdadeiro

empreendedor tenderá a se desligar da instituição para buscar outros meios de alcançar maior satisfação profissional.

O reconhecimento público também é importante, especialmente quando acompanhado do apoio e incentivo institucional à realização dos projetos inovadores. Assim, os mentores das ideias inovadoras precisam ser prestigiados, ao invés de lhes tirarem as oportunidades de realização dos seus objetivos.

Outro aspecto a considerar é a rigidez administrativa que vigora em grande parte das instituições públicas, atreladas a processos burocráticos rígidos e ineficazes e a sistemas bastante hierarquizados. Assim, além do trabalho de sensibilização do corpo diretivo das instituições, na busca de administrações mais abertas e dinâmicas, é fundamental que o intraempreendedor possua bom trânsito na política interna da empresa para poder captar colaboradores e parceiros para sua iniciativa.

Coordenadores que não desenvolvem uma rede de relacionamentos, tanto interna quanto externa ao polo de educação, certamente terão suas possibilidades reduzidas, limitando seu desempenho profissional e, por conseguinte, sua motivação, satisfação e realização no trabalho. Na esfera pública também é crescente a necessidade de competência e profissionalismo, em meio às transformações no cenário nacional e mundial o ser humano é um dos fatores responsáveis pela competitividade permanente da instituição pública.

Diante dessas prerrogativas, conclui-se que somente um profissional capacitado e qualificado pode produzir e oferecer a sociedade um serviço de qualidade. Por outro lado, métodos mais modernos de gestão são cada vez mais necessários, pois imprimem rapidez e agilidade à estrutura administrativa.

Para os coordenadores, o desafio é assimilar todas essas determinantes de eficácia. Nesse novo tempo, o conhecimento se tornou o bem mais importante de uma organização, seja ela pública ou privada. Porém, apenas conhecimento não se basta: é necessário praticar e realizar. Nesse particular, há a necessidade de desenvolver a competência empreendedora.

Segundo Drucker (1999), os empreendedores inovam e a inovação é o maior artifício para a aplicação do espírito empreendedor. Portanto, capacitar os servidores públicos brasileiros e desenvolver suas competências empreendedoras será fundamental para a manutenção da empresa pública neste novo tempo.

## 2.4 COMPETÊNCIA

A discussão acerca do conceito e da importância da competência para a gestão das organizações é uma pauta acadêmica recorrente.

Reconhece-se que não há consenso acerca desse conceito, tendo em vista que ele permeia termos relacionados, como atitude, comportamento, habilidades, potencial, desempenho etc.

Esse conceito é normalmente analisado a partir de dois enfoques – organizacional e individual. Embora relacionados, eles se distinguem conforme a abordagem: temas organizacionais abrangem o campo da estratégia, ao passo que os aspectos referentes ao indivíduo são peculiares nos estudos de recursos humanos (FERNANDES, FLEURY, 2007). Considerando os objetivos deste trabalho, aborda-se a competência a partir do viés individual.

Le Boterf (2003, p. 37), ao tratar da competência do profissional, informa de modo genérico que competente “é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”.

No modelo de competência trabalhado por Zarifian (2001), um dos autores pioneiros desse tema no contexto europeu, ênfase maior é dada a noção de incidente, ou melhor, àquilo que ocorre de forma imprevista, não programada. Portanto, competência é a capacidade de as pessoas estarem preparadas para solucionar as novas situações problemáticas, ou seja, a competência não pode estar contida nas predefinições da tarefa. E que tendo em vista a necessidade iminente de inovação somada à concorrência do mercado, o nível de complexibilidade das situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano.

O mesmo autor (ZARIFIAN, 2001) tem seus estudos pautados em três aspectos que alimentam a definição multidimensional de competência:

- a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo;
- a inteligência prática das situações, que se apoia sobre os conhecimentos adquiridos e os transforma;
- a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, corresponsabilidade e partilha do que está em jogo em cada situação.

De acordo com Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência pode ser entendido a partir das tarefas que compõem as atribuições de um cargo. Porém, são tantas e tão diversificadas as tarefas

que competem aos profissionais do Século XXI, que formular um conceito que as compreenda é desafiador. É por essa razão que importa à construção do conceito o modo como o trabalho é concebido.

Se na Idade Média a produção era intrínseca ao trabalhador, com a Revolução Industrial o trabalhador e o produto da sua atividade se desvincularam, pois

[...] o trabalhador passou a viver em função do relógio e da conclusão de tarefas, uma após outra, [...] não precisava mais saber o que seria feito com resultado de seu trabalho, que produto final seria produzido. Assim, ele perdeu a conexão entre a produção e o seu resultado. A fábrica, como bem consagrou Marx, separou o trabalhador do produto de seu trabalho, ela praticamente inventou o trabalho como algo separado do trabalhador. A noção de produto e produção passou a pertencer ao dono da fábrica. Somente ele sabia o que produzir, como, quando e por quê (MIRANDA, 2004, p 112).

Porém, com a emergência da Sociedade do Conhecimento, em que a informação e o conhecimento condicionam a produção, “o trabalho deixa de ser o fator algo externo ao trabalhador e volta a ser algo intrínseco a quem o realiza” (MIRANDA, 2004, p 113). Dessa forma, o trabalho torna a ser subjetivado, reconhece-se o trabalhador, a pessoa humana, como um ativo importante, pois é ele que detém um fator de produção imprescindível. Fleury e Fleury (2001, p. 187) reiteram esse aspecto:

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisível cada vez mais cotidiano e rotineiro.

Lapoli (2010, p. 41) sustenta que o conceito de competência começou a ser utilizado na área jurídica partir da Idade Média, designando a atribuição de alguém para apreciar ou julgar o que lhe coubesse. Essa autora afirma que foi com a Revolução Industrial que esse termo foi incorporado à linguagem organizacional, mas que “os primeiros estudos sobre competência partiram do psicólogo David

McClelland que em 1973 publicou um trabalho na revista *American Psychologist*, sobre a mensuração de competências e inteligência”.

Nesse contexto, Dutra (2008a) aponta que McClelland buscava uma abordagem mais efetiva para proceder a seleção das pessoas para as organizações. Desde então, esse conceito estruturado se ampliou para avaliar e orientar os processos de desenvolvimento profissional.

Na Europa, a competência foi objeto de estudo a partir dos anos 1980 pela necessidade da indústria moveleira modernizar sua gestão. Para enfrentar o período caracterizado pelo aumento da complexidade da produção e pelas turbulências e incertezas do cenário da época, até então o que existia poderia ser denominado de “taylorismo brando” (ZARIFIAN, 2001).

A partir da concepção do psicólogo McClelland, a noção de competência se distingue de aptidão, habilidade e conhecimento, pois é uma “característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou determinada situação” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

Miranda (2004) aponta que o conceito de competência emergiu nos anos 1970, quando sua aceção passa a abranger a nova forma de trabalho que despontava àquela época, preconizando autonomia e responsabilidade individual. Essa autora afirma também que, nos anos 1980, a delegação de responsabilidades se relaciona à noção de competência e que, nos anos 1990, são desenvolvidas as primeiras pesquisas acerca do tema. Cabe ressaltar que Dutra (2008a) vai ao encontro dessa constatação, afirmando que uma primeira aplicação do conceito de competência se efetuou a partir de uma pesquisa-ação realizada nos anos de 1996-97, por meio da qual foram criados instrumentos para tanto. Ainda no final dos anos de 1990 a competência começa a figurar o contexto da gestão de recursos humanos e se informatiza (MIRANDA, 2004).

Dutra (2008a) e Fernandes e Fleury (2007) também destacam mais autores importantes para a construção do conceito de competência:

Quadro 13- Conceitos de competência

Parry (1996)	<p>Classifica os conceitos de competência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• concebida como <i>inputs</i>, tradicional dos autores dos EUA: conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o indivíduo;</li> <li>• concebida como <i>outputs</i>, tradicional dos autores da Europa: competência demonstrada a partir da obtenção de algum resultado.</li> </ul>
Boyatzis (1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece ações ou comportamentos efetivos esperados conforme as demandas de determinados cargos;</li> <li>• demonstra preocupação com a entrega da pessoa para o meio em que ela se insere;</li> <li>• considera o contexto;</li> <li>• exemplo de concepção de competência como <i>input</i>.</li> </ul>
Spencer e Spencer (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A competência é uma característica que subjaz no indivíduo e é casualmente relacionada a um desempenho superior para um cargo ou situação;</li> <li>• exemplo de concepção de competência como <i>input</i>.</li> </ul>
LeBoterf(2003) e Zarifian ( 2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionam o conceito de competência à agregação de valor;</li> <li>• defendem que a entrega não está relacionada ao cargo, mas à própria pessoa;</li> <li>• exemplos de concepção de competência como <i>output</i>.</li> </ul>

Fonte: Dutra (2008a, p. 22) e Fernandes e Fleury (2007, p. 105).

Ruthes, Feldman e Cunha (2010) sustentam que a gestão por competências é uma forma avançada de gerenciamento, pois considera



dimensões distintas – os conhecimentos, as habilidades e as atitudes – para a ação responsável. Assim, a competência para a consecução de um objetivo implica em

ter conhecimento, habilidade e atitudes, compatíveis como desempenho dela e ser capaz de colocar esse potencial em prática, sempre que for necessário. No entanto, pode-se dizer que o conhecimento é o que as pessoas sabem; habilidades, o que elas fazem, e atitudes, o que elas são. Atitude representa a vontade de fazer as coisas. Habilidade representa o saber fazer, o como fazer. Conhecimento representa o saber. Oportunidade representa as chances que podemos ou devemos perceber. Resultado representa o bom desempenho. (RUTHES; FELDMAN; CUNHA, 2010, p. 317)

Sendo assim, a competência implica em conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA). Essas capacidades são interdependentes e imprescindíveis para a realização de um determinado objetivo, em um contexto organizacional específico.

Assim estruturado, esse conceito corrobora o já afirmado por Fleury e Fleury (2001, p.185): a competência como um conjunto de capacidade humanas, que compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes. São elas que justificam um alto desempenho, de forma que é possível constatar que melhores resultados decorrem da inteligência e personalidade das pessoas. Sendo assim, percebe-se a competência como um estoque de recursos que o indivíduo detém, por meio do qual desenvolverá suas atribuições e responsabilidades na organização.

E, se “competente é aquele que ao examinar uma situação problema pondera, aprecia, avalia, julga e, em seguida, visualizando diferentes ângulos, encontra a solução ou decide” (ANTUNES, 2001, p. 17), pode-se conceituar, então, a competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188). Assim sendo, neste trabalho assume-se este conceito, reconhecendo que a competência não se limita aos conhecimentos do indivíduo, tampouco às tarefas realizadas por ele.

Cabe destacar, pois, a distinção entre a competência de aptidões, que se refere ao talento natural da pessoa, o qual pode até ser aprimorado; de habilidades, que se trata da demonstração de um talento

particular na prática; e conhecimento, que é aquilo que os sujeitos devem saber para desempenhar uma tarefa. A competência abrange, conforme já afirmado, um conjunto de capacidades (FLEURY; FLEURY, 2001).

Fleury e Fleury (2001, p. 187) afirmam ainda que essa noção de competência está relacionada a alguns verbos, tais como “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”. Sendo assim, as competências agregam valor social ao indivíduo. Esses verbos apresentam significados importantes à definição da competência.

Quadro 14 - Significados importantes à definição de competência

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury, 2001, p. 188.

Reconhece-se que, quando colocam em prática os seus conhecimentos na organização, o patrimônio intelectual dos sujeitos consolida as competências organizacionais e se contextualiza. Dessa forma, verifica-se quão intimamente relacionadas estão as competências organizacionais e individuais.

Dutra (2008b) afirma que, embora a competência seja geralmente compreendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento das suas atribuições e responsabilidades na organização, esse conceito parece não garantir a agregação de valor. Nesse sentido, em relação à entrega, conforme Fernandes e Fleury (2007), os conhecimentos, as habilidades e as atitudes do indivíduo não necessariamente garantem que a organização se beneficiará dele – depende do que ele pode e quer entregar à organização. Esses autores afirmam que, diferentemente de resultado, “[...] que refere-se a algo pontual, mensurável e com data para acontecer, [...] a entrega tem maior perenidade: está ligada à capacidade e contribuição” (FERNANDES, FLEURY, 2007, p. 105). Por essa razão, Dutra (2008b, p. 9) julga ser necessária a discussão do conceito de entrega para a compreensão do conceito de competência:

Verificamos que a pessoa é avaliada e analisada para efeitos de admissão, demissão, promoção, aumento salarial etc, em função de sua capacidade de entrega para a empresa. Por exemplo, ao escolhermos uma pessoa para trabalhar conosco além de verificarmos sua formação e experiência olhamos também como essa pessoa atua, sua forma de entregar o trabalho, suas realizações, enfim, cada um de nós usa diferentes formas para nos assegurarmos de que a pessoa que estamos escolhendo terá condições de obter os resultado que necessitamos.[...]

Essa é uma profunda transformação na forma de vermos as pessoas na empresa.

Ao olharmos as pessoas por sua capacidade de entrega temos uma perspectiva mais adequada para avaliá-las, para orientar o seu desenvolvimento e para estabelecermos recompensas.

Considerando o exposto, a entrega pode ser entendida pelo viés da ação competente, ou seja, é “o saber agir responsável e reconhecido estabelecido na definição de competência sugerido por Fleury (1999)” (DUTRA, 2008b, p. 10).

Dessa forma, as variáveis da competência – os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e a entrega – orientarão a definição dos

indicadores que permitirão aferir a competência empreendedora dos coordenadores de polo.

## 2.5 COMPETÊNCIA EMPREENDEDORA

O conceito de competência empreendedora é complexo. Ele compreende as nuances do conceito de competência referenciando a evolução do termo e os estudiosos e autores que o disseminam, somado à abrangência e dinamicidade que permeia a descrição do empreendedorismo. Entretanto, esse tema é entendido de forma bastante objetiva nesse trabalho, possibilitando contribuições e clareza à temática para a realização das etapas desta pesquisa.

O profissionalismo por meio da competência empreendedora é individual – ou seja, é próprio do sujeito, segundo Le Boterf (2003). Entretanto, é por do coletivo competente que a organização poderá se tornar competente.

De acordo com Dutra (2008a), o conceito de competência inerente ao trabalho e ao profissionalismo ganhou importância somente nas décadas de 1980-90. Nessa ocasião, a gestão se atenta às competências empreendedoras como fator agregador de valores ao indivíduo e à organização; anteriormente, a administração empresarial focava na qualificação do empregado.

Segundo Le Boterf (2003), a baixa empregabilidade que caracteriza os empregados das empresas da linha taylorista se deve à execução repetitiva da atividade, à duração da vida profissional e às atividades parceladas e não-qualificadas, demonstrando que a organização do trabalho é indutora do grau de empregabilidade.

Numa visão mais moderna, a competência empreendedora é compreendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o sujeito desenvolva as suas atribuições e responsabilidades. Neste trabalho em especial, é o coordenador de polo que deverá desenvolvê-las.

Um diferencial desta pesquisa é a certeza de que as variáveis Conhecimento, Habilidade e Atitude do indivíduo agregarão valor à instituição, ou seja, a garantia de que essas variáveis serão entregues à instituição.

Dessa forma, a visão tradicional de estudo da competência que contempla o Conhecimento, a Habilidade e a Atitude – a já conhecida tríade CHA – nesta pesquisa será acrescida da variável Entrega que, referenciada pelos autores que a defendem, constituirá o CHAE.

De acordo com Dutra (2008a), outros autores, como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), preconizam o conceito de competência individual associado à ideia de agregação de valores e à variável entrega. Esse modelo de contribuição para a composição do conceito vai ao encontro das premissas adotadas para competência empreendedora, a qual se explora nesta pesquisa junto aos coordenadores de polo.

Segundo Dutra (2008a), a primeira oportunidade de aplicação desse conceito em um sistema integrado de gestão de pessoas ocorreu no período de 1996 a 1997, e contemplava a entrega exigida pela organização, a caracterização da entrega e o desafio de mensurá-la.

A clareza do desafio e do novo conceito de competência fica evidente na descrição de Dutra (2008a, pág. 31) quando afirma que:

As pessoas atuam como agentes de transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes em competência entregue para a organização. A competência entregue pode ser caracterizada como agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização. Cabe destacar o entendimento de agregação de valor como algo que a pessoa entrega para a organização de forma efetiva, ou seja, que permanece mesmo quando a pessoa sai da organização. Assim, a agregação de valor não é atingir metas de faturamento ou produção, mas melhorar processos ou introduzir tecnologias.

O grande desafio da gestão nas organizações é gerar e sustentar o comprometimento dos colaboradores, o que só é possível se esses sujeitos sentirem que sua relação com as organizações lhes agrega valor também. Ou seja, trata-se de uma via de mão dupla: a organização necessita do capital intelectual, o elemento humano para construir e manter diferenciais competitivos gerando, em contrapartida, mais atenção ao desenvolvimento das competências empreendedoras nos indivíduos. Le Boterf (2003, p. 34) complementa afirmando que “Aquele que é reconhecido como um profissional competente possui uma identidade social que vai além do emprego que ocupa”.

Dessa forma, Dutra (2008a, p.17) afirma que:

Saímos de um perfil obediente e disciplinado para outro autônomo e empreendedor. A mudança no padrão de exigência gerou a necessidade de

cultura organizacional que estimulasse e apoiasse a iniciativa das pessoas, a criatividade e a busca autônoma de resultados para a empresa ou o negócio.

Dutra (2008a, p.24) também sustenta que “A agregação de valor das pessoas é, portanto, sua contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, permitindo-lhe manter suas vantagens competitivas no tempo”.

O conceito de Fleury (2000) corrobora nesse sentido, quando descreve que ter competência é “Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Dutra (2008a) reitera que o fato de o indivíduo possuir as qualificações necessárias para um trabalho não assegura que ele irá entregar o que lhe é demandado, pois se sabe que a competência empreendedora não é um estado, um conhecimento ou fruto de um treinamento: pelo contrário, é a ação de colocar em prática o que se sabe em determinado contexto numa dinâmica empreendedora.

Consoante aos efeitos do profissionalismo no contexto do século XXI, Le Boterf (2003, p. 33), afirma que “Pode-se levantar a hipótese de que a empresa de sucesso será aquela que, na base de seu projeto específico, souber atrair e desenvolver os melhores profissionais”.

Le Boterf (2003), ao tratar da competência do profissional, sustenta que ela se trata de uma dupla instrumentalização, ou seja, consiste em saber mobilizar e combinar recursos da ordem pessoal, que são os saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e por experiências acumuladas e recursos de seu meio, que são constituídos pelas máquinas, instalações materiais, informações e redes relacionais. E que uma das características essenciais da competência consiste em escolhê-los e combiná-los de acordo com a situação ou com o objetivo.

Para inserção do conceito de competência empreendedora no contexto organizacional, cabe também abordar o evento pois, segundo Zarifian (2001), a competência essencialmente é exercida diante de um evento e não na execução de tarefas com definições prévias. Além disso, essa competência é propriedade particular do indivíduo, e não do cargo, “seria, aliás, absurdo falar de um posto de trabalho competente” Zarifian (2001, p. 42). Esse autor complementa que, diante de eventos mais complexos, que excedam a capacidade de competência individual –

ou seja, o saber e ação de um único sujeito – supõe-se a ação de uma rede de indivíduos competentes, invocando o coletivo organizacional.

Assim, a contextualização do conceito de competência empreendedora contempla a visão de Dutra (2008a) para as competências individuais, a conjectura pregada por Dolabela (1999) no que diz respeito ao empreendedorismo e assimila os pressupostos da Gestão do Conhecimento, que estão alinhados aos vieses desta tese.

Portanto, o ideal da abrangência da terminologia competência empreendedora dos coordenadores de polo de educação a distância é que eles atuem como agentes de transformação: dessa forma, utilizando-se dos conhecimentos, habilidades e atitudes, há ações entregues para o polo que está inserido no sistema UAB.

Reitera-se que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes empreendedoras entregues pelo coordenador incrementam o capital de conhecimento do polo. Cabe destacar o entendimento de capital de conhecimento como a contribuição que o coordenador disponibiliza para o polo de forma efetiva, e que se mantém no polo mesmo após a sua gestão. E se a competência profissional só existe quando em ação, em um evento no trabalho, esse saber sobre o contexto – nesse caso, as atividades inerentes à coordenação do polo UAB – é essencial, pois permite que o coordenador se adapte às contingências e considere o possível dentro da sua área de atuação.

Destarte, incrementar o capital de conhecimento por meio da competência empreendedora dos coordenadores não é atingir metas de gestão do polo, mas fazer acontecer uma gestão participativa, melhorias nos processos e assimilação da inovação.

Para evidenciar o conceito de competência empreendedora que orienta esta tese e que serve de base para a metodologia proposta para avaliar o grau de competência empreendedora individualmente dos coordenadores de cada polo, descrevem-se a seguir as variáveis que o compõe na visão empreendedora.

### **2.5.1 Conhecimento/Saber**

O conceito de conhecimento, já descrito no item 2.2 deste capítulo, é fundamental para a construção da metodologia e seleção dos indicadores da competência empreendedora. Para tanto, parte-se da concepção descrita por Mezzaroba e Monteiro (2010), que reconhece no senso comum uma forma de conhecimento, por meio do qual todos conhecem o mundo em primeira instância. Trata-se do saber que se

acumula durante a vida e que, não raro, suas conclusões coincidem com as do conhecimento científico – ainda que este último seja objetivo e metódico, enquanto aquele é subjetivo e desprovido de método.

Chiavenato (2004) diz que o conhecimento representa aquilo que as pessoas sabem a respeito de si mesmas e sobre o ambiente que as rodeia. Ele é profundamente influenciado por seu ambiente físico e social, por sua estrutura e processos fisiológicos, por suas necessidades e por suas experiências anteriores.

Le Boterf (2003), ao descrever a competência profissional em saber administrar a complexibilidade antecipa-se descrevendo os saberes necessários a essa prática, quais sejam:

- saber agir com pertinência;
- saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional;
- saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- saber transpor;
- saber aprender e aprender a aprender;
- saber envolver-se.

