



# Università degli Studi di Ferrara

## **DOTTORATO DI RICERCA IN STUDI UMANISTICI E SOCIALI**

### **CICLO XVII**

**COORDINATORE Prof.ssa Angela Maria Andrisano**

## **FORMAZIONE E SVILUPPO DELLE COMPETENZE IMPRENDITORIALI NEI GIOVANI: UN CONFRONTO TRA STUDENTI UNIVERSITARI ITALIANI E BRASILIANI**

**Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01**

### **Dottorando**

Dott.ssa Jocilene Gadioli de Oliveira

### **Tutore**

Prof.ssa Elena Marescotti

### **Cotutore**

Prof.ssa Serena Cubico

Anni 2012/2014

## Indice

<b>Introduzione</b> .....	<b>4</b>
<b>Capitolo 1</b>	
<b>I fondamenti teorici in Italia e in Brasile</b> .....	<b>8</b>
1.1 I concetti di conoscenza, abilità e competenza .....	10
1.2 Il concetto di imprenditorialità.....	23
1.3 La certificazione degli apprendimenti .....	33
<b>Capitolo 2</b>	
<b>Gli scenari di riferimento</b> .....	<b>38</b>
2.1 Le dimensioni socio-economico-culturali nelle relazioni tra Italia e Brasile .....	43
2.2 Analisi dell'approccio formativo allo sviluppo delle competenze in Italia e in Brasile .....	47
<b>Capitolo 3</b>	
<b>Orientamento all'Imprenditorialità e al lavoro autonomo</b> .....	<b>64</b>
3.1 L'importanza della cultura imprenditoriale .....	73
3.2 Le competenze imprenditoriali: modelli di sviluppo .....	78
3.2.1 <i>L'imprenditorialità nel Sistema della Formazione Professionale</i> .....	96
3.2.2 <i>L'imprenditorialità nel Sistema Universitario</i> .....	104
<b>Capitolo 4</b>	
<b>Ricerca sul campo: competenze imprenditoriali tra testimoni esperti e studenti universitari. Confronto tra Italia e Brasile</b> .....	<b>115</b>
4.1 Gli obiettivi e le ipotesi della ricerca .....	116
4.3 Metodo di raccolta e <i>mixed method</i> .....	118
4.3.1 <i>Il questionario</i> .....	120
4.3.2 <i>Le interviste</i> .....	122
4.2 Descrizione del campione .....	125
4.2.1 <i>Caratterizzazione dei sub-campioni: studenti italiani e brasiliani</i> .....	130
<b>Capitolo 5</b>	
<b>Dalla lettura alle evidenze empiriche: i risultati della ricerca sul campo</b> .....	<b>135</b>
5.1 Risultati dell'analisi quantitativa .....	135
5.1.1 <i>Lavoro autonomo e Imprenditoriale</i> .....	137
5.1.2 <i>Accesso al mercato del lavoro e all'attività imprenditoriale</i> .....	142

5.1.3 <i>Figura dell'imprenditore e potenziale imprenditoriale degli studenti</i> .....	153
5.2 Risultati dell'analisi qualitativa .....	159
<b>Capitolo 6</b>	
<b>Conclusioni e proposte</b> .....	<b>174</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>180</b>
<b>Elenco di Figure, Tabelle e Grafici</b> .....	<b>197</b>
<b>Appendice A</b> .....	<b>200</b>
<b>Appendice B</b> .....	<b>204</b>
<b>Appendice C</b> .....	<b>206</b>
<b>Appendice D</b> .....	<b>207</b>
<b>Appendice E</b> .....	<b>216</b>
<b>Appendice F</b> .....	<b>218</b>

## Introduzione

Il progetto di ricerca qui sviluppato riguarda la formazione delle competenze imprenditoriali negli studenti universitari, con particolare riferimento al confronto di scenari tra studenti universitari italiani e brasiliani.

La scelta di questo oggetto di studio si spiega alla luce della crescente importanza che la formazione di una *cultura imprenditoriale* nei giovani sta assumendo nella nostra contemporaneità, affinché essi possano affrontare con consapevolezza le future scelte formative e professionali.

Promuovere l'imprenditorialità tra gli studenti universitari è ancora un'opportunità poco sfruttata, e forse anche poco esplorata, ma che ha in sé un enorme potenziale di sviluppo, considerando la progressiva attenzione che il clima politico europeo (e non solo europeo) riserva a questo tema.

Diverse sono le iniziative del Governo Italiano e del Governo Brasiliano in favore dell'internazionalizzazione della ricerca, della tecnologia e dell'innovazione attraverso lo scambio e la mobilità internazionale di studenti, ricercatori, professionisti. Infatti, la presa in esame di due scenari e il porli a confronto rispondono all'intento che questo studio possa creare una connessione tra università e istituzioni che si curano di temi relativi allo sviluppo delle competenze, legate al fenomeno dell'imprenditorialità, e alla certificazione degli apprendimenti.

Italia e Brasile hanno punti in comune che vanno ben oltre la forte presenza dell'immigrazione italiana sul territorio brasiliano: le relazioni sono fondate innanzitutto su rapporti commerciali, su iniziative imprenditoriali e su un reciproco arricchimento non solo economico ma anche culturale, civile e scientifico.

Il confronto di scenari proposto, cioè tra situazioni e aspettative dei giovani delle università italiane e brasiliane, può rappresentare un'importante iniziativa di condivisione, non solo di buone pratiche realizzate in questi Paesi circa lo sviluppo delle competenze e del concetto d'imprenditorialità, ma anche e soprattutto una possibilità di analizzare il fenomeno dell'imprenditorialità mettendo in evidenza due realtà con caratteristiche, percezioni, linguaggi diversi dell'*essere imprenditore*.

I dati del Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC (2012), rivelano che Italia è l'8° investitore in Brasile alla fine del 2010 e che gli investimenti italiani in questo Paese sono cresciuti del 189% nei primi sette mesi del 2012 rispetto allo

stesso periodo del 2011. Si tratta, dunque, di due economie complementari, la cui stretta cooperazione è rafforzata da azioni positive e da accordi tra i due governi e facilitata sicuramente dalla massiccia presenza della comunità e della cultura italiana in Brasile.

Il Brasile, infatti, rappresenta un mercato importante, ricco di vantaggiose condizioni produttive, ed è uno dei Paesi che fanno parte del BRIC (Brasile, Russia, India e Cina), acronimo creato dall'economista, studioso di economia globale, Jim O'Neill (2008).

Anche la cooperazione italo – brasiliana in ambito formativo è forte. Attualmente sono in vigore l'Accordo di Cooperazione Scientifica e Tecnologica tra il Governo della Repubblica Italiana e il Governo della Repubblica Federata del Brasile e l'Accordo di Cooperazione Culturale, entrambi del 12 febbraio 1997, che prevedono la collaborazione nel settore dell'istruzione e universitario e l'erogazione di borse di studio (Parlamento Italiano, 1997).

La realizzazione di progetti in comune ha promosso una forte internazionalizzazione tra imprese italiane e brasiliane, rafforzando lo sviluppo economico e la cooperazione tecnica e scientifica, finalizzata all'acquisizione di competenze necessarie per lo sviluppo dei cittadini e dell'economia di entrambi Paesi (Ministero dello Sviluppo Economico, 2012).

Infatti, in questa indicazione si enfatizza l'importanza del tema dello sviluppo delle competenze imprenditoriali, soprattutto nell'istruzione e nella formazione, per rispondere alle domande e alle offerte del mercato di lavoro, così da promuovere una crescita sostenibile dei Paesi coinvolti.

In quest'ottica, l'integrazione tra scuola, università e mercato del lavoro è fondamentale non solo per sviluppare l'economia di un Paese attraverso nuove imprese o imprese più innovative, ma soprattutto nella prospettiva di una ricaduta sui giovani relativa all'accrescimento della *cultura imprenditoriale*. Questa impostazione ha come obiettivo lo sviluppo di giovani più attivi, più consapevoli delle proprie risorse, più autonomi e con capacità di cambiamento, di ricerca, di apprendimento lungo l'arco della vita.

Questa ricerca si propone, quindi, di rilevare ed analizzare le pratiche formative per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali dei giovani, nella realtà universitaria italiana e brasiliana.

Per raggiungere questo macro-obiettivo sono stati approfonditi ed analizzati i seguenti sotto obiettivi suddivisi per aree:

### *1. L'imprenditorialità in Italia ed in Brasile:*

- a) identificare gli aspetti che influiscono nella scelta imprenditoriale degli studenti universitari italiani e brasiliani;
- b) confrontare il fenomeno *imprenditorialità* tra i due Paesi.

2. *La figura dell'imprenditore e l'imprenditorialità tra i giovani:*

- a) rilevare le competenze necessarie per accedere al mercato del lavoro e per intraprendere un'attività di tipo imprenditoriale o di lavoro autonomo, secondo gli studenti;
- b) analizzare le motivazioni e le caratteristiche che gli studenti riconoscono allo *status* di imprenditore;
- c) verificare la possibile influenza della rete sociale sulla scelta imprenditoriale;
- d) verificare il grado di conoscenza dei giovani sulla realtà imprenditoriale;
- e) verificare gli eventuali differenze nella percezione tra il ruolo dell'imprenditore e il ruolo dell'imprenditrice;
- f) descrivere e confrontare la percezione della figura dell'imprenditore nei territori italiano e brasiliano.

3. *Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali, l'accesso al mercato di lavoro e la certificazione degli apprendimenti:*

- a) comprendere il ruolo che, secondo gli studenti, l'università può svolgere nella scelta imprenditoriale e nell'accesso al mercato di lavoro;
- b) rilevare e confrontare i concetti specifici relativi allo sviluppo delle competenze, alla certificazione degli apprendimenti e all'imprenditorialità nei due Paesi;
- c) rilevare e confrontare le pratiche relative allo sviluppo delle competenze, alla certificazione degli apprendimenti e all'imprenditorialità nei due Paesi.

In vista del conseguimento di questi obiettivi sono stati creati e somministrati strumenti per la raccolta dati: il *Questionario sull'Orientamento Imprenditoriale e al Lavoro Autonomo*, somministrato agli studenti universitari italiani e brasiliani; e l'intervista *Sviluppo all'Imprenditorialità* rivolta ad alcuni esperti del settore imprenditoriale, in questo modo la ricerca si è avvalsa sia di strumenti quantitativi che di strumenti qualitativi, il cosiddetto *mixed method*. Seguire l'approccio dei metodi misti comporta l'uso di questi metodi in un singolo studio per rispondere in modo più completo alle domande di ricerca (Picci, 2013).

L'analisi degli scenari proposti dal progetto può essere un fattore innovativo e significativo nella diffusione di buone pratiche per la comprensione del fenomeno dell'imprenditorialità

all'interno dei sistemi universitari e per la riflessione sulle relazioni tra università e mercato di lavoro, oltre che sui meccanismi di certificazione delle competenze.

Tale ricerca non ha potuto, tuttavia, prescindere da una ricognizione e da un'interpretazione critica della letteratura sui temi cruciali che la ricerca stessa chiama in causa e della normativa in vigore, al fine di cogliere e sviluppare spunti per un'adeguata analisi di contesto circa il fenomeno dell'imprenditorialità tra i giovani ed i meccanismi di sviluppo delle competenze in Italia e in Brasile.

Quindi, il primo capitolo di questo lavoro è dedicato all'approfondimento di concetti fondamentali quali conoscenza, abilità e competenza, da una parte, e di imprenditorialità e certificazione degli apprendimenti dall'altra, offrendo una mappa concettuale adeguata per ripensare i saperi a livello formativo.

Il secondo capitolo è dedicato alla descrizione degli scenari di riferimento, cioè Italia e Brasile, nelle dimensioni socio-economico-culturali, nelle reciproche relazioni e nell'approccio formativo allo sviluppo delle competenze.

Particolare attenzione è posta ad alcuni problemi epistemologici, ossia di prevaricazione dell'educazione da parte delle urgenze e delle emergenze prospettate dal mondo del lavoro che, non di rado, tendono a strumentalizzarne il significato e il ruolo, ponendo l'accento sul versante utilitaristico dell'apprendimento e relegando sullo sfondo le istanze più propriamente *umanizzanti* dell'educazione in quanto tale (Marescotti, 2013).

Il terzo capitolo affronta l'importanza della cultura imprenditoriale e del lavoro autonomo in una dimensione educativa e formativa, ponendo l'accento sui modelli di sviluppo all'imprenditorialità implementati nell'ambito del Sistema della Formazione Professionale e nell'ambito del Sistema Universitario in entrambi Paesi.

Il quarto capitolo presenta il quadro metodologico di come è stata sviluppata la ricerca, ovvero una descrizione degli obiettivi, della scelta del campione e dei metodi di raccolta dati.

Il quinto capitolo presenta i risultati della ricerca attraverso l'analisi e lettura del materiale empirico, in particolare, del questionario e dell'intervista condotta sia in Italia che in Brasile.

Il sesto ed ultimo capitolo, infine, offre una conclusione del tema di ricerca e suggerisce una riflessione sui punti critici incontrati, proponendo un modello di sviluppo delle competenze imprenditoriali negli studenti universitari.

## **Capitolo 1**

### **I fondamenti teorici in Italia e in Brasile**

Il quadro teorico di questo progetto di ricerca è composto dai seguenti elementi: i concetti di conoscenza, abilità e competenza, il concetto di imprenditorialità e l'ambito della certificazione degli apprendimenti, tratti dalla letteratura e dai documenti europei, italiani e brasiliani. L'analisi di questi elementi potrà offrire un quadro generale di come essi sono presi in considerazione nei due territori.

I temi che saranno affrontati nei prossimi paragrafi appartengono prevalentemente alla macroarea delle Scienze Umane, ovvero di quelle discipline che studiano l'uomo e la società, costituite a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, giungendo oggi a definire modelli consolidati di indagine, con metodologie proprie di ricerca e procedure di comprensione normativa (Cambi, Orefice & Ragazzini, 1995).

Tra le discipline che compongono l'area delle Scienze Umane, in particolar modo, si fa riferimento alle Scienze dell'educazione, che si occupano sistematicamente dell'educazione e della formazione dell'uomo e che costituiscono, nel presente lavoro, una riflessione sui termini, processi e strumenti che aiutano a capire e a promuovere lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani (Alessandrini, 2004).

Nello specifico, si fa riferimento allo sviluppo dell'imprenditorialità nel sistema universitario, l'apprendimento formale, ma è importante anche fare riferimento a come le competenze imprenditoriali si sono sviluppate attraverso l'apprendimento informale, considerando aspetti che riguardano il riconoscimento e la validazione di queste competenze (Commissione Europea, 2012c).

Secondo la Commissione Europea (Commissione Europea, 2012) l'apprendimento formale è erogato in un contesto organizzato e strutturato; l'apprendimento non-formale è erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di sostegno all'apprendimento (ad esempio la relazione studente – docente); e l'apprendimento informale è risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento.

Un altro punto da sottolineare è che nel presente lavoro di ricerca è stato necessario non solo evidenziare i termini e i concetti usati a livello europeo e italiano, ma anche quelli utilizzati in Brasile, prendendo in considerazione scenari diversi, rilevando in alcuni casi delle similitudini, ma talvolta delle differenze importanti.

Inoltre, questa ricerca parte dal principio che il sistema universitario è un ambiente promotore di sviluppo delle competenze imprenditoriali (Commissione Europea, 2012d). Tuttavia, sarà evidenziato, come è possibile dedurre analizzando la letteratura, che esistono difficoltà legate alla comprensione del concetto di competenza, soprattutto in ambito educativo, difficoltà che ostacolano la descrizione dei risultati degli apprendimenti ed i processi di certificazioni delle competenze.

Inoltre, ci sono diverse discussioni sulla possibilità di descrivere, in termini chiari e precisi, i risultati dell'apprendimento, quali sono le conoscenze, le abilità e, infine, le competenze da prendere in considerazione nei processi di valutazione e di certificazione (Lum, 2004).

La descrizione e la formulazione della competenza interessa non solo il contesto del mercato di lavoro, dove spesso si usa il termine *competente* per dire se la persona è qualificata o meno per realizzare un determinato lavoro, ma ha una ricaduta sul mondo della scuola e della formazione laddove ci si pone nella prospettiva della preparazione professionale.

La valorizzazione del concetto di competenza nelle politiche internazionali, europee e nazionali pone l'attenzione non solo sulle esigenze del mercato di lavoro, ma anche della vita sociale e civile, in prospettiva di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, “negli ultimi decenni sembra emergere in maniera progressivamente più accentuata l'attenzione alla persona, giudicata spesso secondo sue qualità più soggettive” (Pellerey, 2010, p. 73).

Da alcuni anni la parola *competenza* è diventata “ricorrente in prospettiva disciplinare e in contesti diversi” (Ajello, 2002, p. 39), così si riconosce la necessità di delineare e di descrivere quei concetti che possono essere intesi in modi diversi, a seconda degli ambiti in cui si calano. A questa tematica è dedicato il primo paragrafo.

Il secondo paragrafo pone l'accento sul concetto di imprenditorialità nelle realtà coinvolte in questa ricerca. Da molti anni lo sviluppo e la promozione dell'imprenditorialità sono obiettivi strategici delle politiche di diversi Paesi, soprattutto nel rafforzamento della cultura imprenditoriale nei giovani attraverso i sistemi di istruzione e di formazione (European Commission, 2012b).

L'imprenditorialità costituisce una competenza fondamentale per la crescita, l'occupazione e la realizzazione personale ed è descritta tra le otto competenze chiave che sono state identificate dall'Unione Europea; esse rappresentano una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che sono considerati necessari per la realizzazione e lo sviluppo della cittadinanza attiva, dell'inclusione sociale e dell'occupazione (European Commission, 2012b).

In sintesi, l'obiettivo di questo primo capitolo è una breve riflessione sulla certificazione degli apprendimenti. L'ultimo paragrafo, infatti, evidenzia i principali documenti studiati e sviluppati nei territori italiano e brasiliano, elencando modelli e iniziative realizzate, nel tentativo di riconoscere gli apprendimenti acquisiti in diversi ambiti (Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale [CEDEFOP], 2009).

## **1.1I concetti di conoscenza, abilità e competenza**

In questo paragrafo saranno prese in considerazione le definizioni di *conoscenza*, *abilità* e *competenza*, facendo riferimento soprattutto alla definizione di *competenza* che la Commissione Europea ha indicato nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, dove viene considerata come costituita di “conoscenze, abilità e capacità personali sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale” (Commissione Europea, 2008a, p. 4).

La Raccomandazione ha stabilito un riferimento comune europeo volto a collegare i sistemi nazionali di qualificazione di Paesi diversi, agevolando la comunicazione e le relazioni tra di loro, ritenendo che “lo sviluppo e il riconoscimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze dei cittadini sono fondamentali per lo sviluppo individuale, la competitività, l'occupazione e la coesione sociale della Comunità” (Commissione Europea, 2009c, p. 6).

Infatti, nei documenti europei il tema dello sviluppo delle competenze è sempre collegato alle definizioni di conoscenza, abilità e competenza, nel tentativo di creare un quadro comune di riferimento che possa rendere più leggibili e comprensibili i sistemi di qualificazione di Paesi diversi. Questo collegamento è ritenuto necessario per “promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolarne l'apprendimento permanente” (Commissione Europea, 2009c, p. 3).

Lo sviluppo e il riconoscimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze dei cittadini sono fondamentali per lo sviluppo individuale, la competitività,

l'occupazione e la coesione sociale della Comunità. Essi dovrebbero favorire la mobilità transnazionale dei lavoratori e dei discenti e contribuire a far fronte alle esigenze dell'offerta e della domanda sul mercato europeo del lavoro. A tal fine, è opportuno promuovere e migliorare, a livello nazionale e comunitario, l'accesso e la partecipazione all'apprendimento permanente per tutti, compresi i gruppi svantaggiati, e l'uso delle qualifiche (Commissione Europea, 2008a, p. 1).

Così, a partire dal 2004, il Quadro Europeo delle Qualifiche, il cosiddetto EQF, cominciò ad essere sviluppato, entrando in vigore nel 2008; esso è un quadro unico delle conoscenze, abilità e competenze che devono essere sviluppate dai sistemi d'istruzione e di formazione e che si riferiscono a un ampio ventaglio di risultati di apprendimento, incluse le conoscenze teoriche, le abilità pratiche e tecniche e le competenze sociali, che prevedono la capacità di lavorare insieme con altre persone.

La Raccomandazione, entrata formalmente in vigore nell'aprile 2008, stabilisce due date limite: il 2010 per rapportare i propri sistemi nazionali di qualificazione all'EQF e il 2012 per introdurre nei singoli certificati di qualifica un riferimento al livello corrispondente dell'EQF. L'EQF collegherà i quadri e i sistemi nazionali di qualificazione di vari paesi basandosi su un riferimento comune europeo: i suoi otto livelli, che prendono in considerazione l'intera gamma di qualifiche previste, da un livello di base (Livello 1, ad esempio uscita dall'istruzione primaria) ai livelli più avanzati (Livello 8, ad esempio i dottorati). In qualità di strumento per la promozione dell'apprendimento permanente, l'EQF include tutti i livelli delle qualifiche acquisite nell'ambito dell'istruzione generale, professionale e accademica (Commissione Europea, 2009c, p. 3).

Anche l'Italia ha adottato formalmente il Quadro Europeo delle Qualifiche, l'EQF, pertanto quando si parla di conoscenze, abilità e competenze, si fa riferimento a quanto indicato dalla Commissione Europea. Vediamo dunque come esse vengono definite:

**Conoscenze:** risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

**Abilità:** indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

**Competenze:** comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia (Commissione Europea, 2008a, p. 4).

In letteratura il costrutto di competenza è molto diffuso pur non essendoci un unico costrutto cui riferirsi. Infatti, se "l'introduzione del concetto di *competenza* nella pedagogia scolastica è piuttosto recente, e non esiste una sua definizione precisa da tutti condivisa"

(Baldacci, 2007, p. 57), così, la Commissione Europea ha cercato di standardizzare i concetti di competenza, abilità e capacità personali per dare più visibilità ai risultati dell'apprendimento utilizzati, creando un punto di riferimento comune.

Nel *Dizionario Italiano di Pedagogia e Scienze dell'educazione* (Bertolini, 1996) le definizioni di conoscenza, abilità e competenza sono concettualizzate come segue:

- Conoscenza: diversi studiosi hanno preso in considerazione il concetto di conoscenza seguendo due costrutti principali, “come adeguamento dell'intelletto (della mente), dell'uomo alle cose (alle loro caratteristiche, alle leggi che presuntivamente le governano, ecc.) o come adeguamento delle cose all'intelletto (alla mente) dell'uomo (alle sue caratteristiche, alle sue positività, ai suoi limiti, ecc.) [...] il senso delle sue esperienze e, appunto, delle sue conoscenze, nella consapevolezza che in ogni caso il suo comportamento dipende in larga misura da quell'incontro” (Bertolini, 1996, p. 2);
- Abilità: intesa come capacità di utilizzare efficacemente il proprio corpo nello spazio attraverso i movimenti. Le abilità possono essere suddivise in *abilità manuali* la riuscita di una determinata attività; *abilità intellettuali* la capacità di interpretare, di rappresentare, di comunicare, ecc. e dalla loro grande flessibilità; *abilità linguistiche* per indicare l'insieme delle conoscenze che ogni individuo possiede relativamente alla propria lingua; *abilità sociale* per indicare una determinata destrezza nelle relazioni intersoggettive (Bertolini, 1996);
- Competenza: assume differenti concetti a seconda del contesto; in ambito psicopedagogico è intesa come “Il consolidamento delle abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche, sociali” (Bertolini, 1996, p. 91), ciò in ambito professionale come l'insieme delle capacità e delle abilità.

L'etimologia del termine competenza, *competentia* nel tardo latino, rimanda non tanto al possesso di contenuti conoscitivi specifici bensì alle dimensioni di *appropriatezza, armonia e corrispondenza* attraverso le quali l'individuo si mette in relazione con le richieste del contesto lavorativo (Cortellazzo & Zolli, 2004).

La definizione di competenza è intesa come “una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace/o superiore in una mansione o in una situazione e, che è misurata sulla base di un criterio prestabilito” (Spencer & Spencer, 1995, p. 30).

Spencer & Spencer definiscono i 5 elementi fondamentali che compongono le competenze (Spencer & Spencer, 1995, pp. 30-35):

- *Motivazioni*. Gli schemi mentali, i bisogni o le spinte interiori che normalmente inducono una persona ad agire;
- *Tratti*. Caratteristiche fisiche, e generale disposizione a comportarsi o a reagire in un determinato modo ad una situazione o ad una informazione;
- *Immagini di sé*. Atteggiamenti, valori o concetto di sé;
- *Conoscenza di discipline o argomenti specifici*;
- *Skill*: La capacità di eseguire un compito intellettuale o fisico.

Un altro contributo assai importante è quello del francese Guy Le Boterf, che riconduce il concetto di competenza a differenti contesti, laddove afferma che il concetto di competenza comporta saper mobilitare, integrare e trasferire le conoscenze, le risorse e le competenze in un contesto professionale specifico, così da ritenere la competenza “Un insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato” (Le Boterf, 1994, p. 20, trad. mia).

Altri studiosi nel corso del tempo hanno dato importanti contributi al concetto di competenza, alle quali entrambe le realtà fanno riferimento, sia quella brasiliana che quella italiana, così come il contributo dello psicologo e consulente americano David McClelland che, in un articolo del 1973, definisce la competenza come una caratteristica misurabile di una persona che consente di distinguere in modo attendibile gli *outstanding* dai *typical performers* in un particolare lavoro, inoltre, in questo articolo viene descritta la possibilità d’individuare i criteri per la convalida della competenza; questo processo avviene attraverso una vasta rete di relazioni empiriche e teoriche che aiuta a misurare le azioni caratteristiche di una persona (McClelland, 1973).

Anche il contributo di Richard Boyatzis, che nel 1982 ha sviluppato il concetto di competenza come una caratteristica intrinseca che è collegata ad una performance efficace o superiore in un’attività lavorativa e che è misurabile sulla base di un criterio prestabilito, ovvero le competenze individuali rappresentano la capacità per eseguire una determinata azione (Boyatzis, 1982); è citato da diversi autori, così come la definizione che ne dà l’Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, l’ISFOL: “la competenza è il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa o il suo percorso professionale” (Di Francesco, 1998, pp. 110-111).

Da questa breve presentazione si evince che il concetto di competenza è molto ampio e complesso; Coimbatore Krishnarao Prahalad e Gary Hamel (Ajello, 2002) propongono una distinzione tra *competenze aziendali e competenze individuali*.

Le competenze aziendali fanno parte delle *core competencies*, che cercano di definire quali sono le conoscenze, skills, abilità ed altre caratteristiche che permettono a un'organizzazione di cambiare di fronte ai mutamenti del mercato; quindi è l'organizzazione lo strumento fondamentale per la sua strategia competitiva, e non l'individuo; le competenze individuali fanno parte della persona, sono le competenze dell'individuo (Ajello, 2002).

