

O ENSINO EM INCUBADORAS UNIVERSITÁRIAS: A COMPETÊNCIA EMPREENDEDORA COMO UM VIR A SER

Rubens de Araújo Amaro*

Janette Brunstein**

Resumo

A partir da promulgação da LDB de 1996, o conceito de competência passou a ser apresentado como nuclear na organização curricular. Desde então, esforços têm sido realizados pelas instituições de ensino superior para introduzir este conceito em suas políticas e práticas. Entre estes esforços, está a criação de incubadoras universitárias, cujo objetivo central é nutrir novos negócios a partir de apoio e capacitação de jovens empreendedores. Esse movimento em direção à competência ocorreu também no ambiente empresarial e despertou atenção de diversos pesquisadores. Porém, na maioria dos estudos, a competência tem sido concebida como um conjunto de atributos individuais ou como requisitos de uma atividade. Este estudo propõe uma abordagem alternativa para estudar a competência profissional. A partir da perspectiva ontológica existencial, foi realizada uma pesquisa qualitativa com um grupo de participantes de um programa de pré-incubação de uma grande universidade paulistana. Os resultados mostraram como as experiências do *vir a ser* empreendedor tensionam as formas prevalentes de descrever a competência e os modelos de formação de empreendedores em ambientes pré-incubação de negócios.

Palavras-chave: Competência. Perspectiva ontológica existencial. Incubadoras. Jovens empreendedores.

* Professor do Departamento de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo; Av. Fernando Ferrari, 514, 29075910, Vitória, ES; amaroeduc@yahoo.com.br

** Professora do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Presbiteriana Mackenzie; janette9@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Desde as duas últimas décadas do século passado, muitos fatores têm impulsionado o crescimento do movimento empreendedor no mundo e, especialmente, no Brasil: a crença de que, em um mundo cada vez mais globalizado, o espírito empreendedor, gerador de inovação, é capaz de trazer vantagem competitiva para empresas, regiões e nações (MOURDOUKOULTAS; PAPADIMITRIOU, 2002); o crescente número de pessoas iniciando seu próprio negócio em razão da redução drástica de postos de trabalho nas grandes empresas, fenômeno que costuma ser denominado de empreendedorismo de necessidade (DORNELAS, 2002); a possibilidade de minimização da pobreza e de geração de renda proporcionada pelos pequenos negócios (NDABENI, 2008) e a visão do empreendedorismo como uma força capaz de criar um mundo melhor (SARASVATHY; VENKATARAMAN, 2011).

Entre os esforços para dinamizar o movimento, destacaram-se a criação de órgãos de fomento ao empreendedorismo, principalmente o de base tecnológica (CHENG; DRUMMOND; MATTOS, 2004). Estes esforços foram também uma resposta ao problema das altas taxas de mortalidade dos novos empreendimentos, que podem chegar a 70% no primeiro ano de vida (HISRICH; PETERS, 2004). Em grande parte, esta taxa de mortalidade tem sido atribuída ao despreparo dos novos empreendedores e, em razão disso, o país passou a buscar soluções tecnológicas que os apoiassem (DORNELAS, 2002). Nesse contexto, grande destaque foi atribuído à criação de incubadoras de negócios, lugar em que estes empreendedores pudessem dispor de infraestrutura e suporte técnico-gerencial para criar novos empreendimentos (PAIVA JÚNIOR et al.; LEÃO; MELLO, 2003).

Alguns autores têm criticado tal suporte técnico-gerencial voltado para a transmissão de informações sobre negócios, alegando que a formação do empreendedor não deve se basear apenas em conhecimentos, mas também no saber fazer e no saber ser (FILION; LAFERTÉ, 2003). Tais

alegações têm fomentado o estudo do empreendedorismo considerando a noção da competência. Contudo, os estudos da competência empreendedora prevalentes no Brasil têm privilegiado pressupostos racionalistas, uma vez que esta vem sendo considerada como um conjunto de atributos detido por indivíduos que estaria associado ao alto desempenho. Essa perspectiva, introduzida por pesquisadores norte-americanos (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993) e empregada inicialmente por Man e Lau (2000) no campo do empreendedorismo, inspirou diversos autores brasileiros que passaram a descrever a competência empreendedora como um conjunto de atributos definidos pelas competências de oportunidade, de relacionamento, conceituais, administrativas, estratégicas e de comprometimento (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2003; MELLO; LEÃO; PAIVA JÚNIOR, 2006; MELLO; FONSÊCA; PAIVA JÚNIOR, 2007; TEIXEIRA; HONMA, 2009).

Ao conceber a competência empreendedora como um conjunto de características bem definidas e delineadas, o papel das instituições responsáveis pelo fomento ao empreendedorismo se concentra na transformação desses atributos centrais em conteúdos de ensino que serão transmitidos aos empreendedores nascentes. Isso é realizado por meio de treinamentos, capacitações e orientações de aspectos técnicos e gerenciais ligados ao negócio (DORNELAS, 2002).

Essa forma de conceber a competência dos profissionais tem sofrido diversas críticas. Ao se fundamentar em uma ontologia realista e em uma epistemologia objetivista, essa abordagem sustenta uma visão dualista e objetiva da realidade. Baseiam-se no pressuposto de que o indivíduo e sua atividade compõem duas unidades distintas de análise, ambas descritíveis e mensuráveis. A partir desta visão do fenômeno, a identificação e a descrição da competência apontam para duas direções opostas: ou se descrevem os atributos dos indivíduos considerados competentes, que servirão de referência para os demais, ou se descrevem os requisitos da função para o

bom exercício de determinada atividade (SANDBERG, 2000; SANDBERG; TARGAMA, 2007). No caso da competência empreendedora, essa lógica se refere à descrição de atributos dos indivíduos empreendedores.

A crítica se fundamenta na ideia de que, ao considerar o sujeito separado de sua atividade, os estudos da competência acabam produzindo infundáveis listas abstratas de atributos, que se mostram distantes das realidades profissionais enfrentadas pelos indivíduos em seu cotidiano de trabalho (McKEENA, 1999).

Este estudo propõe uma abordagem alternativa para o estudo da competência que segue a tradição de autores que se opõem à perspectiva racionalista, prevalente no campo do empreendedorismo. A partir da perspectiva ontológica existencial (SANDBERG; PINNINGTON, 2009), é proposta a superação da visão dicotômica da realidade provocada, principalmente pela racionalidade científica moderna que, artificialmente, separou sujeito e objeto (SANDBERG; TSOUKAS, 2011). Nessa perspectiva, a competência não foi tomada como uma posseção dos indivíduos, mas como um *vir a ser*. Em vez de produtos (atributos definidos), a competência é vista como um processo de se tornar, por meio da experiência.

Sob essa perspectiva, foi realizada uma pesquisa qualitativa com um grupo de participantes de um programa de pré-incubação de uma universidade paulistana. Ao abordar a experiência dos pré-incubados, este estudo permitiu compreender alguns aspectos não tratados na literatura sobre competência empreendedora. Os resultados também apontaram para a necessidade de mudanças nos modelos de formação empreendedora, bem como ofereceram reflexões sobre maneiras de descrever e desenvolver competências empreendedoras.