Drucker (1987) enfatiza que o saber é o único recurso que conta. Os fatores de produção tradicionais, a terra, o trabalho e o capital não desapareceram, mas passaram para segundo plano. Pode-se consegui-los, e facilmente, desde que se tenha o saber. E o saber, nesse novo sentido, tornou-se uma utilidade econômica, um meio de obter resultados nas áreas econômica e social.

Ao tratar dos saberes procedimentais, para composição da competência, Le Boterf (2003) alerta que, diferentemente dos saberes teóricos, que são expressos independentemente das ações que poderiam utilizá-los, esses saberes são descritos visando uma ação a ser realizada. Ou seja, sua formulação é inseparável de seu modo de emprego, a exemplo da distinção entre o saber como funciona e o saber como fazer funcionar.

Para compreender e compor a metodologia de avaliação do grau de competência empreendedora dos coordenadores dos polos, é fundamental que haja o entendimento das três formas de conhecimento preconizadas por Piaget (1996, p. 306):

Em primeiro lugar, há uma imensa categoria dos conhecimentos adquiridos graças experiência física em todas as suas formas, isto é, a experiência dos objetos e de suas relações, mas com abstrações dos objetos como tais. Vê-se imediatamente que se trata neste caso, da extensão



indefinida das condutas de aprendizagem ou de inteligência prática, porém com todos os tipos de novidades que devem ser explicadas. Em segundo lugar, há a categoria, notavelmente estreita, e mesmo de extensão real muito discutível, dos conhecimentos estruturados por uma programação hereditária, como é talvez o caso de certas estruturas perceptivas (visão das cores, duas ou três dimensões de espaço, etc). O caráter restrito dessa segunda categoria levanta imediatamente um grande problema biológico pelo contraste com a riqueza dos instintos dos animais. Em terceiro lugar, há a categoria, pelo menos tão extensa quanto a primeira, dos conhecimentos lógico-matemáticos, que se tornam rapidamente independentes da experiência e que, se no início procedem dela, não parecem tirados dos objetos como tais, mas das coordenações gerais das ações exercidas pelo sujeito sobre os objetos.

Com a emergência de novos paradigmas, grande parte da valorização do ser humano se deve à competência. Consequentemente, o conhecimento é uma fração do reconhecimento social e profissional, tendo em vista que se a competência empreendedora se centra também nas habilidades, nas atitudes e na entrega do sujeito para a instituição.

Finalizando, é notório identificar que, se tratando da aquisição de conhecimentos, os indivíduos não aprendem da mesma forma. Esse aprendizado é fortemente influenciado por fatores psicológicos e sociais, o que valoriza a pertinência dessa variável na compreensão do conceito de competência empreendedora e, por consequência, na metodologia construída nesta pesquisa.

### **2.5.2 Habilidade / Saber fazer**

Para a habilidade adota-se a concepção mais básica do termo, ou seja, é o saber fazer: um indicativo de capacidade para resolver algo; é própria dos indivíduos que têm aptidão para resolver uma situação determinada ou imprevista. Como descrito por Dutra (2008a) de forma simples e objetiva, é a variável que resulta na capacidade de executar tarefas ou funções.

A habilidade, o saber fazer ou a capacidade operacional, conforme denomina Le Boterf (2003, p. 101), é constituída de

“condutas, métodos ou instrumentos cuja aplicação prática o profissional domina”. Ele acrescenta que se trata do saber oriundo da ação, compreende as ações oriundas das vivências práticas e é o saber próprio do autor, pois está associado incondicionalmente à ação.

Ainda que uma habilidade seja composta de reações condicionadas, memorizações e respostas selecionadas, cada uma delas, quando integrada, adquire características particulares nitidamente percebíveis.

Sob a denominação de habilitação, Katz (1986) conceitua o equivalente à habilidade como a capacidade que pode ser desenvolvida, não necessariamente inata. Ela se manifesta no desempenho e não apenas potencialmente.

Embasado nesse conceito, o mesmo autor descreve três habilitações primárias, necessárias ao bom desempenho da função gerencial:

- habilitação conceitual – trata-se da forma como se compreende e reage ao sentido em que os negócios devem se desenvolver, à missão, à visão, aos valores e à estratégia da instituição;
- habilitação técnica – engloba a compreensão e a desenvoltura numa determinada atividade, prioritariamente naquela que envolva métodos, processos e técnicas;
- habilitação humana – trata-se da facilidade para trabalhar como integrante de um grupo e trabalhar sinergicamente com os demais membros da equipe.

Katz (1986) alerta que, ainda que as três habilitações sejam imprescindíveis ao bom desempenho gerencial, a importância delas se alteram conforme a complexibilidade desenvolvida nos vários níveis do cargo.

As competências atreladas ao empreendedorismo com ênfase na variável habilidade estão vinculadas ao senso de identificação de oportunidades, à capacidade de relacionamento em rede, às habilidades conceituais, à capacidade de gestão, à facilidade de leitura, ao posicionamento em cenários conjunturais e ao comprometimento com interesses individuais da instituição. Esses elementos são essenciais no desenvolvimento de artefatos representativos, como expressão de crescimento pessoal e profissional do dirigente de êxito (BIRLEY; MUZYKA, 2001; MAN; LAU, 2000).

Le Boterf (2003) corrobora essa concepção ao informar que a habilidade, ou o saber fazer experiencial, é essencial no processo de criação da competência. É a partir da sua combinação com outros tipos

de conhecimentos, por meio da complementação, e não com a eliminação, que o ideal será alcançado. E que as habilidades cognitivas correspondem às operações intelectuais necessárias à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e realização de projetos, à tomada de decisão, à criação ou à invenção.

McClelland (1987, p.11) demonstra o uso da habilidade humana por parte da classe gerencial que se estende aos empreendedores e, mais especificamente nesta pesquisa, aos intraempreendedores:

Quase que por definição, um bom gerente é aquele que, entre outras coisas, ajuda seus subordinados a se sentirem fortes e responsáveis, que os gratifica oportunamente por bom desempenho e que zela para que as coisas sejam organizadas de tal forma que os subordinados sintam que sabem o que devem estar fazendo. Acima de tudo, os gerentes devem criar entre os subordinados um sólido espírito de equipe, de orgulho em trabalhar como parte de uma determinada equipe. Se um gerente cria e estimula este espírito, seus subordinados certamente apresentarão um melhor desempenho.

Para Piaget (1996), a habilidade está relacionada à capacidade, de tal forma que a capacidade do indivíduo limita a sua habilidade, ou seja, o sujeito só vai desenvolver as habilidades que a sua capacidade permitir. Esse autor também considera a inteligência como um produto da maturidade biológica do ser humano combinada com sua interação ao ambiente.

O domínio do conhecimento e das habilidades por si só não correspondem à competência. Competência é ação e, nesse sentido, é necessário inserir a variável atitude, o fazer ou, como descrevem alguns autores, a ação.

### **2.5.3 Atitude / Fazer**

Estudos científicos sobre a atitude no âmbito do intraempreendedorismo buscam identificar comportamentos, ações e atitudes que o diferenciam do ser humano padrão. Esses estudos também demonstram as características pessoais que norteiam aqueles indivíduos proativos de êxito profissional.

Ao consultar o Banco de Teses e Dissertações do EGC, nota-se que é cada vez mais frequente o número de pesquisas e estudos

realizados no intuito de compreender a psicologia e sociologia pessoal do empreendedor. Com lógicas e metodologias distintas, pesquisadores e estudiosos têm empenhado esforços de diversas formas na tentativa de decifrar as atitudes empreendedoras.

McClelland (1972) se destaca como um dos precursores dos estudos científicos psicológico-comportamentais abordando as atitudes empreendedoras. Em um dos seus ensaios iniciais, ele identificou uma dezena de características e atitudes empreendedoras comuns a um grupo de pessoas de sucesso. Já Schumpeter (1982), destaca a figura do empreendedor associada a atitudes como tolerância ao risco e inovação com ênfase na criação de novos produtos, processos e mercados.

Trabalho significativo também desenvolve o Global Entrepreneurship Monitor (GEM), que desde 2000 identifica a Taxa de Empreendedorismo (TEA) de uma série de países pesquisados. Seus estudos associam essa taxa aos níveis de atitudes empreendedoras dessas populações, entre elas o Brasil, que têm alcançado níveis satisfatórios em comparação a outros países em desenvolvimento.

Zarifian (2001, p. 10) afirma que “É interessante observar como, no caso japonês, habilidades e conhecimentos vão-se transformando em competências, pelos verbos mobilizar, participar, comprometer, ...”, ou seja, os verbos a que o autor se refere tratam de atitudes. Ele complementa que “[...] essas ideias vão sendo incorporadas ao cotidiano empresarial.”, o que claramente corresponde à entrega. Assim, temos literalmente exemplificado o ciclo completo das variáveis trabalhadas nessa pesquisa – o conhecimento, a habilidade, a atitude e a entrega.

Finalizando, como definição da atitude para o desenvolvimento da metodologia que visa a determinar a competência empreendedora dos coordenadores de polo, será adotada a tendência dessa pessoa em julgar os procedimentos e ações como desejáveis ou indesejáveis, conforme sua orientação psicológica, educacional e pessoal. Leme (2012) reforça esse entendimento afirmando que a atitude é o que leva ao exercício da habilidade de um determinado conhecimento, pois ela é o querer fazer.

## **2.5.4 Entrega / Doação**

A entrega, em um sentido amplo, pode ser entendida como dedicação. Essa concepção corrobora a definição de Dutra (2008a), que acrescenta a entrega ao grupo de variáveis que compõem a competência – ou seja, além do conhecimento, da habilidade e da atitude, o autor insere e defende a necessidade especial da entrega.

Dutra (2008a, p.23) relata que, por meio dos dados de um trabalho realizado nos anos de 1996 e 1997 para um sistema integrado de gestão de pessoas, obtiveram-se informações para extrair os primeiros estudos formais que contemplavam a entrega como uma variável da competência. As informações extraídas foram:

- entrega exigida pela organização: decifram-se e compilaram-se os padrões de entrega esperados pela instituição, correspondentes a cada classe profissional; ou seja, conforme a complexidade do cargo, exige-se um nível de entrega;
- caracterização da entrega: sua descrição e a forma como a instituição a recebe;
- forma de mensurar a entrega: além de descreve-la, o desafio era a mensurá-la.

Para Dutra (2008a), é um descuido da gestão de recursos humanos avaliar os colaboradores pelo que fazem, quando o correto seria fazê-lo por meio do que eles entregam à instituição. Esse mesmo autor afirma que “Ao avaliarmos as pessoas pelo que fazem e não pelo que entregam, criamos uma lente que distorce a realidade” (DUTRA, 2008a, p. 28).

Assim, ao considerar a entrega como uma de suas variáveis, a competência ganha uma conotação peculiar, tendo em vista se tratar de esse diferencial em relação aos modelos anteriormente apresentados. A entrega é entendida como a contribuição efetiva do sujeito – neste trabalho, o coordenador do polo – ao patrimônio de conhecimento da organização. Dessa forma, ele agrega valor à sua instituição.

Modelos administrativos associados a normas, a exemplo da ISO 9000, têm, entre outras finalidades, a oficialização como forma de conservação dos saberes da instituição. Tais modelos dão conta da importância da entrega para transformar a competência individual em competência organizacional, tendo em vista que planos de aposentadoria incentivada, transferência de servidores, licenças etc. levam o saber, o saber fazer, a memória organizacional com o indivíduo. Le Boterf (2003, p. 18) reitera essa situação, lembrando que “Às vezes, é preciso ir atrás dos aposentados para que venham ajudar na solução de problemas complexos que ninguém mais sabe resolver!!”.

Ainda se tratando da entrega da competência à instituição, Le Boterf (2003, p. 229) afirma que:

A relação não existe entre dois indivíduos. O termo sinergia convém bem à compreensão da competência coletiva. Etimologicamente, do grego, ele se compõe de syn (junto) e de ergos

(trabalho). É um valor agregado, e não uma soma. Com a competência coletiva certas competências perduram apesar da partida das pessoas. Como as competências são construídas nas interações, os recém chegados as reconstróem.

Nesse sentido, Leme (2012) registra que: a entrega é o que o funcionário deixa para a organização, quais os valores que ele acrescenta ou como ele contribui para o crescimento e para a realização da estratégia da organização.

Modelos anteriores, focados somente na qualificação do indivíduo e em seus saberes, não asseguram que esses componentes da competência serão efetivamente entregues a organização.

Alguns autores, a exemplo de Le Bortef (2003) e Zarifian (2001), alertam para importância da inserção da entrega na composição do conceito de competência, posto que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que as pessoas proveem às instituições não são suficientes para finalizar o processo. Segundo esses autores, o fato de a pessoa deter as qualificações necessárias para um trabalho não assegura que ela irá entregar a empresa o que lhe é demandado.

Ao tratar da lacuna entre a competência individual e a competência coletiva, Le Boterf (2003, p. 229) também deixa clara a importância da entrega nesse processo, ao afirmar que:

Administrar e desenvolver o capital de competências de uma empresa não se limita à administração e ao desenvolvimento das competências individuais de seus empregados. A competência de uma empresa ou de suas unidades (divisão, departamento, serviço, oficina) não equivale a soma das competências de seus membros. Nessa área, o valor do capital depende não tanto de seus elementos constitutivos, mas da qualidade da combinação ou da articulação entre esses elementos.

Para Zarifian (2001), mesmo quando a competência é assumida por um coletivo, ela continua condicionada a cada indivíduo. Sendo assim, o trabalho executado em equipe gera uma ação própria de cada pessoa e formaliza a convergência necessária das ações profissionais, mas cada pessoa singular torna-se importante em si mesma. Portanto, o desempenho de uma ação coletiva depende da competência ativa de cada um.

Fica, então, o desafio para as instituições: fortalecer as competências individuais e centrar esforços no desenvolvimento dessa variável que é própria do sujeito.

Considera-se que avaliar os coordenadores de polo por meio de uma metodologia que contemple também a sua capacidade de entrega permite tecer considerações mais apropriadas a cerca das suas competências desejadas.

Portanto, o conceito construído nesta tese é de que Competência Empreendedora é uma ação sinérgica do sujeito, provida de conhecimentos e habilidades empreendedoras, para lidar com imprevistos, situações rotineiras ou complexas, e com a certeza de agregar valor à instituição.





### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo aborda-se a metodologia de pesquisa adotada, com definições e classificações, referenciando o modelo conceitual pretendido, ressaltando os fundamentos teóricos, metodológicos e científicos necessários à adequada compreensão da gestão específica nos polos. Dessa forma, descreve o tipo de pesquisa, a composição da amostra, a metodologia de coleta de dados, os resultados esperados e as suas limitações.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa classifica-se como exploratória, pois intenta conhecer se a competência empreendedora dos coordenadores influencia nos indicadores de desempenho dos polos UAB/UFSC do Estado de Santa Catarina. Segundo Gil (2002, p.41),

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. [...] Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; [...]

Esta é também uma pesquisa descritiva, pois descreve sobre a gestão e respectiva avaliação dos polos de EaD, identificando e estabelecendo relações entre variáveis (GIL, 2002) – neste caso, as competências empreendedoras, a gestão do conhecimento e a avaliação do polo.

No que tange à sua finalidade de contribuir com soluções para problemas concretos – neste caso, a avaliação da competência empreendedora dos coordenadores de polos UAB em SC – esta é uma pesquisa aplicada, objetivando “gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (MENEZES; SILVA, 2001, p. 20).

Considerando a natureza multidisciplinar deste trabalho e os objetivos específicos a) e b) – que correspondem a a) definir Competência Empreendedora e b) desenvolver uma metodologia para

identificar os indicadores de Competência Empreendedora dos coordenadores de polo –, quanto aos seus procedimentos, esta pesquisa é bibliográfica, pois utiliza variadas fontes, de distintas áreas de conhecimento, visando à consecução desses objetivos.

Esta pesquisa também se classifica como documental, pois sua fundamentação teórica “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 47), a exemplo de leis, decretos e documentos de instituições em geral.

Ainda segundo os seus procedimentos, esta tese é classificada como um levantamento. Para aplicar a metodologia que objetiva mensurar as competências empreendedoras, utilizam-se informações prestadas por um grupo de coordenadores de polo. Conforme Gil (2002, p.51), pesquisas de levantamento se “[...] caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer [...]”. Essa etapa da pesquisa visa a fornecer subsídios para a consecução parcial do objetivo específico c), qual seja, c) comparar os indicadores de Competência Empreendedora dos gestores com os indicadores de desempenho dos polos.

Considera-se ser o levantamento a forma de coleta de respostas mais adequada aos propósitos desta pesquisa, tendo em vista a tentativa de apreender a realidade vivenciada nos polos. Pesquisas dessa categoria têm como vantagem a possibilidade de conhecer diretamente a realidade, permitir a quantificação de dados estatísticos e serem efetuadas com relativa economia e rapidez (GIL, 2002).

Acerca da sua abordagem, esta pesquisa se classifica como qualitativa, que é a mais adequada para “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais” (MINAYO, 2004, p.10). Ressalta-se que uma pesquisa qualitativa é capaz de descrever a complexidade de determinado problema, analisando de forma mais holística a interação dos vários fatores que podem influir na compreensão dos processos (RICHARDSON, 1989).

### 3.2 PARTICIPANTES

A amostra da etapa em que se efetua o levantamento consiste nos coordenadores dos polos UAB-UFSC do Estado de Santa Catarina.

Esse levantamento foi efetuado junto aos coordenadores dos polos UAB-UFSC elencados no quadro a seguir:

Quadro 15 - Polos e cursos UAB-UFSC

Município		Polo	Cursos*
1	Araranguá	POLO UAB – ARARANGUA	Administração Pública
			Ciências Biológicas
			Ciências Contábeis
			Letras Português
			Matemática
2	Blumenau	POLO UAB – BLUMENAU	Filosofia
3	Braço Do Norte	BRAÇO DO NORTE – VILA NOVA	Administração
			Ciências Econômicas
			Física
			Gestão de Bibliotecas Escolares
			Matemática
4	Campos Novos	CAMPOS NOVOS - CENTRO	Ciências Contábeis
			Controle da Gestão Pública
			Gestão de Bibliotecas Escolares
5	Canoinhas	POLO DE APOIO PRESENCIAL EAD/UAB CANOINHAS	Física
			Letras Português
6	Chapecó	POLO MUNICIPAL DE APOIO PRESENCIAL- UAB - CHAPECO	Administração Pública
			Letras Português
7	Concórdia	POLO UAB: SDR – CONCORDIA	Ciências Econômicas
			Controle da Gestão Pública Municipal
			Letras Espanhol
8	Criciúma	POLO UAB DE CRICIUMA	Filosofia
			Física
9	Florianópolis	POLO UAB FLORIANOPOLIS	Administração Pública
			Controle da Gestão Pública Municipal
			Gestão de Bibliotecas Escolares

10	Indaial	POLO UAB-INDAIAL	Filosofia
			Gestão de Bibliotecas Escolares
			Letras Espanhol
			Matemática
11	Itajaí	POLO DE APOIO PRESENCIAL GERED/SDR ITAJAI	Filosofia
			Letras Espanhol
			Letras Português
12	Itapema	POLO DE APOIO PRESENCIAL BENTO ELOI GARCIA	Administração
			Ciências Contábeis
			Ciências Econômicas
			Controle da Gestão Pública Municipal
13	Joinville	POLO UAB DE JOINVILLE	Administração Pública
			Filosofia
14	Laguna	POLO UAB LAGUNA	-
15	Otacílio Costa	POLO DE APOIO PRESENCIAL UAB OTACILIO COSTA	-
16	Palhoça	POLO DE APOIO PRESENCIAL/UFSC /PALHOCA	-
17	Palmitos	POLO DE APOIO PRESENCIAL UAB-PALMITOS	-
18	Pouso Redondo	POLO DE POUSO REDONDO	Administração
			Ciências Econômicas
			Controle da Gestão Pública
			Física
			Letras Espanhol
			Letras Português
19	Praia Grande	POLO DE PRAIA GRANDE	Ciências Contábeis
			Ciências Econômicas
			Letras Espanhol

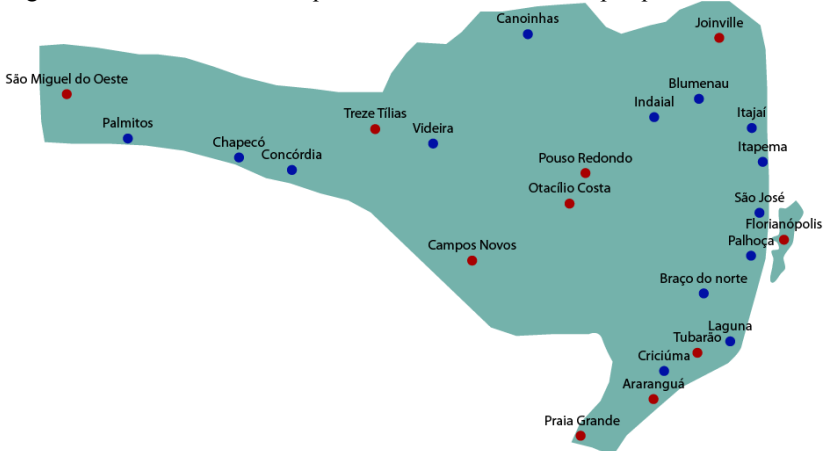
			Matemática
20	São José	POLO UAB - SAO JOSE/SC	Filosofia
21	São Miguel Do Oeste	POLO UAB REGIONAL DE SAO MIGUEL DO OESTE	Letras Espanhol
22	Treze Tílias	POLO UAB VERDES VALES DE TREZE TILIAS	Filosofia
			Letras Espanhol
			Letras Português
23	Tubarão	POLO UAB DE TUBARAO	Ciências Biológicas
			Filosofia
			Física
24	Videira	POLO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – VIDEIRA	Letras Espanhol
			Letras Português

Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2014.

\*Apresentam-se neste quadro somente as ofertas aprovadas e vigentes na data da consulta.

O levantamento faz um recorte dos polos UAB-UFSC do Estado de Santa Catarina no intuito de obter características e práticas administrativas mais homogêneas e similares no tocante às competências empreendedoras dos seus coordenadores. O mapa a seguir demonstra a localização desses polos no Estado.