Il contesto influisce nella definizione e classificazione della competenza, ossia essa può essere associata al contesto aziendale, al sistema d'istruzione e formazione professionale, all'individuo e al Paese. Infatti, nel definire la competenza si può valutare la capacità di comprendere, analizzare e valutare ciò che accade nella vita, si fa riferimento al contesto in cui viene sviluppato la competenza, ossia, in una determinata attività, professione o organizzazione; le altre dimensioni da considerare sono:

il riferimento ad un'attività o a una professione; la relazione con un dato lavoro; i margini di autonomia e di innovazione; le forme in cui è possibile svolgerlo, i modelli di autorità e la divisione dei compiti; le acquisizioni sia formali (scolastiche), che informali; orientamenti di valore e saperi conquistati sul campo; risorse cognitive di varia natura che presiedono ai processi di azione e di decisione (Ajello, 2002, p. 62).

La competenza è soprattutto composta da elementi intrinseci, si sviluppa nel contatto con il mondo esterno ed è correlata ad un tempo storico. Questo vuol dire che “Nella congiuntura storico-sociale odierna le competenze sono costantemente in itinere, vengono rinnovate e ristrutturare, anche radicalmente” (Cambi, 2004, p. 24).

Gli elementi che caratterizzano la competenza sono: il tipo di sfida che deve affrontare, cioè *il modo in cui viene eseguita una determinata attività*; *l'insieme delle conoscenze e delle abilità*, che sono le caratteristiche e le risorse personali; *alcune disposizioni interne*, che sono l'interesse e la disponibilità ad impegnarsi; *le risorse esterne*, che sono gli strumenti o metodi a disposizione per svolgere determinate attività (Pellerey, 2004).

Basandosi su queste caratteristiche o componenti della competenza, un'importante definizione di competenza è la “capacità di mettere in moto e di coordinare le risorse interne possedute e quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di situazioni sfidanti” (Pellerey, 2004, p. 23).

L'Unione Europea recepisce l'essere *in loco* delle competenze ed elabora una definizione integrata tra conoscenze, abilità e capacità personali che costituiscono il *sapere agito*, cioè: la *Competenza* dell'individuo; la *Conoscenza* che si riferisce all'assimilazione di informazioni, fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un settore e può essere teorica e pratica; l'*Abilità* che è intesa come capacità di usare, di applicare il *know how* acquisito per portare a termine un compito o per risolvere un problema (Commissione Europea, 2009c).

Questo costrutto di competenza implica la messa in atto delle conoscenze e delle abilità, cioè l'individuo si avvale delle conoscenze e delle abilità per svolgere un ruolo o un'attività con una determinata competenza. Le abilità si possono intravedere tra le facoltà cognitive (l'uso del pensiero logico e intuitivo) e anche tra quelle pratiche (abilità manuali, l'uso di metodi, di materiali, di strumenti) (Commissione Europea, 2009c).

Le conoscenze permettono di comprendere come le cose funzionino; il saper fare indica come farle funzionare; le metacoscienze permettono di gestire le conoscenze che non sono acquisite soltanto con l'esperienza. Così sono resi comprensibili i tre ambiti di conoscenze fondamentali: sapere, saper fare, saper essere. La competenza può essere quindi definita come capacità di utilizzare i propri saperi in situazioni concrete.

È difficile sapere in cosa consiste la competenza di un individuo. Essa si deduce da ciò che egli fa, dalla attività riuscita [...]. Non si vede mai una competenza, se ne osservano gli effetti. L'accento è posto non tanto sul possesso di saperi, di saper fare, tecniche, ecc., quanto sulla capacità di mobilitarli e combinarli per rispondere a una situazione sempre nuova [...] (Pellerey, 2010, p. 50).

Le integrazioni e le articolazioni di questi saperi costituiscono un aspetto su cui si sono avvicinate molte riflessioni. Il valore di questi costrutti è introdotto a partire dal Rapporto Faure (1972), citato venticinque anni più tardi da Jacques Delors (1997) che ha riconosciuto l'importanza di approfondire il *saper essere* accanto al *sapere* e al *saper fare*.

Nel rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, Delors (1997) ha tracciato le linee programmatiche che oggi sono seguite dai sistemi educativi adottati non solo in Europa, ma in tutto il mondo. Le linee proposte da Delors in questo rapporto sono: *Imparare a vivere insieme*, *Imparare e conoscere*, *Imparare a fare*, *Imparare ad essere*, che sono i quattro pilastri dell'educazione.

Nella prassi della formazione si incontra spesso la distinzione di queste tre tipologie di conoscenze e in generale esse sono anche utilizzate parallelamente alla definizione di conoscenze come saperi, abilità come saper fare e capacità come saper essere.

Il *sapere* – conoscenze *codificate*, attinenti a discipline per le quali esistono comunità di studiosi e di esperti;

Il *saper fare* – conoscenza *operativa* e procedurale, abilità pratiche, esperienza professionale specifica, capacità di gestione dei problemi che si incontrano nella prassi lavorativa;

Il *saper essere* – capacità di comprendere il contesto in cui si opera, di gestire le interazioni con gli altri attori sociali presenti nel contesto, di adottare i *comportamenti* appropriati (Delors, 1997, p. 18, corsivo mio).

Se, per avere una determinata competenza, è necessario possedere certe conoscenze e poi saper applicarle, si può dire che le caratteristiche personali tracciano il modo in cui si esegue, si elabora e si applica la conoscenza acquisita; in questo senso si evidenziano le capacità personali che compongono e definiscono, insieme alle conoscenze ed alle abilità, il concetto di competenza.

Le capacità personali vengono definite con diversi termini che si sovrappongono nella letteratura e spesso sono chiamate competenze trasversali, atteggiamenti, qualità personali, ecc. In questo lavoro di ricerca si intendono come quell'insieme di caratteristiche più strettamente legate al sé, ovvero le capacità personali e, nello specifico:

ai repertori personali di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale, che sono coinvolte in numerosi compiti ed attività ed esportabili da un contesto all'altro. Tali capacità, possedute dal soggetto su base innata e appresa, sono da intendersi come unità complesse, comprendenti componenti cognitive, emozionali ed operazionali che interdipendono con unità contestuali dell'ambiente sociale (Becciu e Colasanti, 2004, p. 07).

Le capacità personali sono “un insieme di abilità di ampio spessore, che sono implicate in numerosi tipi di compiti dai più elementari ai più complessi e che si manifestano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili” (Becciu e Colasanti, 2004, p. 8).

Attualmente, le capacità personali sono considerate imprescindibili per un efficace inserimento nel mercato del lavoro e di difficile convalida, poiché sono raramente oggetto di formazione nei contesti formativi e professionali per lo sviluppo di tale capacità. Baldacci (2007), sostiene che l'individuo è competente quando è capace di dimostrare che in date situazioni, di lavoro o di studio, utilizza conoscenze, abilità e attitudini personali e sociali, quindi possiede determinate competenze necessarie per svolgere le attività in modo attendibile.

La definizione di competenza deve essere correlata sia con quello che avviene prima, ossia l'acquisizione delle conoscenze, sia con quello che avviene dopo, cioè “la metacognizione, la riflessività, la criticità” (Cambi, 2004, p. 24). Quindi non esiste competenza senza conoscenza. Cambi sostiene che la pedagogia, in particolare, si è occupata

dell'interpretazione del termine competenza come l'acquisizione e l'articolazione dei saperi (sapere, saper fare e saper essere) in funzione della formazione.

Riflettendo sulla competenza, ne esistono tre tipologie (Cambi, 2004, p. 27):

- una di *contenuto*, ovvero le conoscenze specifiche legate all'attività, essendo possibile anche determinare i gradi di conoscenza dal basilico all'avanzato;
- una di *forma*, cioè "il modo in cui la persona è orientata su aspetti scientifici e critici [...] lo scientifico implica uno stile di conoscenza sperimentale e provata sui fatti e il critico è invece l'esercizio del dubbio e della ricerca, è una riflessione metascientifica, è metaconoscenza";
- l'ultimo tipo di competenza è il *saper fare* "nell'applicare, nel rendere produttivi i saperi".

La costruzione della competenza come *sapere*, *saper fare* e *saper essere*, così identificati in questo lavoro, prende spunto dal lavoro di Cambi in cui viene indicato che la competenza avviene in un contesto storico e si sviluppa e modifica con il passare del tempo e che una importante componente incide su questi saperi, "l'apprendere ad apprendere" (Cambi, 2004, p. 31).

Il concetto di *apprendere ad apprendere* è collegato ai seguenti concetti: *lifelong learning*, apprendimento permanente, apprendimento per tutto l'arco della vita, imparare ad apprendere, imparare ad imparare, literacy o capacità di comprensione della lettura, educazione degli adulti, ecc. (Alberici, 2008).

L'*apprendere ad apprendere* è un processo di formazione personale che percorre le vie trasversali, cioè è lo stimolo all'apprendimento, "sempre più in evoluzione, sempre in condizione di rinnovamento, e di forma e di contenuto [...] tra competenza e *apprendere ad apprendere* corre un rapporto sottilmente dialettico, di integrazione e distinzione insieme" (Cambi, 2004, pp. 31-32).

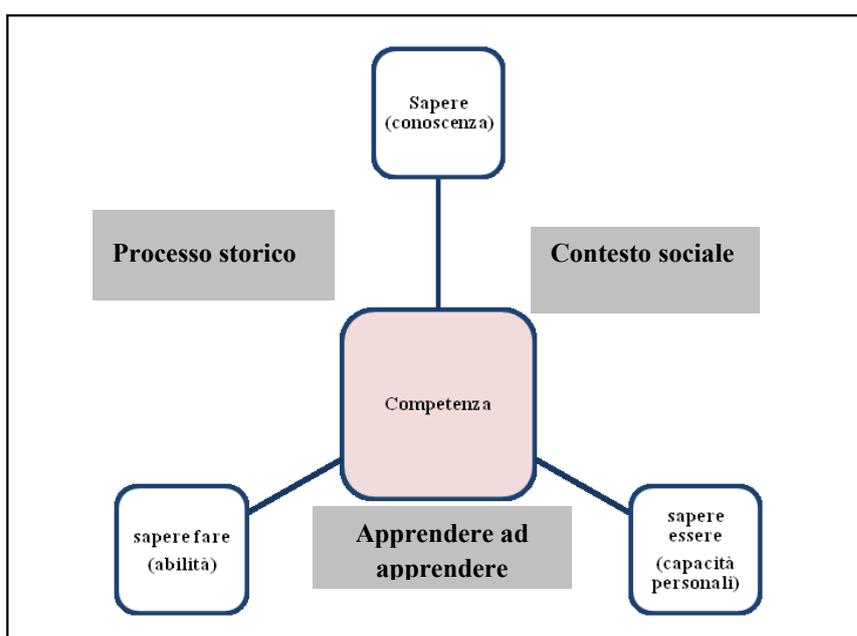
Questo rapporto dialettico si colloca in una forma flessibile, dove si è sempre aperti ad imparare e a mettersi in gioco verso nuove possibilità di miglioramento personale, ma significa anche avere dubbi, ricercare, confrontare sempre le conoscenze già acquisite e certamente essere l'attore e il soggetto del processo formativo. La Commissione Europea, al fine di favorire l'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita, ha proposto una serie di documenti per guidare il continuo aggiornamento delle competenze e lo sviluppo della capacità di *apprendere ad apprendere* (Commissione Europea, 2001).

Con l'*apprendere ad apprendere*, si crea una cultura dell'apprendimento finalizzata a motivare le persone allo sviluppo delle competenze, piuttosto che ad acquisire conoscenze, quindi l'attenzione si sposta dall'insegnamento all'apprendimento. In risposta all'importanza crescente che l'apprendimento assume in Europa, la Commissione elabora e diffonde tramite la Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Tali competenze sono definite come una "Combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (Commissione Europea, 2006a, p. 13):

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Partendo dal costrutto di *apprendere ad apprendere*, si può dire che i saperi si sviluppano in forme diverse da persona a persona, in relazione all'età, alle condizioni, ai contesti di vita e di lavoro, e la competenza "è l'esito, costantemente mutevole, di un'elaborazione sia di saperi volutamente trasmessi e accolti, sia di idee, informazioni, abilità acquisite in via informale o attraverso l'esperienza" (Meghnagi, 2005, p. 15).

Figura 1. Rappresentazione dell'articolazione e composizione della competenza



Fonte: (Commissione Europea, 2009).

Lo schema riporta la definizione europea di competenza costituita da conoscenze, abilità e capacità personali (Commissione Europea, 2009c), considerando che la stessa si sviluppa nell'articolazione dei saperi, nel contesto nel quale viene acquisita e nella forma in cui viene appresa.

Nell'ambito delle Scienze Umane e Sociali la costruzione del concetto di competenza si avvale di questo rapporto di integrazione e di distinzione insieme, tra il sapere/conoscenza, il saper fare/abilità e il saper essere/capacità personali, evidenziando le articolazioni che aiutano a definire il concetto di competenza attraverso il processo d'apprendere ad apprendere, il processo storico e il contesto sociale (Commissione Europea, 2009c).

Provando a definire anche per il Brasile un quadro di riferimento per i concetti di conoscenza, abilità e competenza, si può evidenziare che, come in Italia, il concetto di competenza è pensato come un insieme di conoscenze, abilità e capacità personali, cioè, l'insieme di capacità umane che giustificano una prestazione elevata, credendo che le migliori performances si basino sull'intelligenza e sulla personalità dell'individuo. In altre parole, la competenza è percepita come un portfolio di risorse che l'individuo possiede (Fleury & Fleury, 2001).

Secondo gli studiosi brasiliani Fleury & Fleury (2001), la competenza è composta da apprendimento sociale e comunicazione, è promossa dall'apprendimento e dalla formazione ed è riconosciuta dagli altri e frequentemente utilizzata nei contesti organizzativi o nel senso comune; *essere competente* è un'espressione utilizzata per designare se una persona è qualificata per fare qualcosa.

La competenza è la capacità di mobilitare le conoscenze, i valori e le decisioni di agire in modo pertinente in una data situazione. Pertanto, per verificarla, è necessario prendere in considerazione le conoscenze ed i valori della persona, che spesso non sono osservabili.

Per Kuenzer la competenza è composta dalle:

capacità di agire in situazioni previste e impreviste, con rapidità ed efficienza, articolando le conoscenze tacite e scientifiche all'esperienze di vita e laboratoriali sperimentate nel corso della vita. Essa (la competenza) è stata collegata all'idea di risolvere i problemi attraverso la mobilitazione di conoscenze in modo interdisciplinare i comportamenti e le abilità psicofisiche, e il loro trasferimento alle nuove situazioni; presuppone la capacità di agire mobilizzando le conoscenze (Kuenzer, 2004, p. 8, trad. mia).

In questo modo di concepire la competenza è importante notare che non scompare l'importanza della conoscenza tacita in nome della supremazia della conoscenza scientifica, ma piuttosto si ristabilisce una dialettica tra teoria e pratica.

Per Mello (2003) la competenza è la capacità di mobilitare le conoscenze, i valori e le decisioni per agire in modo rilevante in una data situazione e, per verificarla, si devono anche considerare la conoscenza ed i valori che sono propri della persona e che non sempre è possibile osservare.

Questa definizione è molto vicina a quella presentata dal francese Philippe Perrenoud per il quale la competenza è “la capacità di agire in modo efficace in un particolare tipo di situazione, basata sulle conoscenze, ma non limitate da loro” (Perrenoud, 1999, p. 7, trad. mia).

Così una competenza può essere costituita solo nella pratica. “Non è solo un sapere, ma un saper fare e un saper essere” (Santos, 2001, p. 27, trad. mia). Gli studiosi brasiliani sostengono che la competenza non è solo conoscenza e abilità per la realizzazione di un’attività (saper fare), ma anche attitudine, valori e caratteristiche personali che sono vincolati alla realizzazione di una determinata attività nella quale il soggetto viene chiamato a rispondere, cioè il saper essere.

Inoltre, il concetto di competenza nel contesto brasiliano è associato ai seguenti termini: saper agire, mobilitare risorse, integrare i saperi, saper apprendere, saper impegnarsi, assumere responsabilità, avere una visione strategica, ecc. In termini di organizzazione le competenze devono aggiungere valore economico, in termini di individuo devono aggiungere valore sociale (Fleury & Fleury, 2001).

Altre definizioni che possono essere incontrate nella letteratura brasiliana sono le seguenti:

Le competenze e le abilità sono inseparabili dell’azione, ma richiedono il dominio della conoscenza;

Le competenze sono un insieme di conoscenze, attitudini, abilità e capacità che consentono di realizzare vari attività nella vita;

Le competenze sono gli attributi collegati non solo al sapere, ma anche al saper fare, saper convivere e al saper essere;

Le competenze richiedono operazioni mentali, capacità di utilizzare le abilità, le attitudini, adeguate alla realizzazione di compiti e conoscenze;

Le competenze consentono la mobilitazione del sapere in modo che possiamo affrontare una data situazione, la capacità di trovare più risorse al momento e nel modo appropriato;

La competenza implica la mobilitazione di conoscenze e di schemi che devono sviluppare risposte inedite, creative ed efficaci per i nuovi problemi (Ribeiro, 2009, trad. mia).

In Brasile, il Ministero dell’Educazione ha proposto una serie di azioni per descrivere i risultati degli apprendimenti dell’istruzione e della formazione professionale, impostando programmi e contenuti tali da rendere più visibili le conoscenze, le abilità e le capacità acquisite.

Le abilità sono associate al saper fare: azione fisica o mentale che indica la capacità acquisita. Così, identificare le variabili, comprendere i fenomeni, riferire le informazioni, analizzare le situazioni problematiche, sintetizzare, giudicare, correlare e manipolare sono alcuni esempi di abilità (Ministério da Educação [MEC], 2002, p. 15, trad. mia).

Il Brasile, in linea con la tendenza globale, ha esplicitato la necessità di focalizzare l'insegnamento e l'apprendimento sullo sviluppo delle competenze e delle capacità dello studente, piuttosto che incentrare il curriculum *solo* su contenuti generalistici.

L'ultimo decennio ha delineato a livello internazionale un consenso abbastanza diffuso circa una valorizzazione sistematica del concetto di competenza nel contesto dei processi educativi scolastici e formativi, ma ha portato anche diverse perplessità all'interno delle istituzioni scolastiche e dei processi formativi.

Secondo Pellerey un approccio sulle competenze nelle istituzioni scolastiche e formative può sottovalutare il ruolo formativo dei saperi, per centrare tutta l'attenzione sull'agire, se non addirittura sul fare. Questo vuol dire trascurare aspetti legati alla letteratura, alla filosofia, alla storia ecc., che sono fondamentali alla creazione del pensiero critico, della cultura e dello sviluppo umano.

La coltivazione dello spirito che può dare la frequentazione della letteratura italiana e straniera, l'apertura mentale che viene dalla conoscenza storica e geografica, la consapevolezza critica promossa dalla filosofia, l'arricchimento del pensiero derivante dal contatto con i classici, per non parlare della sensibilità estetica sollecitata dalla visita delle diverse realizzazioni artistiche, non sono tutti ingredienti indispensabili per lo sviluppo della persona umana o, da un altro punto di vista, per la costituzione del cosiddetto capitale umano? Insistere sulle competenze non significa perdere queste ricchezze, questi apporti, questa piattaforma educativa fondamentale? (Pellerey, 2010, p. 9).

Per altro verso ci sono gli insegnanti e i docenti che non sono preparati ad affrontare le pratiche didattiche centrate sulle competenze:

Dall'altra parte, occorre constatare che la scuola nella sua pratica quotidiana troppo spesso non riesce a costruire un ambiente di apprendimento nel quale la gran parte degli studenti possa e voglia sperimentare personalmente questi beni e appropriarsene con impegno e costanza. Molti dei saperi cosiddetti umanistici vengono accostati in maniera superficiale e ripetitiva e rimangono in loro, se rimangono, in gran parte inerti (Pellerey, 2010, p. 9).

Un altro aspetto importante da considerare, quanto quelli già descritti, è il valore utilitaristico che si dà alla formazione, cioè "l'istruzione finalizzata alla crescita economica" (Nussbaum, 2011, p. 37).

Questo aspetto fa riferimento ad una società che si muove solo verso il profitto, che non promuove più lo sviluppo e la realizzazione delle persone in base alle loro attitudini e alle

legittime aspirazioni ad esse connesse, non considerando la specificità dell'individuo, dando luogo ad una formazione *per convenienza* (Nussbaum, 2011).

Ma non si può negare l'importanza dell'approccio alle competenze, che consente alla persona di poter affrontare le sfide della vita futura e in particolare quelle poste dal mercato del lavoro e delle professioni; per la scuola e per le istituzioni formative ed educative significa:

denigrare la lezione gentiliana, che sottovaluta l'apporto conoscitivo e formativo della matematica, della scienza e della tecnologia, dichiarandola inadeguata per formare la gran massa dei giovani; per auspicare la diffusione di una cultura più aperta all'imprenditorialità e all'operatività e meno confinata nel godimento della ricchezza delle arti e delle lettere classiche e contemporanee (Pellerey, 2010, p. 10).

Rompere le barriere, trovare le vie di mezzo ed approcciarsi al mondo delle competenze non è semplice. Di qui l'importanza di considerare le conoscenze, le abilità e le competenze ai fini educativi e di sviluppo dell'individuo. Logicamente, non significa togliere alcuni contenuti, intesi come conoscenze; essi devono essere sempre presenti nelle diverse discipline come principale strumento per sviluppare le abilità e trasformarle poi in competenze.

Per entrambi Paesi, ciò che è necessario fare è cambiare l'approccio delle istituzioni educative e formative che talvolta considerano i contenuti una responsabilità del docente e l'acquisizione delle competenze una responsabilità dello studente. Inoltre, Ginsbourger (1992) afferma che “il cambiamento del lavoro che noi viviamo, sotto l'effetto principalmente delle tecnologie dell'informazione, implica la valorizzazione crescente di competenze che non erano certificate dal sistema industriale tayloriano di qualificazione” (citato da Stroobants, 1998, p. 16, trad. mia).

Nel mondo del lavoro e delle imprese “la nozione di competenza si è imposta in opposizione alla nozione di qualificazione” (Pellerey, 2010, p. 49). Infatti, per tanti anni, riuscire ad avere una buona collocazione nel mercato di lavoro dipendeva solamente dall'aver una qualifica, che significava che l'individuo era in possesso delle conoscenze e delle abilità per svolgere il lavoro.

Con il cambiamento del mercato del lavoro, dove esiste più domanda che offerta, accanto alle qualifiche o alla formazione, oggi il datore di lavoro richiede anche le competenze, che sono un insieme di conoscenze, abilità e capacità personali per “saper gestire una situazione professionale complessa” (Pellerey, 2010, p. 50). Di conseguenza, emerge un maggior interesse per gli ambiti di formazione, ossia, gli apprendimenti avvenuti in diverse

forme, valorizzando l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita; quindi si parla di un progetto di vita e professionale aperto al futuro.

Per Pellerey l'impostazione delle competenze chiave per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita

Non è più questione di aumentare il tempo scolastico, i contenuti, le discipline. È più importante collegare le attività formative con gli apprendimenti successivi, con le esperienze esterne alla scuola, con il mondo del lavoro e delle professioni, con un progetto di vita personale e professionale aperto al futuro, con l'elaborazione di molteplici sé possibili (Pellerey, 2010, p. 76).

Inoltre, la comprensione dei concetti di conoscenza, abilità e competenza permette alle persone di agire in maniera autonoma e di essere responsabili nel proprio contesto di vita personale, sociale e lavorativo. Infine, nell'ambito dell'imprenditorialità questo approccio può contribuire a motivare le persone nel raggiungimento degli obiettivi.

## 1.2 Il concetto di imprenditorialità

Il termine *imprenditoria*, in Italia, è definito come la classe imprenditoriale, l'insieme degli imprenditori; il termine *imprenditoriale* riguarda le imprese e gli imprenditori, cioè l'attività che svolge chi è imprenditore. *L'imprenditorialità*, infine, è l'insieme delle qualità e delle caratteristiche proprie dell'imprenditore (Devoto & Oli, 2008).

In Brasile si fa riferimento ai termini di *Empresariado*, *Empresarial* e *Empreendedorismo* con le seguenti definizioni: *Empresariado* è la classe degli imprenditori; *Empresarial* riguarda le imprese; e *Empreendedorismo* è la qualità o il carattere dell'imprenditore; è un atteggiamento di coloro che, di loro iniziativa, eseguono azioni o idealizzano nuovi metodi con l'obiettivo di sviluppare e ottimizzare i servizi, i prodotti o qualsiasi attività (Ferreira, 2008).

È importante distinguere i significati dei termini e soprattutto fare una comparazione tra i loro significati in Italia e in Brasile, dal momento che la ricerca sarà svolta sui due territori.

Il concetto d'imprenditorialità è un concetto quasi sempre connesso a quello di imprenditore, in quanto colloca l'imprenditore alla base di un fenomeno che ha dato e dà impulso allo sviluppo dei sistemi economici. Il Libro Verde della Commissione Europea che è un documento di riflessione su questo tema politico specifico, afferma che "L'imprenditorialità è innanzitutto uno stato mentale. Si tratta della motivazione e della capacità del singolo, da solo o nell'ambito di un'organizzazione, di riconoscere

un'occasione e di trarne profitto al fine di produrre nuovo valore o il successo economico” (Commissione Europea, 2003, p.6).

La Commissione Europea (2009b) ha individuato otto competenze chiave per riconoscere l'apprendimento permanente, *lungo tutto l'arco della vita*, considerandolo un fattore chiave per la crescita, l'occupazione e l'inclusione sociale. Tra queste 8 competenze descritte in precedenza una è lo *Spirito d'iniziativa e imprenditorialità*.

Quindi, nell'ambito dei documenti europei, l'imprenditorialità è una competenza chiave per la cittadinanza e può contribuire a promuovere la coesione economica e sociale nelle regioni con uno sviluppo stagnante, a stimolare l'attività economica e la creazione di posti di lavoro o ad inserire nel mercato del lavoro i disoccupati e le persone in posizione di svantaggio (Commissione Europea, 2003).

Le indicazioni a livello europeo per superare la crisi economica, rappresentate dalle strategie di riforma dell'Unione Europea dell'ultimo decennio, tra cui la Strategia di Lisbona (Commissione Europea, 2010), hanno cercato di affrontare il tema dell'imprenditorialità per creare possibilità di sviluppo personale e di inclusione sociale per i giovani. Infatti, nelle nuove proposte per il 2020, la Commissione ritiene che occorre essere guidati da fattori incentrati sulle seguenti tre priorità e tematiche (Commissione Europea, 2009e, pp. 4-5):

- Una crescita basata sulla *conoscenza* come fattore di ricchezza: in un mondo in cui i prodotti e i processi si differenziano in funzione dell'innovazione, le opportunità e la coesione sociale vanno potenziate valorizzando l'istruzione, la ricerca e l'economia digitale;
- Coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa: *l'acquisizione di nuove competenze*, l'accento sulla *creatività* e *l'innovazione*, lo sviluppo dell'*imprenditorialità* e la possibilità di cambiare facilmente lavoro sono i fattori essenziali in un mondo che offrirà più occupazione;
- Un'economia competitiva, interconnessa e più verde: l'UE dovrà essere più efficace in termini di *competitività* e *produttività* riducendo e razionalizzando il consumo delle energie rinnovabili e delle risorse, in un contesto in cui l'energia e le risorse implicano costi elevati e maggiore pressione concorrenziale. Un tale approccio consente di stimolare la crescita e di conseguire gli obiettivi ambientali. Tutti i settori tecnologici ne trarranno beneficio. A tal fine, potranno contribuire anche il potenziamento e l'interconnessione infrastrutturale, la riduzione degli oneri amministrativi e una maggiore rapidità dei mercati e sfruttare le innovazioni.