2 A COMPETÊNCIA EMPREENDEDORA: A SEPARAÇÃO ARTIFICIAL ENTRE SUJEITO E OBJETO

Com a emergência do empreendedorismo como um fenômeno individual e social, cresceu o interesse de muitos estudiosos pela investigação das características dos empreendedores que afetariam o desempenho dos negócios. Têm sido estudadas características demográficas que configuram o *background* dos empreendedores, como educação, idade, gênero e origem étnica; características psicológicas e comportamentais; fatores relacionados ao capital humano e ao capital social; fatores contingenciais de natureza contextual, organizacional e estratégica (MAN; LAU; SNAPE, 2008).

Para Johnson (2001), o empreendedorismo pode ser caracterizado por determinados comportamentos e atributos: motivação para realizar e competir; assumir autoria e responsabilidade; tomada de decisões de forma independente e autodirigida; abertura às novas informações, pessoas e práticas; capacidade de tolerar ambiguidade e incerteza; pensamento crítico e flexível; habilidade de ver e aproveitar oportunidades; consciência dos riscos ligados às escolhas e ações; capacidade de gerenciar e reduzir riscos; persistência e determinação em face de desafios ou falta de recompensa imediata; consideração e criação de visão e capacidade de gerar impacto.

Jiao e Cui (2010) afirmam que o sucesso dos empreendimentos depende das capacidades dos empreendedores, que têm sido desafiadas por um ambiente dinâmico, pela expansão da economia global e sobrecarga crescente de informação. Definem que tais capacidades compreendem:

- a) *Capacidade conceitual*: compreensão, julgamento, análise, tomada de decisão e inovação;
- b) *capacidade interpessoal*: expressar-se, lidar com relacionamentos e relações públicas;

- c) *capacidade de liderança*: planejamento, organização, coordenação, direção, e controle;
- d) *capacidade empreendedora*: assunção de riscos e reconhecimento de oportunidades.

Alguns autores consideram que a principal competência de um empreendedor é construir uma forte base de recursos. Bush, Greene e Hart (2002) afirmam que o processo pelo qual uma ideia se torna realidade é caracterizado pela existência de barreiras porque um empreendimento novo não possui história administrativa, carteira de clientes ou reputação. Por isso, o empreendedor nascente deve tomar decisões que ajudem a construir uma base de recursos a partir da qual o empreendimento possa crescer. Isso significa a capacidade de identificar, reunir e adquirir recursos para fazer frente às oportunidades percebidas.

Outra forma comum de estudar as características dos empreendedores é considerar as suas competências. Fundamentados nos estudos de Boyatzis (1982), para quem as competências são atributos individuais que possibilitam o alto desempenho, Man e Lau (2000) criaram uma categorização das competências dos empreendedores. O modelo desses autores tem sido vastamente replicado por autores brasileiros nos estudos sobre a competência dos empreendedores em diferentes contextos (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2003; MELLO; LEÃO; PAIVA JÚNIOR, 2006; MELLO; FONSÊCA; PAIVA JÚNIOR, 2007; TEIXEIRA; HONMA, 2009).

Embora sofra algumas alterações nesses estudos, em geral, esse conjunto de competências é, assim, definido:

- a) Competências de oportunidade: refere-se a um conglomerado de comportamentos que incluem identificar, avaliar e buscar oportunidades;

- b) competências de relacionamento: capacidade de estabelecer relacionamentos com parceiros efetivos e potenciais;
- c) competências conceituais: capacidade de perceber as situações por diferentes ângulos e de forma positiva;
- d) competências administrativas: capacidade de alocar eficientemente talentos, recursos físicos, financeiros e tecnológicos;
- e) competências estratégicas: relacionadas à escolha e implementação das estratégias da empresa;
- f) competências de comprometimento: capacidade de manter a dedicação ao negócio, ainda que sob circunstâncias adversas;
- g) competências de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal: orientar-se por ações que contemplem a vida profissional e pessoal, enxergando essas duas esferas como complementares (MELLO; LEÃO; PAIVA JÚNIOR, 2006).

Estes estudos que focalizam as características dos empreendedores, sejam capacidades ou competências, separam, de maneira artificial, sujeito e objeto. Como resultado, enumeram uma série de atributos pessoais gerais que se distanciam das práticas profissionais dos indivíduos (McKEENA, 1999), além de dizerem muito pouco a respeito de como essas características são, efetivamente, integradas e mobilizadas em situações reais (SANDBERG, 2009).

Nos últimos anos, um número crescente de pesquisas, na área da competência, tem sido realizado adotando uma perspectiva ontológica relacional, tomando como objeto de análise a relação dos indivíduos com suas atividades. Esses estudos empíricos têm documentado que a maneira peculiar que os indivíduos compreendem suas atividades influencia a forma como os atributos pessoais e recursos do ambiente são integrados em um conjunto de competências distintas. Ao adotarem uma perspectiva que reconcilia sujeito e objeto, oferecem um conjunto de reflexões e possibilidades

tanto para o estudo quanto para o desenvolvimento da competência (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL'ALBA, 2006; SANDBERG; TARGA-MA, 2007). Entre os estudos que adotam a abordagem relacional, destaca-se a pesquisa realizada por Sandberg e Pinnington (2009), que adotaram a perspectiva ontológica existencial, que é desenvolvida neste artigo.

3 A FORMAÇÃO EMPREENDEDORA E O MOVIMENTO DE INCUBAÇÃO

É possível ensinar pessoas a empreender? Essa questão tem gerado, ao longo dos anos, debates no campo de estudos do empreendedorismo. Dornelas (2001) afirma que durante muitos anos se acreditou que a característica empreendedora era inata, concepção esta que foi sendo gradualmente substituída pela crença de que é possível ensinar o processo empreendedor a qualquer pessoa.

Desde então se assiste a uma mobilização de diversos atores políticos e sociais na criação de estruturas de suporte ao aprendizado empreendedor. O movimento de incubação de empresas emergiu nesse contexto como uma tecnologia social propícia, uma vez que nas incubadoras aqueles que desejassem empreender dispunham de infraestrutura e suporte técnico-gerencial (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2006).

As incubadoras ligadas às universidades passaram a ter um papel importante para a criação de empresas. O processo de geração destas empresas passou a ser pensado em quatro etapas: conscientização, pré-incubação, incubação e implementação. A conscientização consiste em um movimento de divulgação do empreendedorismo como alternativa profissional entre os estudantes. Na fase de pré-incubação, selecionam-se estudantes com boas ideias de negócios, que passam por um período de um ano recebendo suporte, orientação e treinamentos para transformar tais ideias em empresas. Os planos de negócio que mostrarem maior viabilidade

de técnica e econômica são, então, selecionados para a fase de incubação, tornando-se empresas residentes. Após dois anos de incubação, as novas empresas deixam as incubadoras e passam a caminhar por conta própria (CHENG; DRUMMOND; MATTOS, 2004).

Embora se acredite que seja possível ensinar indivíduos a empreender e que as incubadoras sejam bons ambientes para isso, há uma discussão sobre o que ensinar e como isso deve ser feito. Para Filion e Laferté (2003), o empreendedorismo possui a característica de não se basear apenas em conhecimentos, mas também em um saber fazer (*know-how*) e um saber ser. Portanto, a aprendizagem empreendedora não se desenvolveria simplesmente com a transmissão de conhecimentos técnicos. Contudo, em quase todos os países o empreendedorismo é compreendido dentro do universo da gestão e, em virtude disso, as formas de apoio se restringem, sobretudo, aos conhecimentos mais funcionais próprios dessa área, como marketing, finanças e contabilidade. As iniciativas educacionais tendem, assim, a considerar o empreendedorismo como uma prática de negócios.