Figura 7 - Polos UAB-UFSC que constituem a amostra da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

A maioria dos polos desse Estado foi implantada pela própria UFSC e, posteriormente, disponibilizada aos mantenedores. Assim, optou-se por essa estratégia considerando o contexto em que os polos estão inseridos.

### 3.3 DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA

O desenvolvimento da metodologia se inicia com a revisão da literatura, abordando aspectos conceituais e históricos das competências, do empreendedorismo, da educação a distância, da gestão do conhecimento e da administração pública.

Com muitas informações apuradas por meio desse procedimento, balizadas pelos conceitos levantados, converge-se para uma série de publicações afins à definição de competência empreendedora. Esses artigos, livros, dissertações e teses descrevem os termos (construtos) relacionados a esse conceito.

Na sequência, os construtos identificados são agrupados por afinidade e observando um grupo mais restrito de autores. Forma-se, assim, a lista das competências empreendedoras desejadas à função dos coordenadores dos polos.

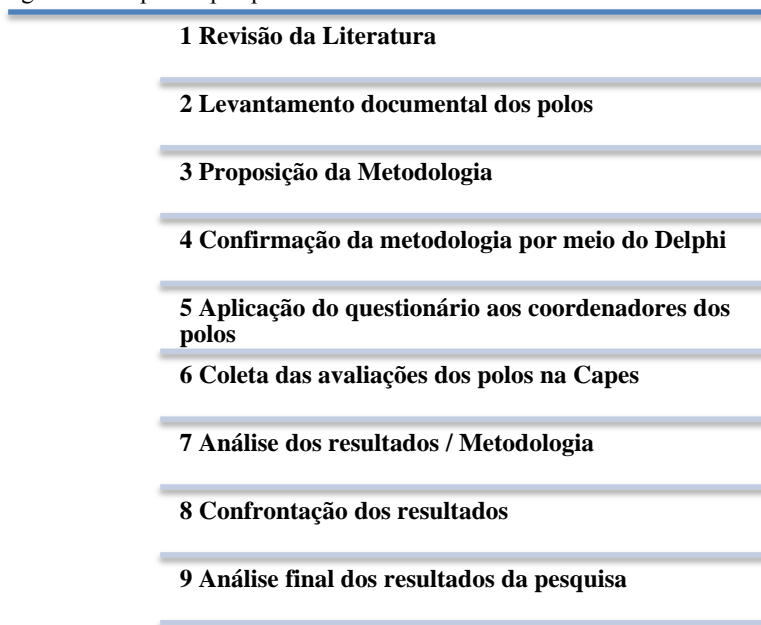
Voltando à literatura, as competências empreendedoras agrupadas são associadas ao correspondente indicador que a identifica, facilitando assim o seu reconhecimento.

Finalizando o processo, a partir dos referidos indicadores criou-se um questionário com o objetivo de coletar respostas dos coordenadores visando a mensurar o seu nível de competência empreendedora. Entretanto, antes da sua aplicação aos coordenadores de polo, aplicou-se o método Delphi para validar o questionário desenvolvido. Estabeleceu-se o mínimo de 75% de consenso para a sua validação.

### 3.4 ETAPAS DA PESQUISA

Na sequência, sumarizam-se as etapas para a consecução dos objetivos desta tese:

Figura 8 - Etapas da pesquisa



Fonte: Desenvolvido pelo autor.

As etapas contemplam os objetivos da pesquisa e ações correspondentes à sua consecução, conforme descrito no Quadro 16:

Quadro 16 - Objetivos das Etapas da Pesquisa

Etapa		Descrição	Ação
1	Revisão da Literatura	Reunir as publicações atuais que tratam do tema da pesquisa para fundamentar o tema e orientar as condições para a ocorrência do fenômeno estudado	Buscar na base Scopus pelos temas de pesquisa e pesquisa bibliográfica.
2	Levantamento documental dos polos	Levantar as informações sobre os polos e coordenadores	Efetuar pesquisa documental dos polos e seus coordenadores.
3	Proposição da metodologia	Criação da metodologia de avaliação baseada nas competências empreendedoras dos coordenadores dos polos.	Desenvolver metodologia por meio de pesquisa bibliográfica.
4	Confirmação da metodologia por meio do método Delphi	Confirmar a metodologia junto a especialistas.	Desenvolver instrumento de coleta de respostas e solicitar a confirmação da metodologia por especialistas – coordenadores UAB, coordenadores de cursos e administradores – por meio do método Delphi.
5	Aplicação de questionário aos coordenadores dos polos	Aplicar e compilar as respostas dos coordenadores dos polos UAB-UFSC catarinenses de acordo com a metodologia desenvolvida e confirmada.	Solicitar aos coordenadores de polo a colaboração na pesquisa.
6	Coleta das avaliações dos polos - CAPES	Verificar resultados das avaliações dos polos.	Efetuar levantamento documental na base dados da CAPES (SisUAB).
7	Análise dos resultados da metodologia	Identificar o nível de competência empreendedora dos coordenadores dos polos.	Analisar as informações resultantes da aplicação da metodologia.
8	Confrontação	Confrontar o resultado	Realizar estudo



	dos resultados	descrito pela metodologia (nível de competência empreendedora) com a avaliação do polo.	comparativo
9	Análise final dos resultados da pesquisa	Fazer estudo criterioso das relações modelo/avaliação	Apresentar resultados

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Com a conclusão de todas as etapas, objetiva-se verificar a relação entre o índice de competência empreendedora dos coordenadores e a avaliação dos seus respectivos polos realizada pela CAPES. Dessa forma, espera-se que, com os contributos da gestão do conhecimento, a metodologia proposta possa ser útil aos partícipes do Sistema UAB e às instituições adeptas da oferta de cursos na modalidade a distância.

### 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ainda que este estudo se reporte aos coordenadores de polos de apoio de educação a distância, até a fase de execução da metodologia o presente trabalho é genérico. Assim, estima-se que as 16 competências empreendedoras e seus indicadores possam se úteis a quaisquer tentativas de identificação nesse sentido. Porém, a fase do questionário para a mensuração do índice de competência empreendedora é específica ao sistema UAB.

Conforme descrito na fundamentação teórica deste trabalho, a definição de competência empreendedora envolve características dinâmicas e temporais, posto que são conceitos que incluem variáveis em constante evolução. Dessa forma, a atualização constante dos conceitos para trabalhos futuros é uma necessidade.



## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, descreve-se a trajetória da aplicação da metodologia prevista no capítulo anterior e apresentam-se os resultados obtidos.

### **4.1 CRIAÇÃO DA METODOLOGIA DE MENSURAÇÃO**

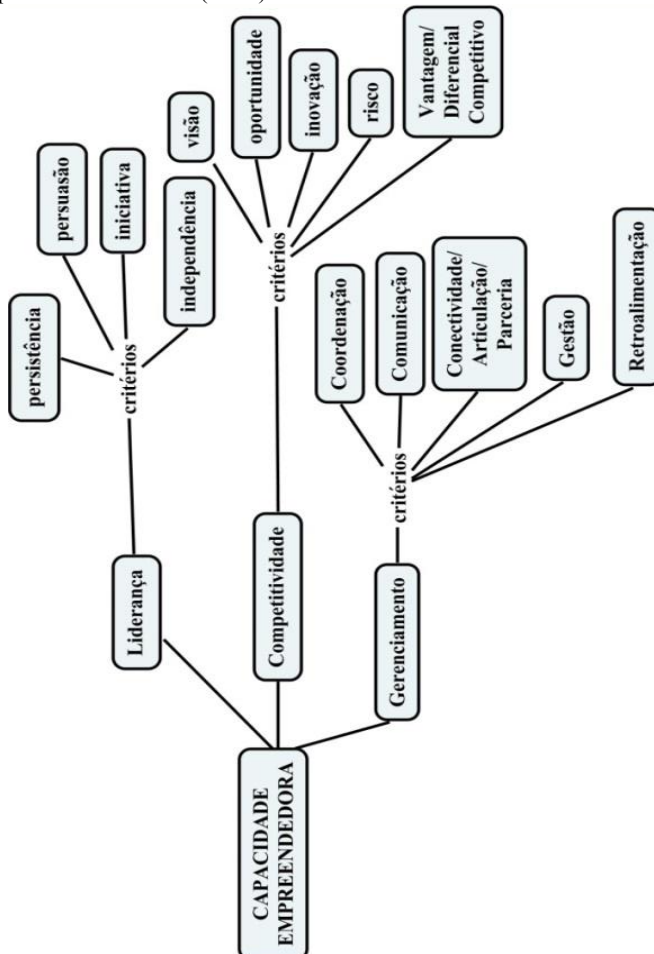
A criação e o desenvolvimento da metodologia se iniciaram com a pesquisa bibliográfica e documental, revisando a literatura acerca dos aspectos conceituais e históricos das competências, do empreendedorismo, da educação a distância, da gestão do conhecimento e da administração pública.

Por meio dos conceitos balizados na revisão de literatura, converge-se para uma série de publicações afins à competência empreendedora e ao contexto desta pesquisa. Assim, descrevem-se 107 termos (construtos) que se relacionam com a descrição das competências empreendedoras.

Para melhor identificar e sistematizar as fontes dos construtos, demonstram-se por meio de mapas conceituais – vide Figuras 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 – as publicações que originaram os resultados alcançados na pesquisa.

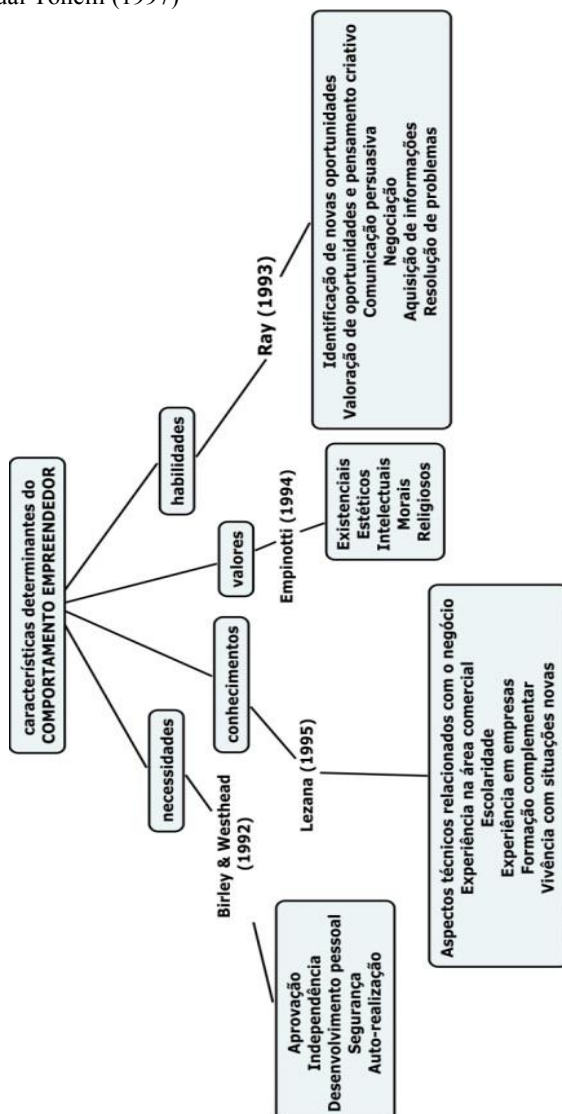
Após a sistematização dos conceitos, os 107 construtos foram descritos em um quadro de forma organizada, demonstrando as publicações que os citam e os autores que os respaldam, conforme demonstra o Quadro 01 do Apêndice A deste trabalho.

Figura 9 - Mapa Conceitual Neto (2008)



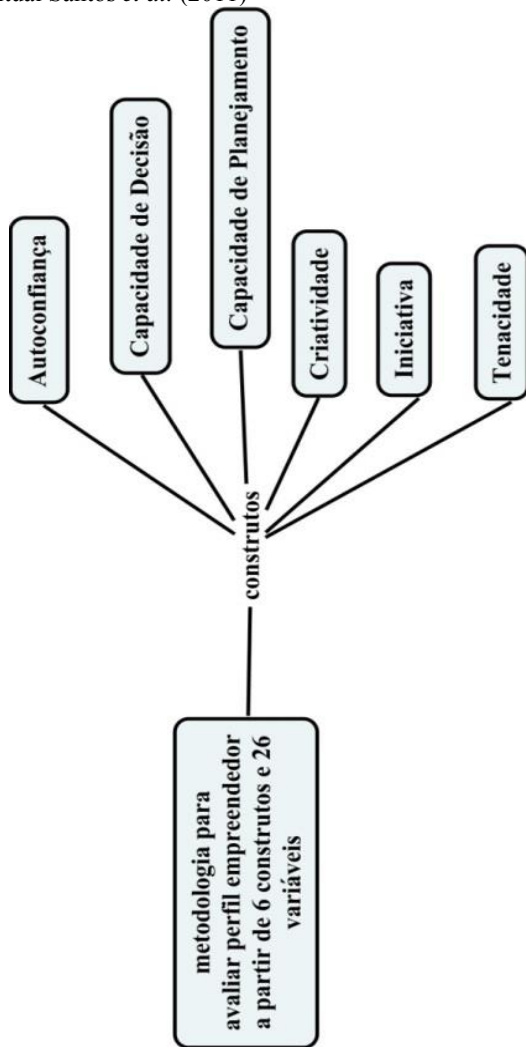
Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Neto (2008).

Figura 10 - Mapa Conceitual Tonelli (1997)



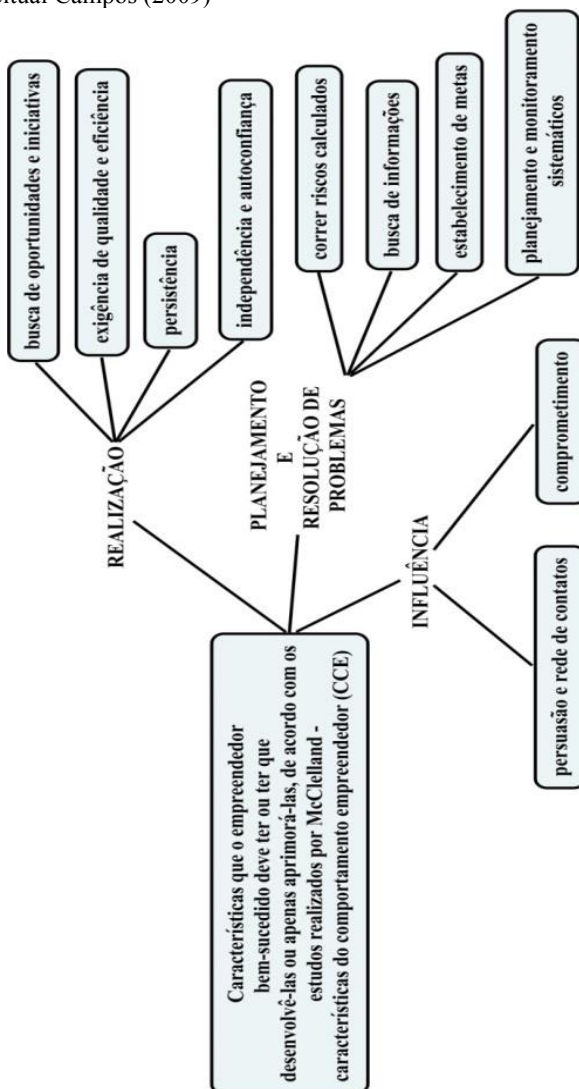
Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Tonelli(1997).

Figura 11 - Mapa Conceitual Santos *et al.* (2011)



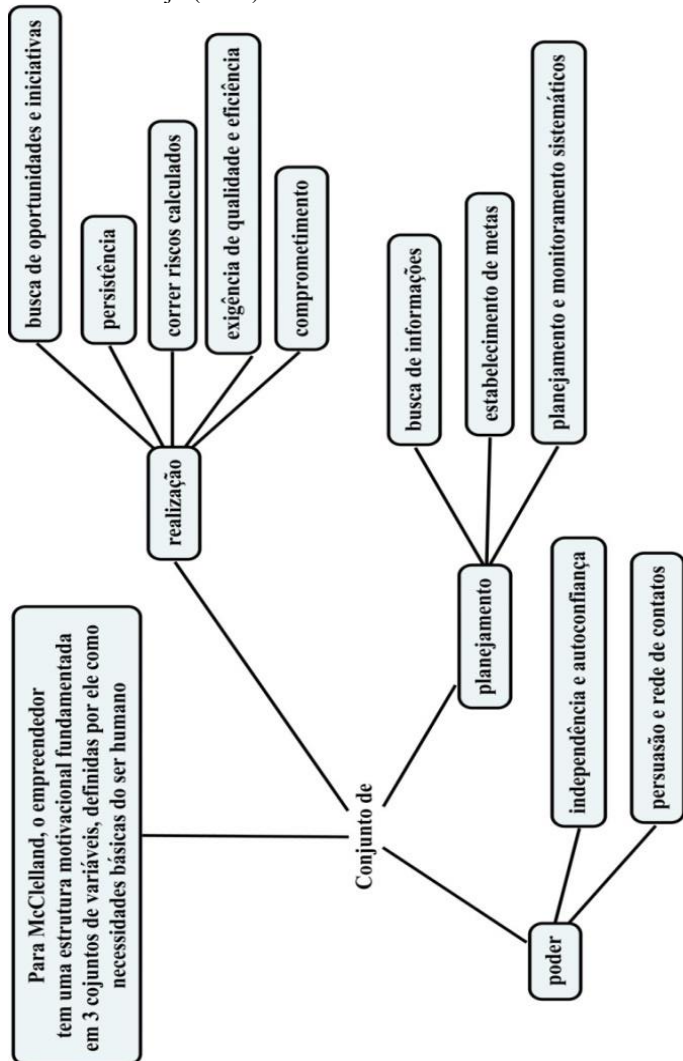
Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Santos *et al.* (2011)

Figura 12 - Mapa Conceitual Campos (2009)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Campos (2009).

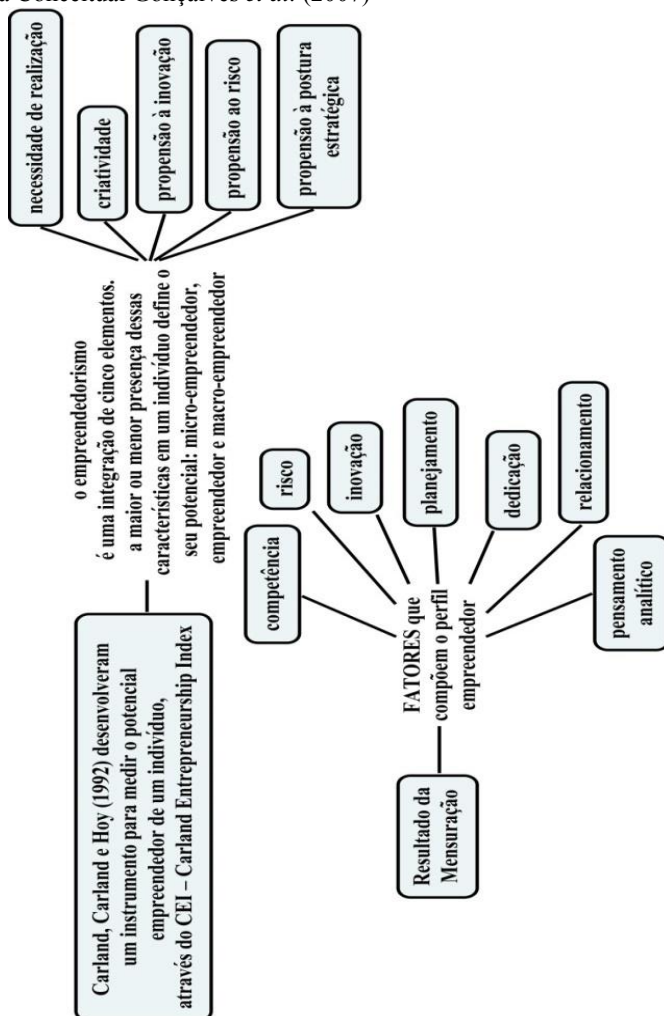
Figura 13 - Mapa Conceitual Araújo (2011)



Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Araújo (2011).

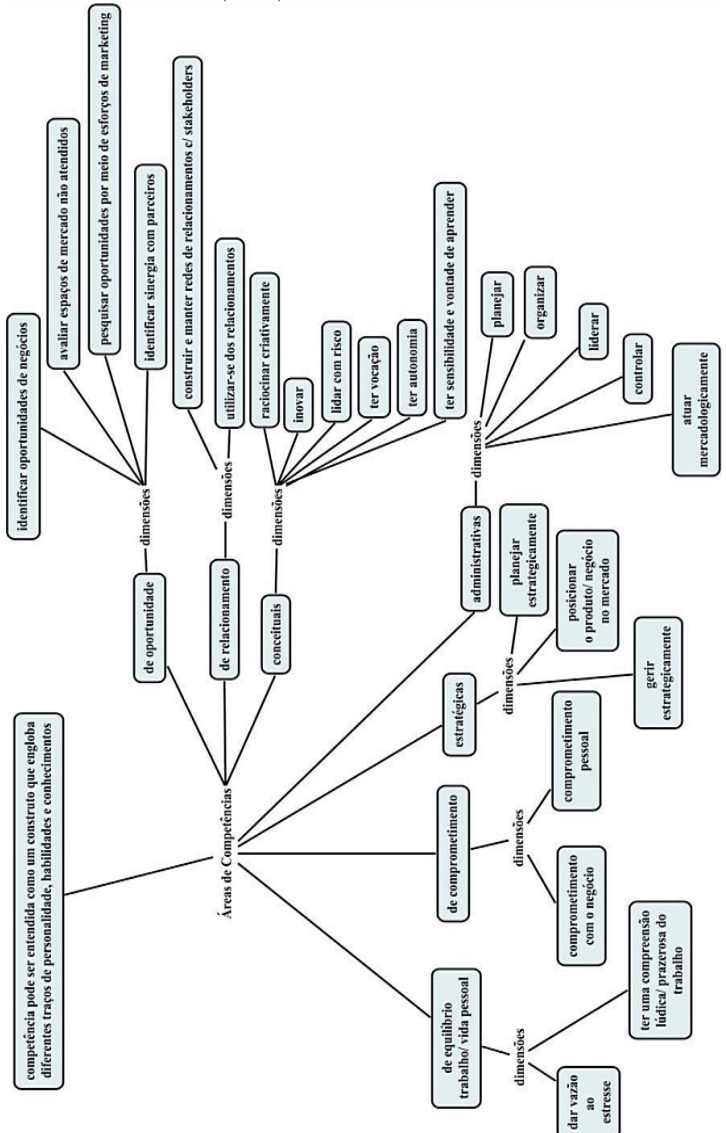


Figura 14 - Mapa Conceitual Gonçalves *et al.* (2007)



Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Gonçalves *et al.* (2007).