La crisi economica costituisce un grande periodo di recessione iniziato nel 2008, obbligando non solo l'Unione Europea, ma tutti i Paesi del mondo, a prendere provvedimenti per affrontarla. In Europa, il tasso di disoccupazione supera il 20%, perciò si riconosce la domanda crescente di creatività, innovazione, adattabilità, competenze

comunicative e imprenditorialità, sottolineando l'importanza della partecipazione soprattutto dei giovani ai processi democratici formali (Oliveira, 2013).

Per Oliveira l'intenzione dell'Unione Europea è di fornire tramite i documenti europei, cioè, le comunicazioni, le raccomandazioni, ecc., le indicazioni per l'ulteriore sviluppo dell'Unione Europea, al fine di:

realizzare azioni volte a diminuire il tasso di disoccupazione giovanile e a promuovere la crescita dei Paesi rafforzando la creatività e l'innovazione, attraverso lo sviluppo dell'imprenditorialità in tutti i livelli d'istruzione e formazione, invitando tutti gli Stati membri a presentare proposte, progetti o azioni che possano essere sviluppate per la realizzazione di questi obiettivi (Oliveira, 2013, p. 142).

Così, partendo da questi principi, che sottolineano la necessità di sviluppare una cultura imprenditoriale tra i giovani, si arriva all'obiettivo di avere "giovani più consapevoli delle proprie risorse, con tutte le caratteristiche per essere bravi imprenditori o persone intraprendenti, creando mobilità e cittadinanza" (Oliveira, 2013, p. 143).

La Commissione Europea, nelle Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2012 sulla *Promozione delle potenzialità di creatività e d'innovazione dei giovani*, sostiene che la partecipazione dei giovani al mercato del lavoro si attiva attraverso l'uso delle potenzialità di creatività e di innovazione; la promozione dello sviluppo delle competenze imprenditoriali ed anche la valorizzazione dell'apprendimento non-formale e informale, perché assicura agli stessi la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e conseguentemente la crescita del Paese (Commissione Europea, 2012b).

Con queste Conclusioni, l'Unione Europea invita gli Stati Membri a (Commissione Europea, 2012b, p. 2):

- sostenere la creatività, la capacità innovativa e il talento dei giovani allo scopo di assicurare opportunità sufficienti di sviluppo personale e sociale attraverso l'apprendimento non-formale e informale, le attività di volontariato, la cittadinanza attiva, la cooperazione interculturale e l'animazione socioeducativa ad esempio assicurando, ove possibile, un finanziamento adeguato e sostenibile;
- stimolare partenariati strategici tra le organizzazioni giovanili, le autorità a livello locale, regionale e nazionale e il settore privato per organizzare progetti ed eventi condotti dai giovani;
- facilitare e migliorare il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento non-formale e informale;
- incoraggiare iniziative volte a promuovere il coinvolgimento dei giovani su questioni connesse alla gioventù attraverso un dialogo in cui tutti gli attori possano esprimersi al fine di coinvolgere i giovani nelle procedure di decisione democratica a tutti i livelli;

- promuovere e diffondere informazioni sulla creatività, sulla capacità innovativa e sul talento dei giovani attraverso lo scambio di buone pratiche.

Quando si parla di imprenditoria, nei documenti europei, ci si riferisce alle persone, alle loro scelte e alle attività legate all'avviare un'impresa, ad assumerne la guida, o al loro coinvolgimento nel processo decisionale di un'azienda.

Così, in questo lavoro di ricerca il riferimento che si fa all'imprenditorialità è quello dell'insieme delle qualità e delle caratteristiche della persona che sta per intraprendere un'attività imprenditoriale o un lavoro di tipo autonomo. Il corrispettivo del termine *Imprenditore* in Brasile è *Empreendedor*.

Il focus della definizione di imprenditore risiede, quindi, nell'identificare le sue caratteristiche, cioè l'assunzione del rischio, la creatività, l'autonomia ecc., caratteristiche che possono riconoscersi anche in soggetti che non sono imprenditori.

Per facilitare la comprensione della figura dell'imprenditore che si svilupperà nella presente ricerca, si prende come riferimento il concetto dell'*essere imprenditore* dal Libro Verde della Comunicazione della Commissione Europea: "Gli imprenditori costituiscono un gruppo eterogeneo e provengono da diversi strati sociali. Il comportamento imprenditoriale presenta tuttavia alcune caratteristiche comuni, tra cui la disponibilità a rischiare e il gusto dell'indipendenza e dell'autorealizzazione" (Commissione Europea, 2003, p. 7).

Diversi sono stati gli autori che hanno studiato la figura dell'imprenditore, esaltandone ogni volta una caratteristica piuttosto che un'altra.

Richard Cantillon (1755), già alla fine del Settecento, definì la figura dell'imprenditore come colui che organizza la produzione e che ne è l'iniziatore, il creatore, oltre che il responsabile di attività produttive organizzate.

Albert Marshall (1879), alla fine dell'Ottocento, scrisse che l'imprenditore è la mente che guida tutto il complesso produttivo. Peter Drucker (1986) coniuga l'aspetto innovativo e la responsabilità che caratterizza l'imprenditore e lo spirito all'imprenditorialità.

Anche Joseph Schumpeter (1994) descrive l'imprenditore come colui che innova, che introduce nuovi prodotti, sfrutta le innovazioni tecnologiche, apre nuovi mercati e cambia le modalità organizzative della produzione.

John Hart (1995) analizza il comportamento dell'imprenditore in condizione d'incertezza, come soggetto disposto ad assumersi rischi.

Tutte queste caratteristiche dell'imprenditore fin qui descritte, cioè, l'iniziativa, la creatività, l'orientamento al risultato, l'innovazione, la responsabilità, l'assunzione del rischio, aiutano a mettere in evidenza la figura dell'imprenditore, a prescindere dal settore specifico di mercato. È la caratterizzazione del soggetto in quanto essere sociale, non necessariamente una persona che possiede un'azienda, ma soprattutto una persona che svolge un'attività in maniera autonoma. Infatti, nello studio della letteratura sull'imprenditorialità, spesso si fa riferimento a due filoni:

*Il primo* si concentra sulle caratteristiche degli imprenditori visti come individui dotati di qualità particolari che li spingono e li motivano a creare la propria attività. *Il secondo* dà maggiore importanza alle caratteristiche dell'ambiente esterno come stimolo all'attività imprenditoriale. In questo secondo caso gli imprenditori non possiedono necessariamente capacità differenti dagli altri, ma rispondono in maniera diversa agli stimoli ambientali (Corbetta & Dawson, 2006, p. 9).

Le differenze tra queste due impostazioni sono rappresentate da due filoni di studi, il primo in Europa e il secondo negli Stati Uniti, nell'intenzione di descrivere il profilo dell'imprenditore. L'enfasi in Europa è collocata sulla figura imprenditoriale, esaltandone le qualità e le valenze individuali, negli Stati Uniti prevale il principio della *spersonalizzazione* (Berta, 2004), dove l'innovazione appare come il prodotto dell'organizzazione o l'innovazione è proprio l'organizzazione.

Tra i due filoni, oggi sembra avere particolare sviluppo quello legato alle caratteristiche del singolo, cioè le conoscenze, le abilità e le capacità personali che sono necessarie per svolgere determinate attività con successo. Riportando il pensiero di Taylor, "è arrivato il tempo in cui tutte le grandi imprese saranno realizzate attraverso quel tipo di cooperazione in cui ogni persona svolge la funzione per cui è adatta" (Berta, 2004, p. 78), in questo modo ognuno potrà dare il meglio di sé conservando *la propria individualità* e senza perdere *nulla della propria inventiva ed iniziativa personale*.

Anche le ricerche prodotte dal Global Entrepreneurship Monitor – GEM (Bosma & Harding, 2006) si concentrano sulle caratteristiche individuali, fornendo in particolare una serie di indicatori che descrivono diversi aspetti dell'agire imprenditoriale, considerando sia le caratteristiche dei neoimprenditori, sia le loro motivazioni.

Infatti, l'imprenditorialità è vista come "qualsiasi tentativo di creare una nuova attività, come ad esempio una attività autonoma, una nuova impresa o l'espansione di un'impresa esistente" (Xavier, Kelley, Kew, Herrington, & Vorderwülbecke, 2013, p. 12, trad. mia).

Negli studi del GEM (Xavier *et al.*, 2013) è possibile confrontare lo spirito imprenditoriale tra i Paesi, mettendo a confronto le conoscenze necessarie per aprire nuove imprese,

opportunità e capacità imprenditoriali percepite, paura del fallimento e la percezione dell'imprenditorialità. Queste ricerche sono annuali e mirano a comprendere il ruolo dell'imprenditoria nello sviluppo economico dei Paesi.

La Commissione Europea, nel descrivere le competenze chiave per l'apprendimento permanente, ha riconosciuto l'importanza dello sviluppo delle competenze imprenditoriali nei cittadini, quando indica *lo spirito d'iniziativa e l'imprenditorialità* tra le competenze necessarie. Essa viene così descritta:

Il senso d'iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche sul posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo (Commissione Europea, 2006a, p. 17).

Nell'evidenziare l'imprenditorialità come una delle competenze chiave per agevolare l'ingresso nella vita professionale e promuovere la cittadinanza attiva dei giovani, attraverso i sistemi d'istruzione e formazione, l'Unione Europea descrive una serie di *conoscenze, abilità e attitudini* essenziali legate a tale competenza:

La conoscenza necessaria a tal fine [lo sviluppo delle competenze imprenditoriali] comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale;

Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all'occorrenza;

Un'attitudine imprenditoriale è caratterizzata da spirito d'iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro. In ciò rientrano la motivazione e la determinazione a raggiungere obiettivi, siano essi personali, o comuni con altri, anche sul lavoro (Commissione Europea, 2007, p. 11).

Ancora secondo la Commissione (2006a), promuovere un'*Educazione all'Imprenditorialità* consentirebbe agli studenti di sviluppare una mentalità

imprenditoriale, da cui è necessario partire per formare una nuova cultura del lavoro, incoraggiando l'assunzione del rischio e l'innovazione.

La Commissione Europea, insieme al governo norvegese, ha tenuto una conferenza con tutti i Paesi Europei, che ha avuto come risultato l'*Agenda di Oslo*, una serie di principi e di buone pratiche per stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento. In questa conferenza, il termine *Educazione all'Imprenditorialità* è stato inteso come formazione di una mentalità e di un comportamento proattivo (European Commission, 2006).

L'*Educazione all'Imprenditorialità* è educazione allo sviluppo di uno spirito proattivo e deve cominciare fin dalla scuola, come condizione indispensabile per l'adattabilità dei giovani a un mercato del lavoro globalizzato. Tale educazione promuove l'acquisizione di competenze trasversali e necessarie per tutti, prioritariamente per coloro che vogliono effettivamente aprire un'impresa (Commissione Europea, 2014d; ISFOL, 2013).

Gli investimenti in istruzione e formazione per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali sono aumentate a livello europeo; la Commissione Europea considera essenziale lo sviluppo di queste competenze per promuovere la crescita e la competitività, consentendo agli Stati membri di aumentare la produttività.

Entro il 2020, il 20% in più dei posti di lavoro richiederanno competenze di livello superiore. L'istruzione ha bisogno di aumentare gli standard e livelli di apprendimento per soddisfare questa richiesta, nonché favorire le competenze trasversali necessarie per assicurare che i giovani siano in grado di essere imprenditori ed adattarsi ai sempre più inevitabili cambiamenti del mercato del lavoro durante la loro carriera (European Commission, 2012b, p. 2, trad. mia).

In Europa, nel corso dell'ultimo decennio, nonostante il massiccio aumento di persone altamente qualificate, si riscontrano grandi difficoltà di inserimento nel mercato di lavoro. Ciò sembra dimostrare che i sistemi di istruzione e di formazione continuano ad avere difficoltà a fornire le giuste competenze per l'occupabilità. Questo tema è una preoccupazione crescente per la competitività dell'industria europea e, secondo la Commissione, una più stretta collaborazione tra mondo dell'educazione e mercato del lavoro può risolvere il problema, pertanto l'obiettivo entro il 2020 è di aumentare del 40% l'ingresso dei giovani all'università (European Commission, 2012b).

Secondo i dati che riguardano la disoccupazione in Europa (Commissione Europea, 2013a), ci sono 5,6 milioni di giovani senza lavoro, più di un giovane su cinque non riesce a trovare un'occupazione e il tasso di disoccupazione è del 23,5% . Inoltre, il divario tra i Paesi con il tasso di disoccupazione giovanile più alto e quelli con il più basso

rimane estremamente elevato. Attualmente lo Stato membro con il minor tasso di disoccupazione giovanile è la Germania (7,7 % a settembre 2013), mentre quello con il tasso più elevato si riscontra in Grecia (57,3% nel luglio 2013). Dopo la Grecia seguono la Spagna con il 56,5%, la Croazia con il 52,8 %, Cipro con il 43,9%, l'Italia con 40,4% e il Portogallo (36,9% ) (Commissione Europea, 2013a).

Migliorare le competenze per promuovere l'occupabilità, per facilitare la ripresa della crescita economica, è un'azione i cui risultati avvengono a lungo termine; nell'attenzione data alla lotta contro la disoccupazione giovanile, la Commissione ha identificato 4 aree di intervento, considerate essenziali per affrontare questo problema, in cui gli Stati membri dovrebbero intensificare gli sforzi, tra queste (European Commission, 2012b, p. 3, trad. mia):

- lo sviluppo di un'istruzione e formazione professionale di eccellenza per innalzare la qualità delle competenze professionali;
- la promozione dell'apprendimento sul lavoro, anche con tirocini di qualità, periodi di apprendistato e modelli di apprendimento duale per agevolare il passaggio dallo studio al lavoro;
- la promozione di partenariati tra istituzioni pubbliche e private per garantire l'adeguatezza dei curricula e delle abilità trasmesse;
- la promozione di mobilità attraverso il programma Erasmus.

In questa Comunicazione, l'accento viene posto sulla acquisizione delle competenze per l'occupazione e si sollecita un radicale cambiamento d'impostazione nel campo dell'istruzione e della formazione, che deve essere maggiormente centrata sui *risultati dell'apprendimento*, ossia le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite dagli studenti; inoltre si evidenzia la funzione fondamentale dell'istruzione in termini di motivazione e di contenuto, cioè creare le premesse di un apprendimento permanente (European Commission, 2012b).

Oltre alla scolarità, come descritto in questa Comunicazione europea (European Commission, 2012b), occorre migliorare in modo significativo le modalità attraverso le quali vengono sviluppate le abilità di base in tema di lettura, scrittura e calcolo, nonché sviluppare e rafforzare le abilità imprenditoriali e lo spirito d'iniziativa.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze imprenditoriali, dall'analisi dei rapporti presentati all'Unione Europea (Commissione Europea, 2004a) emerge che in tutti gli Stati membri l'attenzione alla formazione imprenditoriale ha oggi un ruolo rilevante, non solo nella presentazione dell'economia di mercato, ma soprattutto nel saper realizzare una combinazione di competenze per la realizzazione personale ed essere uno dei motori principali dello sviluppo economico sostenibile.

L'Europa coltiverà lo spirito imprenditoriale e le nuove attitudini sin dai primi anni di scuola. Conoscenze generali relative alle imprese e allo spirito d'impresa devono essere fornite a tutti i livelli di scolarità. Moduli specifici dedicati all'impresa devono diventare una componente essenziale dei programmi pedagogici a livello secondario, oltre che nelle scuole superiori e nelle università (Commissione Europea, 2004a, p. 49).

In Brasile lo scenario non cambia di molto; l'imprenditorialità resta una delle strategie per superare le difficoltà sociali ed economiche, intesa come risorsa per lo sviluppo delle persone e della società dovrebbe portare l'inclusione sociale attraverso l'imprenditorialità. L'*Educazione* o la *formazione imprenditoriale* “dovrebbe iniziare in età precoce, perché si riferisce alla cultura, che ha il potere di indurre o d'inibire le capacità imprenditoriali” (Dolabela, 2003, p. 15, trad. mia).

Secondo Fernando Dolabela, uno studioso della disciplina *Imprenditorialità* in Brasile ed anche un precursore delle metodologie che sviluppano negli individui le competenze legate al settore imprenditoriale, “l'imprenditorialità in Brasile si può dire che sta appena cominciando, ma i risultati già raggiunti nell'insegnamento indicano che siamo nell'inizio di una rivoluzione silenziosa” (Dolabela, 2008, p. 39, trad. mia).

Anche nel territorio brasiliano predomina la visione di Schumpeter, in cui l'imprenditore è visto come il motore dell'economia, l'agente di innovazione e di cambiamento, in grado di stimolare la crescita economica. Ma, così come in Europa o in Italia, raramente l'*Educazione all'Imprenditorialità* è inclusa nei curricula dell'educazione formale.

Lo spirito imprenditoriale è “il potenziale di qualsiasi essere umano e necessita di alcune condizioni indispensabili per materializzarsi e produrre effetti” (Dolabela, 2003, p. 24, trad. mia); l'imprenditore, invece, è la persona in grado di sognare e di trasformare il suo sogno in realtà, oltre a generare e distribuire ricchezza.

Per Gartner “lo spirito imprenditoriale è presente anche in tutte le persone che, senza aprire un'azienda o avviare un'attività in proprio, sono interessate, accettano di rischiare, e tendono a innovare continuamente” (Chiavenato, 2007, p. 5, trad. mia).

Dolabela riconosce che la maggior parte delle persone, se sono stimolate, possono anche sviluppare le abilità e le competenze imprenditoriali, e sono queste persone che creeranno le imprese e nuovi posti di lavoro. Inoltre, solo ora l'*Educazione all'Imprenditorialità* comincia ad allargare la propria area in Brasile, chiarendo il motivo per cui questo argomento è importante e dovrebbe essere alla base di ulteriori studi:

lo studio del comportamento dell'imprenditore è fonte di nuovi modi di comprensione dell'essere umano nel processo di creazione di ricchezza e di

realizzazione personale. Da questo punto di vista, l'imprenditorialità è anche vista come un campo intensamente legato al processo di comprensione e costruzione della libertà umana (Dolabela, 2000, p. 97, trad. mia).

L'*Educazione all'Imprenditorialità* in Brasile è un fenomeno recente, ma ha proprie caratteristiche e grande vitalità. Diversi autori si sono interessati alle caratteristiche dell'imprenditore. Tra questi Dornelas (2014), che considera l'intraprendenza come qualcosa che ha a che fare con *il fare diversamente*, anticipare i fatti, implementare le idee, ricercare le opportunità ed assumersi i rischi calcolati, e ancor di più è legato al perseguimento dell'autorealizzazione.

Per Dornelas uno dei principali fatti che spiega l'interesse per l'argomento è la necessità di sviluppare competenze nei futuri imprenditori così da ridurre un fenomeno molto presente nel mercato brasiliano, che è quello dell'alto tasso di mortalità delle imprese.

Nel caso del Brasile, la preoccupazione della creazione di piccole imprese che durino e la necessità di diminuire i tassi di mortalità di queste imprese sono senza dubbio le ragioni della popolarità del termine imprenditorialità, che ha ricevuto particolare attenzione da parte del governo e delle associazioni di categoria. Ecco perché negli ultimi anni, dopo vari tentativi di stabilizzare l'economia e la tassazione derivante dal fenomeno della globalizzazione, molte grandi aziende brasiliane hanno dovuto cercare alternative per aumentare la competitività, ridurre i costi e rimanere nel mercato (Dornelas, 2014, p. 1. trad. mia).

Una conseguenza immediata dell'alto tasso di mortalità delle imprese in Brasile è stato l'aumento del tasso di disoccupazione. Inoltre, gli ex dipendenti delle aziende che hanno cessato la loro attività a causa della mancanza di lavoro, si sono buttati nell'economia informale, motivati dalla mancanza di credito, dalla tassazione eccessiva e dagli alti tassi di interesse (Dolabela, 2014).

Altri fattori che spiegano l'aumentato interesse verso la creazione di un sistema di *Educazione all'Imprenditorialità* brasiliano sono: il fenomeno del passaggio generazionale, ossia, la necessità di formare le seconde o le terze generazioni che si ritrovano a ereditare attività o imprese; la crescita dell'economia digitale; più se ha l'idea che avvicinarsi a questo tipo di economia possa essere facile e redditizio (Dolabela, 2014).

La situazione attuale potrebbe essere dunque chiamata l'*era dell'imprenditorialità*, "gli imprenditori eliminano le barriere commerciali e culturali, accorciano le distanze e rinnovano concetti economici, con la creazione di nuovi rapporti di lavoro e di nuovi posti di lavoro, rompendo i paradigmi e generando ricchezza per la società" (Dornelas, 2014, p. 9).

### 1.3 La certificazione degli apprendimenti

La certificazione degli apprendimenti nei diversi contesti educativi e formativi è diventato un prerequisito nei Paesi europei. Diversi studi sono stati avviati con l'obiettivo di confrontare ed analizzare i sistemi di certificazione delle competenze nell'istruzione e nella formazione professionale al fine di rendere più trasparenti le qualifiche e promuovere l'occupabilità tra i giovani.

La questione della validazione e della certificazione delle competenze professionali è stata affrontata a livello europeo a partire dalla fine degli anni ottanta anche per cercare di risolvere i problemi derivanti dalla mobilità nel mondo del lavoro, ossia come riconoscere le qualificazioni di coloro che si spostano da un Paese all'altro nel comune mercato del lavoro europeo (Pellerey, 2013, p. 1).

Negli ultimi decenni i sistemi formali di formazione superiore in Europa hanno conosciuto un processo di trasformazione, soprattutto dopo la realizzazione del Processo di Bologna nel 1999, voluto da una conferenza dei ministri dell'istruzione superiore al fine di creare "lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore [che] si basa su un accordo intergovernativo di collaborazione [poi] formalmente sottoscritto nella Conferenza interministeriale tenuta a Budapest e Vienna nel marzo 2010" (Commissione Europea, 1999, p. 2).

L'obiettivo del Processo di Bologna è di promuovere mobilità attraverso l'acquisizione e la certificazione delle competenze e lo sviluppo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita nella formazione superiore, come risorsa per sostenere i sistemi economici e sociali nella società della conoscenza. "I mezzi per raggiungere tale obiettivo sono il sostegno a una maggiore comparabilità e compatibilità tra i diversi sistemi e le diverse istituzioni di Istruzione Superiore in Europa, e l'innalzamento della loro qualità" (Grano & Ricci, 1999, p. 2).

Anche nel Consiglio Europeo di Lisbona, del marzo 2000, è stata ribadita l'importanza di avere maggiore trasparenza nelle qualifiche e di rendere i sistemi europei di istruzione e formazione più adeguati alle nuove esigenze della società della conoscenza in termini di livello e di qualità dell'occupazione e della formazione permanente. In Europa esiste ancora una scarsa mobilità del lavoro causata anche da questa mancanza di riconoscimento e di trasparenza delle qualifiche (Commissione Europea, 2000).

Nella strategia europea per l'occupazione, si è definita in modo sempre più esplicito l'idea di un diritto all'apprendimento ed alla formazione non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e della formazione professionale, ma anche all'occupabilità (Alessandrini, 2013, p. 1)

Per far fronte al cambiamento continuo del mercato del lavoro che richiede competenze sempre più elevate ed aggiornate, promovendo mobilità e occupabilità, è stato pensato uno *spazio europeo dell'apprendimento permanente*, con l'obiettivo

da un lato, di porre i cittadini in grado di spostarsi a loro agio tra contesti di apprendimento, lavori, regioni e Paesi, traendo il massimo profitto dalle loro conoscenze e competenze e, dall'altro, di consentire all'Unione europea e ai Paesi candidati di raggiungere i loro obiettivi in termini di prosperità, integrazione, tolleranza e democrazia (Commissione Europea, 2001, p. 3)

La definizione dell'apprendimento permanente utilizzata nel Memorandum è: "Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita e su base continuativa al fine di migliorare le conoscenze, abilità e competenze" (Commissione Europea, 2001, p. 41).

Le espressioni più utilizzate per descrivere l'apprendimento permanente sono "*Lifelong learning*, formazione continua e ricorrente, educazione degli adulti, entrati ormai a far parte di un linguaggio comune" (Alberici, 2002b, p. 15). Inoltre, la suddetta Commissione (2001) indica che l'apprendimento permanente può avvenire in *modo formale, informale e non-formale*.

Nelle linee guida europee sulla validazione dell'apprendimento non-formale e informale, l'European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP (2009), indicato in precedenza come il Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale, definisce l'apprendimento *formale* come quello erogato in contesti organizzativi ben strutturati. L'apprendimento *non-formale* avviene invece all'interno di un'attività, ed è intenzionale dal punto di vista del discente, anche se non è percepito direttamente. Infine, l'apprendimento *informale* avviene nei contesti di lavoro o familiari e di tempo libero, risultanti dall'attività quotidiana, senza l'intenzione di apprendere.

L'identificazione degli apprendimenti si caratterizza per gli esiti ottenuti da qualsiasi attività che comporta un pieno significato, oppure per le competenze che possono essere acquisite da una determinata esperienza (CEDEFOP, 2009). Con l'obiettivo di rendere riconoscibili questi apprendimenti, la Commissione Europea sostiene lo sviluppo della convalida degli apprendimenti non formali e informali a livello europeo, nazionale e locale.

La certificazione degli apprendimenti non formali e informali è vista come un modo per completare sempre più il concetto di l'apprendimento permanente. Altri paesi europei rilevano l'importanza di rendere visibile e di valorizzare l'apprendimento che si svolge al di fuori degli enti di istruzione e di formazione, per esempio

al lavoro, in attività legate al tempo libero e in casa (CEDEFOP, 2009, p. 7, trad. mia).

La certificazione degli apprendimenti, quindi, mira alla valorizzazione e alla messa in trasparenza delle competenze acquisite dagli individui nei diversi sistemi di istruzione e di formazione, e nel sistema delle imprese, soprattutto quando si tratta delle competenze imprenditoriali, che possono essere acquisite in ambienti diversi da quelli formali, come l'ambiente di lavoro o nelle esperienze vissute dal soggetto, che non danno luogo a qualifiche ufficiali e che, quindi, difficilmente consentono la dimostrazione di tali capacità e competenze, comportando ostacoli allo sviluppo della stessa carriera.

La valorizzazione degli apprendimenti della persona offre al singolo e al mercato diversi vantaggi. Tra questi (Regione Veneto, 2012, p. 9):

- possibilità di migliore occupabilità;
- nuove opportunità per coloro che hanno abbandonato la scuola prematuramente;
- migliore accesso alla formazione e all'istruzione formali;
- motivazione più forte ad apprendere;
- sviluppo di percorsi di carriera coerenti alle proprie esperienze.
- maggiore trasparenza sulle competenze della forza lavoro;
- migliore corrispondenza tra le competenze e la domanda di lavoro;
- promozione del trasferimento di competenze tra le aziende e tra i settori;
- facilitazione della mobilità nel mercato del lavoro europeo.