Outro aspecto que vem sendo considerado é o que discute Filion (1999), para quem a formação empreendedora deve ser diferente da formação gerencial, uma vez que deve enfatizar mais a preparação para as contingências do que para situações em que já existam estruturas e condições organizacionais previamente definidas, como costuma ocorrer no ambiente gerencial. Em estudo posterior, Filion e Laferté (2003, p. 9) consideram ainda que é necessária uma “engenharia pedagógica específica” dado que o empreendedorismo se aprende pela transmissão de valores e contatos frequentes com empreendedores.

Outros autores ampliam a discussão, defendendo que se deve ensinar a empreender também nas universidades. Por exemplo, Haase e Lautenschläger (2009) mostram uma mudança que vem ocorrendo nas instituições de nível superior de diversos países que estão colocando foco no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias à criação de

negócios, em vez de priorizarem a formação para o ambiente de trabalho em grandes empresas.

Embora os cursos e programas de formação empreendedora tenham proliferado nas duas últimas décadas em todos os níveis da educação e em diversos países, há pouco consenso a respeito dos instrumentos pedagógicos e das metodologias. Há formas convencionais de ensino, baseadas na transmissão das dimensões *hard* do empreendedorismo, em que o conteúdo das disciplinas gira em torno das funções gerenciais. Nesses casos, as estratégias pedagógicas centrais concentram-se em palestras, desenvolvimento de planos de negócio e análise de estudos de caso. Por outro lado, amplia-se a crença de que a educação empreendedora deve ter como alvo as motivações e competências sociais ao desenvolvimento de novos empreendimentos, incorporando as dimensões *soft* do empreendedorismo, como as habilidades de negociação, persistência, liderança, pensamento criativo e exposição à inovação tecnológica (HAASE; LAUTTNSCHLÄGER, 2009). Nesse sentido, as pedagogias experienciais, segundo Gray e Kirkwood (2010), podem ajudar a desenvolver o potencial dos empreendedores, ao fornecerem *insights* para os alunos ao expô-los a modelos de papéis, mercados, redes de relacionamento e processos de negócio, que ajudariam os estudantes a desenvolverem negócios mais bem-sucedidos no futuro. Essas experiências de imersão podem também ajudar estes estudantes a perceberem as lacunas entre suas capacidades e aquelas requeridas pelos negócios.

De toda forma, mesmo com a ciência de que a formação empreendedora ainda precisa avançar, seja no campo das incubadoras, seja no âmbito dos Cursos de graduação, há uma questão ainda mais de fundo que precisa tomar parte deste debate e que está na razão de ser deste artigo: o que constitui a competência empreendedora e sua emergência no contexto das experiências vivenciadas pelos jovens empreendedores.

4 A COMPETÊNCIA NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA EXISTENCIAL

Um número crescente de estudos tem desafiado a perspectiva racionalista, que separa sujeito e objeto, para descrever a competência profissional. Tais estudos têm observado que descrever a competência como uma lista de atributos (conhecimentos, habilidades, atitudes) não deixa claro quais são efetivamente utilizados e como estes atributos são utilizados em situações específicas de trabalho (SANDBERG; TARGAMA, 2007).

Esta acepção originou o estudo da competência profissional a partir da perspectiva ontológica existencial. Schön (2000), por exemplo, discute que a competência consiste em algo além do atributo conhecimento detido pelos indivíduos. Fundamentado nas tradições do pragmatismo, percebeu que os profissionais não utilizam soluções padronizadas simplesmente aplicando o conhecimento científico disponível. Em vez disso, estes profissionais dialogam de forma contínua com seu trabalho problematizando situações reais. Essas reflexões levariam a intervenções baseadas em um conhecimento que é criado na ação. A competência profissional seria, então, criada na ação e dela faria parte. Ao tomar a ação como unidade analítica, Schön (2000) superou a dicotomia sujeito/objeto para descrever a competência dos profissionais.

Sandberg (2000), ao recorrer à fenomenografia, focalizou seus estudos na compreensão da maneira peculiar que profissionais experienciavam suas atividades. Os resultados de sua pesquisa mostraram que essas formas peculiares de compreender o trabalho, ou as concepções dos sujeitos sobre o seu trabalho, é que formavam e integravam o conjunto de atributos e outros recursos em competências distintas. Isto é, os atributos são selecionados pelos sujeitos, acionados e mobilizados na ação, a partir da concepção que o indivíduo tem do seu trabalho. De novo, a unidade analítica deixou de ser o sujeito ou o objeto, mas a relação entre os dois. Os estudos

deste autor trouxeram novos *insights* sobre o que é a competência profissional e como descrevê-la.

Em estudo posterior, Sandberg e Pinnington (2009) adotaram a categoria existencial de “ser no mundo” (HEIDEGGER, 1995) para estudar a competência profissional. Segundo essa noção, a forma básica de ser dos indivíduos humanos é o envolvimento, ou entrelaçamento. Isso significa que os seres humanos estão sempre absorvidos em um conjunto de atividades com os outros, que envolve o uso de ferramentas e produção de artefatos. Sob essa perspectiva, uma profissão ou atividade não são apenas modos de fazer, mas modos de ser. Nesse sentido, a competência não deve ser vista como uma entidade ou recurso detido por um indivíduo, mas como um “vir a ser”.

Dessa forma, a competência profissional não pode ser tomada de maneira isolada e compartimentada, como se existisse na cabeça e no corpo dos indivíduos ou nas atividades a eles atribuídas, ela tem de ser compreendida na relação entre esses elementos constituintes (LAVE, 1993).

Focalizar a relação única do indivíduo com sua atividade, ou seja, adotar uma ontologia existencial amplia a visão do fenômeno estudado. Manter a experiência dos indivíduos como unidade analítica permite ver determinadas nuances do fenômeno que ficam invisíveis à perspectiva racionalista dicotômica (BOWDEN, 2005). É nesta lacuna que este estudo pretende contribuir.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez que esta pesquisa adotou uma perspectiva ontológica existencial (SANDBERG; PINNING, 2009), em que sujeito e objeto não são tomados como duas entidades separadas (BOWDEN, 2005), a unidade de análise foi a relação entre os sujeitos e suas atividades: os jovens empreendedores participantes do estudo e o ato de empreender no contexto

do processo de formação de competências empreendedoras de uma incubadora universitária.

A pesquisa foi realizada com um grupo de 14 participantes de um programa de pré-incubação de negócios, ligado a uma grande universidade paulistana. Tal grupo possuía as seguintes características:

- a) Idade entre 22 e 29 anos;
- b) 11 participantes do gênero masculino e 3 do feminino;
- c) formação: Administração (1), Arquitetura (3), Desenho Industrial (3), Engenharia Civil (2), Engenharia de Produção (1), Nutrição (2) e Publicidade (2).

A construção dos dados foi realizada por meio de entrevistas individuais em profundidade, cujo objetivo principal foi revelar as experiências dos entrevistados do fenômeno estudado. Foram realizadas duas rodadas de entrevistas: no início do processo, quando os participantes tiveram seus planos de negócio selecionados e começaram no programa de pré-incubação, sendo essa rodada de entrevistas durante o segundo mês do programa; no final do processo, ou seja, dez meses após a primeira rodada de entrevistas, quando os participantes apresentaram seus projetos finais para avaliação dos responsáveis por selecionar aqueles que teriam seus negócios incubados. Foi realizada também uma entrevista com o gerente da incubadora e a análise do material que documentou todo o processo de formação. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente.