Figura 15 - Mapa Conceitual Mello *et al.* (2006)



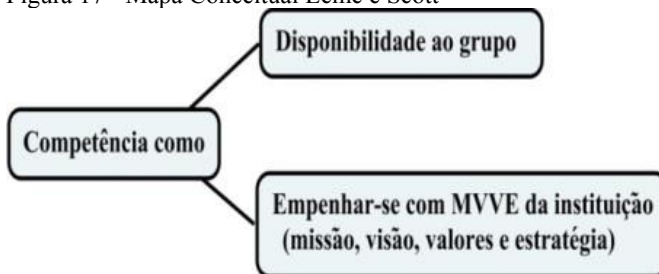
Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Mello *et al.* (2006).

Figura 16 - Mapa conceitual Dutra (2008)



Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Dutra (2008).

Figura 17 - Mapa Conceitual Leme e Scott



Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de Leme (2012); Scott (1996).

Na etapa seguinte da composição da metodologia, os 107 construtos foram aglutinados segundo a afinidade dos conceitos, de acordo com a literatura referenciada e sob a orientação dos professores orientadores desta pesquisa e da consultora Janine da Silva Alves Bello, obedecendo ao mesmo grupo de autores, gerando sinteticamente 16 competências empreendedoras. As 16 competências, por sua vez, alicerçadas na literatura explorada no Capítulo 2 desta pesquisa, foram associadas aos indicadores que, segundo a visão dos mesmos autores, as identificam.

A metodologia criada observou também a categorização das competências empreendedoras dentro das quatro variáveis previstas na bibliografia adotada, quais sejam: conhecimentos, habilidades, atitudes e a entrega. Sendo assim, compondo a variável conhecimento, há as competências empreendedoras gestão, aquisição de informações e formação complementar. Compondo a variável habilidade, temos as competências empreendedoras: liderança, visão, tolerância ao risco e

planejamento. Já compondo a variável atitude, foram apresentadas as competências empreendedoras: autonomia, iniciativa, criatividade, persistência e afeto pelo trabalho. Finalizando a descrição, dentro da variável entrega, que distingue a presente pesquisa e refina a metodologia, foram alocadas as competências empreendedoras: noção de equipe, comprometimento com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição e melhoramento do processo.

Esse agrupamento contemplando os autores e a descrição das competências dentro das variáveis consta discriminado no Quadro 01 do Apêndice B. O Quadro 17sumariza as variáveis, as competências empreendedoras e seus respectivos indicadores.

Quadro 17 - Indicadores da Competência Empreendedora

Variáveis		Grupo	Competência	Indicador da Competência
1	Conhecimento	4	<b>Gestão</b>	Ter conhecimento de procedimentos de gerência facilitadores da execução de tarefas e alcance de objetivos.
		10	<b>Aquisição de Informações</b>	Buscar constantemente informações ou conhecimentos para subsidiar a administração.
		12	<b>Formação Complementar</b>	Buscar constantemente capacitação para si ou para a equipe.
2	Habilidade	3	<b>Liderança</b>	Ter habilidade para conduzir a equipe.
		9	<b>Visão</b>	Ter habilidade para identificar novas oportunidades.
		11	<b>Tolerância ao risco</b>	Ter habilidade para lidar com risco.
		14	<b>Planejamento</b>	Ter habilidade para executar o planejado e o estabelecido por metas.
3	Atitude	1	<b>Autonomia</b>	Ter atitude de independência e autonomia
		5	<b>Iniciativa</b>	Ter atitude proativa
		6	<b>Criatividade</b>	Apresentar soluções inovadoras para a resolução de problemas e para o desenvolvimento de novas atividades.
		7	<b>Persistência</b>	Ter atitude de determinação e comprometimento com metas.
		13	<b>Afeto pelo trabalho</b>	Ter atitude prazerosa com relação ao trabalho.
4	Entrega	2	<b>Noção de Equipe</b>	Ter disponibilidade de entrega e/ou doação ao coletivo.
		8	<b>Comprometimento com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição.</b>	Estar empenhado com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição.
		8	<b>Melhoramento do processo</b>	Ter comprometimento com a melhoria dos processos institucionais como um todo.
		8	<b>Introdução de tecnologias</b>	Estar atento a procedimentos que mantêm a instituição modernizada.

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

A partir da descrição das 16 competências empreendedoras depuradas no processo de composição da metodologia, voltou-se à bibliografia para associá-las aos respectivos indicadores no intuito de subsidiar o questionário para aplicação aos coordenadores dos polos.

Por meio dos indicadores de competência criou-se o questionário para coleta de informações junto aos coordenadores para identificar a existência da referida competência e graduá-la em uma escala Likert de zero a cinco. O índice de competência empreendedora dos coordenadores de polo é composto pela somatória simples das opções por eles escolhidas. O questionário é apresentado no Apêndice C.

Concluída essa etapa, realiza-se a validação da metodologia e do questionário por meio do método Delphi. Para tanto, apresenta-se a metodologia desenvolvida, que sustenta a avaliação das competências empreendedoras dos coordenadores de polo UAB/UFSC a um grupo de sete especialistas na área de educação a distância. O grupo compreende gestores do sistema UAB e especialista em avaliação no sistema EaD, conforme descrito na seção 4.22.

Posteriormente, como pré-teste, aplicou-se o questionário a um grupo de coordenadores de polos UAB/UFSC sediados em Estados distintos de Santa Catarina, que não integram o grupo participante desta pesquisa.

O questionário definitivo foi aplicado ao grupo de coordenadores cujos polos, sediados em Santa Catarina, oferecem cursos UAB-UFSC. Gera-se, então, um “índice” de competência empreendedora específico para cada coordenador de polo. Esse valor é confrontado, na etapa seguinte, com a respectiva avaliação do polo, realizada e publicada pela CAPES.

## 4.2 COLETA DE DADOS

### 4.2.1 O questionário

A coleta dos dados para a viabilização do questionário é identificada nos procedimentos realizados em quatro momentos, determinantes para o seu desenvolvimento e aplicação:

- a) a pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento da metodologia e do instrumento de coleta, como descrito no capítulo e nas seções anteriores;
- b) a aplicação da metodologia Delphi para a validação dos especialistas;
- c) a execução do pré-teste do questionário; e

d) a aplicação de fato do questionário junto aos 24 coordenadores de polos que fazem parte do recorte da pesquisa.

O primeiro momento (a) corresponde à pesquisa bibliográfica detalhadamente expressa no item 4.1 deste trabalho que sustenta a metodologia proposta e, conseqüentemente, a formulação do questionário.

O segundo momento (b) corresponde à aplicação da metodologia Delphi para validação do que foi desenvolvido

O terceiro momento(c) ocorreu com a execução do pré-teste, enviado a 18 coordenadores de polo de outros Estados, que não integram o recorte estabelecido para esta pesquisa. Dos 18 polos enviados obteve-se o retorno de 8 questionários respondidos pelos coordenadores, atingindo o índice suficiente para testar o instrumento de coleta da informação na prática, segundo previsto pela metodologia.

O quarto momento(d) é a coleta dos dados, referente à aplicação do questionário definitivo, consta detalhada no item 4.2.4 deste capítulo.

Para a consecução dos objetivos desse momento (d), disponibilizou-se o questionário no Google Docs. Optou-se por essa ferramenta devido às seguintes razões:

- Facilidade de acesso, uso, desenvolvimento e disponibilização *online*;
- Gratuidade;
- Possibilidade de download das informações coletadas em formato excel.

A partir das informações dos coordenadores de polo, coletadas por meio do questionário eletrônico na base Google docs, foi realizada uma análise indutiva com vistas a mensurar as suas competências empreendedoras.

Tal abordagem se dará pela aplicação de um questionário visando a identificar as condições sob as quais certos fenômenos podem ocorrer ou não dependendo do comportamento do referido coordenador referente a algumas situações descritas.

Portanto, é preciso ter bem definidas as condições para a ocorrência da ação competente e empreendedora na pesquisa. Certamente a sua identificação somente será possível por meio de consistente fundamentação teórica e análise das informações coletadas no levantamento, o que permitirá a generalização de casos novos e até a definição do objetivo final desta pesquisa – qual seja, a confrontação das competências empreendedoras dos coordenadores com a avaliação do respectivo polo.

## 4.2.2 Confirmação da metodologia e do questionário – Método Delphi

Com o objetivo de evitar quaisquer impropriedades e verificar a sua pertinência, após o desenvolvimento da metodologia de mensuração das competências empreendedoras e do questionário de coleta das informações, aplicou-se a metodologia Delphi.

Esse método visa à obtenção do mais confiável consenso de opiniões de especialistas através da aplicação de questionários intercalados por *feedbacks* controlados de opiniões (DALKEY; HELMER, 1963). Neste trabalho, determinou-se a necessidade de consenso em 75% das opiniões dos especialistas. Conforme previsto pela metodologia, o anonimato desses participantes é mantido.

Optou-se pelo método Delphi por ele ser uma ferramenta para análise qualitativa e pela sua capacidade de promover uma espécie de debate mediado, demonstrando-se uma forma adequada para a validação do modelo pretendido. Conforme sustentam Dalkey e Helmer (1963), durante a aplicação dessa técnica interativa cada especialista é questionado mais de uma vez, o *feedback* das suas respostas é controlado e evita-se o confronto direto entre eles.

Esse método vai ao encontro dos propósitos desta pesquisa, visto que é utilizado com o objetivo de tentar criar perspectivas futuras, por meio de uma construção sistemática de questionamentos e relatórios de feedback, guiados por interações anônimas entre um grupo de especialistas, cuidadosamente pré-selecionado (LIMA; PINSKY; IKEDA, 2008, p.6).

Para tanto, visando à validação junto a um grupo de sete especialistas no tema em questão, composto por coordenadores de cursos, coordenadores UAB e administradores, com a seguinte configuração:

- 3 coordenadores do sistema UAB na IPE;
- 3 coordenadores de curso UAB/UFSC;
- 1 especialista em avaliação de cursos EaD.

Ressalta-se que, inicialmente, previa-se a participação de seis especialistas para a aplicação do Delphi. Entretanto, em observância à recomendação da banca da qualificação do projeto, acrescentou-se mais um especialista, posta a necessidade de conhecimento específico e aprofundado na área de administração.

Dessa forma, constituiu-se um grupo de 7 especialistas, para os quais se submeteu a metodologia e o questionário proposto. Para tanto,



foi desenvolvido um formulário eletrônico, apresentado no Apêndice D, para a coleta anônima por parte dos participantes das contribuições, uma vez que o método Delphi pode ser aplicado por meio da internet, sendo designado *WebDelphi* (LIMA; PINSKY; IKEDA, 2008). Assim, os pareceres foram coletados por intermédio do uso da comunicação eletrônica através de formulário pré-orientado, configurando o *Webdelphi*.

Uma vez coletadas as primeiras contribuições oriundas da primeira rodada, foram enviados *feedbacks* das opiniões, formulados a partir das respostas de seus colegas especialistas. Isso feito, mais uma rodada de considerações foi aplicada.

Na primeira rodada da metodologia Delphi as contribuições foram as seguintes:

Quadro 18- Contribuições dos especialistas na primeira rodada

Especialista	Consideração / Contribuição
1	Apresenta objeção ao termo empreendedorismo em determinados trechos.
2	Enfatiza a necessidade da opção pelo meio termo em todas as respostas do questionário na escala Likert
3	Sugere outras expressões para as opções de resposta do questionamento de n. 32
4	Descreve que sente dificuldades em quantificar algumas respostas na escala Likert tendo em vista que as opções descritas são contraditórias
5	Questiona a nomenclatura utilizada nas questões 2 e 3 e a formulação da questão 4. Adverte para que fique sempre claro que a competência que está sendo tratada na metodologia é a do coordenador do polo. Adverte que respostas com opções de negação à afirmação podem levar a erro de análise
6	Concorda totalmente com a metodologia e o questionário.
7	Concorda totalmente com a metodologia e o questionário.

Após a assimilação das propostas sugeridas, tendo a pertinência comprovada, o questionário foi revisado e realizou-se uma nova rodada. Nessa etapa, somente um dos especialistas teceu contribuições dirigidas às nomenclaturas expressas nas respostas, que poderiam demonstrar ou enfatizar a suposta incompetência do coordenador, induzindo que a opção jamais fosse selecionada.

Os demais seis especialistas concordaram totalmente com a metodologia e questionários propostos, atestando a sua validade. Dessa

forma, demonstrou-se 85,71% de consenso, excedendo assim os 75% requeridos. Essa constatação confirma a metodologia e o questionário desenvolvidos.

### 4.2.3 Aplicação do pré-teste

A aplicação do pré-teste foi realizada por meio do envio eletrônico do questionário publicado no Google Docs aos coordenadores de polos UAB-UFSC de outros Estados. Esses polos não integram o grupo que constitui esta pesquisa. Os questionários foram enviados a 18 coordenadores de polo, dos quais 8 responderam. O Quadro 19 demonstra as suas contribuições:

Quadro 19 - Respostas dos coordenadores de polo participantes do pré-teste

Polo	Retorno	
1	Apucarana(PR)	Respondeu sem problemas.
2	Cidade Gaúcha (PR)	Não respondeu.
3	Cruz Alta (RS)	Não respondeu.
4	Cruzeiro do Oeste (PR)	Respondeu sem problemas.
5	Divinolândia de Minas (MG)	Não respondeu.
6	Foz do Iguaçu (PR)	Sugeriu nota explicativa nas questões 1 e 2.
7	Hulha Negra (RS)	Não respondeu.
8	Ibati (PR)	Não respondeu.
9	Jacuzinho (RS)	Não respondeu.
10	Mata de São João (BA)	Respondeu sem problemas.
11	Paranaguá (PR)	Não respondeu.
12	Paranavaí (PR)	Não respondeu.
13	Pato Branco (PR)	Não respondeu.
14	São Gabriel do Oeste (MS)	Recomendou mais clareza na questão 1.
15	Sapucaia do Sul (RS)	Respondeu sem problemas.
16	Seberi (RS)	Não respondeu.
17	Tapejara (RS)	Em algumas questões assinalou dois itens por não haver legenda explicativa.
18	Tio Hugo (RS)	Respondeu sem problemas.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas do pré-teste

Como demonstra o Quadro 19, as considerações foram todas pertinentes e, conseqüentemente, acatadas, contribuindo para a finalização do questionário definitivo.

#### **4.2.4 Aplicação definitiva do questionário**

A aplicação definitiva do questionário se deu a partir da comunicação aos 24 coordenadores de polo UAB-USC catarinenses por meio de e-mail, conforme descrito no Apêndice E. Os coordenadores de polo integrantes da pesquisa tiveram a possibilidade de responder ao questionário diretamente no corpo do e-mail ou através do link do Google docs. Ressalta-se que ambas as opções alimentavam a mesma base.

Quanto às respostas, num primeiro momento 11 coordenadores responderam ao questionário. Na segunda chamada, também por e-mail, obteve-se mais 5 respostas. Na terceira chamada por e-mail aos coordenadores não respondentes, mais 2 coordenadores responderam. Os 6 coordenadores de polo restantes, que não responderam ao questionário, foram contatados por telefone e, mediante a solicitação e a sensibilização acerca da importância da pesquisa, responderam ao questionário.

Após a compilação dos resultados por meio da aplicação da metodologia e com o auxílio do Excel, chega-se aos índices demonstrados no Quadro 1 do Apêndice F.

#### **4.2.5 Avaliação da Capes e tempo de atuação no cargo**

A coleta das informações quanto à avaliação determinada pela CAPES, assim como o tempo de permanência dos coordenadores nos cargos foram extraídas do sistema SisUAB. O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil.

Esse sistema está preparado para o cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores, disponível no site <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/>. O acesso ao SisUAB é permitido apenas aos usuários previamente autorizados, ou seja, coordenadores UAB, coordenadores de curso, coordenadores de polo e colaboradores da CAPES.

As informações integrais sobre a sistemática de avaliação dos polos adotada pela CAPES constam no item 2.1.6 desta tese. Além disso, o instrumento de monitoramento utilizado para a avaliação dos polos está disponibilizado na íntegra no Anexo A.

Cabe lembrar que a inclusão da variável tempo de permanência no cargo foi uma alteração no projeto inicial por orientação da banca de

qualificação. Essa ação objetiva tornar a associação dos índices de competência empreendedora dos coordenadores à avaliação do polo pela CAPES mais fidedigna. Caso contrário, tal associação poderia não corresponder ao período de coordenação do entrevistado.

A consulta foi realizada no dia 28 de novembro de 2013, por meio do acesso permitido aos coordenadores UAB/UFSC por senha específica. As informações coletadas são apresentada no Quadro 20.

Quadro 20 - Avaliação dos polos

Polo		Data posse Coordenador	Avaliação atual	Data	Avaliação anterior	Data
1	Araranguá	02/03/2013	AA	15/10/12	AA	16/11/11
2	Blumenau	08/04/2009	AA	08/07/13	AP	17/11/11
3	Braço Do Norte	08/04/2009	AA	27/08/12	NA	16/11/11
4	Campos Novos	02/08/2013	AA	05/02/13	AP	09/04/12
5	Canoinhas	03/04/2009	AA	13/07/13	AP	22/11/11
6	Chapecó	01/06/2007	AA	27/05/13	AP	25/11/11
7	Concórdia	02/04/2009	AA	06/02/13	AP	23/11/11
8	Criciúma	01/03/2007	AA	09/07/13	AP	28/05/11
9	Florianópolis	11/03/2013	AA	10/04/12	AA	23/05/11
10	Indaial	02/06/2009	AP	04/02/13	AP	18/11/11
11	Itajaí	01/02/2012	AA	28/05/13	AP	01/04/12
12	Itapema	06/12/2011	AA	01/11/11	AP	01/05/10
13	Joinville	07/02/2013	AA	20/09/12	NA	14/05/12
14	Laguna	21/01/2010	AA	07/05/13	AP	28/05/11
15	Otacílio Costa	03/01/2013	AP	04/03/13	AP	11/04/12
16	Palhoça	04/09/2009	AA	10/04/12	AP	26/06/11
17	Palmitos	02/04/2009	AA	11/09/12	AA	14/08/12
18	Pouso Redondo	19/02/2013	AA	18/11/11	AA	18/11/11

19	Praia Grande	26/02/2013	AA	29/05/09	AA	29/05/11
20	São José	08/04/2009	AA	06/05/13	AP	02/06/11
21	São Miguel Do Oeste	02/09/2013	AA	30/10/13	AP	12/04/12
22	Treze Tilias	15/04/2013	AA	18/02/13	NA	28/11/11
23	Tubarão	04/02/2013	AA	02/04/13	AP	28/05/11
24	Videira	23/04/2010	AP	28/05/13	AP	10/04/12

Fonte: SisUAB (2013).

#### 4.3ANÁLISE DOS DADOS

##### 4.3.1 Análise do índice de competência empreendedora

Para melhor interpretar os dados resultantes da pesquisa, apresenta-se o Quadro 21, demonstrando resumidamente os resultados finais de cada polo quanto ao índice de competência empreendedora, sua avaliação atribuída pela CAPES e IDH do município que sedia o respectivo polo. As linhas destacadas no Quadro 21 referem-se aos 14 polos habilitados para a composição final da pesquisa. Os valores correspondentes ao índice de competência empreendedora foram extraídos do Quadro 1 do Apêndice F, em que se apresentam integralmente as 32 questões que referenciam as 16 competências.

Quadro 21- Índice CE, Avaliação CAPES e IDH

Polo		Índice Competência Empreendedora	Avaliação atual	IDH-M	Ordem IDH
1	Araranguá	<b>134</b>	AA	0,760	38
2	Blumenau	<b>137</b>	AA	0,806	5
3	Braço Do Norte	<b>128</b>	AA	0,778	22
4	Campos Novos	<b>118</b>	AA	0,742	5
5	Canoinhas	<b>147</b>	AA	0,757	43
6	Chapecó	<b>133</b>	AA	0,790	12
7	Concórdia	<b>138</b>	AA	0,800	9
8	Criciúma	<b>142</b>	AA	0,788	14

9	Florianópolis	<b>128</b>	AA	0,847	1
10	Indaial	<b>146</b>	AP	0,777	23
11	Itajaí	<b>131</b>	AA	0,795	11
12	Itapema	<b>113</b>	AA	0,796	10
13	Joinville	<b>121</b>	AA	0,809	4
14	Laguna	<b>120</b>	AA	0,752	48
15	Otacílio Costa	<b>126</b>	AP	0,740	59
16	Palhoça	<b>144</b>	AA	0,757	43
17	Palmitos	<b>140</b>	AA	0,737	62
18	Pouso Redondo	<b>110</b>	AA	0,720	79
19	Praia Grande	<b>124</b>	AA	0,718	81
20	São José	<b>119</b>	AA	0,809	4
21	São Miguel Do Oeste	<b>130</b>	AA	0,801	8
22	Treze Tílias	<b>125</b>	AA	0,795	11
23	Tubarão	<b>135</b>	AA	0,796	10
24	Videira	<b>141</b>	AP	0,764	35

Fonte: elaborado pelo autor a partir de SisUAB (2013) e PNUD (2013).

De acordo com a execução da metodologia, parte-se do princípio de que o coordenador de polo que tivesse o menor grau de competência empreendedora somaria apenas 32 pontos, ao passo que o coordenador que tivesse excelência em competência empreendedora totalizaria no máximo a soma de 160 pontos.