In questo senso è opportuno promuovere la convalida dei risultati dell'apprendimento non-formale e informale, in consonanza con la raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2008a). Per promuovere questo processo di convalida è necessario:

il coinvolgimento delle parti sociali (organizzazioni dei datori di lavoro, organizzazioni sindacali, camere di commercio, industria e artigianato) è quindi fondamentale per promuovere e facilitare la convalida degli apprendimenti acquisiti anche in contesti di lavoro, utilizzando dispositivi appropriati, così come è necessario il coinvolgimento di istituti di istruzione e formazione per facilitare l'accesso alla formazione formale sulla base degli apprendimenti acquisiti anche in contesti extrascolastici (Regione Veneto, 2012).

Il Quadro Europeo delle Qualifiche, conosciuto come EQF, offre un dispositivo comune di conoscenze, abilità e competenze da sviluppare tra i diversi sistemi di qualifiche ed i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale (Commissione Europea, 2008a).

L'EQF, oltre a dare indicazioni sulle competenze in uscita, deve promuovere una cultura dell'apprendimento per tutti. La Commissione (Commissione Europea, 2012c) cerca di

fornire alle persone l'opportunità di dimostrare quanto hanno appreso al di fuori dell'istruzione e della formazione formale, anche mediante le esperienze di mobilità, e di avvalersi di tale apprendimento per la carriera professionale e l'ulteriore apprendimento. Con questi obiettivi è stato determinato il processo per la convalida dell'apprendimento non-formale e informale, riassumibili in (Commissione Europea, 2012c, p. 3):

- *individuazione* dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non-formale e informale;
- *documentazione* dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non-formale e informale;
- *valutazione* dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non-formale e informale;
- *certificazione* della valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non-formale e informale sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, se del caso, in un'altra forma.

L'applicazione della convalida degli apprendimenti avviene applicando questo processo, e tenendo in considerazione le esigenze e le peculiarità nazionali, regionali e/o locali, infatti, si nota il crescente sforzo nello sviluppare progetti o sostenere iniziative che promuovono la valorizzazione delle competenze acquisite (Commissione Europea, 2012c).

Il contesto italiano è coerente con le strategie e le azioni dell'Unione Europea in tema di certificazione e riconoscimento degli apprendimenti, tanto per la formazione secondaria quanto per la formazione universitaria, quasi sempre volte a valutare e certificare gli apprendimenti acquisiti nel sistema formale d'istruzione, mentre ancora difficile da valutare e da convalidare sono gli apprendimenti informali e non-formali (CEDEFOP, 2014).

Per il Centro Nazionale Opere Salesiane e Formazione Aggiornamento Professionale – CNOSFAP, “la realtà italiana è estremamente ricca di norme ed accordi che trattano di standard, certificazione delle competenze e crediti formativi [...] contrasta con la scarsità di pratiche reali corrispondenti a tali normative” (CNOSFAP, 2007, p. 127).

Per quanto riguarda il Brasile, attraverso il *Ministero dell'Educazione nella LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (MEC, 1996) ed il Parere 40/2004 del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, è stata avviata la costruzione di un quadro di riconoscimento delle competenze con orientamenti mirati al mercato del lavoro e dell'occupazione. Da ciò sono emerse diverse iniziative per riconoscere e convalidare le competenze accumulate anche fuori dagli spazi formali e nell'arco della vita.

In questa prospettiva, il Governo Federale Brasiliano nel 2004, tramite il Decreto Ministeriale n. 24, ha organizzato la Commissione Interministeriale sulla certificazione professionale. Questa Commissione ha svolto diversi studi sulla base delle esperienze di altri Paesi come Spagna, Francia e Italia, che hanno partecipato a un Seminario Internazionale di Certificazione Professionale (Comissão Interministerial de Certificação Profissional, 2005), organizzato dalla Commissione tra il 7 e il 9 novembre 2005 a Brasilia.

Questa esperienza è servita quale riferimento per l'elaborazione della proposta del governo di un Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze Professionali e, dopo la sua elaborazione, diverse sono state le iniziative messe in atto. Gli obiettivi di questo sistema sono (Comissão Interministerial de Certificação Profissional, 2005, p. 2, trad. mia):

- disciplinare i processi di certificazione professionale in Brasile;
- promuovere l'aumento del livello d'istruzione nella popolazione;
- articolare le varie modalità, le iniziative e le esperienze di certificazione esistenti.

Inoltre, questo sistema di certificazione intende promuovere (Comissão Interministerial de Certificação Profissional, 2005, p. 2, trad. mia):

- l'apprendimento permanente e il continuo miglioramento del livello d'istruzione/di qualificazione in Brasile;
- l'accesso, la conservazione e la progressione nel mercato del lavoro;
- la partecipazione attiva dei rappresentanti delle imprese, dei sindacati, del governo, dell'istruzione e della certificazione;
- il coordinamento tra le diverse agenzie governative coinvolte con la certificazione professionale;
- una corretta integrazione con il sistema pubblico per l'impiego, sistemi d'istruzione e mercato del lavoro.

Questo orientamento alla certificazione delle competenze ha portato il Governo Brasiliano a promulgare la legge n. 9.394/96 – Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) e ha stabilito le linee guida per lo sviluppo delle competenze con l'obiettivo di preparare i giovani ad affrontare le sfide economiche globalizzate, anche tramite una solida istruzione ed una formazione generale e professionale competente. In Brasile, ci sono due proposte in discussione ed in fase di implementazione: una del Ministero della Pubblica Istruzione, che propone la creazione di un sottosistema di valutazione e certificazione professionale sulla base delle competenze, e una del Ministero del Lavoro e dell'Occupazione, che propone la creazione di una rete nazionale di certificazione legata ai nuovi standard di qualità nel settore produttivo. Nel territorio brasiliano non esiste ancora un sistema nazionale di pubblico accreditamento, ma ci sono azioni di carattere settoriale che certificano le professioni.

## Capitolo 2

### Gli scenari di riferimento

Italia e Brasile sono i territori scelti per lo sviluppo del tema di ricerca, che prende in considerazione anche le relazioni socio-economico-culturali al fine di spiegare l'interesse a coinvolgere questi territori. Secondo i dati dell'Ambasciata d'Italia a Brasilia (2012), l'Italia alla fine del 2010 era all'ottavo posto nel ranking dei Paesi che investono in Brasile e "gli investimenti italiani sono cresciuti del 189% nei primi sette mesi del 2012 rispetto allo stesso periodo del 2011" (Ambasciata d'Italia a Brasilia, 2012, p. 7).

Per il Ministero dello Sviluppo Economico Italiano:

Le relazioni tra Italia e Brasile stanno vivendo una fase di forte rilancio e intensità, che poggia non solo sugli storici legami esistenti tra i due popoli, con 30 milioni di brasiliani di origine italiana, e sulle loro naturali affinità culturali e linguistiche, ma anche su concreti interessi economici (Ministero dello Sviluppo Economico Italiano, 2012, p. 7).

Dall'altra parte, secondo Costantino "gli italiani hanno avuto un ruolo fondamentale nei processi di modernizzazione del Brasile contemporaneo, partecipando in prima persona allo sviluppo dell'economia d'esportazione, all'industrializzazione, ai processi di politicizzazione e nazionalizzazione delle masse" (Costantino, 2008, citato dal Ministero degli Affari Esteri, 2008, p. 4).

Negli ultimi anni si è intensificata la collaborazione tra i Paesi Europei e il Brasile, tramite accordi diretti tra i Paesi o tramite l'Unione Europea, soprattutto per quanto riguarda la promozione e la qualificazione di servizi a sostegno delle piccole e medie imprese, della promozione culturale, turistica e formativa.

Negli accordi internazionali firmati tra Italia e Brasile si evidenziano diversi settori socio-economico-culturali coinvolti nel processo di cooperazione; in particolare, si tratta di accordi in materia scientifica e tecnologica per promuovere l'interscambio ed il trasferimento scientifico e tecnologico nelle aree di interesse comune alle due parti e la collaborazione nel settore dell'istruzione e universitario.

Nell'ambito dello sviluppo imprenditoriale, il quadro europeo, italiano e brasiliano è ancora un punto di riflessione per le pratiche e le iniziative che possono promuovere l'aumento delle competenze e conseguentemente l'occupabilità giovanile. Nonostante

L'importanza che i governi riconoscono a questo ambito, la grave crisi economica ha colpito il senso di iniziativa dei giovani, portando gravi conseguenze nel tessuto sociale.

Nel gennaio 2013 in Svizzera a Ginevra, l'International Labour Organization – ILO (2013) ha presentato il rapporto sul lavoro per i giovani tra i 15-25 anni. Il documento *Global Employment Trends for Youth 2013, A generation at risk* mette in evidenza che il problema della disoccupazione riguarda circa 75 milioni di giovani in tutto il mondo. Secondo il rapporto dell'ILO, il tasso di disoccupazione dei giovani (18-24 anni) è del 12,9% ed è pari a 2,8 volte quello degli adulti over 24 anni.

L'imprenditorialità potrebbe essere per i giovani una via d'uscita dalla persistente disoccupazione e sottoccupazione giovanile, che porta con sé elevati costi sociali ed economici. Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali prende spunto anche dalle difficoltà di occupazione nel mercato del lavoro, soprattutto per quanto riguarda l'occupazione giovanile che, nell'ultimo anno, secondo i dati dell'Istituto Nazionale di Statistica – Istat (2013), è assai problematica: più di uno su tre dei giovani attivi è *disoccupato* e i *disoccupati* di età compresa tra i 15 e i 24 anni sono circa 600 mila, cioè il 35,9% della forza lavoro riferita a tale fascia d'età.

In Brasile, secondo l'Istituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013), la disoccupazione tra i giovani fra i 18 e i 24 anni è aumentata dal 13,6% al 14,1% nei mesi di maggio e giugno 2013; tuttavia, facendo un confronto con i dati degli ultimi dieci anni, l'Istituto ha mostrato una riduzione del 50% della disoccupazione tra i giovani e, sulla base dei dati raccolti dal sondaggio mensile sull'occupazione negli ultimi 10 anni, questo si è verificato grazie alle azioni intraprese dal governo federale negli ultimi anni.

Tra le ragioni della riduzione della disoccupazione tra i giovani brasiliani, l'IBGE cita i periodi di congiuntura economica vissuta dal Paese negli ultimi anni, le opportunità di formazione professionale e di più elevati livelli d'istruzione offerta ai giovani del Paese (IBGE, 2013).

A partire dal 1990, il Brasile ha iniziato a vivere una stagione di apertura economica e così l'imprenditorialità ha cominciato a guadagnare forza. Nonostante la forte presenza di prodotti importati, che ha aiutato il Paese a controllare i suoi prezzi, è emerso un enorme problema di competitività, poiché il Brasile non riusciva a competere con i prezzi dei prodotti importati.

A fronte di questo problema, il governo brasiliano ha lanciato una serie di riforme per promuovere la crescita dell'economia e far sì che il Brasile guadagnasse spazio nel

mercato internazionale; in conseguenza di queste manovre, nel 2000 diversi investitori stranieri sono tornati ad investire in Brasile e le esportazioni sono aumentate (Carvalho, 2010).

In questo scenario di sviluppo si evidenzia la partecipazione brasiliana al Gruppo dei 20, il cosiddetto *G20*, un gruppo informale che riunisce 19 Paesi: Arabia Saudita, Argentina, Australia, Brasile, Canada, Cina, Corea del Sud, Francia, Germania, Giappone, India, Indonesia, Italia, Messico, Regno Unito, Russia, Stati Uniti, Sud Africa e Turchia) e l'Unione Europea. Il *G20* rappresenta i due terzi del commercio e della popolazione mondiale, oltre al 90% del PIL mondiale e all'80% del commercio globale. Sono presenti anche alcune tra le maggiori organizzazioni internazionali ([http://www.esteri.it/mae/it/politica\\_estera/g20/](http://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/g20/)).

Il *G20* è stato formato nel 1999 dopo la crisi finanziaria per favorire l'internazionalizzazione economica e la concertazione, tenendo conto delle nuove economie in sviluppo. Negli ultimi anni, il Brasile ha assunto la leadership dei Paesi in via di sviluppo nell'ambito dell'Organizzazione Mondiale del Commercio – OMC, in particolare per quanto riguarda gli scambi agricoli e attraverso il gruppo *G20* (<http://www.wto.org/>).

Un altro fatto da prendere in considerazione è la partecipazione del Brasile nel *BRIC'S*, l'aggregato geoeconomico formato dal Brasile, dalla Russia, dall'India, dalla Cina e dal Sudafrica (O'Neill, 2008). La creazione di questi gruppi economici si giustifica con:

La progressiva affermazione, acuitasi con la gravissima congiuntura economica internazionale, di nuove sedi e meccanismi di concertazione internazionale (ad esempio con l'emergere del *G20*) delinea inediti spazi d'intervento per queste nuove potenze geoeconomiche, chiamate da un lato a competere sulla scena mondiale con i ruoli tradizionalmente svolti dagli Stati Uniti e dalla altre potenze economiche occidentali ed a rivendicare, dall'altro, una leadership condivisa della Comunità internazionale (Parlamento Italiano, 2014).

Secondo i dati del Parlamento Italiano (2014) i Paesi del *BRIC'S* comprendono oggi oltre il 43% della popolazione mondiale, il 25% della totale estensione della Terra e il 18% del Prodotto Interno Lordo – PIL mondiale.

La crescita del PIL brasiliano nel 2010 è stata del 7,6%, nel 2011 del 2,7%, nel 2012 del 0,9%, nel 2013 del 3,5% e nei primi mesi del 2014 del 3,8%. Il PIL può essere anche definito come il valore della ricchezza o del benessere di un Paese (Ministero degli Affari Esteri, 2014).

Nonostante un ritmo di crescita del PIL brasiliano registrato nel 2012 al di sotto delle previsioni e parzialmente inferiore al trend degli anni precedenti (nel 2011 la

crescita era stata del 2,7% e nel 2012 dello 0,9%) e un tasso di inflazione in leggero aumento (stimato al 6,5% a consuntivo del 2012), il mercato del turismo brasiliano, interno ed esterno, continua a presentare indici di sviluppo significativi (Ministero degli Affari Esteri, 2014, p. 3).

Contrariamente a quanto accaduto nel settore economico brasiliano, negli anni 2000 l'economia italiana è entrata in una fase di sostanziale stagnazione, caratterizzata da una crescita estremamente bassa e, come effetto della crisi economica globale, il Paese è entrato in un periodo di vera e propria recessione.

Il PIL italiano è tornato a crescere nel 2013 registrando una crescita dello +0,1%. Per il 2014 si prevede un andamento del PIL del +0,7% e del +1,7% nel 2015, invece per il Fondo Momentario Internazionale si prevede +0,6% per il 2014 e +1,1% per il 2015 (ISTAT, 2014).

Le caratteristiche delle attività imprenditoriali in Italia sono fortemente legate alle opportunità che il territorio offre, cioè si concentrano prevalentemente nei servizi al consumo: commercio, ristorazione ecc. per il 38%; imprese per il 24%; settore manifatturiero per il 24% e settore primario per l'8%. “Quasi i due terzi della nuova attività imprenditoriale è quindi concentrata sui servizi, il 62% del totale. Ma si conferma vitale il manifatturiero con una quota di circa un quarto del totale” (Muffatto, Giacon & Saadat, 2012, p. 21).

Le imprese individuali costituiscono il 48% delle nuove imprese. Il 71% è guidato da imprenditori maschi, il restante 29% da imprenditrici. Le donne guidano soprattutto imprese del Commercio (quasi il 40%) e degli Altri Servizi (oltre il 33%) (ISTAT, 2012, p. 1).

Per quanto riguarda l'imprenditoria giovanile in Italia, quella dei giovani tra i 25 e i 34 anni ammonta al 37,08%, mentre una piccola percentuale, 5,62%, appartiene alla fascia tra i 18 e i 24 anni (Muffatto, Giacon & Saadat, 2012).

È interessante anche osservare che la vitalità imprenditoriale non si esaurisce con le fasce d'età più giovani ma rimane elevata, anche se decrescente, per le fasce successive e mantiene vigore anche dopo i 55 anni. Nella fascia 35-44 si concentra il 25,84% della nuova imprenditorialità, nella fascia 45-54 il 19,10% mentre il 12,36% risulta nella fascia 55-64. La fascia oltre i 55 merita particolare attenzione, oltre a quella giovanile, perché può rispecchiare una tendenza a “rimettersi in gioco” dopo altre esperienze lavorative. Considerato l'invecchiamento progressivo della popolazione questa fascia deve essere considerata di interesse per la creazione di nuove opportunità di lavoro (Muffatto, Giacon & Saadat, 2012, p. 23).

Lo sviluppo economico in Italia è caratterizzato dall'innovazione dei prodotti e dei servizi, invece l'economia brasiliana è spinta dall'industrializzazione e dalla produzione in scala (GEM, 2013). In questo senso, si può affermare che le due economie sono complementari,

ovvero i numerosi scambi internazionali per favorire l'industrializzazione e la modernizzazione del Brasile possono contribuire anche alla crescita dell'economia italiana. Infatti, esistono molti accordi di cooperazione economica, industriale per lo sviluppo tra questi Paesi. Il Brasile è un punto di riferimento importante per l'Italia, così come l'Italia lo è per il Brasile il quale, crescendo, ha necessità di *expertise*, con avanzate tecnologie e conoscenze e collaborazioni nel settore culturale, economico, tecnologico, ecc. Data l'importanza nell'economia globale, il Brasile offre un vasto scenario di sviluppo all'imprenditorialità.

Nelle ricerche realizzate dal Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2011) circa 27 milioni di adulti, tra i 18 e i 64 anni, sono coinvolti nella creazione o gestione di un'attività; questo dato rappresenta più di 1 su 4 individui del popolo adulto del Paese. Con questi risultati, il Brasile è oggi il 3° popolo *più imprenditoriale* tra i 54 Paesi studiati.

Il focus non è solo sul fenomeno di creazione di nuove imprese, ma soprattutto sugli imprenditori già affermati che svolgono un ruolo importante nel mantenere l'attività economica e la generazione di occupazione e di reddito. In questo modo, si può avere una visione più ampia del fenomeno imprenditoriale in Brasile, dove (GEM, 2011, p. 15, trad. mia):

- il fenomeno è dominato prevalentemente dalla micro e piccola impresa, responsabili del 52% dell'occupazione e di circa 2/3 di tutti i posti di lavoro del settore privato in Brasile;
- gli imprenditori brasiliani sono 27 milioni di adulti di età compresa tra i 18 e i 64 anni con una media di un imprenditore ogni 4 persone adulte;
- i giovani imprenditori sono giovani tra i 25 e i 34 anni di età e gli imprenditori affermati hanno tra i 45 e i 54 anni di età.

Essendo il 3° popolo *più imprenditoriale* al mondo, il Brasile evidenzia la necessità di poter contare permanentemente su una politica volta a stimolare l'imprenditorialità tra le persone e soprattutto tra i giovani. In questo senso, la scuola e l'università giocano un ruolo importante nella costruzione della mentalità imprenditoriale o nella promozione di una cultura imprenditoriale (GEM, 2011).

Anche a livello Europeo e in Italia è presente un consenso in merito all'importanza di sviluppare le competenze, soprattutto quelle imprenditoriali, "è necessario sviluppare tutte le componenti dell'ecosistema della *Formazione all'Imprenditorialità*" (Commissione Europea, 2012d, p.12).

## **2.1 Le dimensioni socio-economico-culturali nelle relazioni tra Italia e Brasile**

L'Italia ha avuto una grande importanza all'interno del movimento migratorio europeo verso il Brasile. Gli italiani hanno lasciato la loro terra, soprattutto per problemi economici-sociali-culturali avvenuti in seguito a molti anni di lotte per l'unificazione del Paese. In questo scenario l'unica soluzione di sopravvivenza per molte famiglie, soprattutto quelle rurali, era l'emigrazione in altri Paesi. In tali circostanze, il governo italiano ha sostenuto l'emigrazione del suo popolo.

Secondo il Ministero degli Affari Esteri (2008) più di 7 milioni d'italiani emigrarono in Brasile e “dal 1870 al 1930 fu in vigore l'immigrazione *sovvenzionata* con l'obiettivo di favorire l'arrivo di immigrati” (Ministero degli Affari Esteri, 2008, p. 5). Il governo brasiliano voleva popolare il territorio mettendo a coltura il maggior numero possibile di terre e sostenere un modello di crescita economica improntato all'esportazione di alcuni prodotti, in particolare il caffè.

Questa emigrazione era facilitata dall'aiuto in denaro per l'acquisto dei biglietti di viaggio, delle spese di alloggio ecc. Dopo l'abolizione della schiavitù mancava mano d'opera nelle *Fazendas* brasiliane e gli immigrati tramite i contratti di lavoro hanno sostituito gli schiavi nelle piantagioni.

La *Lei do Ventre Livre*, emanata nel 1871, liberò dalla schiavitù i bambini nati da genitori schiavi. Di fatto, in seguito all'abolizione della schiavitù, gli immigrati – fra cui quelli italiani – si sostituirono agli schiavi nelle piantagioni di caffè. In seguito, tale iniziativa passò sempre più ai governi, provinciali ed imperiale fino al 1889, e quindi a quelli dei singoli Stati e Federale. Poiché l'immigrazione *sovvenzionata* favoriva l'arrivo di famiglie piuttosto che di persone singole, in questo periodo arrivarono famiglie molto numerose (di circa dodici persone) composte da uomini, donne e bambini anche di diverse generazioni. I primi migranti a lasciare l'Italia nell'epoca della *grande emigrazione* (1870-1920) furono essenzialmente Veneti (circa il 30% del totale), seguiti dai Campani, dai Calabresi e dai Lombardi. Questo primo gruppo d'immigrati fu raggiunto, in seguito, da emigranti delle regioni del sud Italia (Ministero degli Affari Esteri, 2008, p. 5).

Le condizioni di lavoro non erano facili, sia nelle *Fazendas* sia nelle industrie e, per poter migliorare la loro situazione sociale ed economica, gli immigrati italiani “cominciarono a lavorare in proprio, soprattutto come artigiani, piccoli commercianti, autisti di taxi e pullman, venditori ambulanti di frutta e verdura, lustrascarpe, baristi e ristoratori” (Ministero degli Affari Esteri, 2008, p. 8).

In questo periodo, si evidenzia la lotta degli italiani in Brasile per mantenere l'*italianità* del popolo immigrato e “molte altre istituzioni contribuirono a mantenere viva la rivendicazione di italianità, fra esse la Chiesa, la scuola, le associazioni, i patronati e la stessa stampa” (Ministero degli Affari Esteri, 2008, p. 9). È in questo scenario di lotta e di immigrazione che nascono gli imprenditori in Brasile di origine italiana, che hanno importato e mantenuto il modello di sviluppo e di fare impresa italiano.

La ripresa italiana dei mercati, a partire dal 1954 sino all'entrata nel Mercato comune nel 1957, ha fatto crescere la presenza di investimenti diretti di imprese italiane in Brasile, che in principio era facilitata dai bassi costi di produzione e della somiglianza culturale. È il caso della FIAT Auto, della Teksid, della Magneti Marelli, della Comau, della CNH, della Telecom e della Pirelli ecc. (Ministero degli Affari Esteri, 2008).

Negli ultimi tempi, sono cresciuti gli investimenti delle piccole e medie imprese italiane in Brasile, con un'economia promettente: ci sono tante società italiane, infatti, interessate a fare business nel territorio brasiliano, viste le difficoltà economiche trovate in Europa ed in Italia. Si tratta di società che hanno aperto filiali brasiliane, commerciali o produttive.

Anche il settore turistico italiano ha guadagnato con la crescita economica brasiliana, con il potere di acquisto più grande, l'Italia è il 5° Paese europeo preferito dai brasiliani e i turisti brasiliani che visitano l'Italia sono principalmente liberi professionisti, funzionari di aziende private nonché giovani *single* o in coppia, con disponibilità di spesa medio-alta.

- La propensione a viaggiare dei brasiliani è elevata ed in costante aumento. La crescita economica e l'ingresso di un numero sempre più grande di cittadini brasiliani nelle fasce di reddito più alte (dove è collocata la maggioranza degli oriundi italiani, che in quanto tali hanno il desiderio di conoscere le loro origini in Italia) favoriscono tale propensione (Ministero degli Affari Esteri, 2014, p. 9).
- I punti di forza dell'offerta turistica italiana sono legati al grande fascino del patrimonio artistico culturale, all'enogastronomia e ai legami storico-culturali che uniscono il Brasile con l'Italia: circa 30 milioni di brasiliani sono infatti di origine italiana. In questo senso, il ruolo della comunità italiana riveste una notevole importanza per promuovere sia la diffusione del *Made in Italy*, che l'offerta di turismo in Italia (Ministero degli Affari Esteri, 2014, p. 11).

Per quanto riguarda l'ambito formativo, il primo accordo di cooperazione italo-brasiliana è nato nel 1997, per incentivare il quadro di cooperazione economica, industriale, scientifico-tecnologica e culturale, e prevedeva il continuo flusso di informazioni, l'inserimento dell'Italia nel programma *Mercosul* (blocco economico latino-americano) e

quello del Brasile nei programmi dell'*Unione Europea*; inoltre, sottolinea l'importanza della cooperazione interuniversitaria (Parlamento Italiano, 1997).

Basandosi su questo accordo, è stato stipulato il relativo Programma esecutivo per gli anni 2008-2010, grazie al quale si sostiene lo scambio di ricercatori, esperti e tecnici nell'ambito della realizzazione congiunta di progetti di ricerca, sviluppo e innovazione tecnologica (Ministero degli Affari Esteri, 2008). Attraverso questo accordo diverse associazioni, istituti, università e centri di ricerca hanno cercato di collaborare in sinergia con le istituzioni brasiliane.

Si evidenzia anche il Memorandum d'Intesa tra il Servizio Nazionale per la Formazione Industriale del Brasile – SENAI e l'Istituto Nazionale per il Commercio Estero – ICE, firmato il 29 giugno 2010, per promuovere l'interscambio ed il trasferimento tecnologico nelle aree di interesse comune delle due parti (Unindustria Bologna, 2014).

Con l'Accordo di Cooperazione Culturale del 12 febbraio 1997 seguito dal Programma esecutivo 2000-2003 (rinnovato fino a 2013), consapevoli del crescente riconoscimento del ruolo della cultura nello sviluppo dei due Paesi, hanno firmato la collaborazione per intensificare l'integrazione delle culture italiane e brasiliane con l'obiettivo di promuovere azioni culturali congiunte (Ministero degli Affari Esteri, 2008).

A partire da luglio 2011, il governo brasiliano ha lanciato il *Programa Ciências sem Fronteiras* per incoraggiare l'iniziazione scientifica e progetti scientifici all'estero; esso prevede la collaborazione nel settore dell'istruzione e universitario, il rilascio di borse di studio, lo scambio di scienziati, studiosi e dottorandi, la promozione dei progetti di ricerca congiunti e l'organizzazione dei seminari, workshop e conferenze (MEC, 2014a).