A análise qualitativa dos dados, de caráter indutivo, foi realizada a partir da categorização temática proposta por Gibbs (2009), na qual se buscou comunalidades nas experiências dos participantes. Dessa análise, resultaram cinco grandes temas que tensionam tanto a formação em ambiente de incubação quanto a forma de compreender a competência empreendedora.

6 O GRANDE PARADOXO DA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA EMPREENDEDORA: DESENVOLVEMOS PESSOAS OU PROJETOS?

A experiência desses jovens como empreendedores ocorre em um ambiente de incubação de negócios ligada ao Núcleo de Inovação e Tecnologia de uma grande universidade paulista, classificada como uma incubadora mista, pois abriga empreendimentos de todos os tipos e não apenas àqueles de base tecnológica. Apesar disso, suas etapas para o processo de geração de novos negócios dentro do ambiente universitário são iguais às propostas por Gasse (2002 apud CHENG; DRUMMOND; MATTOS, 2004), para empresas de base tecnológica: conscientização, pré-incubação, incubação e implementação da empresa. Nesta pesquisa, em virtude do seu objeto de estudo, as análises são realizadas sobre a segunda etapa.

Uma das responsabilidades do Núcleo é fomentar o empreendedorismo no âmbito da universidade. Para tanto, promovem o lançamento de concursos de plano de negócios na comunidade acadêmica. Destes concursos, podem participar alunos da graduação e da pós-graduação da universidade e os candidatos podem formar equipes de, no máximo, quatro pessoas desde que, ao menos um deles esteja matriculado a partir do terceiro semestre do curso. Essas equipes devem elaborar um plano de negócios para o desenvolvimento de um novo produto ou um serviço inovador.

O concurso de plano de negócios é constituído de seis etapas:

- a) Inscrição;
- b) curso de capacitação;
- c) presença nos plantões de orientação;
- d) entrega do plano de negócios;
- e) entrevista das equipes classificadas;
- f) defesa oral dos projetos.

A *primeira etapa*, a inscrição, é realizada via internet, a partir do preenchimento, pela equipe, de um sumário executivo contendo a proposta de produto ou serviço. Estes sumários passam por uma pré-seleção com base em uma avaliação técnica e comercial. Em média, apenas metade segue para a segunda etapa.

É interessante notar o papel da linguagem de negócios empregada tanto na divulgação quanto no formato utilizado para a inscrição no *site* disponível. Como é direcionado à comunidade acadêmica em geral, atinge determinados públicos que desconhecem totalmente os códigos orais e escritos desta natureza de atividade. Desde o início do processo de *se tornar um empreendedor*, é necessário dominar uma linguagem própria e peculiar. Dois entrevistados, uma formada em Publicidade e outro em Arquitetura, pontuam essa questão:

O ano passado eu já tinha participado. Só que foi uma coisa muito difícil, sabe. As palestras, as questões burocráticas de empresa, as nomenclaturas, essas coisas. Para mim, foi tudo novidade. Eu entrei, escutava muita coisa e falava: nossa! O que é isso? Será que um dia eu vou entender alguma coisa disso? (E10) (informação verbal).

Quando a gente viu o concurso da própria incubadora, aí a gente começou a pesquisar sobre empreendedorismo. A gente teve que elaborar um plano de negócios e a gente não sabia nada a respeito. Na formação de arquiteto, a gente não tem *marketing* e algumas coisas que são necessárias para criar uma empresa. (E4). (informação verbal).

Dominar tal linguagem implica não apenas ganhar fluência em um vocabulário específico a partir da aprendizagem cognitiva de significados atribuídos aos termos. Sob a perspectiva ontológica existencial, significa começar a compartilhar significados que tanto fornecem sentido às práticas de empreender quanto as reproduzem. Mais do que aprender determinados conteúdos cognitivos, tornar-se um empreendedor significa compar-

tilhar determinadas formas de ser de um universo peculiar (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006).

A *segunda etapa*, o curso de capacitação, é destinada a ajudar as equipes a transformar a ideia do projeto, até então em formato de sumário executivo em um plano de negócios. O curso é realizado com uma carga horária de 16 horas, divididas em dois encontros ministrados pelos coordenadores da incubadora e por professores da universidade. Neste curso, os temas abordados são estratégia, *marketing*, operações e finanças.

Uma observação importante deve ser feita neste ponto. Há uma crença muito forte que a passagem da ideia para o negócio deve ser mediada pelo plano de negócios. Na área de empreendedorismo, o plano de negócios ocupa uma posição central.

É impossível para um novo empreendedor captar recursos em órgãos de fomento ou mesmo investidores privados, sem apresentar um plano de negócios para mostrar a viabilidade técnica, econômica e comercial do projeto. Dessa forma, mais do que uma ferramenta para robustecer os novos negócios, tornou-se um instrumento de legitimação das práticas nesse campo. Tornar-se um empreendedor significa fazer parte de um grupo social que precisa estruturar seu pensamento sobre o negócio dentro de um instrumento institucionalizado ou atribuído como certo (*taken for granted*).

Na *terceira etapa*, as equipes devem frequentar plantões de orientação destinados ao esclarecimento de quaisquer dúvidas na elaboração do plano de negócios. O ideal pedagógico da capacitação e dos plantões é que os participantes devem assimilar o conhecimento teórico transmitido no curso para o aplicarem no desenvolvimento de seus planos de negócio. Ontologicamente, realiza-se um corte que separa claramente o sujeito (participante do curso) e o objeto (conhecimento científico de gestão). Epistemologicamente, parte-se do princípio de que os conteúdos são objetivos, se os participantes não conseguirem aplicá-los na construção de seus planos, é porque não compreenderam direito ou porque esses conteúdos

foram mal transmitidos. A ideia é adequar a realidade ao ideal e não o contrário. Esses pressupostos ignoram que esses conteúdos estão longe de ter um significado único e aplicável a qualquer realidade. Por exemplo, são transmitidas ferramentas padronizadas para o plano de *marketing* desconsiderando o tipo de negócio em questão.

Na *quarta etapa* do concurso os planos de negócios são avaliados por uma banca. No grupo objeto desta pesquisa, apenas 20 projetos seguiram para a quinta etapa, fornecidos os seguintes critérios: viabilidade técnica do negócio (30%), viabilidade econômica e comercial do negócio (30%) e coerência e clareza da proposta (40%).

Neste ponto, é possível perceber um paradoxo que vai acompanhar todo o programa de pré-incubação. Neste programa, desenvolvem-se pessoas ou projetos? Até a quarta etapa, considerando os critérios de seleção, focaliza-se nitidamente o projeto. Muitos participantes são eliminados tomando como base apenas seu plano de negócio.

A *quinta etapa* é destinada à entrevista com os membros das equipes selecionados. Diferentemente das etapas anteriores, cuja atenção estava voltada para o negócio em si, a entrevista tem como foco principal, segundo o regulamento do núcleo, as “características empreendedoras” dos participantes, como interesse, comprometimento com o projeto e pro-atividade.