As análises estatísticas e interpretações seguiram orientações alicerçadas na obra do Prof. Pedro Barbetta (BARBETTA, 2012). Para iniciar a análise, torna-se necessário calcular a média aritmética simples do conjunto dos polos. Esse cálculo é o mais recomendado nesse caso, pois, ao analisar a amplitude total das avaliações realizadas, identifica-se que não há resultados com valores extremos, ou seja, índices que fujam significativamente do padrão.

A média do índice de competência empreendedora dos coordenadores dos polos da pesquisa realizada é de 130,41 pontos, sendo que a amplitude varia de 110 – o menor índice detectado, no polo de Pouso Redondo – a 147 pontos – identificado no polo de Canoinhas.

Ao analisar a média dos índices e associar a base possível de resultados, que varia de 32 a 160 pontos é possível afirmar, com segurança, que o grupo de coordenadores de polos tem competência empreendedora bem acima da média prevista na matriz. Mais especificamente, eles têm 76,88% da competência empreendedora especificada nessa metodologia.

Estatisticamente, os resultados gerais demonstram que se trata de um grupo homogêneo no que diz respeito às características pesquisadas.

Ao realizara análise das competências empreendedoras, contidas especificamente na variável entrega – que engloba a noção de equipe, comprometimento com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição, com o melhoramento do processo e a introdução de tecnologias –, identifica-se que o grupo formado pelos 24 coordenadores dos polos pesquisados tem um índice de 81,09% dessas competências.

O índice supracitado demonstra um nível positivamente expressivo das competências empreendedoras da variável entrega, sinalizando que as premissas de Dutra (2008a) Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) são uma realidade na coordenação dos polos UAB/UFSC no estado de Santa Catarina.

#### **4.3.2 Análise do IDH dos municípios sede dos polos**

no intuito de demonstrar ou associar os resultados finais com a realidade vivenciada na sede dos polos, apresenta-se aqui o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios que sediam os polos UAB-UFSC.

A iniciativa se deu levando em conta que a responsabilidade financeira do polo é, na grande maioria dos casos, do município. Assim, o IDH serviria como uma “compensação”, partindo do princípio que polos sediados em municípios menos favorecidos financeiramente estariam em desvantagem e, conseqüentemente, com avaliação inferior realizada pela CAPES.

O IDH, a partir do ano de 2010 contabiliza a expectativa de vida do sujeito ao nascer, os anos médios de estudo e anos esperados de escolaridade e a renda calculada pelo PIB com paridade do poder de compra (PNUD, 2013).

Aproveitando o ensejo da banca, informa-se também o *ranking* dos municípios quanto ao IDH no Estado de Santa Catarina. Portanto, o Quadro 21, apresentado na seção 4.3.1, demonstra os

resultados coletados identificando o IDH dos municípios que sediam os polos e o referido *ranking* para uma melhor compreensão.

### **4.3.3 Considerações sobre a avaliação dos polos**

No item 2.1.6 da fundamentação teórica desta tese descreveu-se todo o processo de avaliação dos polos realizado pela CAPES, e no item 4.2.5 do presente capítulo apresentaram-se os resultados dessa avaliação no Quadro 20, bem como a data das avaliações e o período de atuação do coordenador participante da pesquisa.

Ao analisar os dados supracitados, conclui-se que em uma série de polos o período da gestão do coordenador do referido polo é incompatível com a data da realização da avaliação. Portanto, ainda que esses sejam dados ricos, não servem para compor a base de sustentação para o objetivo final do trabalho, qual seja, verificar se o índice de competência empreendedora dos coordenadores influencia na avaliação dos polos.

Dessa forma, para composição dos resultados finais do objetivo principal desta tese, ficam desabilitados um total de 10 polos – que são Araranguá, Campos Novos, Florianópolis, Joinville, Otacílio Costa, Pouso Redondo, Praia Grande, São Miguel do Oeste, Treze Tílias e Tubarão – em que a avaliação da CAPES foi realizada anteriormente ou concomitante a posse dos coordenadores. Tais coordenadores assumiram seus mandatos no exercício de 2013, por influência das novas gestões nos executivos municipais.

Há também a necessidade de atentar para o conceito da penúltima avaliação na tentativa de compor uma análise mais criteriosa demonstrando o histórico das avaliações.

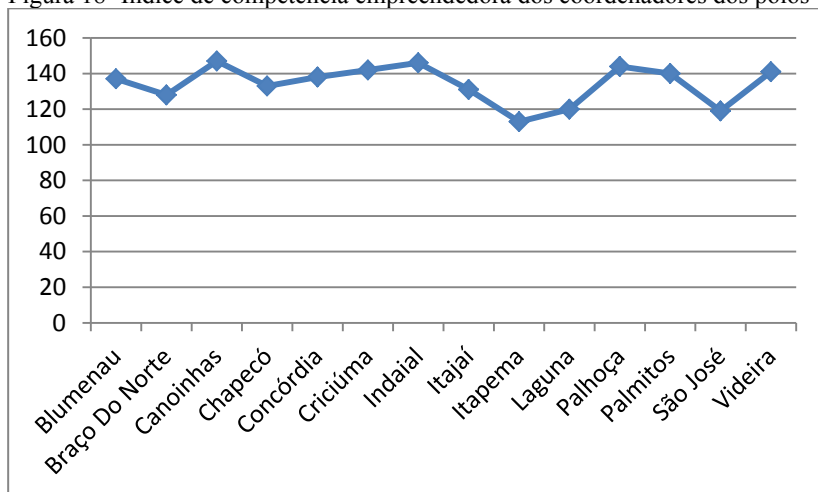
### **4.3.4 Associação da competência empreendedora dos coordenadores à avaliação dos polos**

Após as diversas abordagens e interpretações, foca-se no objetivo principal desta pesquisa, qual seja, analisar se a competência empreendedora individual do coordenador tem relação com a avaliação do respectivo polo.

Inicia-se com a apresentação de gráficos no sentido de assimilar os resultados a seguir:

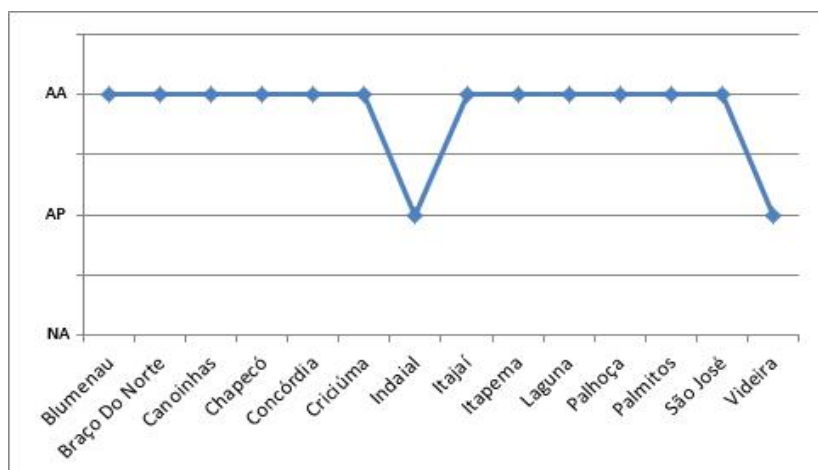


Figura 18- Índice de competência empreendedora dos coordenadores dos polos



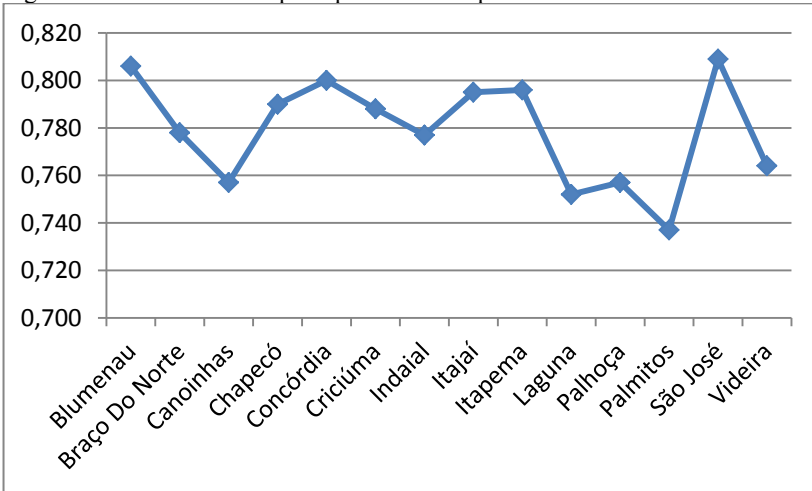
Fonte: elaborado pelo autor

Figura 19-Avaliação da CAPES



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 20- IDH dos municípios que sediam os polos.



Fonte: elaborado pelo autor

Excetuando-se os polos desabilitados para essa associação, quais sejam, Araranguá (1), Campos Novos (4), Florianópolis (9), Joinville (13), Otacílio Costa (15), Pouso Redondo (18), Praia Grande (19), São Miguel do Oeste (21), Treze Tílias (22) e Tubarão (23), verifica-se que não há uma proporcionalidade estatística individual padrão entre os índices de competência empreendedora dos coordenadores e a respectiva avaliação do polo.

Porém, avaliando-se pelas médias, ou seja, como um todo, claramente identifica-se que a relação existe, pois o grupo de coordenadores de polos avaliados positivamente, que representam na média 134,21 pontos, se associa à avaliação máxima da CAPES, ou seja, o conceito AA, excetuando-se os polos de Indaial e Videira que apresentam a avaliação AP por motivos pontuais.

Ao compilar somente os 14 polos habilitados para a composição da pesquisa, surpreendentemente o índice de competência empreendedora torna-se ainda maior, ou seja, esses coordenadores dos polos tem 79,85% da competência empreendedora máxima prevista na matriz desenvolvida nesse trabalho.

Quanto a recomendação da inserção do IDH dos municípios que sediam os polos como fator “compensador” nos casos de polos financiados por municípios menos favorecidos, a mesma, deixou de ser um “compensador” para tornar-se mais um aliado a hipótese inicial da

pesquisa, ou seja, polos sediados em municípios com baixo IDH e com coordenadores com alto índice de competência empreendedora possuem a classificação máxima atribuída pela CAPES.



## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, abordam-se as conclusões obtidas com o trabalho realizado e efetuam-se algumas recomendações aos trabalhos futuros.

### 5.1 CONCLUSÕES

Esta tese objetivou identificar se a Competência Empreendedora dos coordenadores dos polos influencia nos indicadores de desempenho dos polos UAB/UFSC.

Para alcançar esse objetivo principal, elencaram-se três objetivos específicos. Em um primeiro momento, definiu-se a Competência Empreendedora para gestores de organizações de EaD de Instituições Públicas de Ensino Superior, tendo por referência os coordenadores dos polos UAB. Assim, realizou-se uma revisão da literatura com o intento de identificar um espaço teórico não explorado e dominar o conhecimento de outras pesquisas que permeiam a temática da competência empreendedora, da gestão do conhecimento, da educação a distância e de certas nuances do serviço público.

A consulta à base Scopus confirmou o fato de não existirem, até a data da sua realização, pesquisas que abordassem a competência empreendedora dos coordenadores de polo associadas às temáticas acima descritas. Essa etapa também alicerçou a descoberta de uma gama de publicações de qualidade, as quais inclusive sustentaram a formulação da metodologia proposta para que o intento principal fosse alcançado.

Verificou-se que havia o espaço teórico para o desenvolvimento desse conhecimento que, desenvolvido neste trabalho, torna-se uma contribuição para ciência.

Posteriormente, e como segundo objetivo específico, foi necessário desenvolver uma metodologia para identificar os indicadores de Competência Empreendedora dos gestores dos Polos de Educação a Distância, contemplando a capacidade de entrega.

Desafiador e abrangente, esse objetivo específico resultou em uma pesquisa detalhada de nove publicações que referenciaram 107 construtos relacionados à competência empreendedora dentro do escopo deste pesquisa. Abordou-se os autores referenciados e exaustivamente retornou-se às suas bases bibliográficas para permitir a aglutinação em apenas 16 competências empreendedoras. Adotou-se principalmente a visão de Dutra (2008a), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001). Tais autores têm uma visão mais moderna da competência, incorporando uma quarta

variável, a entrega, à clássica tríade das pesquisas nessa área – que são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, convencionalmente designadas por “CHA”.

Não menos desafiadora foi a etapa da associação das competências aos indicadores que demonstrassem tal comportamento, bem como a criação e de um instrumento que extraísse com fidedignidade essas informações comportamentais dos coordenadores dos polos.

Somado a esse processo e tão rigoroso quanto a formulação da metodologia, foi a validação por meio do método Delphi junto ao grupo de especialistas.

A aplicação da pesquisa junto aos coordenadores contou com a colaboração e atenção dos coordenadores cujos polos integraram a amostra da pesquisa, momento em que todo planejamento anterior tomou forma.

Com a finalização dessa etapa, conclui-se que a criação da metodologia para mensuração da Capacidade Empreendedora foi eficaz, sendo uma ferramenta capaz de contribuir com a ciência.

Finalmente, como terceiro objetivo específico, determinou-se comparar os indicadores de Competência Empreendedora dos 24 coordenadores dos polos UAB-UFSC catarinenses, com os indicadores de desempenho dos polos, tendo por referência a avaliação dos respectivos polos realizada pela CAPES.

Em relação ao terceiro objetivo específico, conclui-se que a confrontação do índices de competência empreendedora do coordenador do polo com a avaliação da CAPES foi uma forma acertada e eficaz para realização do estudo. Entretanto, a consecução desse objetivo foi parcialmente prejudicada pela desabilitação de 10 polos do recorte inicial. Eles deixaram de fazer parte da análise devido ao período de atuação do coordenador, divergente da data da avaliação do polo.

Quanto ao objetivo geral desta tese, concluiu-se que, após o estudo da análise conjunta realizada detalhadamente no capítulo anterior, verificou-se que o grupo de coordenadores de polos totalizaram 79,85% de índice de competência empreendedora previsto na matriz da metodologia desenvolvida. Este é considerado um nível positivamente expressivo.

Além disso, feita a análise da avaliação determinada pela CAPES, constatou-se o conceito AA em 85,71% dos polos avaliados pertinentes a esta pesquisa. Esse conceito associado ao índice de competência empreendedora, demonstra que há uma relação entre eles, comprovando a hipótese inicial de que a competência empreendedora influencia na

avaliação do polo. Nesta pesquisa, afortunadamente, os índices foram significativamente positivos.

Desse modo, esta pesquisa apresenta subsídios passíveis de utilização para melhorar os indicadores de desempenho dos polos de EaD. Verificou-se que os polos podem se beneficiar por meio do desenvolvimento das Competências Empreendedoras dos seus coordenadores.

Assim, comprovada a relação dos índices de Competência Empreendedora com a Avaliação do Polo determinada pela CAPES, é possível aplicar esse conhecimento para a melhoria e ampliação da qualidade desses locais e, conseqüentemente, para a otimização do Sistema UAB.

Conclui-se, então, que este trabalho científico como um todo ou em seus segmentos também pode servir como subsídio para outros estudos e pesquisas mais específicas e aprofundadas, em outros aspectos ou com abordagens mais atuais no futuro, marcando a sua contribuição para o progresso da ciência.

Destaca-se que a metodologia desenvolvida permitirá colaborar, da mesma forma, em outras áreas, em que a competência empreendedora também seja uma força motriz.

Na somatória das contribuições mencionadas, a aplicação dos conhecimentos contidos neste estudo é mais um passo para a melhoria na qualidade de vida da nação brasileira, ainda, em grande parte, carente de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

## 5.2 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Ao finalizar esta pesquisa sente-se a sensação gratificante dos objetivos alcançados. Porém, reconhece-se com humildade que há muito a ser feito. Se no início dos estudos parcos eram os temas a serem trabalhados, por parecer que tudo já havia sido pesquisado, com a conclusão deste trabalho se verificam que as lacunas, resultantes da associação de apenas dois termos, são várias.

A associação dos termos competência e empreendedorismo resulta em infinitas possibilidades de conhecimento. A Competência empreendedora é um termo complexo e dinâmico. Ao contemplar a competência empreendedora no contexto desta pesquisa, inúmeros foram os vieses desejados para o aprofundamento dos estudos.

Dessa forma, recomendam-se inicialmente novas pesquisas com o aumento do tamanho da amostra dos coordenadores dos polos entrevistados. Assim, espera-se ser possível constatar a diversidade

cultural e, talvez por conta disso, comportamental, desse imenso país, explorando outras regiões. Somado a esse aspecto, excluir-se-ia a possibilidade de trabalhar sobre um recorte viciado por um modelo predeterminado de qualidade, tendo em vista que a grande maioria dos polos de EaD do Estado de Santa Catarina foram implantados inicialmente pela UFSC, pautados nas exigências de organização e de qualidade que lhe são peculiares.

O aumento da amostra populacional nas possíveis novas pesquisas permitirá também a formulação de mais hipóteses, entre outros fatores.

Recomenda-se também realizar novos trabalhos que, se utilizando da mesma metodologia de mensuração do nível de competência empreendedora, poderão associar mais variáveis à pesquisa visando ao mesmo objetivo final, tais como: o número de cursos oferecidos no polo, a avaliação pedagógica do curso, a identificação dos cursos. Tais informações são relevantes, uma vez que alguns cursos necessitam de laboratórios, o que constitui uma parte da avaliação da CAPES. Por essa razão, tais polos são mais exigidos por conta desse diferencial.

Tendo em vista que esta presente tese confirmou a relação entre o índice de Capacidade Empreendedora dos coordenadores dos polos e a avaliação da CAPES, tornam-se necessárias novas pesquisas visando à evolução da teoria. Elas podem abordar de que forma essa interação acontece, ou seja, aprofundar os estudos na relação causa e efeito. Dessa maneira, é possível inclusive desenvolver instrumentos para a aplicação de esforços pontuais para a capacitação dos coordenadores.

Por fim, recomenda-se o aprofundamento e a continuidade de pesquisas sobre a competência empreendedora, especialmente associando-a à modalidade de educação a distância, de forma que essas duas riquezas que permeiam a gestão do conhecimento se aproximem cada dia mais.



## REFERÊNCIAS

ABED. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ALENCAR, E. M. L. S. **A Gerência da Criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.

ALONSO, K.M. Educação a distância no Brasil: A busca de identidade. In: Preti, O. (Org.), **Educação a distância: Inícios e indícios de um percurso**. Nead/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996, p. 55-74.

ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Ed. da UFMT, Central de Texto, 2010. 118p

ANGULSKI, T. N. Coordenador de Polo: uma Discussão Acerca dos Conhecimentos Necessários a uma Boa Gestão. In: **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis: INPEAU, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26060/3.35.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 abr 2013.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARAÚJO, J.S. **Análise do perfil empreendedor das mulheres que conduzem seu próprio negócio em Rio Branco/ AC**. Monografia (Bacharelado em Administração) – Universidade de Brasília, Departamento de Administração – EaD. Rio Branco, 2011.

AZEVEDO, H. H. D.; LIMA, R. S.; VARGAS, J. E. N. Função Social do Gestor de Pólos no Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: PEREIRA, A. T. C.; BORDA, A.; MARRONI, F.; MULLING, T (Org.). **Anais 5º Conhapa**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <<http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/48.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2013.

BARBETTA, P.A; **Estatística aplicada às ciências sociais**. 8ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

BARRETO, L. P. **Educação para o empreendedorismo**: núcleo para estudos do empreendedorismo. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 1998.

BATEMAN, T. S; SNELL, S. A. **Administração**: Construindo Vantagem Competitiva. São Paulo: Atlas, 1998

BIRLEY, S.; MUZYKA, D. K. **Dominando os desafios do empreendedor**. São Paulo: Makron Books Ltda., 2001.

BIRLEY, S.; WESTHEAD, P. **A comparison of new firms in "assisted" and "non"assisted areas in Great Britain**. Entrepreneurship and Regional Development, London, v.4, n.4, p.299-238, 1992.

BITENCOURT, C.C. **A Gestão de Competências Gerenciais – A Contribuição da Aprendizagem Organizacional**. Tese. (Doutorado em Administração) Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

BOM ANGELO, E. **Empreendedor corporativo: a nova postura de quem faz a diferença**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003

BLANCO, V.B. **Um estudo sobre a prática de coaching no ambiente organizacional e a possibilidade de sua aplicação como prática da gestão do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia de Informação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei N. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2012.

BRASIL. **Decreto N. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em:

<<http://edutec.net/Leis/Educacionais/edd2494.htm>>. Acesso em 30 de julho de 2011.

BRASIL. **Lei N. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 20 de julho de 2011.

BRASIL. **Decreto N. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em 20 de julho de 2011.

BRASIL. **Decreto N. 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em 24 de março de 2012.

BRASIL. **Decreto N. 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm)>. Acesso em 20 de julho de 2011. (2007a)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2012. (2007b)

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização. **Instrumento para Avaliação da Gestão Pública – Ciclo 2007**. Brasília: MP, GESPÚBLICA, SEGES, Versão 1 / 2007. Disponível em: <[ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/subprefeituras/pqgp/materiais\\_consulta/0001/Instrumento\\_Avaliacao\\_GESPUBLICA.pdf](http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/subprefeituras/pqgp/materiais_consulta/0001/Instrumento_Avaliacao_GESPUBLICA.pdf)>. Acessado em: 10 dez. 2013. (2007c)

BRASIL. **Resolução CD/FNDE N. 26, de 5 de junho de 2009**. Disponível em:

<[http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao\\_fnde\\_n26.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf)>. Acesso em 20 de julho de 2011.

BRASIL. **Lei N. 12.695, de 25 de julho de 2012**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm)>. Acesso em: 28 out. 2012.

BRASIL. **Medida Provisória N. 562**, de 20 de março de 2012.. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Mpv/562.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/562.htm)>. Acesso em 12 de maio de 2012.

CAPES. **Instrução Normativa N. 01/2011 – DED/ CAPES**, de 09 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab/>> em 12fev 2011.

CAPES. **Acordo de Cooperação Técnica 2012**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab/>> em 24out 2012. 2012a

CAPES. **Apresentação do catálogo do Sistema UAB**. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf>>. Acesso em 17 de abril de 2012. 2012b

CAPES. **Chamada para Articulação de Cursos no Sistema Universidade Aberta do Brasil – 2013**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab/>> em 08out. 2012c.