Questa iniziativa ha richiamato l'attenzione degli studiosi italiani e, nel 2012, una missione del presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche – CNR in Brasile, ha siglato il programma esecutivo dell'Accordo tra il CNR e il *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* – CNPQ e la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES con l'obiettivo di migliorare ulteriormente le opportunità offerte dal *Programa Ciências sem Fronteiras* del Governo Brasiliano e soprattutto la promozione delle opportunità di ricerca a livello di PhD e Postdoc (MEC, 2014a).

Altri accordi sono stati firmati tra Italia e Brasile in altri settori, tali da incrementare e irrobustire la reciprocità delle relazioni tra i Paesi (Unindustria Bologna, 2014, p. 1):

- Accordo ASI-AEB (Agenzia Espacial Brasileira): firmato nel novembre 2008;

- Accordo in materia di difesa: firmato nel novembre 2008; il 24 giugno 2010 sono stati firmati gli accordi di secondo e terzo livello a seguito dei quali possono iniziare i negoziati per concludere i contratti per la fornitura di unità navali;
- Memorandum d'Intesa sulla sicurezza sanitaria, firmato il 9 novembre 2009 nel quadro del Consiglio di Cooperazione Italia-Brasile, tra il Ministero del Lavoro, Salute e Politiche Sociali della Repubblica Italiana ed il Ministero dell'Agricoltura, Zootecnia e approvvigionamento della Repubblica Federativa del Brasile; il memorandum istituisce un meccanismo di consultazione tra le Parti per semplificare le procedure di ispezione e controllo dei prodotti di origine animale e facilitare la soluzione dei casi di non conformità.

Nell'ambito della cooperazione internazionale diverse sono le iniziative che collegano i due Paesi, al fine di favorire una serie di azioni volte alla valorizzazione delle risorse umane per la suddetta cooperazione, come è il caso delle opportunità di studio, di lavoro e delle imprese.

Anche nel Servizio Civile esistono progetti che privilegiano la difesa delle categorie di bambini e adolescenti che vivono situazioni di forte rischio: infanzia vittima di abusi e violenza, sfruttamento della prostituzione minorile, traffico di esseri umani, vita di favela e carenza di strutture formative ed educative, attraverso le organizzazioni *no profit* ed i volontari (Ministero degli Affari Esteri, 2008).

In Brasile sono anche presenti l'Ambasciata Italiana a Brasilia, le associazioni degli italiani nel mondo, i consolati in diverse città brasiliane e gli Istituti Italiani di Cultura a Rio de Janeiro e a San Paolo, per promuovere la cultura italiana nel territorio brasiliano e offrire supporto e servizi ai cittadini di origine italiana.

In Italia sono presenti l'Ambasciata Brasiliana a Roma, i consolati in diverse città, numerose associazioni culturali italo-brasiliane, le reti camerali a supporto delle aziende presenti tanto in Italia quanto in Brasile.

Attraverso la realizzazione di servizi di coordinamento, di formazione, di orientamento al lavoro, di raccordo e di partenariati tra Italia e Brasile, diversi progetti sono stati avviati per orientare, facilitare ed accompagnare la creazione o il consolidamento di nuove imprese italiane in Brasile, contribuendo anche allo sviluppo delle attività imprenditoriali, al miglioramento e all'integrazione dei servizi per le imprese, in un'ottica di interscambio economico e culturale e di internazionalizzazione tra imprese italiane e brasiliane (Ministero degli Affari Esteri, 2008).

## **2.2 Analisi dell'approccio formativo allo sviluppo delle competenze in Italia e in Brasile**

Negli ultimi anni in Europa l'approccio allo sviluppo delle competenze nei sistemi di istruzione e formazione è diventata una strategia per l'occupazione, soprattutto dopo la delineazione del *framework* di Lisbona (Commissione Europea, 2000) e dei correlati scenari del Processo di Bologna (Commissione Europea, 1999).

La strategia europea mira ad una economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, così le raccomandazioni ed i documenti europei cercano sempre di valorizzare l'apprendimento permanente e di sottolineare l'importanza delle competenze per la crescita, nello sforzo di superare gli effetti della crisi economica e finanziaria (Commissione Europea, 2000).

Per apprendimento permanente, nei documenti europei, si intende "Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita e su base continuativa al fine di migliorare le conoscenze, abilità e competenze" (Commissione Europea, 2001, p. 10).

L'apprendimento permanente e la valorizzazione delle competenze diventano centrali nella lotta per l'occupazione e per l'inclusione sociale delle persone, perché si ritiene che quanto le persone più consapevoli sono delle proprie capacità, delle proprie conoscenze e dei propri limiti, meno difficile sarà la transizione dalla scuola o dell'università verso il mercato di lavoro.

In questa direzione, il sistema formativo deve essere orientato all'apprendimento permanente o, come viene chiamato in ambito europeo, *lifelong learning*. Questo approccio evidenzia la necessità dell'acquisizione delle competenze che possono comportare un cambiamento nella persona e conseguentemente nella società relativamente stabile nel tempo (ISFOL, 2007a).

Il lavoro e le forme di occupazione si trasformano con il passare degli anni, cambiando anche l'approccio delle persone nel cercare lavoro; in questo senso si evidenzia l'importanza non solo dei contenuti necessari che le persone devono apprendere per accompagnare il mondo che cambia, ma anche l'approccio cognitivo e relazionale.

Così, il sistema d'istruzione e formazione ha bisogno di ammodernarsi e, nel caso in cui sia necessario di sostituire l'apprendimento non più adeguato ai nuovi bisogni sociali o lavorativi, in campo professionale o personale. "Il nuovo scenario, guidato dai profondi cambiamenti in atto nell'economia e nella società, enfatizza e pone centralità agli

apprendimenti individuali ed alle diverse forme e sedi in cui questi avvengono” (ISFOL, 2007a, p. 7).

I sistemi di istruzione e di formazione in Europa, a fronte di queste indicazioni, devono adattarsi e rendere più visibili gli apprendimenti, in modo da permettere ai discenti l’accesso o la migliore scelta del loro percorso di apprendimento, in funzione dei bisogni, degli interessi e per arrivare nel mercato del lavoro più consapevoli delle proprie capacità e per poter cogliere le opportunità lungo tutto l’arco della vita (Commissione Europea, 2001).

Gli elementi chiave della strategia volta a raggiungere tale obiettivo sono l’adattamento dell’istruzione e della formazione onde offrire opportunità di apprendimento su misura ai singoli cittadini in tutte le fasi della loro vita nonché la promozione dell’occupabilità e dell’inclusione sociale mediante l’investimento nelle conoscenze e competenze dei cittadini e la creazione di una società dell’informazione per tutti oltre all’incoraggiamento della mobilità (Commissione Europea, 2001, p. 7).

Infatti, il Consiglio europeo del 2000, realizzato a Lisbona al fine di concordare le strategie per sostenere l’occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un’economia basata sulla conoscenza, ha evidenziato che i sistemi di formazione e di istruzione devono promuovere la trasparenza delle qualifiche, da rendere più adeguate alle nuove esigenze della società dei saperi, e riconoscere le competenze dei cittadini indipendentemente dagli ambiti di apprendimento (Commissione Europea, 2000).

Così, sono stati pensati e creati diversi strumenti per valorizzare lo sviluppo delle competenze, nonché il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti in Europa. In ambito scolastico e formativo ed a livello europeo essi sono (Commissione Europea, 2009c):

- l’EQF, *European Qualifications Framework*, affrontato nel capitolo 1, per far sì che i sistemi di istruzione e formazione europei possano guidarsi e confrontarsi sulle qualifiche in uscita, basandosi sulle conoscenze, abilità e competenze per raggiungere un livello di studio. A partire dal 14 febbraio 2008 per ogni qualifica rilasciata in Europa può essere identificato il corrispondente livello di EQF e questo permette di confrontare qualifiche acquisite in diversi Paesi;
- due documenti di libero accesso compilati dai cittadini europei:
  - Curriculum vitae, *Europass Curriculum Vitae*, che aiuta a presentare le competenze e le qualifiche in modo più efficace.
  - Passaporto delle lingue, *Europass Language Passport*, è uno strumento di autovalutazione delle competenze e delle qualifiche linguistiche.
- tre documenti rilasciati da enti d’istruzione e formazione:
  - *Europass Mobility* registra le conoscenze e le competenze acquisite in un altro Paese europeo;

- Supplemento al certificato, *Europass Certificate Supplement*, descrive le conoscenze e le competenze acquisite dai possessori di certificati d'istruzione e formazione professionale.
- Supplemento al diploma, *Europass Diploma Supplement*, descrive le conoscenze e le competenze acquisite dai possessori di titoli d'istruzione superiore;
- una rete di Centri Nazionali Europass: il primo punto di contatto per sapere di più su Europass (Commissione Europea, 2014a).

L'Italia segue le indicazioni europee e quindi si avvale di questi strumenti per identificare ed evidenziare le competenze sviluppate nei canali di apprendimento e per facilitare l'inserimento lavorativo.

Ad esempio, Il Quadro Europeo delle Qualifiche – EQF, il dispositivo per il quale i sistemi di istruzione si avvalgono per sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze, possiede descrittori e livelli che guidano le proposte formative, le validazioni e le certificazioni, che possono essere così indicati:

Tabella 1. Quadro Europeo delle Qualifiche – EQF

Livelli di apprendimenti	CONOSCENZE
Livello 1	Conoscenze generali di base
Livello 2	Conoscenza pratica di base in un ambito di lavoro o di studio
Livello 3	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio
Livello 4	Conoscenza pratica e teorica in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio
Livello 5	Conoscenza teorica e pratica esauriente e specializzata, in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tale conoscenza
Livello 6	Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi
Livello 7	Conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originario e/o della ricerca; consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza, all'interfaccia tra ambiti diversi
Livello 8	Le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra settori diversi
Livelli di apprendimenti	ABILITÀ/CAPACITÀ
Livello 1	Abilità di base necessarie allo svolgimento di mansioni /compiti semplici
Livello 2	Abilità cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici
Livello 3	Gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni
Livello 4	Gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio
Livello 5	Gamma esauriente di abilità cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti

Livello 6	Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio
Livello 7	Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi
Livello 8	Abilità e tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti
Livelli di apprendimenti	COMPETENZE
Livello 1	Lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato
Livello 2	Lavoro o studio sotto la supervisione con un certo grado di autonomia
Livello 3	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio; adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi
Livello 4	Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti; sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio
Livello 5	Saper gestire e sorvegliare attività nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili; esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri
Livello 6	Gestire attività o progetti tecnico/professionali complessi, assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili; assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.
Livello 7	Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi o imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici; assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi
Livello 8	Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca

Fonte: Commissione Europea, 2009c.

Con queste indicazioni si intende organizzare gli obiettivi generali, di apprendimento ed i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze negli ambiti scolastici e formativi al fine di confrontare e tradurre i diversi titoli rilasciati nei Paesi membri, facilitando la comprensione dei titoli formativi e consentendo a lavoratori e studenti di utilizzare le proprie qualifiche all'estero (Commissione Europea, 2009c).

Un altro esempio è il Libretto del Cittadino, uno strumento condiviso a livello italiano, concepito per documentare gli apprendimenti dei cittadini e dei lavoratori attraverso un formato che, come detto, pone in trasparenza e in valore le esperienze e le competenze delle persone, indipendentemente dal contesto in cui sono state acquisite. Questo dispositivo rappresenta il primo tentativo italiano dell'Europass (ISFOL, 2007b).

Le parti che compongono il Libretto sono (ISFOL, 2007b, p. 40-41):

- Sessione 1: Informazioni personali; Esperienze Lavorative/Professionali; Titoli di istruzione e formazione; Esperienze Formative;
- Sessione 2: Competenze acquisite in percorsi di apprendimento.

Inoltre, questo dispositivo deve essere distinto da (ISFOL, 2007b, p. 31):

- Curriculum vitae europeo, che costituisce uno strumento di trasparenza completamente “autogestito” dalla persona, che ne resta l’unica responsabile (con un valore sociale dello stesso limitato);
- Scheda anagrafico-professionale, che ha una natura amministrativa, costituendo il supporto informativo nell’erogazione di servizi da parte dei soggetti competenti in materia di servizi al lavoro, come definiti dal D. Lgs. 297/2002, e la base per lo scambio di informazioni nell’ambito della Borsa continua nazionale del lavoro;
- Portfolio delle competenze.

L’Unione Europea ha promosso una serie di iniziative nella creazione di strumenti che possono mettere in luce gli apprendimenti informali e non formali degli individui. Questi strumenti sono ancora un punto di riflessione per ciò che concerne la loro validità e efficacia, poiché sono ancora disomogenei e suscitano contraddizioni.

L’Italia, così come avviene negli altri Paesi europei, ha creato modelli e linee guida con l’intenzione di omologarsi agli altri Paesi nei servizi di supporto all’ingresso nel mondo del lavoro, e di migliorare la possibilità per i cittadini di cambiare occupazione consentendo quindi lo sviluppo delle competenze ai fini di una loro migliore spendibilità nel mercato.

Nel complesso, agevolando la mobilità lavorativa e geografica e creando le condizioni per una migliore corrispondenza delle competenze, la validazione può avere un ruolo rilevante nell’affrontare l’insufficienza di competenze nei settori in crescita e nel sostenere la ripresa economica. Guardando al contestuale fenomeno dell’*invecchiamento demografico* e della contrazione della forza lavoro soprattutto in termini di occupabilità, la validazione degli apprendimenti informali e non formali può inoltre aiutare a riportare coloro che più si sono allontanati dal mercato del lavoro a contatto con nuove opportunità formative e lavorative e offrire al mercato del lavoro l’opportunità di attingere a tutto il capitale umano per combattere la disoccupazione e aumentare la produttività e la competitività. La convalida può aiutare anche i *giovani disoccupati* con poca esperienza professionale o *alla ricerca del primo impiego* a valorizzare sul mercato del lavoro le proprie competenze acquisite in contesti diversi. Sono queste le ragioni per cui la valorizzazione degli apprendimenti acquisiti dalla persona, sia in percorsi di istruzione/formazione, sia in contesti lavorativi, sia in contesti altri di vita quotidiana deve riconfermarsi come *elemento fondamentale delle politiche pubbliche in tema di lavoro, formazione e inclusione sociale* (Regione Veneto, 2012, p. 7).

Da questi bisogni di rendere più visibili gli apprendimenti che possono essere osservabili in termini di conoscenze, abilità e competenze, i curricula devono coprire non solo le

competenze di base, ma anche le competenze culturali e professionali, chiamate di *learning outcome*, mirate all'occupabilità e all'integrazione sociale degli studenti (Lum, 2004).

Invece, per validare gli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali, ancora non si è giunti all'adozione delle disposizioni necessarie per lo sviluppo e l'istituzionalizzazione di un sistema nazionale di validazione e certificazione delle competenze acquisite (ISFOL, 2012).

Adattare meglio i sistemi di istruzione e di formazione europei ai bisogni dell'economia e della società moderna è al centro del dibattito sulla politica educativa a livello europeo ed italiano. Promuovere una *didattica delle competenze* significa formare giovani liberi e socievoli, inoltre:

significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune (Nicoli, 2009, p. 123).

Nicoli cita come vantaggi di una *didattica per competenze* l'opportunità di (Nicoli, 2009, p. 126):

- formare cittadini consapevoli, autonomi e responsabili;
- riconoscere gli apprendimenti comunque acquisiti;
- favorire processi formativi efficaci in grado di mobilitare le capacità ed i talenti dei giovani rendendoli responsabili del proprio cammino formativo;
- caratterizzare in chiave europea il sistema educativo italiano rendendo possibile la mobilità delle persone nel contesto comunitario;
- favorire la continuità tra formazione, lavoro e vita sociale lungo tutto il corso della vita;
- valorizzare la cultura viva del territorio come risorsa per l'apprendimento;
- consentire una corresponsabilità educativa da parte delle famiglie e della comunità territoriale.

La *didattica delle competenze* deve valorizzare l'esperienza, porre al centro il soggetto e l'apprendere ad apprendere, oltre che promuovere una formazione intesa come processo continuo. Tuttavia, non mancano riflessioni e critiche circa questo approccio, soprattutto l'idea che ad una didattica più attiva possa corrispondere una diminuzione di contenuti teorici e di conoscenze scientifiche. Altri ritengono che affrontare i contenuti di forma tradizionale non porta ad un reale apprendimento, ma solo alla memorizzazione.

“Il primo rischio inerente all'approccio per competenze è lo spostamento del centro di gravità da esso indotto, dai saperi verso il saper-fare” (Hirtt, 2008). Tanti sostengono che il metodo didattico dell'*imparare facendo* può non portare gli studenti ad un apprendimento

reale, ad una comprensione profonda e, soprattutto, ai saperi nella loro storicità, necessaria per dare senso al sapere.

Perrenoud, che difende pienamente l'approccio delle competenze, indica alcune strategie, ma dimostra anche l'impossibilità di praticare in totalità questo approccio facendo le seguenti considerazioni (Perrenoud, 1995):

- si presentano numerose strategie [dell'approccio per competenze];
- la più conservatrice è quella di partire dai saperi attualmente insegnati e di cercare di definire delle competenze che potrebbero mobilitarli;
- queste strategie aggiungono un verbo di azione alle conoscenze teoriche, per esempio, *sapersi servire del principio di Archimede*, e si limitano ad agghindare i contenuti abituali degli strumenti di competenza, senza una riflessione sulle fondamenta;
- una seconda strategia consiste nel lasciare i saperi alle discipline e nel definire delle competenze trasversali;
- la terza strategia è enunciare delle capacità talmente generali che non si sa nemmeno più se esse siano disciplinari o trasversali: sapere analizzare, argomentare, ragionare, osservare, esprimersi, negoziare sono senza dubbio capacità utili, ma rinviano ad un'enorme diversità di materie, di pratiche e di situazioni;
- queste tre strategie, per quanto discutibili esse siano, occupano una posizione privilegiata nelle odierne riforme dei programmi in termini di competenze. Esse sono, allo stesso tempo, le meno promettenti e le più probabili;
- queste modalità prudenti di impugnare i problemi sono probabilmente le sole praticabili, in un primo tempo.

Nella attuale condizione della scuola e dell'università è ancora complicato sviluppare l'approccio delle competenze. L'intenzione di mobilitare i saperi, piuttosto che l'acquisizione dei saperi, può portare al *dogmatismo pedagogico*, cioè senza la dimostrazione razionale che l'individuo ha acquisito una determinata competenza, il valore riconosciuto può essere assente dei fondamenti critici necessari per dire che egli possieda tale competenza.

Affrontato nel capitolo 1, il concetto di competenza viene descritto come sapere, saper-fare e saper-essere, costituito da tre dimensioni: soggettiva, ovvero le attitudini, le qualità personali e la personalità che possiede la persona; oggettiva, ovvero il comportamento osservabile da un soggetto terzo e la dimensione contestuale che attiene il contesto o la realtà nella quale se esprime la competenza (Ajello, 2002).

In questa prospettiva avere una determinata competenza comporta la padronanza delle tre dimensioni. La padronanza della competenza dipende dalle seguenti situazioni:

- i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche,

schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione; la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale (Nicoli, 2013).

A questo punto, bisogna fare attenzione alla differenza tra valutazione di conoscenze e valutazione di abilità, perché la valutazione di una competenza richiede l'analisi della dimensione da valutare, la scelta di criteri di valutazione, gli strumenti di valutazione ed i livelli di prestazione.

Alcuni autori indicano che ci sono anche perplessità che riguardano la valutazione e certificazione delle competenze nell'istruzione e formazione:

Non vi è un impegno rigoroso in termini di progettazione né di certificazione, anche se occorre rimandare tale giudizio all'analisi delle linee guida che debbono essere ancora emanate.

Manca infine un riferimento comune a tutti percorsi in tema di mete educative, culturali e professionali, ovvero un profilo che segni i riferimenti fondanti i differenti percorsi del secondo ciclo degli studi.

Si può dire, peraltro, che l'obbligo di istruzione è un inizio di costruzione di un sistema per competenze intese in senso non riduttivo al saper-fare, anche se la sua struttura non incide sugli attuali ordinamenti degli istituti di istruzione secondaria superiore, in attesa di ridefinizione del decreto attuativo del secondo ciclo, ora in stato di sospensione (Nicoli, 2007).

L'approccio delle competenze cambia anche il modo con cui l'orientamento viene realizzato. Per Lum (2004) avere descrizioni chiare e precise delle competenze o capacità richieste potrebbe contribuire a contrastare la tendenza a sostenere che una persona possa essere o non essere portata alla teoria piuttosto che alla pratica. Tali descrizioni potrebbero favorire non solo un sistema scolastico e formativo più efficace, ma anche più aperto, responsabile e democratico, dove lo studente può sapere ciò che deve essere appreso e ciò che deve essere valutato.

Per far sì che le scuole e le università lavorino con l'approccio delle competenze è necessario fare riferimento alle seguenti dimensioni (Nicoli, 2013):

- allo schema *cognitivo* (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);
- allo schema *operativo* (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni...);
- allo schema *affettivo e relazionale* (esprimere motivazione, curiosità, empatia...);
- allo schema *sociale* (comunicare, lavorare in modo cooperativo, assumere responsabilità...);
- allo schema della *metacognizione* (riflettere e trasferire l'apprendimento [autoconsapevolezza]).

Certamente, osservando queste dimensioni, si percepisce che una didattica così concepita non può limitarsi al ciclo di lezione frontale, esercitazione, applicazione, studio individuale, verifica; in questo modo le conoscenze possono essere trasmesse, ma le abilità non sempre.

Oltre a ciò, nell'intenzione di rispondere alla necessità di occupazione e nel favorire il passaggio dell'istruzione e formazione al mercato del lavoro, i programmi scolastici e universitari dovrebbero avere più contenuti trasversali e interdisciplinari, in modo da contribuire ad assicurare le capacità di adattamento dei lavoratori ad un ambiente economico e tecnologico in mutazione permanente (Hirtt, 2008).

Questo è considerato da numerosi studiosi un approccio utilitaristico, che toglie le conoscenze di cultura di base dagli ordinamenti scolastici e universitari; altri ritengono che non si possa trascurare questi tipi di conoscenze, la scuola e l'università come luoghi educativi devono garantire ad ognuno la possibilità di poter modificare e acquisire strumenti di cultura di base, che naturalmente saranno richiesti nell'evoluzione del lavoro e della società, cioè nuove conoscenze e nuove competenze.

Un altro problema che appare in tanti studi è la difficoltà di definizione di cosa significhi essere abile, competente e capace. Questo ha una ricaduta diretta nei processi di valutazione delle competenze.

Gerard Lum (2004) sostiene che l'approccio formativo allo sviluppo delle competenze con la finalità di rendere la persona abile, competente e capace, dipende da una serie di descrizioni e osservazioni per *deduzione*, che hanno premesse più generiche e implicite, non solo circa quali aspetti debbano essere considerati come rilevanti, ma anche cosa sia importante per una descrizione o valutazione di qualsiasi aspetto della competenza.

Quindi, vale a dire che:

potremmo descrivere le procedure adottate, le regole seguite; potremmo dettagliare i tipi di abilità necessarie per utilizzare l'apparecchiatura; potremmo scegliere di menzionare alcuni tratti comportamentali; o, in fondo di questo continuum, potremmo tentare di articolare quello che *la persona* capisce, e il tipo di sentenze o altri processi mentali che potrebbero essere portati a sostenere per lo svolgimento del compito. Ora potremmo scegliere di descrivere tutte o solo alcune di queste manifestazioni. Ma il punto cruciale è che siamo necessariamente coinvolti nel prendere certe decisioni, dobbiamo scegliere cosa descrivere e come descriverlo (Lum, 2004, p. 488, trad. mia).

Inoltre, la capacità umana è meno tangibile, per cui meno suscettibile di spiegazioni precise, per ciò che concerne le capacità che sono centrate sulla persona: capacità di giudizio, di immaginazione, di problem solving e altre che sono vitali per l'azione

competente. “Una competenza è una qualità personale interna non direttamente osservabile” (Pellerey, 2004, p. 113).

Quindi, si devono prendere in considerazione le manifestazioni esterne, nella realizzazione di un compito assegnato; così, i sistemi di istruzione e formazione, nell’approccio delle competenze, devono creare una serie di indicatori di valutazione in termini di conoscenze, abilità e capacità acquisite, sulla base delle quali sia possibile l’identificazione della presenza di una certa competenza.

Nelle strutture scolastiche e universitarie, questo discorso è molto acceso, e partendo dai riferimenti europei le strutture sono invitate ad adeguarsi.

In Italia, l’approccio delle competenze nella scuola italiana è stato inserito attraverso il Decreto Legislativo n. 59/2004, introdotto nelle indicazioni nazionali attraverso il Portfolio delle Competenze.

Le linee guida sono corredate di tutta la modulistica necessaria per la compilazione del Portfolio, compresi i modelli già strutturati per la *valutazione dell’alunno*, l’*attestato finale* per ciascun anno scolastico, la *certificazione delle competenze* (attesa al termine della scuola primaria e secondaria di I grado) e per il *consiglio di orientamento* (previsto nell’ultimo anno della scuola secondaria di I grado in funzione delle iscrizioni al 2° ciclo) (Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca [MIUR], 2014a).

Per il sistema universitario italiano (MIUR, 2014b), “Il supplemento al diploma è la certificazione integrativa del titolo conseguito al termine di un corso di studi in una università o in un istituto di istruzione superiore”.

Il diploma “descrive in maniera sufficientemente chiara ed esplicita il percorso scolastico e formativo, i piani di studio personalizzati seguiti, i risultati conseguiti, le competenze acquisite, le opzioni relative all’orientamento scolastico, universitario o professionale” ecc. (Pellerey, 2004, p. 269).

Nonostante tutte queste iniziative e riflessioni, l’approccio allo sviluppo delle competenze in ambito scolastico e formativo in Italia procede ancora in modo lento ed il sistema di valutazione è ancora assai tradizionale.

La valutazione e la certificazione delle competenze nell’istruzione e nella formazione dovrebbe prendere come riferimento *le evidenze* (ovvero i risultati della valutazione, che dimostrano il possesso della competenza, ad esempio, attestati, certificati, ecc.) e *gli indicatori* (aspetti descritti in una scala di valutazione) della competenza, cioè un ventaglio o insieme di conoscenze, abilità e capacità nella prestazione di un compito attraverso livelli

prestabiliti. A questo, la valutazione tradizionale non è in grado di rispondere (Pellerey, 2004).

Inoltre, Pellerey considera che la raccolta sistematica delle informazioni e la loro lettura e interpretazione permetterebbe di inferire se lo studente ha raggiunto un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico, ma fa attenzione nella distinzione tra prestazione e competenza:

lo sviluppo di una competenza implica come conseguenza la non osservabilità di una prestazione corrispondente, finché tale competenza non sia matura. Tuttavia, il fatto che non osserviamo una prestazione attesa non indica l'assenza di competenza (molte possono essere le ragioni per questa assenza: distrazione, stanchezza, sovraccarico emozionale o cognitivo, ecc.). Solo la presenza di una prestazione è prova dell'esistenza della competenza relativa (Pellerey, 2004, p. 45).

Quindi, per il sistema di istruzione e formazione in Italia esistono strumenti o dispositivi in opera, come il Portfolio delle competenze ed il *Diploma Supplement*, ma che richiedono tempo per l'adattamento e la verifica delle forme e dei tempi necessari secondo un processo di crescita educativa, culturale e professionale.