Esta etapa expõe, de novo, o paradoxo mencionado anteriormente. Há claramente uma preocupação com o projeto da empresa em si, sua viabilidade técnica e comercial, mas há também uma preocupação com quem está propondo o projeto. Como se pode observar em um trecho da entrevista com o Coordenador do Núcleo:

Nosso papel aqui como educador, ou como fomentador de novos empreendimentos, é primeiro identificar quem realmente tem esse potencial. E a gente, hoje, está migrando de uma postura inicial de olhar o projeto. A gente está olhando mais projetos e pessoas, talvez mais pessoas do que projetos, pra identificar onde vale à pena realmente investir. (E15). (informação verbal).

Essa fala é reveladora em vários sentidos, porque expõe os pressupostos que embasam todo o programa de pré-incubação. O fenômeno empreender é compreendido um fenômeno dicotômico. De um lado, existe a pessoa que está tentando empreender e, de outro, o projeto de negócio. Ao considerar pessoa e projeto como duas entidades distintas, surge a dúvida em como cunhar o próprio papel: educador ou fomentador de novos empreendimentos?

Esta fala também explicita a crença de que o empreendedor é uma pessoa com determinadas características presentes ou potenciais, que externaliza uma visão “psicologizada” presente tanto nos estudos do empreendedorismo quanto da competência. Isso fica ainda mais evidente em outro trecho da mesma entrevista.

A gente tem toda uma metodologia, um processo, um diagnóstico que define os cinco eixos que a gente quer ajudar, que são: acesso ao capital, acesso ao mercado, acesso à tecnologia, gestão de projetos e capacidade empreendedora. Onde eu acho que menos podemos ajudar é na capacidade empreendedora. Acho que a gente pode selecionar. Acredito que o empreendedor já vem com essa característica para cá. Acho que a gente consegue desmistificar algumas coisas, tirar alguns medos desse cara, mas o DNA empreendedor eu acho que o cara carrega isso de alguma forma. (E15). (informação verbal).

A capacidade empreendedora, comparada aos demais eixos, é percebida como a mais difícil de ser desenvolvida exatamente porque é a única tomada como uma dimensão interna dos pré-incubados. Acesso ao capital, ao mercado, à tecnologia e à gestão de projetos são percebidas como conhecimentos ou ações objetivas a serem ensinados. Dessa forma, volta-se à pedagogia baseada, sobretudo, na transmissão de informações, que Schön (2000) denominava de epistemologia da prática.

Na *sexta etapa*, os participantes devem apresentar seus projetos diante de um comitê de avaliação, formado por professores da universidade e por convidados de entidades envolvidas no fomento do empreende-

dorismo. Embora os projetos fossem diferentes, as questões dos membros dos júris giraram em torno de detalhes comuns dos projetos. Além das perguntas dirigidas às equipes, os membros do júri também sugeriam melhorias. Nove projetos foram selecionados no concurso de plano de negócios e ganharam uma vaga no programa de pré-incubação do Núcleo.

7 DE ESTUDANTES A EMPREENDEDORES: AS DORES E AS DELÍCIAS DO VIR A SER

7.1 PONTOS DE PARTIDA PARA A EXPERIÊNCIA DE EMPREENDER

Na literatura, a capacidade de enxergar oportunidades costuma ser apontada como uma das principais características dos empreendedores (FILION, 1999; MAN; LAU; SNAPE, 2008). Adicionada à capacidade de assumir riscos, comumente é mencionada como um traço que funciona como uma espécie de gatilho para as ações empreendedoras.

Na experiência dos participantes do programa, esta característica não foi relatada como o ponto de partida. Por exemplo, para os três sócios que desenvolveram um projeto de empresa do setor de moda e *designer*, o ponto de partida foi a insatisfação compartilhada com o trabalho nas empresas por onde passaram.

Na época da graduação, a gente começou a trabalhar, caiu no mercado de trabalho e quando raramente se via na faculdade o tema era trabalho, e era só reclamação. A gente via que os problemas eram iguais só que em diferentes áreas [...] Então, a gente falou: 'temos que montar alguma coisa nossa'. Uma coisa que a gente queira fazer do jeito que a gente acha certo. Vamos pegando experiência de tudo que a gente vê de errado [nas empresas] para tentar não fazer igual. (E14). (informação verbal).

Para eles, o ponto de partida foi mais a fuga de uma situação que os incomodava do que a visualização de uma oportunidade no mercado. A catarse, mais do que a excitação de identificar um campo inexplorado, foi

o gatilho para esse grupo. A partir da insatisfação com a realidade vivida, um empreendimento próprio surge como uma possibilidade de obter realização pessoal e profissional.

Em outros casos, o impulso de empreender decorre da compreensão de que a profissão escolhida limita sua capacidade de criação, quando exercida dentro dos contornos de um cargo em organizações. A fala de um dos entrevistados, responsável com outros dois pelo projeto de uma empresa voltada para oferecer serviços de arquitetura para a classe C, representa esse ponto de partida.

Dentro de um escritório, como um funcionário, suas ideias ficam muito limitadas. Como arquiteto, por profissão, a gente tem que criar, projetar e realizar, a gente não apenas cria um dos cômodos, mas todo o projeto. (E5). (informação verbal).

Essa limitação ligada à profissão traz à tona um debate iniciado por Zarifian (2003) no campo da competência, e pouco considerado na literatura sobre o tema. Para esse autor, a emergência da lógica da competência pode ser mais bem compreendida no contexto histórico das profissões. O modelo do posto de trabalho, que substituiu o das profissões a partir da Revolução Industrial, levou à perda, por parte dos trabalhadores, do conhecimento e controle sobre todo o processo de trabalho. Ocupar um posto de trabalho significava também realizar um trabalho fragmentado. A despeito da evolução dos modelos de gestão, por projetos, por redes, que em tese empodera o indivíduo e lhes garante mais autonomia, ainda assim as fronteiras e limitações do modelo da profissão persistem.

7.2 A EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA

Independente da razão que os tenha levado a se tornarem empreendedores, a trajetória experimentada por esses jovens começou marcada pela aprendizagem. Nesse ponto, são unânimes em considerar a experiên-

cia como sua principal fonte de aprendizagem. Esta experiência é colocada em contraposição aos conteúdos estudados na faculdade. De alguma forma, estes jovens percebem que sua imersão no mundo do trabalho é que promove a aprendizagem profissional. O trecho a seguir mostra uma das formas como essa questão apareceu nas entrevistas. Trata-se de um jovem recém-formado em Engenharia de Produção e responsável pelo projeto de uma fábrica de tijolos.

Enquanto eu trabalhei dentro da engenharia, no chão de fábrica mesmo, eu me realizei muito, conheci processos, entendi que o que eu aprendi na faculdade, na prática, era um pouco diferente. (E7). (informação verbal).

Um debate histórico tem sido considerado na literatura acadêmica sobre o papel da universidade na formação dos alunos. De um lado, há aqueles que defendem um ensino mais teórico e geral. Em oposição a essa forma de pensar, outro grupo defende um ensino permeado pela prática. Esse é o antigo debate se o papel da universidade é formar “[...] cabeças bem-feitas ou cabeças bem cheias.” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Alheios a esse debate teórico, ao narrar suas experiências, esses jovens reconhecem o descompasso. Para eles, o que se aprende na prática é diferente daquilo que se aprende na faculdade.