CAPES. **ATUAB**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab/mod/forum/view.php?id=4555>> em 29 nov. 2012. 2012d.

CATAPAN, A. H.; CERNY, R. Z.; GOMES, N. G. . Introdução à Educação a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina/CFM/CED/UFSC. 2008.

CASTRO, M. P. **O Projeto Minerva e o Desafio de Ensinar Matemática via Rádio**. 2007. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SC, 2007.

CEDERJ. Disponível em  
<[http://www.cederj.edu.br/cederj/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=3](http://www.cederj.edu.br/cederj/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3)>. Acesso em 12 de abril de 2012.

CHAVES FILHO, H. **A Universidade Aberta do Brasil**: estratégia para a formação superior na modalidade de EAD. [S.l.] Belo Horizonte, ano 4, n. 06. Jan./jun. 2007, p. 85-91.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Campus, 2004, 560p.

CONNOR, E.; FELDMAN, R. **Epistemology**. Oxford University Press, USA, 2004.

COOLEY, L. **Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance**. MPhil Thesis, Cranfield, UK: Cranfield Institute of Technology, 1991.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. M. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na Consolidação da Oferta de Cursos Superiores a Distância no Brasil. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 10, p. 71-90, 2009.

DALKEY, N; HELMER, O. An experimental application of the Delphi method to the use of experts. **Management Science**. v. 9, n. 3, p. 458-467, 1963.

DAVENPORT, T.H. **Pense fora do quadrado**: descubra e invista em seus talentos para maximizar resultados da sua empresa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

DE MORI, F. **Empreender**: identificando, avaliando e planejando um negócio. Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores, 1998.

DEGEN, R. J. **O empreendedor**: fundamentos da iniciativa empresarial. São Paulo: McGrawHill, 1989.

DOLABELA, Fernando. **O Segredo de Luísa**. São Paulo: Editora Cultura, 2006.

DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**. A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 299 p.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo corporativo**: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar em organizações estabelecidas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship), prática e princípios**. São Paulo: Pioneira, 1987.

DRUCKER, P. **Administrando em Tempos de Grandes Mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2008a.

DUTRA, J. S. Formação e Desenvolvimento de Quadros Técnico para o Setor Siderúrgico. **Estudo Prospectivo do Setor Siderúrgico: 2008**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008b.

ELSEVIER. **Scopus**. Disponível em:  
<<http://www.americalatina.elsevier.com/sul/pt-br/scopus.php>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T. L. Modelos de Gestão por Competência: evolução e teste de um sistema. Porto Alegre, **Análise**, v. 18, n. 2, p. 103-122, jul./dez. 2007. Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/viewFile/2676/2041>. Acesso em: 08 jul. 2013.

FERREIRA, J.M.; GIMENEZ, F.A.P.; RAMOS, S.C. Potencial empreendedor e liderança criativa: um estudo com varejistas de material de construção de Curitiba/PR. **Revista de administração da UNIMEP**, 45-69. Piracicaba, 2005. Disponível em:  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbdv.200490137/>. Acesso em: 06 setembro 2013.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. spe, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65522001000500010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65522001000500010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 11 jun. 2013.

FLANAGAN, J. C. **A técnica do incidente crítico**. Arquivos brasileiros de Psicologia Aplicada, Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p. 99-141, abr./jun.1973.

FILION, L. J. **Visão e relações**: elementos para um metamodelo da atividade empreendedora. *International Small Business Journal*, 1991.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários - gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 34, n. 2, 1999.

FIRESTONE, J.; MCELROY, M. "Doing knowledge management". **The Learning Organization**, 12, n. 2 [S.1], 2005, Pre-publication version. Disponível em [http://www.dkms.com/papers/Doing\\_KM.pdf](http://www.dkms.com/papers/Doing_KM.pdf). Acesso em 12 de abril de 2012.

FREES, C.V. **Gestão do Conhecimento na Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL)**: Fatores influentes e o impacto social percebido. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e do Trabalho). Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

GARCIA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

GARDNER, H. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERBER, M. E. **O mito do empreendedor**. Como fazer de seu empreendimento um negócio bem sucedido. 2 edição. São Paulo: Editora Saraiva, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES FILHO, C.; VEIT, M. R.; GONÇALVES, C.A. Mensuração do Perfil do Potencial Empreendedor e seu Impacto no Desempenho das Pequenas Empresas. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 29 - 44, julho/ setembro 2007.

GOULART, D.; NEDER, C.; PIMENTEL, N.M. (Org.). **Curso de Formação em Educação a Distância**. Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina (FEESC), 2005.

HADDAD, F. Prefácio. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, DF: SEED, 2006. p.7-9.

HASHIMOTO, M. **Espírito empreendedor nas organizações**: aumentando a competitividade através do intraempreendedorismo. São Paulo: Saraiva. 2006.

HOLANDA, L.M.C.; FRANCISCO, A.C. de; KOVALESKI, J. L. A percepção dos alunos do mestrado em engenharia de produção sobre a existência de ambientes de criação do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 38, n. 2, Aug. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652009000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652009000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 de Abril de 2012.

HUEMER, M. (Ed.). **Epistemology - Contemporary Readings**. London : Routledge, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=376&Itemid=262](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=376&Itemid=262)> . Acesso em: 24 abr. 2012.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? (1784). In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1989.



- KATZ, R.L. **As habilitações de um administrador eficiente**. São Paulo: Nova Cultural 1986.
- KAUFMANN, Luiz. **Passaporte para o ano 2000**. Como desenvolver e explorar a capacidade empreendedora para crescer com sucesso até o ano 2000. São Paulo: Editora McGraw-Hill, 1990.
- KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**: recursos para a economia baseada em conhecimento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- KOTLER, P. **Administração de Marketing**: Análise, Planejamento, Implantação e Controle. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- LADIM, C. M. M. P. F. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: 1997.
- LAPOLLI, Juliana. **Mapeamento de competências**: uma ferramenta para a gestão de pessoas utilizando a abordagem da teoria geral de sistemas. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) –Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- LEITE, Emanuel. **O fenômeno do empreendedorismo**. 3ª edição. Recife: Bagaço, 2002.
- LEITE, L.S.; SILVA, A.C.; SILVA, C.M.T. Avaliação da Aprendizagem em Ambientes Virtuais: é possível inovar.**Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 237-248, mai./ago. 2009.
- LEITE, S. **Histórico da UniRede**. Disponível em<[http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=34](http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=34)>. Acesso em: 21 set. 2012.
- LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências**: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de

resultados de treinamento. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2012.

LEZANA, A.G.R.; TONELLI, A. **Novos empreendedores nas escolas técnicas**. Módulo 1 – O empreendedor. São Paulo: Instituto Uniem, 1996.

LIMA, Mannuela de Oliveira ; PINSKY, Daniel ; IKEDA, Ana Akemi . **A utilização do Delphi em pesquisas acadêmicas em administração: um estudo nos anais do EnAnpad. 2008** (Apresentação de Trabalho/Seminário). Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/535.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MAN, T. W. Y.; LAU, T. **Entrepreneurial competencies of SME owner/ manager in the Hong Kong services sector: a qualitative analysis**. Journal of Enterprising Culture, v.8, n.3, 2000.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing: metodologia, planejamento**. São Paulo: Atlas, 1996. 335p.

MCELROY, M. W. **Understanding the New Knowledge management**. 2003. [S.l.:s.n.]. Disponível em: <[http://www.macroinnovation.com/images/Understanding\\_New\\_KM.pdf](http://www.macroinnovation.com/images/Understanding_New_KM.pdf)>. Acesso em: 01 de abril de 2012.

MCCLELLAND, D. **A sociedade competitiva: Realização e progresso social**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1972.

MCCLELLAND, D. **Testing for competence rather than for intelligence**. American Psychologist, Washington, v.28 n. 1, jan. 1973.

MCCLELLAND, D. **Characteristics of successful entrepreneurs**. The Journal of Creative Behavior, 1987.

MCCLELLAND, D. **Identifying competencies with behavioral-event interviews**. American Psychological Science, Washington, v. 9, n. 5, September, 1998.

MEC/ SEB. **Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura.** [2005].

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli\\_an3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf)>. Acesso em: 28 de abril de 2012.

MEC/ SEED. **Editais N. 1**, de 16 de dezembro de 2005. [2005].

Disponível em

<<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2011.

MELLO, S.C.B.; LEÃO, A.L.M.S.; PAIVA JÚNIOR, F. G.

Competências Empreendedoras de Dirigentes de Empresas Brasileiras de Médio e Grande Porte que atuam em Serviços da Nova Economia.

**RAC**, v. 10, n. 4, Out./Dez. 2006: 47-69. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n4/a03v10n4.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

MENEZES, E. M.; SILVA, E.L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

MENY, Y.; THOENIG, J. C. **Politiques Publiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade: Como Ter trabalho e remuneração sempre**. Editora Gente, 1995.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MIRANDA, S. V.. Identificando competências informacionais. **Ci. Inf.** [online]. v. 33, n.2, p. 112-122. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013

MINTZBERG, H. et al. **Safári de Estratégia**. Porto Alegre, Ed. Bookman, 2000.

MINTZBERG, H.; LAMPEL, J.; QUINN, J.B.; GHOSHAL, S.O **Processo da Estratégia**: Conceitos, Contextos e Casos Selecionados. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2006.

MODOLO, S. F. B.; BRAÚNA, R. C. A. As contribuições da participação de Alice na tutoria do Projeto Veredas na formação de sua identidade docente Veredas na formação de sua identidade docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 31, n. 2, p. 167-175, 2009.

MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. 2.ed.São Paulo: Paulinas, 1998.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 116 p.

MOTA, R.; CHAVES FILHO, H.; CASSIANO, W. S. A Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: CHAVES FILHO, Hélio (Org.). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília : MEC – Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 13-26.

NETO, J.P.B. **Educação a Distância Utilizando o Ambiente Virtual De Aprendizagem Moodle**. Monografia. 2007. (Licenciatura em Física) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em [www.uece.br/Fisica/index.php/arquivos/.../25-educacao-a-distancia](http://www.uece.br/Fisica/index.php/arquivos/.../25-educacao-a-distancia)

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 16 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

OLIVEIRA, J. B. et al. Estudo das linhas de pesquisa sobre os intraempreendedores e a organização empreendedora: exame da documentação de 1996 a 2006. In: Encontro De Estudos Sobre Empreendedorismo E Gestão De Pequenas Empresas (EGEPE), 5., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Mackenzie, 2008.

OLIVEIRA NETO, J. L.; FONTENELE, R. E. S. O Empreendedorismo no Setor de Aluguel de Roupas de Festa – Análise a Partir da Experiência e do Pensamento de Empreendedores de Sucesso: Um Estudo de Caso. In: **SEGeT 2007 – IV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – Associação Educacional Dom Bosco – AEDB**. Disponível em: < [http://www.aedb.br/anais-seget07/ep\\_pos.html](http://www.aedb.br/anais-seget07/ep_pos.html)>. Acesso em: 13 dez. 2012.

PETERS, M. **Entrepreneurial skills in leadership and human resource management evaluated by apprentices in small tourism business**. Education and Training. v. 47, n. 8/9, 2005.

PINCHOT, Gifford. **Breaking new ground**. Washington, D.C: Island Press, 1974.

PIRES, H. F. Universidade, Políticas Públicas e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação a Distância. **Revista Advir**. Rio de Janeiro, 2001.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1996

PLATÃO. **Teeteto**. Pará: Ed. Universidade do Pará, 1973.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: < [http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li\\_Atlas2013](http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013)>. Acesso em: 22 dez. 2013.

POLANYI, M. **Personal Knowledge**: Towards a Post-Critical Philosophy, University of Chicago Press, Chicago, 1958.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE-UFNT, 1996.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n.191, p. 19-30, 1998.

PRETTO, N. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. Disponível em <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm>>. Acesso em: 19 abr 2012.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de Planejamento para Cursos de Pós-Graduação a Distância em Cooperação Universidade-Empresa**. Florianópolis, 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. Paracambi:FAETEC/IST 2007. Disponível em: <[http://www.ebras.bio.br/autor/aulas/metodologia\\_cientifica.pdf](http://www.ebras.bio.br/autor/aulas/metodologia_cientifica.pdf)>. Acesso em: 01 mai 2012.

RUTHES, R. M.; FELDMAN, L. B.; CUNHA, I. C. K. O Foco no cliente: ferramenta essencial na gestão por competência em enfermagem. **Rev. bras. enferm.** [online]. 2010, vol.63, n.2, pp. 317-321. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000200023>. Acesso em: 05 jul. 2013.

SARAIVA, T. **EaD no Brasil: lições da história**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996, p. 17-27.

SCHMITZ, A. L. F.. **Competências Empreendedoras: Os Desafios dos Gestores de Instituições de Ensino Superior como Agentes de Mudança**. 2012. 281f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do

Conhecimento)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SCHUMPETER, J. **A teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, Aug. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 31 de maio de 2012.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, Mar. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 de maio de 2012.

SILVA, A. R. L. da. **Diretrizes de Design Instrucional para Elaboração de Material Didático em EaD**: Uma Abordagem Centrada na Construção do Conhecimento. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento)– Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, I. A. **Tecnologias e redes informacionais e suas implicações sobre a força de trabalho no Brasil**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOUZA, L.L.C. de. **Mecanismos de coordenação e práticas da gestão do conhecimento na rede de valor terceirizada: estudo no setor elétrico**. Tese. (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) –

Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SPANHOL, F. J. **Crériterios de avaliação institucional para polos de Educação a Distância**. 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SVEIBY, K. E. **Gestão do Conhecimento**: as lições dos pioneiros. GlobalBrands – Sveiby Associados. Dez, 2001.

TEATINI, J. C. Gestão e Políticas em EAD no Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. In: **Seminário de Pesquisa em Educação a Distância**, IV,2012, Florianópolis. 28 jun. 2012. 29 slides. Disponível em:<<http://ead.ufsc.br/seminario2012/2012/07/03/apresentacoes-dos-palestrantes/>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

TEATINI, J.C. **Universidade Aberta do Brasil na CAPES: Expansão com Qualidade**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab/>> em 19 dez 2013.

TEIXEIRA FILHO, J. **Gerenciando Conhecimento**: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento de negócios. Rio de Janeiro: SENAC, 2000. 192p.

TERRA, J. C. C. **Gestão do Conhecimento**: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio, 2000.

TIMMONS, J.A. **New Venture Creation: a guide to ntrepreneurship**. USA, Illinois: Ed.Irwin, 1985.

TONELLI, A. **Elaboração de uma Metodologia de Capacitação Aplicada ao Estudo das Características Comportamentais dos Empreendedores**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – Florianópolis, 1997. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/tonelli/>>. Acesso em: 19 ago. 2013.



TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem**. Uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

UAB. **Fórum das Estatais pela Educação**. Disponível em <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>>. Acesso em 13 de maio de 2012.

UNIREDE. Disponível em <<http://www.aunirede.org.br/>>. Acesso em 24 de abril de 2012.

VIEIRA, E. M. F. **Fluxo Informacional Como Processo À Construção De Modelo De Avaliação Para Implantação De Cursos Em Educação A Distância**. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, F.W. A macrosociological interpretation of entrepreneurship. In: KILBY, P. (Ed). **Entrepreneurship and Economic Development**. New York: The Free Press, 1971. P. 139-149.

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



## APÊNDICE A – Construtos

Quadro 1 – Construtos e autores

Texto	Construto	Autor
1	autoconfiança	McClelland (1972); McClelland (1987); Dolabela (1999); Pinchot III (1974); Flores (1995); Oliveira Neto e Fontenele (2007); Filion (1999); Bateman e Snell (1998); Kirkpatrick e Locke (1991); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Kelley e Littman (2007); Shell (2001); Branham (2002).
1	comunicação	Morgan(1996);Kotler(1998); Peters(2005); Collins(2002); Collins e Porras (1995); Filion(1991, 1999); Bateman e Snell(1998); Kirkpatrick e Locke(1991); Kelley e Littman(2007); Shell(2001); Branham (2002).
1	conectividade/ articulação/ parceria	McClelland (1972); Tom Peters (2005); Prates (1996); Flores (1995); Oliveira Neto e Fontenele (2007); Bateman e Snell (1998); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Kelley e Littman (2007); Shell (2001); Oliveira Neto e Leite (2007).
1	coordenação	Miner (1998); Carvalho e Rabechini JR (2005); Santana (1996); Almeida (2001); Micklethwait e Wooldridge (1998); Kotler (1998); Flores (1995); Bateman e Snell (1998); Longenecker <i>et al.</i> (1997).
1	Gestão	Miner (1998); Carvalho e Rabechini JR (2005); Kotler (1998); Micklethwait e Wooldridge (1998); Blanchard (1996); Micklethwait e Wooldridge (1998); Flores (1995); Ansoff (1977); Drucker (1987); Porter (1986); Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006); Bateman e Snell (1998); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Kelley e Littman (2007); Shell (2001); Branham (2002); Hock (1999).
1	independência	McClelland (1972); Pinchot III (1974); Collins (2002); Filion (1991, 1999); Bateman e Snell (1998); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Kelley e Littman (2007); Branham (2002).
1	iniciativa	McClelland (1972); Pinchot III (1974); Filion (1991); Collins (2002); Drucker (1987); Bateman e Snell (1998); Kirkpatrick e Locke (1991); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Hitt (2002); Kelley e Littman (2007); Branham (2002).

1	inovação	Schumpeter (1982); Nakashima (2002); Drucker (1987); Pinchot III (1974); Filion (1991); Marchetti (1996); Collins (2002); Schumpeter (1982); Oliveira Neto e Fontenele (2007); Bateman e Snell (1998); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Hitt (2002); Kelley e Littman (2007).
1	Oportunidade	McClelland (1972); Drucker (1987); Filion (1991); Pinchot III (1974); Kotler(1998); Filion (1999); Oliveira Neto e Fontenele (2007); Bateman e Snell (1998).
1	Persistência	McClelland (1972); Dolabela (1999); (Collins, 2002); Collins (2002); Filion (1991, 1999); Bateman e Snell (1998); Kirkpatrick e Locke (1991); Kelley e Littman (2007).
1	Persuasão	McClelland (1972); Kotler (1998); Pinchot III (1974); Filion (1991); Bateman e Snell (1998); Kirkpatrick e Locke (1991); Kelley e Littman (2007); Shell (2001).
1	retroalimentação	McClelland (1972); Bateman e Snell (1998); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Kelley e Littman(2007); Branham (2002).
1	Risco	Schumpeter (1982); McClelland(1987); Dolabela (1999); Hisrich e Brush (1985); Pinchot III (1974); Drucker (1987); Degen (1989); Bateman e Snell (1998); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Kelley e Littman (2007); Branham (2002).
1	vantagem/ diferencial competitivo	Schumpeter (1982); Porter (1986); Oliveira Neto e Fontenele (2007); Drucker (1987); Bateman e Snell (1998); Longenecker <i>et al.</i> (1997); Hitt (2002).
1	Visão	Dolabela (1999); Filion (1991); Pinchot III (1974); Blanchard (1996); Almeida (2001); Collins, (2002); Blanchard (1996); Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006); Oliveira Neto e Fontenele (2007); Filion (1991, 1999); Dolabela (1999); Kirkpatrick e Locke (1991); Kelley e Littman (2007); Branham (2002).
2	Aprovação	Birley e Westhead (1992); Maslow (1987); Murray (1973).
2	aquisição de informações	Ray (1993); Katz (1986); Hersey e Blanchard (1986); McClelland (1987); Vitória (1994).
2	aspectos técnicos relacionados ao negócio	Lezana (1996); Chiavenato (2004); Piaget (1996).

2	auto-realização	Birley e Westhead (1992); Maslow (1987); Murray (1973).
2	comunicação persuasiva	Ray (1993); Katz (1986); Hersey e Blanchard (1986); McClelland (1987); Vitória (1994).
2	desenvolvimento pessoal	Birley e Westhead (1992); Maslow (1987); Murray (1973).
2	Escolaridade	Lezana (1996); Chiavenato (2004); Piaget (1996).
2	experiência em empresas	Lezana (1996); Chiavenato (2004); Piaget (1996).
2	experiência na área comercial	Lezana (1996); Chiavenato (1994); Piaget (1996).
2	formação complementar	Lezana (1996); Chiavenato (2004); Piaget (1996).
2	identificação de novas oportunidades	Ray (1993); Katz (1986); Hersey e Blanchard (1986); McClelland (1987); Vitória (1994).
2	independência	Birley e Westhead (1992); Maslow (1987); Murray (1973).
2	negociação	Ray (1993); Katz (1986); Hersey e Blanchard (1986); McClelland (1987); Vitória (1994).
2	resolução de problemas	Ray (1993); Katz (1986); Hersey e Blanchard (1986); McClelland (1987); Vitória (1994).
2	segurança	Birley e Westhead (1992); Maslow (1987); Murray (1973).
2	valoração de oportunidades e pensamento criativo	Ray (1993); Katz (1986); Hersey e Blanchard (1986); McClelland (1987); Vitória (1994).
2	valores estéticos	Empinotti (1994); Katz (1986).
2	valores existenciais	Empinotti (1994); Katz (1986).
2	valores intelectuais	Empinotti (1994); Katz (1986).
2	valores morais	Empinotti (1994); Katz (1986).
2	valores religiosos	Empinotti (1994); Katz (1986).
2	vivência com situações novas	Lezana (1996); Chiavenato (1994); Piaget (1996).
3	autoconfiança	Grande (2001); Indarti (2004); Schumpeter (1982); McClelland (1972); Bygrave e Hofer (1991); Smith (1996); Filion (1999); Dolabela (1999); Lezana (1996).