Per quanto riguarda la *didattica delle competenze* in Italia, i processi di riforma educativa nel territorio italiano, sia della scuola primaria che di quella secondaria di primo e secondo grado, pongono all'attenzione la necessità di sviluppare pratiche didattiche centrate sullo sviluppo di competenze come obiettivo di apprendimento.

Quindi, le conoscenze di base di ogni ciclo scolastico italiano vengono definite a livello ministeriale e tramite il Piano dell'offerta Formativa, il *P.O.F.*, le scuole, le istituzioni scolastiche del territorio presentano le scelte pedagogiche, organizzative, gestionali, e soprattutto le modalità, le attività e le risorse previste nella diffusione di pratiche didattiche innovative, alcune centrate sull'attività laboratoriale e sulla progettazione per competenze, in particolar modo l'attività di alternanza scuola lavoro (MIUR, 2014c).

Nell'ambito universitario italiano, attraverso le sollecitazioni provenienti dall'Unione Europea e dalle più recenti politiche italiane in materia di istruzione e formazione, i risultati di apprendimento sono declinati per ogni livello in modo progressivo e devono essere indicati nel titolo di studio attraverso il *Diploma Supplement*, già citato in precedenza (Commissione Europea, 1999).

Gli apprendimenti vengono indicati in riferimento ai descrittori di Dublino per ogni titolo, le competenze acquisite sono descritte in termini di (Commissione Europea, 2008c, p. 10):

- Conoscenze e comprensione;
- Applicazione delle conoscenze e comprensione;

- Formulazione di giudizi;
- Comunicazione;
- Capacità di apprendimento.

Nel territorio brasiliano l'approccio formativo allo sviluppo delle competenze è stato introdotto dalla Legge n. 9.394/96 – Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996), che propone un curriculum scolastico e universitario finalizzato ad orientare lo sviluppo delle competenze fondamentali per l'educazione alla cittadinanza, sottolineando la formazione generale o di base dello studente, e, completata la scuola superiore, è possibile continuare a studiare o entrare nel mercato del lavoro. L'obiettivo è che, con lo sviluppo delle competenze, gli studenti possano assimilare informazioni e imparare a usarle in contesti rilevanti.

Questo modello di sviluppo delle competenze proposto dal Ministero dell'educazione brasiliana ha come riferimenti di base l'epistemologia di Jean Piaget e di Noam Chomsky.

Per Menezes e Santos (2012) il governo brasiliano ha preso in considerazione gli studi di Piaget e Chomsky, perché questi studiosi hanno sviluppato il concetto che la specie umana ha la capacità innata di costruire conoscenza in interazione con il mondo; dare significato sociale e culturale ai dati dell'esperienza; di mobilitare questa conoscenza in vista di nuove situazioni di forma creativa, ricostruendo le prestazioni nelle possibilità che le competenze, o schemi mentali o di grammatica interna, consentono potenzialmente.

Così, secondo il Ministero della Pubblica Istruzione in Brasile, le competenze sono le azioni e le operazioni che usiamo per stabilire relazioni con e tra oggetti, situazioni, fenomeni e le persone che desiderano conoscere. Sono operazioni mentali strutturate in rete, che se mobilitate permettono l'inserimento di nuove conoscenze e la loro integrazione significativa in questa rete. Le abilità risultano dalle competenze acquisite e fanno riferimento al piano immediato del saper-fare (Menezes & Santos, 2012).

Con questi orientamenti, la pratica didattica in Brasile è vista come un processo di costruzione, appropriazione e mobilitazione dei saperi; non è più accettabile la mera trasmissione delle conoscenze, ma emergono problemi che riguardano il ruolo della scuola e dell'università e, conseguentemente, il nuovo ruolo degli insegnanti e dei docenti, in cui l'obiettivo è far sì che gli studenti apprendano.

Il sistema scolastico brasiliano è suddiviso in quattro livelli: educazione pre-scolastica, primaria, secondaria e superiore. Quest'ultima, a sua volta, si divide in ulteriori due livelli: laurea e post-laurea.

Secondo la legge n. 9.394/96 – LDB (MEC, 1996) il curriculum dell'istruzione primaria e secondaria deve avere una base nazionale comune, con la possibilità di integrare moduli formativi, che dipendono dagli insegnamenti e dalle istituzioni scolastiche che richiedono caratteristiche regionali e locali diverse, di cultura, di economia e di popolo.

Qui si può dire che il modello è analogo a quello italiano, lasciando una certa autonomia didattica e organizzativa, per quanto riguarda le modalità e le attività educative e formative svolte all'interno delle istituzioni.

In particolar modo, nel contesto scolastico e formativo brasiliano la preparazione per il lavoro e per la diffusione dei valori sociali, diritti e doveri dei cittadini, nel rispetto del bene comune e del sistema democratico, avviene in tutti i cicli scolastici, con approcci e livelli diversi e rispettando le caratteristiche di ogni ordinamento.

Come in Italia, i brasiliani si avvalgono della *didattica delle competenze*, attraverso quella che in Brasile si chiama *Pedagogia per Competenza*: un insieme di pratiche volte ad assicurare la funzione educativa, in cui il contenuto e le modalità sono articolati e diversificati in base agli obiettivi e all'ambiente educativo, senza perdere di vista il rapporto con il contesto sociale (Araujo, 2001).

Per Araujo (2001) la *Pedagogia per Competenza* è in grado di stabilire nuove pratiche di formazione impegnate ad elevare il livello di formazione degli individui, attraverso lo sviluppo del potenziale umano e la necessità di superare il dualismo tra lavoro e istruzione.

Nell'ambito scolastico brasiliano, l'istruzione secondaria può avere come in Italia una valenza tecnica, ed anche qui lo studente, alla fine del percorso, riceve un diploma di qualifica a fine corso. Dal 2009, gli studenti brasiliani devono sostenere alla fine dell'istruzione secondaria un esame nazionale, equivalente all'Esame di Stato Italiano.

In Brasile, l'istituzione della valutazione e certificazione delle competenze è stata introdotta con il decreto n. 2.208/97, sostituito nel 2004 con il decreto n. 5154, che ha una finalità orientata al sistema scolastico, e non al mercato del lavoro. Questo decreto chiedeva che i sistemi federali e statali di istruzione organizzassero tramite gli esami, la certificazione delle competenze per consentire, a seconda dei crediti già maturati, di ridurre il curriculum o, a seconda dei debiti formativi riscontrati, di integrarlo con moduli, così da conferire il rispettivo diploma (MEC, 2004).

Tale decisione si basa sull'articolo 41 della legge n. 9.396/96 (MEC, 1996), che riconosce la possibilità di valutare, riconoscere e certificare le conoscenze acquisite in materia di

istruzione professionale anche sul lavoro. Sotto questo punto di vista, la certificazione delle competenze è diventato uno strumento ulteriore nella struttura della formazione professionale, ma non elimina né sostituisce i titoli relativi alle qualifiche professionali.

In Brasile ci sono due prospettive che favoriscono l'approccio delle competenze. La prima mira a valorizzare le esperienze di lavoro e di autodidattica dei lavoratori, nell'intenzione di creare o aumentare l'*empowerment* dell'individuo, cioè il potenziale umano che a volte rimane nascosto e che deve essere adeguatamente identificato, valutato, riconosciuto, sviluppato e certificato (MEC, 1997).

La seconda prospettiva è che ciò consentirebbe sia una risposta più rapida e flessibile alle esigenze del mercato del lavoro sia un costante aggiornamento dei profili professionali e dei loro modi di valutare la competenza di fronte alle continue innovazioni tecnologiche e organizzative nel mondo del lavoro.

Quindi, all'interno delle strutture che offrono istruzione e formazione formale, la certificazione si svolge attraverso il conferimento del diploma corrispondente alla Legge brasiliana che incentiva l'approccio delle competenze ma, come affermato nel capitolo 1, in Brasile non c'è in atto un sistema nazionale di certificazione delle competenze informali e non formali, nonché a carattere settoriale per le professioni.

Tuttavia, il Ministero dell'Istruzione brasiliano ha lanciato, nel marzo 2011, il *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC*, che comprende una serie di azioni finalizzate ad ampliare l'offerta di formazione professionale e tecnologica, sia per i corsi tecnici inclusi nella scuola secondaria sia per corsi di formazione professionale iniziale e continua.

Il progetto del Ministero del Lavoro e dell'Occupazione che propone la creazione di una rete nazionale di certificazione legata ai nuovi standard di qualità nel settore produttivo è chiamata *Rede Certific*: si tratta di un programma di certificazione delle conoscenze acquisite nel corso della vita. Tutti i professionisti (musica, edilizia, turismo e ospitalità, elettronica o pesca), che non hanno una certificazione riconosciuta, possono accedere a una delle 37 scuole che offrono formazione per l'ottenimento del diploma. I lavoratori dovranno valutare le proprie capacità ed anche frequentare corsi per migliorare la loro formazione (Briascio, 2012).

In Brasile non si può ancora parlare di un quadro nazionale coerente e completo delle qualifiche, che comprende diverse offerte e livelli di formazione. Come pure non sono ben definite tutte le possibili strade del mondo della formazione accademica e professionale, a

differenza dei Paesi europei dove sono consolidate in un quadro di riferimento per gli operatori del settore (Briasco, 2012).

Ad oggi l'approccio allo sviluppo delle competenze avviene in maniera significativa grazie alla creazione di un Quadro Nacional das Qualificações – QNQ, che sta attuando un sistema di formazione basato sulle competenze e un programma di certificazione del lavoro; tuttavia, a differenza di quanto avviene in Europa, questo quadro non è ancora sfruttato al pieno delle sue potenzialità.

La preoccupazione dei brasiliani riguarda l'istituzionalizzazione di un sistema di certificazione professionale che richiede una discussione approfondita per evitare che questo costituisca un dispositivo non democratico, di esclusione per i lavoratori, se orientata a soli scopi di competitività e di gerarchie sociali, svalutando le qualifiche professionali per conto delle competenze flessibili e rinnovabili in modo permanente.

In questo caso la certificazione non fornirebbe il riconoscimento delle competenze dei lavoratori, garantendo loro il diritto di accedere al sistema educativo e le trattative sindacali dalla loro conoscenza. Piuttosto, i certificati corrisponderebbero a meccanismi di classificazione, di selezione e di esclusione dal mercato del lavoro. Comunque, l'approccio delle competenze nell'istruzione e formazione è proposto in sinergia con il mercato del lavoro.

Anche in ambito universitario l'approccio allo sviluppo delle competenze è stato introdotto dalla Legge n 9.394/96 – LDB e successivi pareri ed aggiunte. Le competenze sono descritte in termini di (Nacif & Camargo, 2009, p. 2, trad. mia):

- *Lifelong learning*: preparare le persone ad assumersi la responsabilità per la formazione continua, lo sviluppo personale e professionale per vivere in una società dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita;
- *Sociali e interpersonali*: preparare le persone per l'interazione sociale e interpersonale nella vita in generale e nelle organizzazioni, orientando ai valori umani, al lavoro di squadra, alla comunicazione, alla solidarietà, al rispetto reciproco, alla creatività;
- *Tecniche e scientifiche*: preparare le persone alla capacità di trasformare le conoscenze scientifiche nella pratica professionale e personale nella società, in relazione ai problemi e alle esigenze di tale società;
- *Umanistiche*: preparare le persone ad assumere una postura riflessiva, sociale e etica che coinvolge aspetti etno-razziali, diversità culturale, di genere, classe sociale, scelte sessuali, ecc.

Va sottolineato, però, il fatto che la maggior parte di queste competenze, abilità e capacità, presenti nei curricula generali per i corsi universitari, sono raramente sviluppate sistematicamente dai corsi specialistici. La tendenza nelle università brasiliane è quella di

evidenziare contenuti specifici e necessari, ma non sufficienti, a scapito della formazione strutturale per sviluppare queste competenze.

Quindi, nello sviluppo di contenuti specifici e specializzanti, resta poco spazio nel curriculum per contenuti di formazione generale e di sviluppo di competenze multiple. La formazione generale in vari settori del sapere, che è possibile solo in una formazione universitaria, perde sempre più luogo.

Un altro punto da osservare è l'esistenza di università, istituzioni di istruzione superiore, centri universitari e facoltà private brasiliane e tra loro diversi; il Ministero della Pubblica Istruzione del Brasile definisce, ai fini di dati statistici, che gli istituti di istruzione superiore possono essere classificati in *Pubblico*, federale, statale e comunale; e *Privato*, comunità religiose, filantropiche e privati (MEC, 1996).

Gli obiettivi che queste istituzioni devono seguire sono quelli descritti dalla Legge n. 9.394/96 – LDB (MEC, 1996), però l'autonomia che la Legge concede fa sì che la formazione universitaria sia diversificata tra: l'offerta accademica in aree multiple, con obiettivi formativi diversi, potendo essere di formazione generale o specialistica, di formazione professionale rivolta al mercato di lavoro o di formazione accademica rivolta alla ricerca scientifica; i corsi post-lauream possono essere brevi o a lungo termine, per la preparazione di professionisti o per lo sviluppo di attività di ricerca integrata a livello regionale, in diverse aree del sapere, destinate alla promozione del sapere della comunità scientifica e intellettuale; infine, fornendo diversi servizi alla comunità, secondo le competenze e capacità; diverse combinazioni di questi ed altri obiettivi (Stallivieri, 2007). Questa distinzione avviene certamente in correlazione alle forme di finanziamento disponibili nel contesto dell'istruzione superiore. Qui, cambia l'organizzazione accademica e i profili formativi in uscita e, conseguentemente, cambia anche l'approccio delle competenze.

Ramos (2001) sottolinea che, già nel sec. XVIII, l'educazione era differenziata. *L'educazione per lavoratori*, il progetto borghese, era legata alla necessità di capitale per produrre la forza lavoro come prodotto e *l'educazione generale, classica e scientifica*, era finalizzata alla formazione dell'élite.

Invece, attualmente, l'approccio delle competenze è sviluppato per (Ramos, 2001, p. 39, trad. mia):

- a) riordinare concettualmente la comprensione del rapporto lavoro educazione, spostando l'attenzione dall'impiego, dall'occupazione e dalle attività per il lavoratore alle implicazioni soggettive del lavoro;
- b) istituzionalizzare nuovi modi

per educare/formare i lavoratori e gestire il lavoro interno nelle organizzazioni e nel mercato del lavoro in generale, sotto nuovi codici professionali contenuti nelle relazioni contrattuali, nella carriera e nella retribuzione; c) formulare standard per l'identificazione delle effettive capacità dei lavoratori ad una professione specifica, tale che ci possa essere la mobilità tra le diverse strutture occupazionali a livello nazionale ed anche a livello regionale (come tra i Paesi dell'Unione Europea ed il Mercosur).

Inoltre, in Brasile, l'approccio delle competenze suscita una preoccupazione che riguarda, da una parte, il curriculum e la formazione per la vita e, dall'altra, la soddisfazione delle esigenze del mercato del lavoro, così come accade nei Paesi europei. In particolar modo, come in tutti i Paesi in via di sviluppo, i brasiliani ritengono che l'approccio alle competenze possa servire da ponte tra il sistema educativo e le opportunità di lavoro (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2002).

In Brasile, la proposta di formazione per le competenze risponde a una preoccupazione collettiva con la qualità dell'istruzione, compreso da molti come un modo per dare un senso a quanto trasmesso dalla scuola e per garantire che le conoscenze possono essere effettivamente convertite in azioni concrete, secondo le esigenze di ogni individuo.

As competências quando associadas a saberes permitem gerar uma infinidade de comportamentos ou enunciados novos e adaptados às situações. O entendimento da competência como conhecimento nos reporta a analisar o conhecimento como operação no real com efetiva eficácia de transformação, pois qualquer acto de conhecer está estritamente ligado a determinada práxis

Le competenze quando associate alla conoscenza consentono di generare un'infinità di comportamenti che possono adattarsi alle nuove situazioni. La comprensione della competenza come conoscenza porta a considerare la conoscenza come l'operazione della realtà, ovvero la realizzazione della stessa, perchè qualsiasi atto di conoscere è strettamente collegato a determinate prassi.

Le riflessioni e le perplessità che restano attorno a questo approccio, così come accade a livello europeo e italiano, riguardano le relazioni tra teoria e pratica, il divario tra il sistema occupazionale e il sistema educativo, il dilemma tra istruzione propedeutica e formazione al lavoro, la possibilità di apprendimento significativo, la definizione dei concetti e la valutazione e certificazione delle competenze.

## Capitolo 3

### Orientamento all'Imprenditorialità e al lavoro autonomo

Dopo aver affrontato i concetti di conoscenza, abilità, competenza, imprenditorialità e certificazione degli apprendimenti, che guidano questo lavoro di ricerca, e la dimensione socio-economica e culturale nelle relazioni tra i Paesi, trattando in forma critica l'approccio formativo dello sviluppo delle competenze nei due territori in studio, Italia e Brasile, con questo capitolo si comincia ad affrontare il tema dell'orientamento all'imprenditorialità e al lavoro autonomo che fornirà informazioni imprescindibili per le analisi dei risultati della ricerca.

Il tema dello sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani universitari richiama l'attenzione sull'importanza di diffondere una cultura imprenditoriale tra i giovani ed è direttamente collegato a quello dell'orientamento, inteso come preparazione alla vita attiva, cioè come quell'insieme di informazioni, competenze, strumenti che le istituzioni dovrebbero fornire per rendere più consapevoli le successive scelte scolastiche, formative o lavorative degli individui.

Alla luce delle grandi modificazioni occupazionali, l'orientamento è visto anche come preparazione alla cultura del cambiamento e della flessibilità. Il concetto di orientamento cui si fa riferimento in questo lavoro è quello dell'ISFOL, secondo il quale:

può considerarsi come un'azione "globale" in grado di attivare e facilitare il processo di conoscenza del soggetto. In questo senso orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale, sociale ed economica per poter effettuare scelte consapevoli, autonome, efficaci e congruenti con il contesto (ISFOL, 2014).

Un altro concetto di orientamento condiviso tra le realtà italiana e brasiliana è quello dell'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1970, p. 3, trad. mia):

orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana.

In Italia, si fa anche riferimento alla Risoluzione C. EU 18/05/2004, dove si afferma che:

l'orientamento rimanda ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le

proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze (Commissione Europea, 2004b, p. 2).

Il concetto e la pratica dell'orientamento hanno subito profonde modificazioni nel corso degli anni. Secondo Forner & Guichard i fattori che regolano i cambiamenti sono: “da un lato i processi di trasformazione sociale ed economica, dall'altro i modelli epistemologico-speculativi di uomo che hanno caratterizzato differenti momenti e culture della storia recente” (Pombeni, 1994, p. 13).

Quindi, si può considerare che vi siano diversi momenti dell'evolvere del concetto e della pratica dell'orientamento e che vengano sviluppati presupposti teorici e metodologici che rappresentano un prodotto culturalmente e storicamente interrelato nelle diverse fasi di evoluzione (Pombeni, 1994).

Le quattro fasi principali di sviluppo dell'orientamento sulle quali si basano il concetto e la pratica dell'orientamento, secondo gli studi di Pombeni sono:

- *Diagnostico-attitudinale*: trova il proprio riferimento scientifico nella psicofisiologia, dalla quale ricava l'assunto secondo cui esiste la possibilità di determinare il livello di coincidenza fra le attitudini di un individuo e i requisiti di una professione (Ancona, 1960 citato da Pombeni, 1994, p. 14);
- *Caratterologico-affettiva*: l'esperienza professionale della persona non viene considerata in modo isolato, ma all'interno di una dinamica più complessa in cui gli interessi rappresentano la principale spinta motivazionale (Pombeni, p. 15);
- *Clinico-dinamica*: individua nel lavoro la fonte di soddisfazione dei bisogni dell'uomo e attribuisce all'orientamento il compito di scegliere fra le varie professioni quella maggiormente in grado di soddisfarne le esigenze personali (Giugni, 1987 citato da Pombeni, 1994, p. 16);
- *Maturativo-personale*: si parte dal presupposto che la persona sia dotata di potenzialità di emancipazione e di autorealizzazione e che lo sviluppo umano possa essere rappresentato come un percorso evolutivo all'interno del quale è possibile riconoscere alcune occasioni significative per la progettualità individuale (Ginszberg, 1951 e Super, 1957 citati da Pombeni, 1994, p. 18).

Con l'avvento dell'era industriale le famiglie non erano più in grado di indirizzare le nuove generazioni all'attività lavorativa, che con il repentino sviluppo tecnologico ha portato alla diversificazione del lavoro e delle figure professionali.

Così, è in questo contesto che si inizia a parlare di orientamento, diventando una vera pratica professionale (Castelli & Venini, 2002).

La *Tabella 2* riportata di seguito, esprime l'evoluzione del concetto di orientamento.

Tabella 2. L'evoluzione del concetto di orientamento

<b>Periodo</b>	<b>Fase/approccio</b>	<b>Caratteristiche</b>
Agli inizi del '900	Diagnostico attitudinale o Psicoattitudinale	Le attitudini sono disposizioni naturali ed ereditarie, che possono essere misurabili attraverso appositi strumenti. Orientamenti di tipo psicotecnico, meccanicistico e strumentalistico. Non tiene in considerazione i bisogni della persona.
Anni '30	Caratterologico affettivo	Gli interessi vocazionali rappresentano la spinta principale. Quindi, interessi e motivazioni sul lavoro. Gli strumenti offrono un'immagine statica e non evolutiva della persona.
Anni '50	Clinico-dinamica	Orientamenti e metodologie della psicanalisi, dove l'azione orientativa si basa sui metodi di colloquio clinico e sui reattivi proiettivi. Considera il vissuto del soggetto, il suo passato, le sue motivazioni inconsece e le sue più profonde inclinazioni. Metodologia complessa, richiede l'intervento dello psicologo clinico e non è estendibile a un numero elevato di utenti.
Anni '60	Maturativo-personale	Lo sviluppo personale è frutto dell'interazione tra persona e ambiente. La finalità è di raggiungere l'autonomia decisionale del soggetto nell'elaborazione del proprio progetto personale. Orientamento come autorientamento, prospettiva sociologica. Supera i limiti esistenti negli approcci precedenti.
Anni '70	Funzionale- produttivo	Questa impostazione avviene per potenziare il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, al fine di favorire il migliore inserimento dei giovani nel sistema produttivo. Motivazioni economiche e sociali: ridurre disoccupazione e sottooccupazione.
Anni '90	Scolastico-formativo	Favorire il successo formativo. L'orientamento è un aspetto che costituisce l'educazione e si avviano una serie di iniziative formative per i docenti con lo scopo di diffondere questa nuova concezione globale dell'orientamento per ridurre la dispersione scolastica.
Ad oggi	Personale-integrato	Favorire la realizzazione della persona. Motivazioni morali, culturali, psicopedagogiche: dare attuazione alla centralità dell'allievo.

Fonte: Cicatelli & Ciucci Giuliani, 2000.

Oggi gli interventi di orientamento devono rispondere sia ai bisogni della persona che a quelli del sistema economico e sociale. Le modalità di gestire la propria esperienza lavorativa e formativa possono essere influenzate, direttamente o indirettamente, da fattori personali e sociali, dall'intenzionalità educativa e dall'azione professionale. "Negli ultimi anni, si sono studiati nuovi modelli e strumenti in relazione alle strategie e politiche d'intervento che, su sollecitazione dell'Unione Europea, anche l'Italia ha iniziato a recepire" (Castelli & Venini, 2002, p. 11).

Questi presupposti teorici e metodologici riportati nella *Tabella 2* nel corso dell'evoluzione hanno fatto propri modelli e contributi diversificati, provenienti dalla psicologia, sociologia e pedagogia, in un approccio multidisciplinare. I principali modelli di riferimento secondo Messuri (2010) sono:

- Il modello *informativo*: lo scopo principale dell'orientamento è quello di fornire all'individuo il maggior numero possibile di informazioni, in modo che possa prendere delle decisioni ed effettuare delle scelte;
- Il modello *psicodiagnostico*: si tratta di un modello basato su di un intervento puntuale e diagnostico che attraverso la somministrazione di batterie di questionari e test psicotecnici, mira a rilevare e valutare l'intelligenza, gli interessi, le attitudini ed i valori dell'individuo al fine di comprendere i potenziali ambienti scolastici o professionali in cui lo stesso soggetto potrebbe avere un maggiore rendimento;
- Il modello *educativo*: considera la persona nel contesto in cui questa è inserita e si propone di fungere da supporto al raggiungimento della capacità di interpretare la realtà, al fine di poter effettuare scelte scolastiche professionali razionali e autonomamente ponderate;
- Il modello del *Counseling*: Questo modello prevede il coinvolgimento di due figure, l'orientatore, o counselor, ed il cliente, il counselor fornisce al cliente gli strumenti con i quali decidere autonomamente, non si suggeriscono soluzioni o azioni da compiere, ma si fornisce al cliente una più ampia visione della propria situazione; in questo tipo di approccio la responsabilizzazione dell'individuo è centrale. Il soggetto accresce così il proprio livello di consapevolezza riguardo i propri schemi di azione e di pensiero, le proprie risorse, i propri bisogni e desideri;
- Il modello *psico-sociale*: considera gli eventi come fenomeni individuali e sociali e li analizza tenendo conto delle relazioni che intercorrono tra i processi psicologici individuali e i processi sociali su larga scala, in un'ottica di vicendevole interdipendenza. Fa riferimento, quindi, allo studio del rapporto tra l'individuo e l'ambiente;
- Il modello *globalistico-interdisciplinare*: accoglie i suggerimenti di vari modelli e metodologie di diversi indirizzi per far sì che il soggetto acquisisca la capacità di scegliere, in ragione dei bisogni individuali e delle esigenze della società in cui ha da assumere un ruolo sociale e professionale. In questo modello la visione integrata dell'orientamento si fonde con principi, teorie e metodologie applicative provenienti dall'area psicologica, pedagogica, sociologica e economica.

Per Cicutelli & Ciucci (2000) oggi l'approccio che maggiormente si realizza nell'orientamento è un *mix* tra scolastico-formativo e personale-integrato, che mira al successo formativo, ma anche alla realizzazione della persona e evidenzia l'impossibilità di gestire un orientamento con obiettivi puramente formativi.

Questo approccio mira inoltre a stimolare la crescita personale e a far emergere attitudini, preferenze, valori, motivazioni che poi risulteranno determinanti per le scelte decisive della persona e per il suo successo formativo e lavorativo. L'azione orientativa, infatti, dipende da una serie di fattori che non sono totalmente controllabili dalla scuola, dalla famiglia o

dallo stesso soggetto da orientare e ancora più difficili da gestire se sono le singole scuole o docenti a fare orientamento (Cicatelli & Ciucci, 2000).

Un modello integrato di orientamento si giustifica perciò con la necessità di coinvolgere e far interagire tutte queste *agenzie formative*. È insufficiente l'orientamento affidato ai soli insegnanti, che non sempre dispongono di tutte le informazioni necessarie; è insufficiente l'orientamento affidato alla famiglia, che pure ha funzionato in passato, quando una minore mobilità sociale imponeva quasi la ripetizione degli stessi ruoli da una generazione all'altra; è insufficiente un orientamento affidato in esclusiva ai test, con una fiducia quasi cieca nella loro capacità di prevedere il futuro; è insufficiente un orientamento basato sui consigli degli esperti (quando sono veramente tali) o sulla conoscenza del *panorama formativo* o del *mercato del lavoro*. Insomma, è insufficiente qualsiasi orientamento che pensi di poter risolvere ogni problema con interventi isolati (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa [INDIRE], 2001).