Na faculdade tem as aulas teóricas, mas tudo que eu sei e que estou aplicando neste projeto é consequência da experiência que eu tive em campo. No início, eu olhava aqueles projetos e falava: ‘meu Deus! Isso aqui está parecendo uma teia de aranha’. Depois de uns dois meses, eu já estava dominando essa leitura. Hoje, eu já estou lendo projeto de elétrica, projeto de hidráulica. (E6). (informação verbal).

Não apenas reforçam a prática como fonte fundamental de aprendizagem, mas oferecem material empírico para as críticas de Schön (2000), para quem o pressuposto pedagógico das instituições de ensino é o conhe-

cimento teórico assimilado que habilita a solução de problemas práticos e promove um descompasso entre a teoria e a prática.

Essa crítica pode ser estendida ao próprio programa de pré-incubação, que possui práticas pedagógicas semelhantes. Nas palavras de um entrevistado, responsável pelo projeto de uma empresa de moda e *design*:

O que falta é a malandragem da área [...] Mesmo porque a incubadora dá apoio, mas o conteúdo é muito geral, o que falta pra gente são coisas mais focadas pra nossa área, como vai fazer a entrega, porque o nosso produto sai muito. É a nossa falta de experiência. (E14). (informação verbal).

O que esse entrevistado chama de “malandragem” da área traz à tona o conceito de *savoir-faire*, muito ligado à abordagem francesa da competência, que Ropé e Tanguy (1999) apontam como as manhas do ofício, os golpes de vista, os saberes práticos adquiridos pela experiência. Desse modo, a fala do entrevistado, a seguir, ajuda a compreender melhor essa questão:

No começo a gente errava muito o prazo, quando fazia o orçamento. Tinha obras que a gente tirava do bolso para pagar os funcionários, agora já não, agora com a experiência que a gente teve já tem um cálculo específico, a gente consegue chegar mais próximo, o prazo e no valor. Só que a gente lida muito com reforma e sempre acontecem surpresas e essas coisas. A gente já prevê isso também. Pela experiência que a gente teve a gente está conseguindo lidar com as surpresas. (E5). (informação verbal).

Esse exemplo é rico para mostrar o quanto a complexidade da prática se afasta da possibilidade de sua apreensão plena em determinados conteúdos. Aprender orçamento não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas para quantificar prazos e valores dos serviços. É preciso imergir dentro de um campo específico para compreender nuances que proporcionam ao orçamento características peculiares. Somente com a prática o entrevistado e seus sócios aprenderam como incorporar os imprevistos característicos ao processo de orçar.

7.3 A CONSCIÊNCIA DO VIR A SER EMPREENDEDOR

Além da aprendizagem, é interessante notar a tomada de consciência dos participantes da transformação que está ocorrendo em suas vidas. Estudantes e recém-formados começam a perceber que, no desejo e esforço de se tornarem empreendedores, enfrentam práticas profissionais que se distanciam daquelas ligadas à profissão que escolheram.

Durante esses dois anos eu foquei na engenharia, depois que eu fui aprovado aqui na incubadora eu falei: 'agora eu tenho que deixar de ser engenheiro e preciso virar empreendedor' porque, bem ou mal, isso daí eu posso terceirizar, o empreendedor não. (E3). (informação verbal).

Essa fala resume bem a percepção dos entrevistados das transformações que começam a ocorrer quando iniciam suas trajetórias no programa de pré-incubação. Ele tem consciência de que precisa passar por um processo que, gradualmente, o afastará do exercício de sua profissão para assumir atividades ligadas às demandas empreendedoras. As palavras que escolhe para expressar a transformação são interessantes: *“deixar de ser... para virar”*.

Eu, às vezes, vou deitar com medo. Antes de dormir eu me pego pensando. É porque é um investimento não só financeiro. Você tem um investimento de tempo também. Você acaba colocando um pedaço de você naquela marca. Por mais que já tenham falado isso pra gente aqui, de que você tem que amar seu negócio, mas não pode ser um apaixonado cego. Isso é muito difícil, eu não consigo ter ainda. (E8). (informação verbal).

Esse entrevistado ajuda a expressar ainda melhor essa maneira de ver o empreender sob a perspectiva ontológica existencial. Nesse momento da entrevista, ele falava da dificuldade que estava enfrentando para manter certo distanciamento da atividade. Segundo ele, essa era a orientação que receberam do Núcleo. Mas o que ele deve fazer para tirar o “seu” negó-

cio da cabeça se sente que a cada dia entrega um “pedaço” de si àquilo que faz? Essa pergunta que o aflige somente faz sentido porque está em busca de um ideal. Este ideal a ser perseguido, que é reforçado na incubadora, é a separação artificial entre sujeito e objeto, entre o empreendedor e o empreender. Melhor seria enxergar a si mesmo e seus atos de empreender como duas realidades imbricadas.

Em alguns casos, há tentativas claras de impor um limite a esse entrelaçamento. Uma das entrevistadas, cuja empresa de comunicação e cultura já foi incubada, narra sua dificuldade para estabelecer o limite entre o trabalho e o não trabalho. As contradições que ela expõe mostram esta dificuldade:

Mas eu acho que a gente também tem que saber separar. No começo eu era assim: eu vinha para cá, aqui no escritório, trabalhava e depois eu levava o computador para casa e continuava trabalhando até de madrugada, até que chegou uma hora que eu falei: ‘não, espera aí, deixa eu separar. Agora, eu deixo o computador aqui, vou para casa, leio, faço as minhas coisas, vou a algum show e tal’. Só que quando eu vou a um show, eu vou lá para me divertir, só que eu também olho, e falo: ‘nossa, interessante essa cantora, eu posso fazer uma parceria para produzi-la’[...] Tenho um Black Berry, fiz um investimento mesmo, estou pagando até hoje [risos] e é muito importante, não é? Não é para eu ficar conversando com amiga, não, é para o trabalho mesmo e eu estou conectada sempre. (E1). (informação verbal).

Como boa parte de seu trabalho é mediado por tecnologia, deixar o computador no escritório é sua estratégia de se afastar do trabalho. Porém, nos momentos em que se dedica a fazer o que chama de “minhas coisas”, se surpreende pensando em estabelecer parcerias de trabalho. Nessa hora, lazer e trabalho se fundem. Além disso, o computador é substituído por um *smartphone* cujo objetivo é o mesmo, ou seja, mantê-la conectada sempre. *Empreender já não é apenas uma atividade profissional, mas algo que ela é.*

7.4 O PREÇO DA JUVENTUDE NA EXPERIÊNCIA DE EMPREENDER

O processo de se tornar um empreendedor trouxe satisfações, mas também muita insegurança para esses jovens. Isso porque a mesma juventude que impulsiona e empresta vigor às suas ações traz também alguns medos.

Eu e o meu sócio tivemos um problema com esse projeto na questão jurídica. A nossa pouca experiência com contratos, não que todo mundo vai enganar a gente facilmente, porque nós conhecemos pessoas que tem um *know-how* muito maior e que podem nos ajudar, mas é na hora que depender só de nós dois? Vamos ter que ter esse *feeling* de enxergar nas entrelinhas e saber o que o outro está querendo te dizer ali. Então, a gente está lendo muito contrato, a gente está pegando muita informação para comparar uma com a outra e ver se a gente enxerga diferença para não sermos enganados, para ninguém passar a gente para trás. (E3). (informação verbal). (informação verbal).