3	capacidade de decisão	Grande (2001); Indarti (2004); Schumpeter (1982); McClelland (1972); Bygrave e Hofer (1991); Smith (1996); Fillion (1999); Dolabela (1999); Lezana (1996).
3	capacidade de planejamento	Grande (2001); Indarti (2004); Schumpeter (1982); McClelland (1972); Bygrave e Hofer (1991); Smith (1996); Fillion (1999); Dolabela (1999); Lezana (1996).
3	criatividade	Grande (2001); Indarti (2004); Schumpeter (1982); McClelland (1972); Bygrave e Hofer (1991); Smith (1996); Fillion (1999); Dolabela (1999); Lezana (1996).
3	iniciativa	Grande (2001); Indarti (2004); Schumpeter (1982); McClelland (1972); Bygrave e Hofer (1991); Smith (1996); Fillion (1999); Dolabela (1999); Lezana (1996).
3	tenacidade	Grande (2001); Indarti (2004); Schumpeter (1982); McClelland (1972); Bygrave e Hofer (1991); Smith (1996); Fillion (1999); Dolabela (1999); Lezana (1996).
4	busca de informações	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Fillion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2000).
4	busca de oportunidades e iniciativa	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1992); Fillion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2001).
4	comprometimento	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1992); Fillion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2001).
4	correr riscos calculados	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Fillion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2001).
4	estabelecimento de metas	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Fillion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2001).
4	exigência de qualidade e eficiência	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Fillion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2001).
4	independência e autoconfiança	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Fillion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2001).
4	Persistência	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Fillion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2001).

4	persuasão e rede de contatos	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Filion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2001).
4	planejamento e monitoramento sistemáticos	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Filion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2000).
5	busca de informações	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
5	busca de oportunidades e iniciativa	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
5	comprometimento	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
5	correr riscos calculados	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999); Wilkens (1989); Leite (1994).
5	estabelecimento de metas	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
5	exigência de qualidade e eficiência	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
5	independência e autoconfiança	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
5	Persistência	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
5	persuasão e rede de contatos	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
5	planejamento e monitoramento sistemáticos	McClelland (1972); Dolabela (1999); Filion (1999).
6	competência	Carland (1996); Mintzberg (2000); Bygrave (2003).
6	criatividade	Carland, Carland e Hoy (1992); Carland (1996); McClelland (1972); Schumpeter (1982).
6	dedicação	McClelland (1972); Filion (1999); Bygrave (2003).
6	desafio	McClelland (1972); Carland (1996); Timmons (1985); Drucker (1999); Bygrave (2003).
6	inovação	Schumpeter (1982); Carland (1986); Timmons (1985); Filion (1999); Dornelas (2001); Drucker (1999); Bygrave (2003).
6	necessidade de realização	Carland, Carland e Hoy (1992); Carland (1996); McClelland (1972); Schumpeter (1982).

6	pensamento analítico	McClelland (1972); Timmons (1985); Mintzberg (2000); Drucker (1999).
6	planejamento	McClelland (1972); Schumpeter (1982), Timmons (1985); Filion (1999); Dornelas (2001).
6	propensão à inovação	Carland, Carland e Hoy (1992); Carland (1996); McClelland (1972); Schumpeter (1982).
6	propensão à postura estratégica	Carland, Carland e Hoy (1992); Carland (1996); McClelland (1972); Schumpeter (1982).
6	propensão ao risco	Carland, Carland e Hoy (1992); Carland (1996); McClelland (1972); Schumpeter (1982).
6	relacionamento	McClelland (1972); Timmons (1985); Bygrave (2003).
6	Risco	McClelland (1972); Schumpeter (1982); Carland (1996); Timmons (1985); Mintzberg (2001); Dornelas (2001); Drucker (1999); Bygrave (2003).
7	atuar mercadologicamente	Man e Lau (2000); Birley e Muzuka (2000); Dollinger (1995); Gibb (1999); Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006).
7	avaliar espaços de mercado não atendidos	Man e Lau (2000); Hills e Laforge (1996); Stevenson e Grampert (1985).
7	comprometimento com o negócio	Man e Lau (2000); Kuratko e Hodgetts (1995).
7	comprometimento pessoal	Man e Lau (2000); Kuratko e Hodgetts (1995).
7	construir e manter redes de relacionamentos c/ stakeholders	Man e Lau (2000); Ring e Van (1994); Brush, Greene e Hart (2002); Minarelli (2001); Coriat (1994); Castells (1999); Keegan (1995)
7	Controlar	Man e Lau (2000); Birley e Muzuka (2000); Dollinger (1995); Gibb (1999); Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006); Mintzberg(2000).
7	dar vazão ao estresse	Friedman, Christensen e Degroot (1998); Boyd e Gumpert (1983).
7	gerir estrategicamente	Man e Lau (2000); Mintzberg (2000); Kerns (2002); Dornelas (2001); Dolabela (1999).



7	identificar oportunidades de negócios	Man e Lau (2000); Hills e Laforge (1996); Stevenson e Grampert (1985).
7	identificar sinergia com parceiros	Man e Lau (2000); Hills e Laforge (1996); Stevenson e Grampert (1985).
7	Inovar	Man e Lau (2000); Man <i>et al.</i> (2000); Dollinger (1995); Morin (2003); Paiva Jr. (2004).
7	lidar com risco	Man e Lau (2000); Man <i>et al.</i> (2000); Dollinger (1995); Morin (2003); Paiva Jr. (2004).
7	Liderar	Man e Lau (2000); Birley e Muzuka (2000); Dollinger (1995); Gibb (1999); Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006); Mintzberg (2000).
7	Organizar	Man e Lau (2000); Birley e Muzuka (2000); Dollinger (1995); Gibb (1999); Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006); Mintzberg (2000).
7	pesquisar oportunidades por meio de esforços de marketing	Man e Lau (2000); Hills e Laforge (1996); Stevenson e Grampert (1985).
7	Planejar	Man e Lau (2000); Birley e Muzuka (2000); Dollinger (1995); Gibb (1999); Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006); Mintzberg (2000).
7	planejar estrategicamente	Man e Lau (2000); Mintzberg (2000); Kerns (2002); Dornelas (2001); Dolabela (1999).
7	posicionar o produto/ negócio no mercado	Man e Lau (2000); Mintzberg (2000); Kerns (2002); Dornelas (2001); Dolabela (1999).
7	raciocinar criativamente	Man e Lau (2000); Man <i>et al.</i> (2000); Dollinger (1995); Morin (2003); Paiva Jr. (2004).
7	ter autonomia	Man e Lau (2000); Man <i>et al.</i> (2000); Dollinger (1995); Morin (2003); Paiva Jr. (2004).
7	ter sensibilidade e vontade de aprender	Man e Lau (2000); Man <i>et al.</i> (2000); Dollinger (1995); Morin (2003); Paiva Jr. (2004).
7	ter uma compreensão lúdica/ prazerosa do trabalho	Friedman, Christensen e Degroot (1998); Boyd e Gumpert (1983).
7	ter vocação	Man e Lau (2000); Man <i>et al.</i> (2000); Dollinger (1995); Morin (2003); Paiva Jr. (2004).

7	utilizar-se dos relacionamentos	Man e Lau (2000); Ring e Van (1994); Brush, Greene e Hart (2002); Minarelli (2001); Coriat (1994); Castells (1999); Keegan (1995).
8	Comprometimento com as metas da instituição	Dutra (2008).
8	Comprometimento com o coletivo organizacional	Dutra (2008).
8	Disponibilização do conhecimento	Dutra (2008).
9	Disponibilidade ao grupo	Leme (2012); Scott (1996).
9	Empenhar-se com MVVE da instituição	Leme (2012); Scott (1996).

Fonte: desenvolvido pelo autor

## APÊNDICE B–Indicadores e Referência

Quadro 1 – Indicadores da Competência Empreendedora e Autores

Variáveis	Grupo	Competência	Indicador da Competência	Autores	
1	Conhecimento	4	<b>Gestão</b>	Ter conhecimento de procedimentos de gerência facilitadores da execução de tarefas e alcance de objetivos.	Drucker (1987); Lezana (1996); Chiavenato (2004); Piaget (1996); Man e Lau (2000); Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2006); Ray (1993); McClelland (1987); Dolabela (1999); Mello (2006).
		10	<b>Aquisição de Informações</b>	Buscar constantemente informações ou conhecimentos para subsidiar a administração.	Ray (1993); Katz (1986); McClelland (1987); Dornelas (2003); Drucker (1999); Filion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2000); Campos (2009); Gonçalves Filho (2007).
		12	<b>Formação Complementar</b>	Buscar constantemente capacitação para si ou para a equipe.	Lezana (1996); Chiavenato (2004); Piaget (1996); Tonelli (1997).
2	Habilidade	3	<b>Liderança</b>	Ter habilidade para conduzir a equipe.	Schumpeter (1982); Porter (1986); Drucker (1987); Ray (1993); McClelland (1987); Dornelas (2003); Filion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2000); Carland (1996); Man e Lau (2000); Birley e Muzuka (2000); Mello (2006); Campos (2009); Araujo (2009); Gonçalves Filho (2007).
		9	<b>Visão</b>	Ter habilidade para identificar novas oportunidades.	McClelland (1972); Drucker (1987); Filion (1991); Pinchot III (1974); Kotler (1998); Dolabela (1999); Lezana (1996); Chiavenato (2004); Piaget (1996); Tonelli (1997); Neto (2008); Araujo (2011).
		11	<b>Tolerância ao risco</b>	Ter habilidade para lidar com risco.	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Filion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2000); Filion (1999); Timmons (1985); Man e Lau (2000); Morin (2003); Carland (1996).

		14	<b>Planejamento</b>	Ter habilidade para executar o planejado e o estabelecido por metas.	Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Filion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2000); Filion (1999); Timmons (1985); Man e Lau (2000); Morin (2003); Carland (1996); Filion (1999); Lezana (1996); Man e Lau (2000); Campos (2009); Gonçalves Filho (2007)
3	Atitude	1	<b>Autonomia</b>	Ter atitude de independência e autonomia	McClelland (1972); Dolabela (1999); Pinchot III (1974); Filion (1999); Birley e Westhead (1992); Maslow (1987); Murray (1973); Schumpeter (1961); Lezana (1996); Carland (1996); Man e Lau (2000); Santos (2011); Araujo (2009).
		5	<b>Iniciativa</b>	Ter atitude proativa	McClelland (1972); Pinchot III (1974); Filion (1991); Drucker (1987); Dolabela (1999); Lezana (1996); Santos (2011); Araujo (2009); Mello (2006).
		6	<b>Criatividade</b>	Apresentar soluções inovadoras para a resolução de problemas e para o desenvolvimento de novas atividades.	Schumpeter (1982); Pinchot III (1974); Filion (1991); Collins (2002); Smith (1996); Filion (1999); Dolabela (1999); Lezana (1996); Carland (1996); McClelland (1962); (1982); Drucker (1999); Mintzberg (2000); Man e Lau (2000); Santos (2011); Mello (2006)
		7	<b>Persistência</b>	Ter atitude de determinação e comprometimento com metas.	Ray (1993); Katz (1986); McClelland (1987); Dolabela (1999); Collins (2002); Filion (1991, 1999); Dornelas (2003); McClelland (1987); Drucker (1999); Filion (1999); Dolabela (1999); Mintzberg (2000); Neto (2008); Campos (2009).
		13	<b>Afeto pelo trabalho</b>	Ter atitude prazerosa com relação ao trabalho.	Man e Lau (2000); Katz (1986); Mello (2006).

4	Entrega	2	<b>Noção de Equipe</b>	Ter disponibilidade de entrega e/ou doação ao coletivo.	Kotler(1998); Filion(1999); McClelland (1972); Tom Peters (2005); Prates (1996); Scott (1996); Leme (2012); Dolabela (1999); Mintzberg (2000); Timmons (1985); Man e Lau (2000); Neto (2008); Santos (2011); Araujo (2009).
		8	<b>Comprometimento com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição.</b>	Estar empenhado com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição.	Dutra (2008a); Leme (2012); Scott (1996).
		8	<b>Melhoramento do processo</b>	Ter comprometimento com a melhoria dos processos institucionais como um todo.	Dutra (2008a).
		8	<b>Introdução de tecnologias</b>	Estar atento a procedimentos que mantém a instituição modernizada.	Dutra (2008a).

Fonte: desenvolvido pelo autor



## APÊNDICE C – Questionário Pré-Delphi

Quadro 1 – Questões e respostas

1. Você tem domínio de procedimentos e ferramentas gerenciais?	
Pouco	Muito
2. Para atingir objetivos específicos do polo, você se utiliza de processos de gestão?	
Não	Sim
3. Quanto ao seu acesso às informações internas e externas, você se considera ...	
Indiferente	Altamente conectado
4. Para o desenvolvimento das suas atividades, o fluxo de informações disponibilizado pelas IPES ofertantes/Sisuab/Atuab ...	
São suficientes	Há necessidade de buscar mais informações
5. Você considera a sua formação inicial ao assumir o cargo de coordenador ...	
Suficiente	Há necessidade de capacitação
6. Quanto à formação da equipe de colaboradores, você considera ...	
Suficiente	Há necessidade de capacitação
7. Quando há divergência na execução das tarefas da equipe, a solução é ...	
Ter firmeza na execução	Discutir o assunto
8. Normalmente consegue que a equipe faça as atividades tão bem como você faz ...	
Difícilmente	Sempre
9. Em situações de incerteza você prefere ...	
Ter cautela	Procurar novas oportunidades
10. Quanto à rotina diária do polo, o ideal é ...	
Centrar-se no presente	Focar no futuro
11. Na conduta da sua função gerencial, você prefere ...	
Manter a segurança dentro do previsto	Procurar novas alternativas
12. Ao deparar-se com uma situação desconhecida, você prefere ...	
Certificar-se da situação	Arriscar uma solução
13. Na sua função, o planejamento é tido como ...	
Algo ocasional	Imprescindível
14. Sua atitude quanto ao planejamento dos objetivos do polo é ...	
Indiferente	Comprometimento
15. Quanto ao desenvolvimento das suas atividades, você prefere que ...	
Estejam definidas	Ter independência
16. A autonomia para o desempenho das funções de um coordenador é ...	
Indiferente	Essencial

17. Para a realização de uma nova tarefa desafiadora você prefere	
Explicações detalhadas para procedimento	Indiferente
18. Na falta das condições ideais para realizar uma tarefa, você prefere ...	
Reunir as condições necessárias para atuar	Iniciar a tarefa
19. Com que frequência você soluciona incidentes com auxílio da criatividade	
Ocasionalmente	Sempre
20. Sua relação com a criatividade é ...	
Dentro da normalidade	Superior à média
21. Diante de um compromisso assumido, você ...	
Reage indiferentemente	Esforça-se pelo cumprimento
22. Você se sente confortável comprometendo-se com metas?	
Não, não gosto	Comprometo-me totalmente
23. Sua relação com o trabalho é?	
Necessária	Prazerosa
24. Ao identificar bons resultados nas suas tarefas, seu sentimento é de ...	
Obrigação cumprida	Orgulho
25. As tarefas de seu domínio, você prefere...	
Realizar sozinho(a)	Orientar a equipe
26. Tarefas de maior complexidade são realizadas ...	
Individualmente	Em grupo
27. A Missão, a visão, os valores e as estratégias do polo estão definidos?	
Não	Sim
28. Existe comprometimento da equipe com a missão do polo?	
Não	Sim
29. Sua contribuição para a melhoria dos processos organizacionais é ...	
Discreta	Muito elevada
30. Você considera que as estratégias definidas para o polo são ...	
Tratadas com indiferença	Concretizadas efetivamente
31. Seu empenho na introdução de novas tecnologias é ...	
Discreto	Muito efetivo
32. Seu envolvimento com processos de inovação tecnológica no polo é ...	
Dentro da normalidade	Um comprometimento

Fonte: desenvolvido pelo autor



## APÊNDICE D – Delphi Comunicação aos especialistas

Prezado Especialista / Consultor!

Nesta tese, intitulada **INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA EMPREENDEDORA DOS COORDENADORES NOS INDICADORES DE DESEMPENHO DOS EaD**, tem-se o objetivo geral de verificar a influência da Competência Empreendedora dos coordenadores dos polos de Ensino a Distância UAB/UFSC nos indicadores de desempenho desses referidos polos de acordo com a avaliação da Capes.

O conceito construído pelos autores para essa tese é de que **Competência Empreendedora** é a ação sinérgica do sujeito, provida de conhecimentos e habilidades empreendedoras, para lidar com o imprevisto em situações rotineiras e complexas com a certeza da agregação de valor à instituição, ou seja, a entrega efetiva dessa ação. Abordando a concepção de Ruthes, Feldman e Cunha (2010) que sustentam que a gestão por competências é uma forma avançada de gerenciamento, pois considera dimensões distintas – os **conhecimentos**, as **habilidades** e as **atitudes** – para a ação responsável. Assim, a competência para a consecução de um objetivo implica em

ter conhecimento, habilidade e atitudes, compatíveis como desempenho dela e ser capaz de colocar esse potencial em prática, sempre que for necessário. No entanto, pode-se dizer que o conhecimento é o que as pessoas sabem; habilidades, o que elas fazem, e atitudes, o que elas são. Atitude representa a vontade de fazer as coisas. Habilidade representa o saber fazer, o como fazer. Conhecimento representa o saber. (RUTHES; FELDMAN; CUNHA, 2010, p. 317).

Nesta pesquisa, segue-se também as premissas de autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) que exploram o conceito de competência associado à ideia de agregação de valor e **entrega** a determinado contexto de forma independente do cargo, isto é, a partir da própria pessoa. Esses autores defendem o modelo de competência explorado nesta pesquisa junto aos coordenadores de polos. Complementando, explicita-se nas palavras de Dutra (2008b, p. 9) que julga ser necessária a discussão do conceito de **entrega** para a compreensão do conceito de competência:

Verificamos que a pessoa é avaliada e analisada para efeitos de admissão, demissão, promoção, aumento salarial etc, em função de sua capacidade de entrega para a empresa. Por exemplo, ao escolhermos uma pessoa para trabalhar conosco além de verificarmos sua formação e experiência olhamos também como essa pessoa atua, sua forma de entregar o trabalho, suas realizações, enfim, cada um de nós usa diferentes formas para nos assegurarmos de que a pessoa que estamos escolhendo terá condições de obter os resultado que necessitamos.[...] Essa é uma profunda transformação na forma de vermos as pessoas na empresa. Ao olharmos as pessoas por sua capacidade de entrega temos uma perspectiva mais adequada para avaliá-las, para orientar o seu desenvolvimento e para estabelecermos recompensas.

A partir do estudo criterioso de 9 publicações que abordam a temática Competência Empreendedora, chegou-se a 107 construtos que a referenciam e os autores que as sustentam. Numa segunda fase os autores e os construtos foram agrupados, por orientação de especialistas e foram convergidos em 16 competências com seus respectivos indicadores conforme demonstra o quadro abaixo. Na sequência apresenta-se formulário com o questionário, utilizando-se a metodologia Likert, em escala de 1 a 5, por somatória algébrica, intentando extrair o nível de competência empreendedora das atividades dos coordenadores de polo.

Variáveis		Competência	Indicador da Competência
1	Conhecimento	<b>Gestão</b>	Ter conhecimento de procedimentos de gerência facilitadores da execução de tarefas e alcance de objetivos.
		<b>Aquisição de Informações</b>	Buscar constantemente informações ou conhecimentos para subsidiar a administração.
		<b>Formação Complementar</b>	Buscar constantemente capacitação para si ou para a equipe.

2	<b>Habilidade</b>	<b>Liderança</b>	Ter habilidade para conduzir a equipe.
		<b>Visão</b>	Ter habilidade para identificar novas oportunidades.
		<b>Tolerância ao risco</b>	Ter habilidade para lidar com risco.
		<b>Planejamento</b>	Ter habilidade para executar o planejado e o estabelecido por metas.
3	<b>Atitude</b>	<b>Autonomia</b>	Ter atitude de independência e autonomia
		<b>Iniciativa</b>	Ter atitude proativa
		<b>Criatividade</b>	Apresentar soluções inovadoras para a resolução de problemas e para o desenvolvimento de novas atividades.
		<b>Persistência</b>	Ter atitude de determinação e comprometimento com metas.
		<b>Afeto pelo trabalho</b>	Ter atitude prazerosa com relação ao trabalho.
4	<b>Entrega</b>	<b>Noção de Equipe</b>	Ter disponibilidade de entrega e/ou doação ao coletivo.
		<b>Comprometimento com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição.</b>	Estar empenhado com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição.
		<b>Melhoramento do processo</b>	Ter comprometimento com a melhoria dos processos institucionais como um todo.
		<b>Introdução de</b>	Estar atento a procedimentos que

	<b>tecnologias</b>	mantém a instituição modernizada.
--	--------------------	-----------------------------------

Questões							Competência correspondente	
1	<b>Você tem domínio de procedimentos e ferramentas gerenciais?</b>						1	
	Pouco.	1	2	3	4	5		Muito.
2	<b>Para atingir objetivos específicos do polo, você se utiliza de processos de gestão?</b>							
	Normalmente não.	1	2	3	4	5		certamente que sim.
3	<b>Quanto ao seu acesso às informações internas e externas, você se considera ...</b>							2
	indiferente.	1	2	3	4	5		
4	<b>Para o desenvolvimento das suas atividades, as informações disponibilizadas pelas IPES ofertantes/Sisuab/Atuab...</b>							
	são sempre suficientes.	1	2	3	4	5	normalmente requerem a busca de mais informações.	
5	<b>Você considera a sua formação inicial ao assumir o cargo de coordenador ...</b>						3	
	suficiente.	1	2	3	4	5		
6	<b>Quanto à formação da equipe de colaboradores, você considera ...</b>							
	suficiente.	1	2	3	4	5		que há necessidade de capacitação.