La complessità che connota l'orientamento al giorno d'oggi (quando l'orientamento assume una valenza non solo formativa e non solo professionale, ma diventa un orientamento durante tutto l'arco della vita) porta a mettere in atto azioni che devono promuovere un processo di auto-orientamento e che devono tener conto:

a) dei diversi bisogni orientativi dei gruppi di studenti in transizione, cioè dovranno potenziare le capacità di osservazione e di analisi della specificità dei target di riferimento all'interno delle classi (disagio scolastico, disadattamento sociale, devianza, ecc.); b) della rete delle risorse locali, cioè della presenza sul territorio e del tipo di mission dei diversi soggetti che possono metter in campo risorse per favorire il successo formativo del giovane e sostenere la sua esperienza di transizione e rinforzare un metodo di lavoro di rete; c) della integrazione delle attività di orientamento con un progetto formativo complessivo (Pombeni, 2007, p. 3).

La complessità di lavorare con progetti formativi individuali, con bisogni orientativi diversi e profili diversi di persone dipende dall'integrazione di risorse messe a disposizione per l'attività di orientamento.

L'orientamento rappresenta un percorso continuo di sviluppo dell'autonomia personale e un contributo importante al processo di costruzione dell'identità sociale. Ne consegue che questo processo matura nella persona attraverso l'acquisizione di competenze specifiche, *competenze orientative*, in fasi diverse della vita (orientamento lungo tutto l'arco della vita), con il contributo di risorse diverse (pluralità di contesti di riferimento all'interno del sistema di orientamento) e attraverso azioni diverse (diversificazione delle pratiche professionali in rapporto ai bisogni dei target). Il possesso di queste competenze favorisce il successo delle esperienze formative, sostiene lo sviluppo di progettualità nei processi di scelta scolastico-professionale e contribuisce al fronteggiamento attivo delle fasi di transizione formativa e lavorativa (Pombeni, 2007, p. 3).

Pombeni (2008) definisce le *competenze orientative* come un insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessarie al soggetto per gestire

con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa. Le competenze orientative non sono innate, ma si apprendono attraverso apposite esperienze mirate.

Così, il processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita può rappresentarsi come *continuum* che assume caratteristiche peculiari legate alla condizione, al genere e alla cultura di appartenenza. Per Pombeni, nella fase evolutiva dagli 11 ai 18 anni, nelle scuole, il processo di orientamento mira a:

a) sviluppare pre-requisiti formativi o competenze orientative generali per *maturare un'autonomia orientativa*; in assenza di queste condizioni la capacità di gestire le transizioni connesse a questa fase di vita e il maturare una progettualità in funzione di scelte future risulta seriamente compromessa; b) *orientarsi nella scelta* di un percorso formativo che colloca sullo sfondo del processo decisionale e in una prospettiva temporale dilatata il problema del lavoro; c) *sviluppare una capacità di controllo critico* sull'andamento dei percorsi personali, al fine di promuovere il successo formativo e prevenire fattori di rischio e di dispersione; d) *ri-orientarsi* nella prosecuzione di un percorso formativo in atto in presenza di esperienze di progettualità bloccata e/o di scelte formative non soddisfacenti; e) *orientarsi nella costruzione di un (pre) progetto professionale* in previsione della conclusione del percorso formativo e della transizione al lavoro (Pombeni, 2007, pp. 3-4).

In una prospettiva di orientamento al lungo arco della vita, l'orientamento assume tre filoni conduttori principali:

Il primo è *preparare* lo studente a gestire il proprio processo di auto-orientamento (educare all'auto-orientamento);

Un secondo filone di attività è finalizzato ad *accompagnare* lo studente nel percorso di assolvimento del diritto-dovere all'istruzione, per garantire il successo orientativo e costruire progressivamente le scelte future;

Un terzo filone di attività è finalizzato a *sostenere* i processi decisionali che interessano lo studente in specifiche circostanze del proprio percorso, dando origine a diversi tipi di transizioni psicosociali (Pombeni, 2007, p. 6).

Nell'ambito universitario il processo di orientamento è una continuazione di questo processo e deve avere come *focus* lo sviluppo negli studenti delle competenze necessarie a favorire scelte consapevoli e responsabili rispetto alla conoscenza e alla valorizzazione delle proprie attitudini e dei propri interessi, nell'ambito di un percorso formativo e di uno sbocco professionale. L'orientamento deve soddisfare le sfere personali, formative e professionali per far sì che il soggetto assuma un ruolo e una responsabilità sociale e personale. È dunque da sottolineare ed evitare l'idea che l'orientamento debba servire solo a collocare professionalmente la persona, in maniera più adatta e vantaggiosa più per la società che per l'individuo.

Secondo Cicatelli & Ciucci (2000) questa idea trascura tutta la componente di realizzazione soggettiva che è comunque sottesa ad ogni azione orientativa. L'autore cita

come una problematica dell'orientamento all'università il dilemma della scelta tra il corso che piace e quello che serve di più, influenzato anche dalle indicazioni dei genitori o dalle prospettive occupazionali del mercato di lavoro.

Inoltre, le dinamiche sociali e produttive, sempre più rapide, non permettono di prevedere in modo attendibile gli sbocchi professionali più promettenti, quindi occorre ancora ribadire l'importanza dell'orientamento mirato alle *capacità* personali e alle *competenze* di base per affrontare le nuove sfide per tutto l'arco della vita.

Pertanto, le attività di orientamento in cui sono sviluppate le competenze orientative descritte da Pombeni (2007) come il saper orientarsi, riorientarsi, creare autonomia di scelta, migliorare il processo decisionale e sviluppare la capacità critica e di controllo, guadagnano più forza quando sono sviluppate con l'obiettivo di un *orientamento all'imprenditorialità e al lavoro autonomo*.

Una delle competenze chiave, l'*iniziativa* e lo *spirito all'imprenditorialità*, indica nell'individuo la capacità di trasformare idee, di agire, di creare, di assumersi rischi, di innovare, di pianificare e di gestire progetti e raggiungere obiettivi (Commissione Europea, 2009b).

L'orientamento allo sviluppo di queste competenze, mentalità o attributi è fondamentale per sviluppare imprenditorialità e può essere integrato da conoscenze più specifiche sull'attività commerciale in funzione del livello e del tipo di istruzione (Oliveira, 2013).

Infatti, da molti anni, lo sviluppo e la promozione dell'imprenditorialità sono obiettivi strategici delle politiche dell'UE e degli Stati membri, soprattutto nei giovani. Per l'Unione Europea tutti gli studenti dovrebbero avere accesso alla *Formazione all'imprenditorialità*, che si dovrebbe offrire in tutti i tipi e a tutti i livelli di istruzione (Commissione Europea, 2012d).

L'orientamento all'imprenditorialità e al lavoro autonomo non necessariamente deve rivolgersi solo a persone che hanno voglia e/o necessità di mettersi in proprio e aprire un'attività, ma anche a persone che hanno un'idea di un lavoro o di un progetto professionale da perseguire. Questo tipo di orientamento è dunque trasversale ed

È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale (Commissione Europea, 2012d, p. 10).

L'Unione Europea ritiene che i giovani che possiedono atteggiamenti ed intenzioni *più imprenditoriali* entrano prima nel mondo del lavoro una volta completati gli studi, sono più propensi all'innovazione, anche come dipendenti, e tendono ad avviare un maggior numero di imprese (Commissione Europea, 2012d).

L'orientamento all'imprenditorialità e al lavoro autonomo può essere compreso come il *metodo* o l'*approccio* con cui l'orientamento viene realizzato, mediante attività di supporto all'avvio dell'idea imprenditoriale che agiscono collegate all'orientamento professionale, in modo da facilitare lo sviluppo dei progetti di vita e di lavoro degli studenti.

Inoltre, questo tipo di orientamento può essere inteso come la *capacità* che gli individui hanno di approcciarsi al mondo imprenditoriale o il modo in cui la persona agisce avvalendosi delle competenze imprenditori, ali quali, ad esempio, la capacità di ricerca dell'opportunità, di problem solving, di realizzazione ecc. Ed ancora l'orientamento all'imprenditorialità e al lavoro autonomo può essere lo *strumento* mediante il quale l'*Educazione all'Imprenditorialità* agisce oltre che sui singoli individui, anche sulla società e sull'economia.

Quando si parla di *Educazione all'Imprenditorialità* si fa riferimento a programmi e/o moduli di sviluppo dell'imprenditorialità per aiutare gli studenti ad acquisire o migliorare le competenze legate a questo ambito, che possono mirare a sviluppare le competenze tecniche, che comprendono da una parte le relative conoscenze del contesto economico e dall'altra le relative dinamiche dell'organizzazione, ma anche le competenze trasversali, che sono le caratteristiche personali dell'individuo. Infatti, negli studi di Shane il processo imprenditoriale è caratterizzato dai seguenti aspetti (Shane, 2003):

- primo aspetto (percezione del contesto): l'emergere delle opportunità; il riconoscimento di queste opportunità; la valutazione di queste opportunità associata a una decisione attiva di coglierle; il reperimento delle risorse necessarie; lo sviluppo di una strategia per usare queste risorse e sfruttare le opportunità; il reale sfruttamento.
- secondo aspetto (processi psicologici): fattori di livello individuale (fattori relativi all'esperienza, alle competenze, alle motivazioni, alle potenzialità); fattori interpersonali o di gruppo (fattori che implicano le relazioni dell'imprenditore con altre persone, come la loro esposizione ai modelli di ruolo di imprenditorialità, la forma e la qualità delle loro reti sociali); fattori a livello di società (fattori legati agli ambienti sociali, economici e politici nei quali gli imprenditori operano).
- terzo aspetto (processo integrato): fattori individuali; fattori interpersonali; fattori contestuali

Quando si parla di *Educazione all'Imprenditorialità* ci si rivolge all'istruzione e formazione professionale che deve avere come obiettivo lo stimolo dello spirito

imprenditoriale tra i giovani, attraverso azioni educative, materiali specifici e moduli di formazione per gli insegnanti al fine di sostenere le attività, che in genere non hanno un approccio di insegnamento tradizionale. Questo è quanto definito nella *Comunicazione Entrepreneurship 2020 Action Plan* dell'Unione Europea, che considera l'inclusione dell'imprenditorialità nei sistemi scolastici e formativi come un fattore chiave per la competitività e la crescita (European Commission, 2013b).

Inoltre, l'*Educazione all'Imprenditorialità* accompagnata da adeguate attività di orientamento rafforza quello che può "rivelarsi particolarmente efficace nella formazione professionale iniziale, giacché gli studenti sono in procinto di affacciarsi alla vita lavorativa e il lavoro autonomo può per loro rappresentare una preziosa opzione" (Commissione Europea, 2009).

La capacità di iniziativa e imprenditorialità, come già citato in precedenza, fa parte delle otto competenze chiave che devono essere sviluppate a ogni livello di formazione e gli Stati membri sono invitati a "garantire che la competenza chiave *imprenditorialità* sia incorporata nei programmi scolastici dell'istruzione primaria, secondaria, professionale, superiore e per adulti, prima della fine del 2015" (Commissione Europea, 2013b).

In Brasile, l'*Educazione all'Imprenditorialità* include la capacità di generare capitale sociale e capitale umano. Per capitale sociale si intende la capacità di risolvere problemi e costruire la prosperità sociale ed economica da parte dei membri di una società; per capitale umano si intende lo sviluppo delle potenzialità umane e l'imprenditorialità è l'elemento chiave per lo sviluppo (Dolabela, 2003).

Secondo Dolabela (2003), in Brasile, l'*Educazione all'Imprenditorialità* deve includere tanto il capitale sociale quanto il capitale umano e dovrebbe essere sviluppata fin dai primi anni di istruzione perché si riferisce alla cultura che ha il potere di indurre o di inibire l'imprenditorialità.

L'*Educazione all'Imprenditorialità* deve essere caratterizzata da azioni che generano nuove conoscenze a partire dall'esperienza di vita dell'individuo, non soltanto il sapere tecnico o *know-how*.

Inoltre, Dolabela (2003) suggerisce che lo *studio delle opportunità* deve far parte del curriculum scolastico e pone l'accento sul cambiamento del mercato del lavoro, ossia che dal lavoro dipendente e basato sui contenuti, oggi, con la velocità delle informazioni, l'inserimento lavorativo si basa sulla capacità di generare nuove conoscenze con un'autonomia relativa e di identificare le opportunità, attraverso contenuti basati

sull'imprenditorialità sempre affiancati da azioni orientative, di accompagnamento e di supporto.

Per Lopes (2010) nei Paesi in via di sviluppo esiste un consenso sul fatto che la capacità di *intraprendenza* sia una risposta per uscire dal loro stato di sottosviluppo. Infatti, come accade in Brasile, l'*Educazione all'Imprenditorialità* è focalizzata sulla creazione di nuove imprese e sullo sviluppo delle attitudini imprenditoriali.

Così, i processi di orientamento devono essere improntati su un'idea imprenditoriale o di spirito imprenditoriale che possano favorire lo sviluppo delle scelte professionali più autonome, della conoscenza di sé, del lavoro, dell'identità, delle informazioni professionali, ecc. Inoltre, si ragiona sulla importanza di mettere in discussione, nelle indagini scientifiche e nei processi di intervento, la formazione dei consulenti del lavoro e degli orientatori, le nozioni stesse di imprenditorialità e di autonomia, soprattutto prendendo in considerazione il contesto contemporaneo di trasformazioni del mondo del lavoro e, di conseguenza, i nuovi requisiti circa le caratteristiche della forza lavoro (Barlach, 2011 citato da Luna, 2012).

### **3.1 L'importanza della cultura imprenditoriale**

Basandosi sulla strategia *Europa 2020* lanciata dalla Commissione Europea (Commissione Europea, 2011) che riguarda il rilancio dell'economia europea, attraverso l'aumento dell'occupazione giovanile e l'aumento delle competenze acquisite, in particolare la capacità di adattamento e d'innovazione per affrontare questo periodo di crisi, ci si chiede come sarà il futuro dei giovani in questo scenario di difficile mobilità economica. Sicuramente facile non sarà e, per far sì che questi giovani sviluppino le competenze necessarie per affrontare le sfide generate dal mercato del lavoro, la scuola e l'università hanno un ruolo cardine in questo processo di recupero e rilancio dell'economia e dell'evoluzione della società.

Affinché la strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione abbia successo, è necessario che l'Europa stimoli la *mentalità imprenditoriale* tra i giovani, incoraggi la creazione di imprese innovative e promuova una *cultura* più favorevole allo spirito imprenditoriale e alla crescita di piccole e medie imprese. L'importante ruolo dell'*istruzione* nella promozione di atteggiamenti e comportamenti imprenditoriali, sin dalla scuola primaria, è oggi ampiamente riconosciuto (Commissione Europea, 2009a, p. 10).

Per la stessa Commissione "l'imprenditorialità concerne la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. I programmi e i moduli per l'imprenditorialità offrono agli

studenti gli strumenti per pensare in modo creativo e risolvere in modo efficace i problemi” (Commissione Europea, 2009a, p. 10).

I riferimenti europei sul tema dell'imprenditorialità tra i giovani nei sistemi di istruzione e formazione sono stati introdotti dal *Consiglio Europeo straordinario di Lisbona: verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza*, il quale proponeva una revisione completa del sistema d'istruzione europeo per garantire l'accesso alla formazione lungo tutto l'arco della vita, migliorare le competenze di base ed acquisire le nuove competenze in materia di tecnologie dell'informazione, di lingue straniere, di cultura tecnologica, dello spirito d'impresa e delle competenze sociali (Commissione Europea, 2000).

Con la Comunicazione della Commissione di realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, l'indicazione era di “basarsi su una migliore comprensione dei bisogni di apprendimento dei cittadini, delle collettività e della società in senso lato, nonché del mercato del lavoro” (Commissione Europea, 2001, p. 13).

In seguito al Consiglio Europeo di Stoccolma del 2001 e a quello di Barcellona del 2002, sono stati determinati gli obiettivi concreti in materia di istruzione, di formazione e di lavoro: “tali obiettivi comprendono lo sviluppo di abilità per la società della conoscenza nonché obiettivi specifici per promuovere l'apprendimento delle lingue, sviluppare l'imprenditorialità e rispondere all'esigenza generalizzata di accrescere la dimensione europea nell'istruzione” (Commissione Europea, 2006a, p. 10).

Con l'Agenda di Oslo si evidenzia che l'interesse della *Formazione all'Imprenditorialità* non si limita all'aumento delle nuove imprese, al lancio di progetti innovativi e alla creazione di posti di lavoro. “L'imprenditorialità è una competenza fondamentale per tutti: aiuta i giovani ad essere più creativi e ad acquisire una maggiore sicurezza in tutte le attività che intraprendono, incitandoli ad agire in modo socialmente responsabile” (Commissione Europea, 2006b, p. 4), e soprattutto riconducendo l'apprendimento imprenditoriale ai sistemi di istruzione e formazione nel stabilire i principi dell'*Educazione all'Imprenditorialità* in Europa.

In tal modo, pur riconoscendo che la competenza imprenditoriale deve essere acquisita attraverso l'apprendimento permanente, la presente comunicazione pone l'accento sull'insegnamento che va dalla scuola primaria sino all'università, compreso l'insegnamento professionale di livello secondario (formazione professionale iniziale) e quello fornito da istituti d'insegnamento tecnico di livello superiore (Commissione Europea, 2006b, p. 5).

E, nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, sono state determinate le otto competenze, già citate nel capitolo 1 di questo lavoro. (Commissione Europea, 2006a).

Tutti i costrutti ed i lavori realizzati a livello europeo sullo sviluppo di una cultura all'imprenditorialità tra i giovani sono stati costruiti a partire da queste indicazioni. Questi riferimenti hanno poi introdotto una serie di raccomandazioni, azioni di supporto e strumenti volti a migliorare le prestazioni comunitarie in materia di istruzione, formazione e lavoro.

In particolare, “L'istruzione nel suo duplice ruolo, *sociale* ed *economico*, è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti” (Commissione Europea, 2006a, p. 13).

La scuola, la formazione professionale e l'università sono luoghi da cui è necessario cominciare per formare una nuova cultura del lavoro, incoraggiando i giovani all'assunzione del rischio e all'innovazione, nella promozione della creatività, dell'autonomia e della cittadinanza attiva.

Non ci si può aspettare giovani creativi e intraprendenti, capaci di fronteggiare le crisi e le difficoltà del mercato del lavoro e della globalizzazione, se la scuola e le istituzioni formative, comprendendo con tale termine anche la famiglia, le associazioni e le organizzazioni della società civile, non si pongono come obiettivo quello di preparare un'adeguata cultura, incoraggiando l'assunzione del rischio, la creatività e l'innovazione (ISFOL, 2013, p. 7).

L'importanza della cultura imprenditoriale tra i giovani sta nello sviluppo delle competenze e delle attitudini che arrecano vantaggi alla società (Commissione Europea, 2013b), sia economici, perchè è uno dei modi migliori per sostenere la crescita e creare posti di lavoro, sia sociale, per aiutare le persone a sviluppare le qualità personali, come la creatività, lo spirito d'iniziativa e la capacità di giudizio, che sono utili a tutti, sia nell'attività professionale che nella vita quotidiana.

Il contributo imprenditoriale allo sviluppo economico si verifica fondamentalmente nell'introduzione di innovazione e nella concorrenza del mercato. L'innovazione di prodotti e di processi di produzione è il centro della competitività di un territorio, mentre con la concorrenza si osserva il livello di efficacia economica di un Paese (Porter, 1992 citato dal Barros & Pereira, 2008).

In tal caso, si considera che i Paesi più sviluppati hanno una cultura dell'imprenditorialità più forte e hanno sistemi ben strutturati e mirati a sviluppare nelle persone lo spirito

imprenditoriale di forma sostenibile. Inoltre, si osserva che l'attività imprenditoriale ha un effetto positivo sulla crescita nei Paesi ricchi e un effetto negativo nei Paesi poveri (Barros & Pereira, 2008).

Esiste un effetto negativo, perché l'attività imprenditoriale nei Paesi poveri è generata dalla necessità e non sono giovani o persone motivate e preparate ad affrontare le sfide e pronte ad introdurre conoscenze e innovazioni. Nei Paesi più poveri, infatti, l'attività imprenditoriale riflette una situazione di stagnazione o di crisi economica del Paese ed è la mancanza o la riduzione di posti di lavoro che costringe le persone a intraprendere per sopravvivere. La crescita economica di un Paese con bassi redditi spesso è inversamente proporzionale alla sua attività imprenditoriale per necessità, mentre la crescita economica di un Paese con alti redditi è direttamente proporzionale alla sua attività imprenditoriale per opportunità (Lopes, 2010).

Ciò significa che l'impatto della *rivoluzione imprenditoriale* dipende dalla motivazione dell'attività imprenditoriale, giustificando l'importanza di sviluppare una cultura dell'imprenditorialità dai primi anni di studio. Inoltre, ci sono altri inibitori che possono compromettere lo sviluppo dell'imprenditorialità e dell'attività imprenditoriale quale opportunità di un Paese, come la mancanza dei programmi di *educazione all'imprenditorialità*, delle attività di orientamento all'imprenditorialità e al lavoro autonomo, della qualità dei centri di imprenditoria e dei centri di ricerca e tecnologia, di capitale, di conoscenza del mercato, di infrastrutture e di una legislazione che possa facilitare l'attività imprenditoriale (Lopes, 2010).

In Italia, il *focus* è sull'imprenditoria, data la necessità di rinnovamento del tessuto produttivo ed economico, ma anche di generare nuova occupazione. Infatti, le politiche di sostegno basate sulle indicazioni europee mirano all'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, all'imprenditorialità giovanile e alla cittadinanza attiva.

Considerando l'importanza di sviluppare la cultura imprenditoriale tra le persone, la necessità di diffonderla fin dai primi anni di scuola e di concepire che questa cultura sia sviluppata dai canali di istruzione e di formazione professionale, si nota che è proprio l'*Educazione all'Imprenditorialità* la chiave per lo sviluppo di questa cultura imprenditoriale. Quando invece si parla di *Formazione all'Impreditorialità* ci si riferisce a quella cultura che viene sviluppata negli studenti, in uscita dai percorsi di formazione secondaria o dall'università.

L'espressione *Educazione all'Imprenditorialità* è stata utilizzata nel secolo XVII dall'economista Jean-Baptiste Say e a partire dagli anni '80 ci fu una grande espansione dell'imprenditorialità in campo educativo con lo sviluppo di varie ricerche in diversi Paesi come Stati Uniti, Canada e Francia, soprattutto nelle aree delle scienze umane, con tematiche relative alle caratteristiche comportamentali degli imprenditori, all'*Educazione all'Imprenditorialità*, alla ricerca imprenditoriale, alla pedagogia e alla cultura imprenditoriale, all'imprenditorialità ecc. Gli studi sono stati indirizzati alla ricerca di strategie per garantire il successo di nuove iniziative, sottolineando l'importanza di articolazione tra scuola/università e imprese (Say, 1983).

In Brasile la cultura all'imprenditorialità è definita come un insieme di valori sociali, credenze ed atteggiamenti condivisi che sostengono l'idea di un sistema di vita imprenditoriale come desiderabile e che supportano fortemente la ricerca di un comportamento imprenditoriale effettivo per gli individui e per i gruppi (Gibb, 1998 citato da Dolabela, 2003).

Per i brasiliani, l'*Educazione all'Imprenditorialità* rende possibile l'identificazione e la creazione di potenziali imprenditori che nel percorso di studio, nel processo di educazione e nella vita possono produrre benefici a se stessi e alla società. Un altro punto importante è la creazione di un sistema di sostegno all'educazione e alla formazione imprenditoriale che incoraggi e faciliti le attività imprenditoriali, che possono comportare la riduzione del tasso di disoccupazione, l'aumento di creazione di nuove imprese e la riduzione dei fallimenti di business esistenti (Hansemark, 1998).

Per i Paesi in via di sviluppo, come il Brasile, l'imprenditorialità è nata dalla necessità, dai periodi di forte crisi, dalla disoccupazione e soprattutto da una scarsa politica di sostegno all'istruzione e alla formazione, come nei Paesi poveri. Tuttavia, anche se la maggior parte delle attività intraprese per necessità hanno fallito, coloro che sono sopravvissuti sono stati in grado di garantire una vita dignitosa. Questo tipo di imprenditorialità è considerata *mediocre*, perché si lavora di più e si guadagna di meno ed evidenzia che “quando non ci sono posti di lavoro o le persone non hanno la formazione necessaria per intraprendere un'attività per opportunità, l'imprenditoria per necessità e l'autoimpiego sono le uniche soluzioni per loro per sopravvivere” (Lopes, 2010, p. 226, trad. mia).

Le iniziative del governo brasiliano per sviluppare l'imprenditorialità nascono dalla necessità di porre attenzione all'alto tasso di mortalità delle piccole imprese, dove

l'economia brasiliana è composta da micro e piccole imprese e le attività mirano a promuovere una serie di programmi ed azioni di sostegno a questi imprenditori.

Nonostante questo, è necessario analizzare la povertà e trovare forme per promuovere l'imprenditorialità, ossia "l'ideale è quello di motivare gli studenti, non solo di promuovere l'imprenditoria per necessità, ma soprattutto di trovare le formule di come trasformare la necessità in opportunità e quindi di fare soldi e sicuramente di togliere le persone dalla povertà" (Lopes, 2010, p. 227, trad. mia).

Da questo è nata l'*Imprenditorialità Sociale* con l'obiettivo di implementare misure sostenibili nelle comunità in modo che possano conciliare le innovazioni tecnologiche con un ambiente sano e buone condizioni di vita per tutti. Questo tipo di imprenditorialità indica un *business* redditizio e allo stesso tempo che porta sviluppo per la società.

Le diverse organizzazioni non governative, *joint venture* o imprese sociali utilizzano meccanismi di mercato per le attività principali e cercano soluzioni ai problemi sociali; anche se la crescita economica è una delle condizioni necessarie per la riduzione della povertà nel mondo, è necessario che sia una crescita sostenibile, preservando le risorse della natura e dell'ambiente per le generazioni future e per focalizzare meglio il problema della riduzione della povertà (Governo Federal do Brasil [BRASIL], 2012). L'imprenditorialità è considerata un presupposto per la crescita, sia economica che sociale dei cittadini di tutto il mondo.