Cabe aqui uma reflexão. O que leva pessoas tão jovens que ainda não tiveram experiências comerciais a partirem do pressuposto de que o outro, seja ele cliente ou fornecedor, está ali para enganá-lo? Antes mesmo de entrarem no mercado, partem com a ideia de que estão entrando em uma arena. De alguma forma, fornecedores e clientes, em vez de serem vistos como parceiros são enxergados, de antemão, como alguém que está ali para enganá-los.

Essa insegurança diante de clientes mais velhos começa a ser superada à medida que avançam em suas experiências como empreendedores. A imersão no campo os faz aprender mais do que determinados conhecimentos ligados à gestão, mas também determinadas posturas que aumentam a percepção de segurança e os ajudam a ganhar legitimidade. Isso ajuda a mostrar *que a competência empreendedora é um se tornar, um vir a ser*, mais do que a assimilação de determinados conteúdos ou mesmo a posse de determinadas características pessoais. As palavras de uma entrevistada de 22 anos, estudante de publicidade ajudam a mostrar esse ponto.

Hoje, eu consigo lidar melhor com empresários mais velhos. Porque a gente tem um pouco de medo de fechar um contrato. Eles olham e pensam: novinha, não entende de nada, vou passar a perna. Eu acho que, às vezes, as pessoas criam essa imagem. Mas com essa experiência que estou tendo, essa evolução que estou sentindo, acho que eu consigo já me portar e ser respeitada através da minha postura. (E10). (informação verbal).

Quando olha para si, percebe um desenvolvimento em razão de sua experiência. A aprendizagem de determinadas posturas, afirma ela, é capaz de fazer com que sua imagem mude perante os mais velhos. Ao aprender um jeito de ser, consegue adquirir mais respeito e reduzir a possibilidade de ser enganada.

A insegurança não se mostra apenas no medo de serem enganados, mas também na sensação de que a pouca idade e o pouco tempo de formados contribuem para que não sejam respeitados. Esses dois fatores são um grande fardo que os faz se sentirem intimidados diante de seus interlocutores, sejam eles clientes, fornecedores ou parceiros nos negócios.

Eu acho que tem isso, quando você é recém-formado, você tem esse peso nas costas, você é um nada, você tem que construir toda uma vida. Uma pessoa de 50 anos, se ele começou na sua idade, tem pelo menos a sua idade em experiência. Você se intimida e ele sabe que você se intimida. Aí você fala, nossa, até 5 anos atrás eu tinha 17 anos e estava no colegial. (E8). (informação verbal).

A insegurança da juventude é minimizada com os retornos recebidos daqueles que eles consideram experientes.

Da mesma forma que, às vezes, eu vou dormir com medo e, às vezes, eu me sinto muito bem, eu me sinto muito relaxado, tranquilo em relação ao futuro disso. É difícil explicar, mas o *feedback* que o pessoal da área dá é importante. Muitos lojistas de 40, 50 ou 60 anos procuram o nosso produto. Sabe, isso te anima. Seu trabalho fica acima da visão negativa que a imagem de jovem, de inexperiente possa causar, que a sua cara de recém-formado. (E8). (informação verbal).

O *feedback* dado por clientes e especialistas da mesma área de atuação são recebidos como uma recompensa. É uma maneira que encontram para dizer a si mesmos: estamos no caminho certo!

8 CONCLUSÃO

A tentativa de compreender o fenômeno do desenvolvimento da competência no contexto de uma experiência de formação empreendedora em uma incubadora universitária, na perspectiva ontológica existencial (SANDBERG; PINNINGTON, 2009), confronta-se com uma nova ordenação do pensamento neste campo.

Sob esse paradigma, o foco primário da formação não se reduz mais a um conjunto de atributos de competências de oportunidade, de relacionamento, conceituais, administrativas, estratégicas e de comprometimento (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2003; MELLO; LEÃO; PAIVA JÚNIOR, 2006; MELLO; FONSECA; PAIVA JÚNIOR, 2007; TEIXEIRA; HONMA, 2009). Em vez disso, o foco da formação se concentra na trajetória do sujeito que empreende em sua relação com o projeto que quer desenvolver.

Essa lógica implica em deixar de reificar a competência, de enxergá-la como um recurso ou entidade. Essa forma de ver, conforme evidenciado nos achados desta pesquisa, tende a levar os responsáveis pela formação empreendedora em ambientes de incubação a canalizar suas ações e recursos em duas direções opostas: de um lado, no momento da seleção de jovens para participarem do programa de pré-incubação, tendem a procurar neles determinadas características (atributos) que, supostamente, assegurariam melhores resultados. Ao agirem assim, colaboram com a reprodução do mito do empreendedor nato; de outro, tendem a consagrar determinados conteúdos por os considerarem os mais adequados ao desenvolvimento daqueles atributos identificados como constituintes da compe-

tência empreendedora. A inadequação dessa maneira de formar pessoas tem sido amplamente documentada (SCHÖN, 2000).

Essa crítica é reforçada pelos jovens participantes desta pesquisa ao considerarem a experiência sua principal fonte de aprendizagem. Ao fazerem isso, mostram o descompasso entre aquilo que deles é demandado e aquilo que é ensinado na universidade e na incubadora. Mostram também que a complexidade da prática empreendedora se afasta da possibilidade de sua plena apreensão em determinados conteúdos. Esses achados reforçam os argumentos de McKenna (1999), que afirma que focalizar os indivíduos e atividades separadamente leva a listas abstratas de atributos. Essas abstrações conduzem à idealização de conteúdos de ensino que pouco tem a ver com a prática.

Assumir a perspectiva ontológica existencial (SANDBERG; PINNINGTON, 2009) pode contribuir para eliminar um paradoxo que foi colocado pelo coordenador da incubadora: desenvolvemos pessoas ou projetos? Assumir que os indivíduos e seus projetos formam uma unidade inseparável traz para o centro da formação a experiência de empreender destes indivíduos. Esse tipo de intervenção visa a apoiar e provocar pequenas transformações, ou aprendizagens, à medida que os indivíduos se deparam com obstáculos e problemas que precisarem ser superados. Essa forma personalizada de formação é coerente com o proposto por Sandberg e Dall'Alba (2006), para quem a competência é constituída na ação.

Pensar assim a formação empreendedora é deixar de sobrevalorizar os conteúdos cognitivos da competência, para colocar atenção nas experiências vividas pelos jovens na incubadora, naquilo que elas apresentam de melhor e de pior. É atribuir menos importância a idealizações de perfis empreendedores e de programas de formação.

Desenvolver competências é construir significados com o outro. Trata-se, portanto, de uma experiência social. Compreendida desse modo, é importante frisar que o que está em debate aqui não é o conteúdo da

competência empreendedora, mas a linguagem e a forma com que estes conteúdos circulam na incubadora: quais questões devem ser endereçadas aos jovens; o quê (e quanto) deve se ouvir das suas histórias; como eles devem ser encorajados a pensar suas empresas, a apresentarem suas ideias, a desenvolvê-las; como ajudá-los a formularem questões relevantes ao seu empreendimento, enfim, *como orientá-los no ato de pensar a ação de empreender*. Na linguagem de Schön (2000), a incubadora contribuiria para a formação a partir da reflexão.