7	<b>Quando há divergência na execução das tarefas da equipe, a solução é ...</b>						discutir o assunto.	4	
	ter firmeza na execução.	1	2	3	4	5			
8	<b>Normalmente você consegue que os outros façam as coisas tão bem quanto você próprio:</b>						sempre.		
	nunca.	1	2	3	4	5			
9	<b>Em situações de incerteza você prefere ...</b>						procurar novas oportunidades.		5
	ter cautela.	1	2	3	4	5			
10	<b>Quanto à rotina diária do polo, o ideal é ...</b>						focar no futuro.		
	centrar-se no presente.	1	2	3	4	5			
11	<b>Na conduta da sua função gerencial, você prefere ...</b>						criar novas alternativas.	6	
	manter a segurança dentro do previsto.	1	2	3	4	5			
12	<b>Ao deparar-se com uma situação desconhecida, você prefere ...</b>						arriscar uma solução.		
	certificar-se da situação.	1	2	3	4	5			
13	<b>Na sua função, o planejamento é tido como ...</b>						imprescindível.	7	
	ocasional.	1	2	3	4	5			
14	<b>Sua atitude quanto ao planejamento dos objetivos do polo é de ...</b>						comprometimento.		
	indiferença.	1	2	3	4	5			
15	<b>Quanto ao desenvolvimento das suas atividades, você prefere ...</b>						ter independência.	8	
	que estejam definidas.	1	2	3	4	5			

16	<b>A autonomia para o desempenho das funções de um coordenador é ...</b>						
	indiferente.	1	2	3	4	5	
17	<b>Para a realização de uma nova tarefa desafiadora você prefere:</b>						9
	explicações detalhadas para proceder.	1	2	3	4	5	
18	<b>Na falta das condições ideais para realizar uma tarefa, você prefere ...</b>						9
	reunir as condições necessárias para iniciá-la.	1	2	3	4	5	
19	<b>Com que frequência você soluciona incidentes com auxílio da criatividade?</b>						10
	Ocasionalmente	1	2	3	4	5	
20	<b>Sua relação com a criatividade é ...</b>						10
	normal.	1	2	3	4	5	
21	<b>Diante de um compromisso assumido, você ...</b>						11
	Reage indiferentemente	1	2	3	4	5	
22	<b>Você se sente confortável comprometendo-se com metas?</b>						11
	Certamente que não.	1	2	3	4	5	
23	<b>Sua relação com o trabalho é...</b>						12
	necessária.	1	2	3	4	5	
24	<b>Ao identificar bons resultados nas suas tarefas, seu sentimento é de ...</b>						12
	obrigação cumprida.	1	2	3	4	5	

25	<b>As tarefas de seu domínio, você prefere...</b>						delegar à sua equipe.	13	
	realizar sozinho(a).	1	2	3	4	5			
26	<b>Tarefas de maior complexidade são realizadas ...</b>						em grupo.		
	individualment e.	1	2	3	4	5			
27	<b>A missão, a visão, os valores e as estratégias do polo estão definidos?</b>						Claro que sim.		14
	Certamente que não.	1	2	3	4	5			
28	<b>Existe comprometimento da equipe com a missão do polo?</b>						Claro que sim.		
	Certamente que não.	1	2	3	4	5			
29	<b>Sua contribuição para a melhoria dos processos organizacionais é ...</b>						muito elevada.	15	
	discreta.	1	2	3	4	5			
30	<b>Você considera que as estratégias definidas para o polo são ...</b>						concretizadas efetivamente.		
	tratadas com indiferença.	1	2	3	4	5			
31	<b>Seu empenho na introdução de novas tecnologias é ...</b>						muito efetivo.	16	
	discreto.	1	2	3	4	5			
32	<b>Seu envolvimento com processos de inovação tecnológica no polo é ...</b>						um comprometimento.		
	normal.	1	2	3	4	5			

Nessa etapa, o projeto já foi qualificado e faz-se necessário contar com o vosso valioso conhecimento e experiência para, através da metodologia Delphi, orientar e confirmar a metodologia, os indicadores e o questionário que será aplicado aos coordenadores de polo, no intuito de torna-lo o mais eficiente possível na extração dessas

competências. Informamos que as contribuições concedidas serão mantidas em sigilo aos pares e está prevista uma segunda rodada de orientações para obtenção do resultado final.

Finaliza-se com a antecipação do agradecimento e o compromisso de apresentação dos resultados finais.

Um grande abraço

Doutorando EGC Sérgio Wolf / Orient. Prof. Fernando Spanhol

### **CONFIRMAÇÃO DOS INDICADORES**

**Nomedo especialista/consultor:**

---

**Função:**

---

**CONSIDERAÇÕES:**



## APÊNDICE E – Questionário Definitivo

### Influência da Competência Empreendedora dos Coordenadores nos Indicadores de Desempenho dos Polos EaD

Este questionário se destina aos coordenadores dos polos UAB de Santa Catarina. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da tese de doutorado "Influência da Competência Empreendedora dos Coordenadores nos Indicadores de Desempenho dos Polos UAB/UFSC", do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Sergio Marchado Wolf - sergio.wolf@ufsc.br

#### \*Obrigatório

Estou ciente dos procedimentos que essa pesquisa envolve, dessa forma, autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas e que serão usadas para fins exclusivamente de pesquisa científica. Elas poderão ser apresentadas em eventos, publicadas em revistas, livros e outros veículos que servem para publicação de trabalhos científicos, com a responsabilidade de manter o anonimato de minha identidade. Estou ciente de que a qualquer momento posso tirar dúvidas e interromper a minha participação nesta pesquisa. \*



Sim

**Informe o polo sob a sua coordenação. \***

**1. Você tem domínio de procedimentos e ferramentas gerenciais? \***

1      2      3      4      5

Não      Sim

**2. Para atingir objetivos específicos do polo, você se utiliza de processos de gestão? \***

	1	2	3	4	5	
Não	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sim

**3. Quanto ao seu acesso às informações internas e externas, você se considera muito conectado? \***

	1	2	3	4	5	
Não.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sim.

**4. Para o desenvolvimento das suas atividades, o fluxo de informações disponibilizado pelas IPES ofertantes/Sisub/Atuab: \***

	1	2	3	4	5	
não é necessário buscar mais informações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre requerem a busca de mais informações.

**5. Quanto à formação inicial ao assumir o cargo de coordenador, você a considera... \***

	1	2	3	4	5	
desnecessária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	uma necessidade contínua.

**6. Quanto à formação da equipe de colaboradores, você considera: \***

	1	2	3	4	5	
desnecessária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	uma necessidade contínua.

**7. Quando há divergência na execução das tarefas da equipe, a solução é ... \***

	1	2	3	4	5	
ter firmeza na execução.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	discutir o assunto.

**8. Normalmente você consegue que os outros façam as coisas tão bem quanto você próprio:\***





---

acaba se      esforça-se pelo seu  
esquecendo dele. cumprimento.

**22. Você se sente confortável comprometendo-se com metas? \***

1 2 3 4 5

---

Não.      Sim.

**23. Sua relação com o trabalho é... \***

1 2 3 4 5

---

penosa.      prazerosa.

**24. Ao identificar bons resultados nas suas tarefas, seu sentimento é de... \***

1 2 3 4 5

---

obrigação cumprida.      orgulho.

**25. As tarefas de seu domínio, você prefere... \***

1 2 3 4 5

---

realiza-las sozinho(a).      delega-las à sua  
equipe.

**26. As tarefas de maior complexidade são realizadas ... \***

1 2 3 4 5

---

exclusivamente por você.      em grupo.

**27. A missão, a visão, os valores e as estratégias do polo estão definidos? \***

1 2 3 4 5

---

Não.      Sim.

**28. Existe comprometimento da equipe com a missão do polo? \***

1 2 3 4 5

---

Não.      Sim.

---

**29. Sua contribuição para a melhoria dos processos organizacionais do polo é... \***

1 2 3 4 5

---

nenhuma.      muito elevada.

**30. Você considera que as estratégias definidas para o polo são... \***

1 2 3 4 5

---

ignoradas.      concretizadas efetivamente.

**31. Seu empenho na introdução de novas tecnologias é... \***

1 2 3 4 5

---

nenhum.      muito efetivo.

**32. Seu envolvimento com processos de inovação tecnológica no polo é... \***

1 2 3 4 5

---

nenhum.      muito efetivo.

Enviar

Nunca envie senhas em formulários do Google.

## APÊNDICE F – Respostas

Quadro 1 - Respostas

Questão	ARA	BLU	BRN	CAM	CAN	CHA	CON	CRI	FLO	IND	ITJ	ITP	JOI	LAG	OTA	PAL	PAM	POU	PRA	SJO	SMI	TRE	TUB	VID
1	3	4	5	4	5	5	5	4	3	4	5	5	4	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4
2	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4
3	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	5	5	3	4
4	4	3	5	4	5	5	5	5	3	5	3	4	3	4	3	5	5	5	5	2	3	4	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	3	5	3	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4
8	3	4	1	4	5	3	4	4	4	5	4	4	3	3	3	5	4	1	4	3	4	2	4	4
9	5	3	5	3	1	1	1	1	4	5	4	1	2	3	3	3	5	1	1	3	1	3	1	4
10	3	3	1	3	5	1	1	1	5	4	4	1	3	3	4	5	3	1	1	2	4	3	3	2
11	4	4	1	3	5	5	5	5	2	4	5	1	4	3	3	5	4	1	1	3	4	4	5	4
12	1	3	1	1	1	1	1	1	4	3	3	1	3	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	4
13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	5	5	1	1	5	1	5	5	1	3	3	1	4	3	3	5	3	1	5	4	1	3	3	5
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5
17	3	5	5	1	5	1	5	5	3	5	3	1	3	4	2	3	3	1	1	4	3	3	5	4
18	5	3	1	2	1	5	1	5	5	3	3	1	2	2	2	5	1	1	1	2	3	2	5	4





Quadro 2- Legendas

ARA	Araranguá
BLU	Blumenau
BRN	Braço do Norte
CAM	Campos Novos
CAN	Canoinhas
CHA	Chapecó
CON	Concórdia
CRI	Criciúma
FLO	Florianópolis
IND	Indaial
ITJ	Itajaí
ITP	Itapema
JOI	Joinville
LAG	Laguna
OTA	Otacílio Costa
PAL	Palhoça
PAM	Palmitos
POU	Pouso Redondo
PRA	Praia Grande
SJO	São José
SMI	São Miguel do Oeste
TRE	Treze Tílias
TUB	Tubarão
VID	Videira



## ANEXO A –Relatório de Monitoramento

### Informações sobre o polo

1. Logradouro
2. Número
3. Complemento
4. Bairro
5. CEP
6. DDD Telefone 1
7. Telefone 1
8. DDD Telefone 2
9. Telefone 2
10. Endereço Web do Polo:
11. E-mail 1
12. E-mail 2
13. Mantenedor
- Estado
- Município
- IES
14. Situação da Edificação
  - Sede Própria
  - Prédio Alugado
  - Prédio Cedido
15. Possui documentação de aluguel?
  - SIM
  - NÃO TEM / NÃO INFORMADO
16. Início do aluguel
17. Término do aluguel
18. Possui documentação da cessão?
  - SIM
  - NÃO TEM / NÃO INFORMADO
19. Início da cessão
20. Término da cessão
21. Todas as dependências do polo estão localizadas no mesmo endereço?
  - SIM
  - NÃO
22. Possui placa de identificação UAB?
  - SIM
  - NÃO
23. Está de acordo com o Manual Visual da CAPES?
  - SIM
  - NÃO
24. O polo apresenta condições de acesso para portadores de necessidades especiais?
  - SIM

NÃO

25. Situação do Polo

Ativo (com alunos)

Inativo (sem alunos)

26. Outras atividades compartilham o polo com os cursos UAB?

SIM

NÃO

27. Caso sim, especifique:

PARFOR Presencial

Secretaria de Educação

Outros.

28. Quais?

29. Dias de Funcionamento (Manhã)

Segunda-Feira

Terça-Feira

Quarta-Feira

Quinta-Feira

Sexta-Feira

Sábado

Domingo

30. Dias de Funcionamento (Tarde)

Segunda-Feira

Terça-Feira

Quarta-Feira

Quinta-Feira

Sexta-Feira

Sábado

Domingo

31. Dias de Funcionamento (Noite)

Segunda-Feira

Terça-Feira

Quarta-Feira

Quinta-Feira

Sexta-Feira

Sábado

Domingo

32. Observações

### **Cursos**

Nome:

33. IES

34. Modalidade

Licenciatura

Bacharelado

Tecnólogo

- Especialização
  - Extensão
  - Aperfeiçoamento
  - Sequencial
  - Formação Pedagógica
  - Mestrado
  - Doutorado
35. Nº de Matrículas
36. Nº de Alunos Ativos

### **Ambientes Administrativos**

37. Ambientes
- Sala da Coordenação
  - Secretaria
  - Sala de Reunião

### **Outro espaço**

38. Especificar:
39. Iluminação
- Existente
  - Inexistente
40. Iluminação (Adequado ou Inadequado)?
- Adequado
  - Inadequado
41. Mobiliário
- Existente
  - Inexistente
42. Mobiliário (Adequado / Inadequado)
- Adequado
  - Inadequado
43. Ventilação Artificial
- Existente
  - Inexistente
44. Ventilação (Adequado / Inadequado)
- Adequado
  - Inadequado
45. Climatização
- Existente
  - Inexistente
46. Climatização (Adequado / Inadequado)
- Adequado
  - Inadequado
47. Os ambientes administrativos são de uso exclusivo da UAB?
- SIM
  - NÃO

48. Caso não, especifique?  
49. Quantidade de computadores / notebooks  
50. Possui acesso à internet?  
 SIM  
 NÃO  
51. Área Total (metros quadrados)  
52. Observações

**Instalações Sanitárias (para alunos)**

53. Quantidade de banheiros masculinos  
54. Quantidade de banheiros femininos  
55. Existem banheiros exclusivo para Portadores de Necessidades Especiais?  
 SIM  
 NÃO  
56. Quantos?  
57. Quantidade de banheiros com acessibilidade  
58. Observações

**Salas para uso Acadêmico**

59. Quantidade de salas?  
60. Área Total (metros quadrados)  
61. Capacidade total (número de pessoas)  
62. Capacidade menor sala (número de pessoas)  
63. Capacidade maior sala (número de pessoas)  
64. Iluminação  
 Existente  
 Inexistente  
65. Iluminação (Adequado / Inadequado)  
 Adequado  
 Inadequado  
66. Mobiliário  
 Existente  
 Inexistente  
67. Mobiliário (Adequado / Inadequado)  
 Adequado  
 Inadequado  
68. Ventilação Artificial  
 Existente  
 Inexistente  
69. Ventilação (Adequado / Inadequado)  
 Adequado  
 Inadequado  
70. Climatização  
 Existente  
 Inexistente

71. Climatização (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

72. Utilização das salas

Tutoria

Atividades presenciais

Reuniões

Provas

Outra utilização

73. Especificar:

74. Quantidade de computadores / notebooks

75. Possui acesso à internet?

SIM

NÃO

76. Observações

### **Biblioteca**

77. Acervo Bibliográfico

Existente

Inexistente

78. Espaço para estudantes

Existente

Inexistente

79. Capacidade (número de pessoas)

80. Iluminação

Existente

Inexistente

81. Iluminação (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

82. Mobiliário

Existente

Inexistente

83. Mobiliário (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

84. Ventilação Artificial

Existente

Inexistente

85. Ventilação (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

86. Climatização

Existente

Inexistente

87. Climatização (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

88. Quantidade de computadores / notebooks

89. Possui acesso à internet?

SIM

NÃO

90. Área (metros quadrados)

91. Observações

Laboratórios de Informática (Considerar todos os laboratórios de informática do polo)

92. Iluminação

Existente

Inexistente

93. Iluminação (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

94. Mobiliário

Existente

Inexistente

95. Mobiliário (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

96. Ventilação Artificial

Existente

Inexistente

97. Ventilação (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

98. Climatização

Existente

Inexistente

99. Climatização (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

100. Quantidade de computadores / notebooks

101. Possui acesso à internet?

SIM

NÃO

102. Quantidade de ambientes

103. Área Total (metros quadrados)

104. Capacidade total (número de pessoas)

105. Possui Acessibilidade?

SIM

NÃO



106. Possui condições de segurança?

SIM

NÃO

107. Observações

### **Laboratórios Pedagógicos**

Nome:

108. Equipamentos

Existente

Inexistente

109. Material de Consumo

Existente

Inexistente

110. Iluminação

Existente

Inexistente

111. Iluminação (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

112. Mobiliário

Existente

Inexistente

113. Mobiliário (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

114. Ventilação Artificial

Existente

Inexistente

115. Ventilação (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

116. Climatização

Existente

Inexistente

117. Climatização (Adequado / Inadequado)

Adequado

Inadequado

118. Quantidade de computadores / notebooks

119. Possui acesso à internet?

SIM

NÃO

120. Área (metros quadrados)

121. Capacidade (número de pessoas)

122. Possui Acessibilidade?

SIM

NÃO

123. Possui condições de segurança?

SIM

NÃO

124. Situação do laboratório

Próprio

Cedido (informar a existência de documentação no campo observações)

125. Observações

Infraestrutura para cursos de Artes

126. Ambientes

SIM

NÃO

127. Quais?

Atelier

Sala de Música

Outros

128. Outros

129. Equipamentos e materiais

SIM

NÃO

130. Observações

131. Para quais ambientes?

Atelier

Sala de Música

Outros

132. Outros

Instalações Esportivas

133. Instalações

SIM

NÃO

134. Quais?

Quadra poliesportiva

Piscina

Campo de futebol

Outros

135. Outros

136. Observações (Informar sobre a dominialidade e documentação destas instalações)

### **Recursos tecnológicos**

137. Quantidade de Notebooks

138. Quantidade de Computadores

139. Quantidade de No-Breaks

140. Quantidade de Estabilizadores

141. Quantidade de Impressoras Simples

- 142. Quantidade de Impressoras Multifuncionais
- 143. Quantidade de Kit Projeção (projetor multimídia, tela de projeção e computador)
- 144. Quantidade de Headset (fone de ouvido com microfone)
- 145. Quantidade de Webcams
- 146. Quantidade de Scanners
- 147. Quantidade de Copiadoras
- 148. Acesso a Internet
  - Satélite
  - ADSL
  - Rádio
  - Linha Dedicada (ex. fibra ótica)
  - Cabo
- 149. Velocidade Medida em Kb (Download) > 1Mb = 1024 Kb
- 150. Velocidade Medida em Kb (Upload) > 1Mb = 1024 Kb
- 151. Observações

**Coordenador do Polo**

- 152. Existe coordenador de polo?
  - SIM
  - NÃO
- 153. Nome
- 154. CPF
- 155. E-mail
- 156. DDD
- 157. Telefone
- 158. Vínculo
  - Municipal
  - Estadual
  - Federal
  - Sem vínculo
- 159. Disponibilidade de Trabalho
  - Integral
  - Parcial
- 160. Observações

**Corpo Técnico (Quantitativo)**

- 161. Secretário(a) com vínculo com o mantenedor
- 162. Secretário(a) sem vínculo com o mantenedor
- 163. Técnico de Informática com vínculo com o mantenedor
- 164. Técnico de Informática sem vínculo com o mantenedor
- 165. Auxiliar de Biblioteca com vínculo com o mantenedor
- 166. Auxiliar de Biblioteca sem vínculo com o mantenedor
- 167. Bibliotecário com vínculo com o mantenedor
- 168. Bibliotecário sem vínculo com o mantenedor

- 169. Técnico de Laboratório com vínculo com o mantenedor
- 170. Técnico de Laboratório sem vínculo com o mantenedor
- 171. Técnico-Administrativo de Apoio com vínculo com o mantenedor
- 172. Técnico-Administrativo de Apoio sem vínculo com o mantenedor
- 173. Pessoal de conservação e limpeza com vínculo com o mantenedor
- 174. Pessoal de conservação e limpeza sem vínculo com o mantenedor
- 175. Segurança com vínculo com o mantenedor
- 176. Segurança sem vínculo com o mantenedor
- 177. Outros com vínculo com o mantenedor
- 178. Outros sem vínculo com o mantenedor
- 179. Observações

#### Documentação e Previsão Orçamentária

180. O termo de compromisso do mantenedor foi assinado?

SIM

NÃO

181. Há previsão orçamentária para custeio do polo?

SIM

NÃO

182. Caso sim, especifique o valor:

183. Tipo Orçamento

Mensal

Anual

184. Data Início

185. Data Término

#### **Recomendações - Pendências - Restrições**

186. Recomendações

187. Pendências (Tipo)

Pessoal

Infraestrutura

Documentação

188. Pendências (Relação)

Ausência da placa de visualização do polo

Ausência de condições de acessibilidade nos ambientes da edificação, inclusive nas instalações sanitárias

Insuficiência, má distribuição, ou má conservação de ambientes

Insuficiência de equipamentos e/ou mobiliário

Inexistência e/ou não comprovação da possibilidade de utilização de laboratórios de ensino para os cursos que deles necessitam

Inadequação quanto às condições de iluminação, ventilação e/ou climatização

Ausência de conexão

Insuficiência da velocidade de conexão

Número de profissionais insuficiente

Ausência do coordenador do polo

Ausência do Termo de Compromisso atualizado

- Ausência ou iminência do vencimento do Termo de Cessão ou contrato de aluguel da edificação, quando for o caso
- Inexistência de documentação comprobatória da seleção do coordenador do polo
- Inexistência de Laboratórios Pedagógico para cursos em andamento que necessitam deles
- Ausência de documentação para laboratório cedido
- Outros

189. Outras Pendências

190. Restrições (Tipo)

- Pessoal
- Infraestrutura
- Documentação

191. Restrições (Relação)

- Inexistência / Problemas graves em Ambientes Administrativos
- Inexistência / Problemas graves em Banheiros
- Inexistência / Problemas graves em Biblioteca
- Inexistência / Problemas graves em Laboratório de Informática
- Inexistência / Problemas graves em Salas
- Ausência total de pessoal
- Ausência total de documentação
- Restrições na infraestrutura que comprometam a segurança dos usuários do polo
- Outras limitações restritivas e insolúveis no prazo de 90 a 120 dias

192. Outras Restrições

- Resultado

193. Após o monitoramento in loco, constato que o Polo de Apoio Presencial está:

- Apto
- Apto com Pendências
- Não Apto

194. Caso o polo esteja Apto, informe:

- Cursos sem necessidade de infraestrutura específica
- Curso de Física
- Curso de Química
- Curso de Biologia
- Curso de Artes
- Curso de Educação Física

195. Observações Finais

### **Responsável pelo acompanhamento**

196. Nome

197. CPF

198. Órgão de Origem

199. Cargo

- 200. E-mail
- 201. DDD Telefone Comercial
- 202. Telefone Comercial
- 203. DDD Celular
- 204. Celular
- 205. Data da Visita