Como se mostrou no decorrer deste artigo, conhecer o ponto de partida que os jovens traçam para se envolver com a incubadora, como aprendem a rede política e mercadológica que favorece ou desfavorece seus negócios, o preço que pagam por sua inexperiência e juventude, como sucumbem ou não às pressões dos seus negócios e os transformam em sua vida, *tira da zona de penumbra e tornam visíveis os elementos que precedem e procedem à competência*. É este o ferramental que a ontologia existencial oferece e que contribui para a reordenação da forma como se pensa e se estuda a formação da competência não apenas no âmbito das incubadoras universitárias, mas também em outros espaços organizacionais.

Em termos de implicações deste estudo, novos olhares podem ser lançados tanto sobre o significado da competência quanto à maneira de desenvolvê-la, isto é, sobre os processos formativos. Sob a ótica existencial, a competência empreendedora deixa de ser vista como uma entidade (o indivíduo tem a competência) e passa a ser compreendida como um *vir a ser*, um tornar-se que se desenvolve diante das pequenas transformações nas maneiras de compreender e se relacionar com as atividades, com os outros e com os instrumentos de trabalho (o plano de negócios, o orçamento).

Além disso, estudar a competência sob a abordagem existencial implica em pensar a formação empreendedora não apenas como uma epistemologia (o que os participantes do programa devem saber ou saber fazer),

mas também como uma ontologia, isto é, como ocorrem as transformações no processo de vir a ser.

Espera-se que este estudo possa ter contribuído para o avanço das reflexões sobre o significado de competência e suas implicações às práticas de formação empreendedora, a partir de uma ontologia existencial. Sugere-se que pesquisas futuras prossigam nesta linha de investigação, recomendando-se especialmente àquelas de natureza longitudinal que permitam acompanhar a trajetória dos incubados ao longo dos anos. Considera-se interessante, também, estudos na perspectiva fenomenográfica desenvolvimental (BOWDEN; GREEN, 2005), ou mesmo na modalidade pesquisa-ação, que permitam construir quadros teóricos e práticos relevantes para a intervenção significativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências em incubadoras universitárias e nas organizações de modo geral.

Teaching in university incubators: the entrepreneurial competence as a become

Abstract

Since promulgation of the LDB in 1996, the concept of competence has been presented as central to the curricular organization. Since then, efforts have been made by higher education institutions to introduce this concept into their policies and practices. Among these efforts is the creation of university incubators, whose main goal is to nurture new enterprises from support and training for young entrepreneurs. This movement toward competence has occurred in the business area and also caught the attention of many researchers. However, competences have been conceived as a set of individual attributes or requirements as an activity in most of these studies. This study proposes an alternative approach to study the professional competence. From the existential ontological perspective, a qualitative research was conducted with a group of participants in a program of pre-incubation of a large university in São Paulo. The results showed how the experien-

ces of becoming entrepreneur question both the prevalent forms to describe competences and the training models for entrepreneurs in pre-incubation business programs.

Keywords: Competence. Existential ontological perspective. Incubators. Young entrepreneurs.

REFERÊNCIAS

BOWDEN, J. A. Reflections on the phenomenographic team research process. In: BOWDEN, J. A.; GREEN, P. **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: University Press, 2005.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BUSH, C. G.; GREENE, P. G.; HART, M. M. Empreendedorismo e construção da base de recursos, **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 1, p. 20-35, 2002.

CHENG, L. C.; DRUMMOND, P. H. F.; MATTOS, P. A integração do tri-nômio tecnologia, produto e mercado na pré-incubação de uma empresa de base tecnológica. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EMPREENDEDORISMO NA AMÉRICA LATINA, 3., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004.

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

_____. **Planejando incubadoras de empresas**: como desenvolver plano de negócios para incubadoras. São Paulo: Campus, 2002.

FILION, L. F.; LAFERTÉ, S. **Carte routière pour um Québec entrepreneurial**. Montreal: HEC, 2003.

FILION, L. J. **O empreendedorismo como tema de estudos superiores**. Brasília, DF, 1999.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAY, B. J.; KIRKWOOD, J. Issues in experiential entrepreneurship education: introduction to the special edition. **International Review of Entrepreneurship**, v. 8, n. 1, p. 3-18, 2010.

HAASE, H.; LAUTTNSCHLÄGER, A. Impact of a simulation-based pedagogy in entrepreneurship education: comparative insights from Germany, Spain, Thailand and China. **International Review of Entrepreneurship**, v. 7, n. 4, p. 327-352, 2009.

HEIDEGGER, **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

JIAO, H.; CUI, Y. An empirical study of mechanisms to enhance entrepreneurs' capabilities through entrepreneurial learning in an emerging market, **Journal of Chinese Entrepreneurship**, v. 2, n. 2, p. 196-217, 2010.

JOHNSON, D. What is innovation and entrepreneurship? Lessons for larger organisations. **Industrial and Commercial Training**, v. 33, n.4, p. 135-140, 2001.

LAVE, J. The practice of learning. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Ed.). **Understanding practice**: perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MAN, T. W. Y.; LAU, T. Entrepreneurial competencies of small business owner/managers in the Hong Kong services sector: a qualitative analysis. **Journal of Enterprise Culture**, v. 8, n. 3, p. 235-254, 2000.

MAN; T. W. Y.; LAU, T.; SNAPE, E. Entrepreneurial competencies and the performance of the small and medium enterprises: an investigation through a framework of competitiveness. **Journal of Small Business and Entrepreneurship**, v. 21, n. 3, p. 257-276, 2008.

MELLO, S. C. B.; FONSÊCA, F. R. B.; PAIVA JÚNIOR, F. G. Competências empreendedoras do dirigente de empresa de base tecnológica. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 8, n. 3, p. 50-76, 2007.

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 – Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, p. 47-69, out./dez. 2006.

MCKENNA, S. Storytelling and “real” management competence. **Journal of Workplace Learning**, v. 11, n. 3, p. 95-104, 1999.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence, **American Psychologist**, v. 28, n. 1, 1973.

MOURDOUKOUTAS, P.; PAPADIMITRIOU, S. **Nurturing entrepreneurship: institutions and policies**. London: Quorum Books, 2002.

NDABENI, L. L. The contribution of business incubators and technology stations to small enterprise development in South Africa, **Development Southern Africa**, v. 25, n. 3, p. 259-268, set. 2008.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; LEÃO, A. S.; MELLO, S. C. B. Competências empreendedoras em comportamentos de dirigentes de êxito socialmente reconhecido. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROPÉ, F.; TANGUY, L (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Reframing competence development at work. In: CASTLETON, G.; GERBER, R.; Pillay, H. (Org.) **Improving Workplace Learning**. New York, 2006.

SANDBERG, J.; PINNINGTON, A. H. Professional competence as ways of being: an existential ontological perspective, **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 7, p. 1138-1170, 2009.

SANDBERG, J.; TARGAMA, A. **Managing understand in organizations**. London: Sage Publications, 2007.

SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. Grasping the logic of practice: theorizing through practical rationality. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p. 338-360, 2011.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: a interpretative approach. **Academy of Management Journal**, fev. 2000.

SARASVATHY, S. D.; VENKATARAMAN, S. Entrepreneurship as method: open questions for an entrepreneurial future. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 35, n. 1, p. 113-135, 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TEIXEIRA, R. M.; HONMA, E. T. Competências empreendedoras: estudo de casos múltiplos no setor hoteleiro em Curitiba. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**, v. 1, n. 1, 2009.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Ed. Senac, 2003.

Recebido em 30 de julho de 2013

Aceito em 14 de fevereiro de 2014