### **3.2 Le competenze imprenditoriali: modelli di sviluppo**

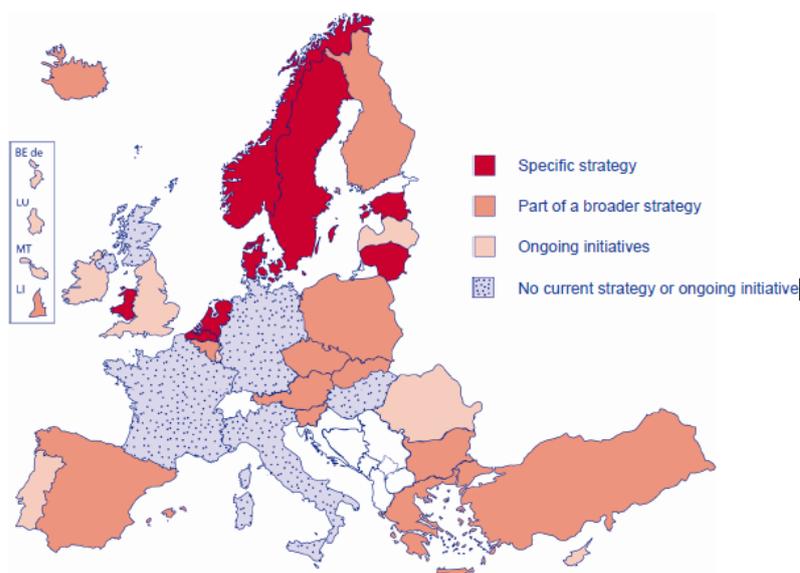
Diversi Paesi europei stanno introducendo le riforme che utilizzano in modo esplicito le competenze chiave per l'istruzione in prospettiva di apprendimento permanente e secondo la Commissione Europea (European Commission, 2010) buoni progressi sono stati compiuti nell'adattamento dei programmi scolastici, ma si evidenzia che c'è ancora molto da fare, soprattutto per sostenere lo sviluppo delle competenze degli insegnanti, per identificare i metodi di valutazione e introdurre nuovi modi di organizzare l'apprendimento in un innovativo ambiente scolastico.

La grande sfida sta anche nel garantire che tutti gli studenti possano beneficiare delle metodologie innovative, compresi quelli svantaggiati e quelli che seguono i percorsi di formazione professionale e di apprendimento degli adulti.

Un altro punto da osservare è che per attuare la prospettiva dell'apprendimento permanente, gli apprendimenti formali, non formali e informali devono mirare a far crescere la mobilità, così da avere un collegamento tra il mondo dell'istruzione e della formazione e quello del lavoro (European Commission, 2010).

Nonostante queste difficoltà, la figura di seguito riportata illustra i Paesi, le strategie e le iniziative che promuovono lo sviluppo dell'imprenditorialità nell'istruzione e formazione professionale in tutta Europa.

Figura 2. Strategie e iniziative per l'attuazione dell'*Educazione all'Imprenditorialità*



Fonte: European Commission, 2012b, p. 8.

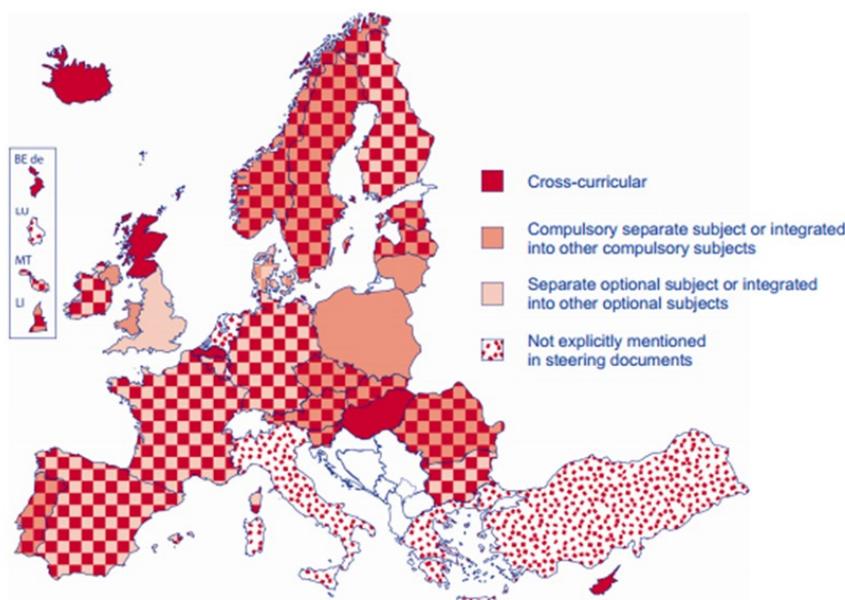
Dalla *Figura 2* si evidenziano i Paesi che hanno:

- strategie specifiche nello sviluppo delle competenze imprenditoriali nell'istruzione generale (Danimarca, Estonia, Lituania, Svezia, Norvegia, Belgio, Paesi Bassi, Galles – Gran Bretagna);
- adottato una parte delle strategie più ampie (Spagna, Bulgaria, Belgio francofoni, Grecia, Finlandia, Repubblica Ceca, Slovenia, Austria, Polonia, Slovacchia, Turchia, Islanda) in prospettiva di adesione alla comunità europea;
- iniziative in corso (Irlanda, Inghilterra, Portogallo, Lettonia, Romania, Cipro);
- iniziative previste ma non ancora in corso (Irlanda del Nord, Scozia, Francia, Germania, Italia, Ungheria) (European Commission, 2012b, trad. mia).

I Paesi citati che hanno strategie per la promozione dell'imprenditorialità hanno sviluppato modelli in diverse direzioni, cioè nell'istruzione formale, non-formale e informale in prospettiva di apprendimento permanente e per l'occupabilità.

In alcuni casi, le strategie sostengono l'inclusione dell'*Educazione all'Imprenditorialità* nei curricula, come si vede nella *Figura 3* di seguito (European Commission, 2012b).

*Figura 3.* Approcci allo sviluppo di imprenditorialità nell'istruzione in Europa



Fonte: European Commission, 2012b, p. 14.

Nella *Figura 3* si possono vedere i Paesi che prevedono nei documenti ufficiali l'approccio allo sviluppo delle competenze imprenditoriali di forma interdisciplinare, come disciplina obbligatoria o integrata in altre obbligatorie, come disciplina opzionale o integrata in altre opzionali ed i Paesi che non l'hanno esplicitato nei documenti ufficiali, come nel caso dell'Italia. È importante evidenziare alcuni risultati di questo approccio all'imprenditorialità nell'istruzione in Europa, che possono essere così sintetizzati (European Commission, 2012b):

- a livello di istruzione secondaria di I grado molti Paesi fanno riferimento all'*Educazione all'Imprenditorialità* nei loro documenti ufficiali, ma non ne fanno riferimento a livello di istruzione primaria;
- l'approccio interdisciplinare è molto diffuso e associa l'*Educazione all'Imprenditorialità* ad altre discipline, come economia, studi commerciali, ecc;
- nei due terzi di questi Paesi l'*Educazione all'Imprenditorialità* è disciplina obbligatoria, come in Lituania ed in Romania e negli altri due terzi è facoltativa, come in Danimarca e Spagna;
- nella maggior parte dei Paesi l'*Educazione all'Imprenditorialità* è integrata nei corsi in un approccio interdisciplinare, come per esempio in Bulgaria ove è obbligatoria per gli studenti che studiano discipline tecnologiche;
- nelle materie scientifiche e sociali la maggior parte dei Paesi non offre l'*Educazione all'Imprenditorialità* e quando la offre non è obbligatoria;

- nella formazione professionale e secondaria di II livello tutti i Paesi riconoscono l'*Educazione all'Imprenditorialità* nei loro documenti ufficiali, anche se non viene sempre utilizzato il termine esatto *imprenditorialità*.

Riprendendo l'idea di Barros & Pereira (2008), indicata nel paragrafo precedente, secondo cui i Paesi che hanno una cultura all'imprenditorialità più forte sono quelli che sviluppano lo spirito imprenditoriale nelle persone e che hanno una strategia nazionale di *Educazione all'Imprenditorialità* inserita nei percorsi di istruzione e di formazione professionale, si osserva nelle ricerche GEM (Muffatto, Giaccon & Saeed, 2013):

- che i Paesi come Estonia e Lituania, che hanno una strategia nazionale per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nell'istruzione, hanno una economia caratterizzata dai fattori di *efficiency driven*, ossia un'economia che è diventata maggiormente competitiva grazie ai processi di industrializzazione, di sfruttamento di economie di scala e di grandi organizzazioni industriali *capital intensive*;
- che i Paesi come Svezia, Norvegia, Belgio e Paesi Bassi (Danimarca e Galles [Gran Bretagna] non hanno partecipato alla ricerca GEM di 2013), che hanno anch'essi una strategia nazionale di *Educazione all'Imprenditorialità*, sono classificati come *innovation driven*, perché sviluppano imprenditorialità guidata dall'innovazione, le imprese sono basate su conoscenza e tecnologia ed il settore dei servizi è sufficientemente sviluppato.

Considerando queste informazioni e prendendone altre dalle ricerche GEM sui tassi di nuova imprenditorialità, ossia "*Total early stage Entrepreneurial Activity – TEA* che tiene conto del livello dell'attività imprenditoriale, considerando l'imprenditorialità nascente e le nuove imprese" (Muffatto, *et al.*, 2013, p. 5), questi Paesi risultano avere un livello di nuova imprenditorialità così suddiviso: Estonia 13,11%, Lituania 12,43%, Svezia 8,25%, Norvegia 6,25%, Belgio 4,92%, Paesi Bassi 9,27%. Questi tassi prendono in considerazione le imprese fino a tre anni e mezzo dall'inizio dell'attività e le persone tra i 18 ed i 64 anni.

Nonostante Estonia e Lituania possiedano una strategia per sviluppare l'*Educazione all'Imprenditorialità* e conseguentemente abbiano il TEA elevato, il loro tessuto imprenditoriale è caratterizzato da processi di industrializzazione, non di innovazione; questo accade quando l'imprenditorialità che si sviluppa è causata dalla necessità invece che dall'opportunità.

È importante anche osservare le differenze tra imprenditorialità per opportunità, *Opportunity Driven*, ed imprenditorialità per necessità, *Necessity Driven*. Nei Paesi evoluti, o *Innovation Driven*, l'imprenditorialità per opportunità è sempre superiore a quella per necessità con alcuni casi eclatanti in cui la prima, per opportunità, è un multiplo significativo della seconda, per necessità (Muffatto, *et al.*, 2013, p. 14).

Tra i Paesi che hanno partecipato alla ricerca GEM (Muffatto, *et al.*, 2013), in Svezia il 64,4% della popolazione percepisce buone opportunità imprenditoriali e in Norvegia il 63,7%. Questo perché l'imprenditorialità più diffusa è quella per opportunità, l'economia è basata sulle innovazioni, si sviluppa l'imprenditorialità nell'istruzione e formazione imprenditoriale, di conseguenza il tasso TEA è elevato.

In Italia invece, sia il tasso TEA che si attesta sul 3,4% sia l'imprenditorialità per opportunità ferma al 18,4%, si riscontrano i dati più bassi tra i Paesi che hanno un'economia basata sull'innovazione; quest'ultimo dato è vicino a quello dell'imprenditorialità per necessità che è al 18,7%. “Focalizzando l'attenzione sui principali Paesi europei la Gran Bretagna è in testa con il 35,5% seguita da Germania 31,3% e Francia 22,9%. L'Italia è al quarto posto con opportunità percepite che sono circa la metà di quelle in UK 17,3%” (Muffatto, *et al.*, 2013, p. 15).

Secondo le ricerche GEM (Amorós & Niels, 2014) l'economia brasiliana è in transizione da *Efficiency-Driven* a *Innovation-Driven*, dimostrando che il Paese ha fatto grandi progressi sulle strategie di sviluppo all'imprenditorialità e di imprenditoria e, soprattutto, sembra aver superato l'approccio dell'imprenditorialità per necessità, che è una forte caratteristica dei Paesi in sottosviluppo o in via di sviluppo.

Infatti, come già affermato in precedenza, nonostante l'imprenditorialità brasiliana sia nata dalla necessità, oggi quella più sviluppata è quella per opportunità, con il 12,3% degli imprenditori che hanno una motivazione all'imprenditorialità per opportunità ed il 5% per necessità. Tuttavia, l'economia brasiliana è ancora *efficiency driven*, con processi basati sull'industrializzazione ed il TEA del 17,31% (GEM, 2013). Tanto in Italia quanto in Brasile si vedono questi effetti. Gli italiani lottano contro la disoccupazione, soprattutto quella giovanile, che arriva al 38,4% (Commissione Europea, 2013a) ed i brasiliani devono ancora lottare contro la disuguaglianza sociale.

Nonostante lo sviluppo dell'economia brasiliana negli ultimi anni, lo sviluppo umano nel Paese si colloca all'85° posto nella classifica mondiale secondo lo *Human Development Report* delle Nazioni Unite – HDR (United Nations [UN], 2014). Gli indicatori usati per misurare il benessere o la qualità di vita di un Paese sono: l'aspettativa di vita, l'istruzione e il reddito nazionale lordo procapite, i quali permettono di suddividere i Paesi in sviluppati, in via di sviluppo e sotto-sviluppati. L'Italia, in questa classifica, si colloca al 25° posto.

Quindi, prendendo in considerazione tutte queste indicazioni, si evidenzia quanto sia importante e necessario creare consapevolezza dell'attitudine imprenditoriale, attraverso l'istruzione e la formazione imprenditoriale, per formare una cittadinanza attiva. È importante educare e motivare le persone ad essere proattivi per contribuire non solo a ridurre la povertà nel mondo, ma a preparare anche le prossime generazioni alla sostenibilità.

L'obiettivo dell'*Educazione all'Imprenditorialità* sperimentata dai Paesi europei mira allo sviluppo delle competenze imprenditoriali in termini di attitudini, conoscenze e capacità, seguendo le raccomandazioni europee e facendo riferimento al modello sviluppato da Heinonen e Poikkijoki (2006), il quale prevede delle metodologie specifiche per far sì che gli studenti imparino a capire l'imprenditorialità, che riescano a diventare imprenditoriali e imprenditori (European Commission, 2012b). Il modello di competenze imprenditoriali condiviso a livello europeo ed in fase di sperimentazione è composto dalle seguenti attitudini, conoscenze e capacità:

*Figura 4. Modello di Competenze Imprenditoriale Europeo*

<b>Attitudes</b>
Category 1. Self-awareness and self-confidence are the entrepreneurial attitudes which constitute the basis for all other aspects of entrepreneurship. They entail discovering and trusting in one's own abilities which then allow individuals to turn their creative ideas into action. In many countries, these attitudes might be pursued as general education goals.
Category 2. Taking the initiative and risk taking, critical thinking, creativity and problem solving are also fundamental, but they are also specific attributes of an 'enterprising self'.
<b>Knowledge</b>
Category 1. Knowledge of career opportunities and the world of work are learning outcomes that are not exclusively related to entrepreneurship, but usually form part of students' general preparation for their future career choices. However, a sound knowledge of the nature of work and different types of work involve an understanding of what it is to be an entrepreneur. This knowledge also allows students to define and prepare their place in the world of work with a well developed awareness of opportunities and constraints.
Category 2. Economic and financial literacy including knowledge of concepts and processes that can be applied to entrepreneurship.
Category 3. Knowledge of business organisation and processes is specific knowledge of the environment in which entrepreneurship is often applied.
<b>Skills</b>
Category 1. Communication, presentation and planning skills as well as team work are transversal skills essential to entrepreneurs.
Category 2. Practical exploration of entrepreneurial opportunities includes the various stages of the business set up process, including designing and implementing a business plan.

Fonte: European Commission, 2012b, p.19.

La *Figura 4* illustra il modello di competenze imprenditoriali che è in fase di sperimentazione nei Paesi europei, anche la questione della valutazione dei risultati di apprendimento è in fase di sviluppo ed è ampiamente discussa, ancor di più in materia di competenze trasversali quali l'imprenditorialità.

Alcuni Paesi *resistono* all'approccio delle competenze ed allo sviluppo delle competenze imprenditoriali nella scuola, soprattutto quella pre-universitaria. È il caso dell'Italia, dove la discussione riguarda il paradigma della cosiddetta *scuola efficace*, che secondo Giorgio Chiosso si riferisce al “modello scolastico giudicato adeguato e utile in rapporto alla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici e produttivi e alla spendibilità pratica degli apprendimenti” (cit. in Antonetti, 2012, p. 202).

Infatti, nella *Figura 4* si osserva che il modello di competenze imprenditoriali proposto e suddiviso in differenti categorie di attitudini, conoscenze e capacità riguardano non solo aspetti generali dell'educazione, ad esempio, lo sviluppo della consapevolezza di sé e dell'autostima (*Attitudes, category 1*), che sono anche attributi specifici di una persona *auto-intraprendente*, ma anche conoscenze e capacità che riguardano il mercato del lavoro e il mondo imprenditoriale come, ad esempio, la conoscenza dell'organizzazione (*Knowledge, category 3*) e la capacità di implementare il business plan (*Skills, category 2*) (European Commission, 2012b).

Il tentativo di avvicinare il sistema educativo e formativo al mercato del lavoro è un tema molto discusso in Europa e soprattutto in Italia, dove alcuni studiosi difendono una cultura della scuola che non si ponga al servizio delle tendenze politico-economiche (Marescotti, 2013).

Lo sforzo di concentrare l'istruzione e la formazione sullo sviluppo di abilità trasversali, cioè la capacità di pensare in modo critico, lo spirito di iniziativa, la capacità di risolvere problemi ecc., fa parte della formazione generale che le scuole dovrebbero offrire dando “a tutti gli individui la possibilità di sviluppare strategie e strumenti atti ad avviare il percorso di crescita verso un ruolo connotato da consapevolezza, autonomia, responsabilità, da esercitare e declinare, poi, nei suoi possibili *terreni di gioco* futuri” (Marescotti, 2013, p. 158), rispettando il ruolo educativo della scuola, inteso come luogo che non deve preparare in modo specifico ad una professione.

Intanto, le indicazioni contenute nella Comunicazione della Commissione (European Commission, 2012b) sono di sviluppare le abilità imprenditoriali attraverso i metodi di insegnamento e di apprendimento fin dalla scuola elementare, e sull'opportunità di fare impresa come possibile sbocco professionale dall'istruzione secondaria: ciò che suscita perplessità in tanti educatori e pedagogisti e divide le opinioni sull'argomento.

Relativamente questa Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Marescotti (2013) sostiene:

che per *abilità imprenditoriali* possono intendersi conoscenze e competenze di più ampio respiro rispetto a ciò che di primo acchito, e anche piuttosto grottescamente pensando alla scuola elementare, ci si può prefigurare, allargandone il senso a tutto ciò che sostanzialmente sostiene l'imprenditorialità: ovvero creatività, spirito d'iniziativa, responsabilità di scelta, razionalità di programmazione e così via [...] aspetti, cioè, che più che all'imprenditore in senso stretto fanno pensare alla metafora dell'*essere imprenditori di se stessi*. Tuttavia, questa interpretazione, già più confortante sul piano educativo, non è suffragata dal Documento in questione, nella misura in cui si precisa che *prima di lasciare l'istruzione obbligatoria tutti i giovani dovrebbero usufruire di almeno un'esperienza imprenditoriale concreta* e che i curricula, soprattutto quelli dell'IFP (formazione iniziale e continua), dovrebbero essere resi più pertinenti al mondo del lavoro attraverso una collaborazione costante con le imprese e i datori di lavoro: un esempio è la presenza in classe di imprenditori con funzione di rafforzamento dell'apprendimento.

Inoltre, le azioni ed i progetti in cui vengono sviluppate queste attitudini, conoscenze e capacità confermano la necessità di trattare meglio come vengono convalidate e riconosciute le competenze imprenditoriali, non tanto quelle apprese nei sistemi formali, ma anche in ambiti di istruzione informale e non formale, come ad esempio attraverso il volontariato (Commissione Europea, 2013c).

Infatti, nel modello presentato, i problemi possono riguardare anche alla valutazione dei risultati degli apprendimenti derivanti dall'*Educazione all'Imprenditorialità* che sono ancora da sviluppare (European Commission, 2012b).

Anche la formazione degli insegnanti è ancora un punto di domanda. L'*Educazione all'Imprenditorialità* dipende dagli insegnanti, che hanno bisogno di supporto, di formazione, di materiali didattici e delle linee guida e solo un terzo dei Paesi europei forniscono orientamenti pratici per aiutare gli insegnanti ad implementare l'*Educazione all'Imprenditorialità* (European Commission, 2012b).

Nel riconoscere l'importanza di sviluppare una cultura all'imprenditorialità nei cittadini e di sviluppare le competenze imprenditoriali attraverso i sistemi di istruzione e formazione professionale in tutta Europa, il governo italiano cerca di seguire le indicazioni di sviluppare lo spirito imprenditoriale tra i giovani ed a tutti i livelli di scolarizzazione. Tuttavia, come si accennava, non esiste una strategia nazionale specifica per l'*Educazione all'Imprenditorialità* se non per i percorsi tecnici e professionali, e ci sono ancora troppe incognite da chiarire nelle comunicazioni europee e da sviluppare nei modelli in fase di sperimentazione.

Certamente, di fronte a tutte le difficoltà e perplessità incontrate e descritte in questo manuale, soprattutto sulle indicazioni a livello europeo, l'imprenditorialità non è ancora una disciplina studiata nel sistema educativo italiano e non vi è nemmeno una formazione sufficiente per gli insegnanti per quanto concerne l'insegnamento del concetto di imprenditorialità nelle scuole; si possono rilevare alcune pratiche locali ma è ancora difficile rilevare i progressi realizzati (Commissione Europea, 2004c).

Da un sondaggio sull'imprenditorialità dell'Eurobarometro (citato da Commissione Europea, 2013b) del Parlamento europeo che commissiona periodicamente studi sullo stato dell'opinione pubblica negli Stati membri, è emerso che tre quarti dei cittadini europei non hanno mai partecipato a un corso di imprenditorialità.

In un altro sondaggio di Eurobarometro (Commissione Europea, 2014b) i giovani non mostrano particolare entusiasmo per l'imprenditoria: più della metà dei giovani europei, il 52%, non ha alcun interesse ad avviare una propria attività nonostante la maggioranza assoluta, il 55% contro il 42%, ritenga che il sistema di istruzione e formazione del loro Paese sia ben adattato al mondo attuale del lavoro.

Così, al fine di sfruttare il potenziale della formazione imprenditoriale e di promuovere il Piano d'azione Imprenditorialità 2020, la Commissione propone una serie d'interventi, tra cui alcuni mirati a (Commissione Europea, 2013b):

- rafforzare la cooperazione con gli Stati membri per introdurre la *Formazione all'Imprenditorialità* in ciascun Paese;
- sostenere le amministrazioni pubbliche che desiderano imparare da precedenti casi di successo;
- sviluppare un'iniziativa paneuropea di *apprendimento imprenditoriale* per l'analisi d'impatto, la condivisione delle conoscenze, lo sviluppo di metodologie e il tutoraggio tra pari;
- collaborare con l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico al fine di definire un quadro di orientamento che favorisca lo *sviluppo di scuole imprenditoriali*;
- diffondere il quadro di *orientamento imprenditoriale universitario* e facilitare gli scambi tra le università interessate alla sua applicazione.

Inoltre, gli Stati membri sono invitati a (Commissione Europea, 2013b):

- garantire che la competenza chiave *imprenditorialità* sia incorporata nei programmi scolastici dell'istruzione primaria, secondaria, professionale, superiore e per adulti, prima della fine del 2015;
- offrire ai giovani almeno un'esperienza imprenditoriale pratica prima del termine dell'istruzione obbligatoria, ad esempio la direzione di una *mini impresa* o la responsabilità di un progetto imprenditoriale di una società o di un progetto sociale;
- promuovere la *formazione imprenditoriale* per i giovani e gli adulti con risorse che sostengano piani di lavoro nazionali, in particolare come

strumento per una seconda opportunità di istruzione rivolta a chi non è impegnato in attività educative, occupazionali o formative;

- favorire moduli di *apprendimento imprenditoriale* per i giovani che partecipano a programmi nazionali “Garanzia Giovani” (Youth Guarantee).

L’*apprendimento imprenditoriale* consiste in conoscenze, abilità e attitudini che si acquisiscono tramite percorsi di *Educazione all’Imprenditorialità* che “non dovrebbe essere confusa con i corsi generali di gestione aziendale o di economia in quanto il suo obiettivo è la promozione della creatività, dell’innovazione e del lavoro autonomo” (ISFOL, 2013, p. 8).

Secondo ISFOL l’*Educazione* o la *Formazione all’Imprenditorialità* può essere distinta in (ISFOL, 2013, p. 8):

- competenze imprenditoriali generali che ciascuno dovrebbe acquisire;
- competenze manageriali specifiche necessarie per avviare un’impresa.

Le competenze imprenditoriali generali sono legate alle competenze trasversali, ad esempio, creatività, autonomia, responsabilità, determinazione ecc.; le competenze manageriali sono più legate agli aspetti tecnici dell’attività dell’imprenditore. È fondamentale garantire che l’acquisizione delle competenze imprenditoriali, soprattutto quelle trasversali, “sia inserita in ogni campo dell’istruzione e della formazione professionale e che gli atteggiamenti imprenditoriali siano alimentati attraverso l’intero sistema educativo” (ISFOL, 2013, p. 8).

Questo tipo di educazione dovrebbe promuovere le caratteristiche e le abilità che generalmente costituiscono la base dell’imprenditorialità, descritte precedentemente in termini di *conoscenze, abilità e attitudini* che sono essenziali (Commissione Europea, 2006a).

In questo senso, l’*Educazione all’Imprenditorialità* deve (ISFOL, 2013, p. 8):

- considerare il lavoro autonomo come una valida scelta professionale;
- essere in grado di elaborare un’idea per farne un prodotto o un servizio;
- saper affrontare problemi e risolverli;
- creare reti con altri studenti e adulti;
- gestire responsabilmente risorse e denaro;
- comprendere il modo in cui le organizzazioni operano nella società.

Per la Commissione Europea un contesto efficace per l’*Educazione e Formazione all’Imprenditorialità* deve fondarsi sui seguenti aspetti (Commissione Europea, 2012c, p. 56):

- esposizione di qualità a individui imprenditoriali;
- comprensione da parte degli studenti della motivazione e degli obiettivi delle esercitazioni alle quali partecipano, ad es. per sviluppare competenze

- relative a creatività e iniziativa, nonché le capacità necessarie per assumersi dei rischi o gestire un'impresa con efficacia;
- apprendimento di tipo esperienziale e pratico, per consentire agli studenti di divertirsi, fare tesoro dei risultati dell'esperienza di apprendimento e provare un senso di gratificazione che contribuisca alla loro autostima;
- compiti che conferiscono agli studenti la responsabilità e la proprietà delle attività, per promuovere la nascita e l'attuazione di approcci innovativi al problem solving;
- insegnanti dotati di *know-how* sui principi imprenditoriali, su come comunicare ed entusiasmare le persone in merito alle questioni centrali e come favorire l'apprendimento autonomo degli studenti.

L'*Educazione all'Imprenditorialità* o la *Formazione all'Imprenditorialità* prendono come riferimenti metodi necessari per stimolare lo spirito imprenditoriale tra le persone, che incentivino un lavoro di tipo autonomo, che faciliti l'ingresso nel mercato di lavoro, oppure che sviluppi le competenze a chi possiede già un'attività o è in cerca di una opportunità occupazionale migliore.

Dalla letteratura si percepisce, in linea di massima, che l'*Educazione all'Imprenditorialità* riguarda l'apprendimento formale e la *Formazione all'Imprenditorialità* riguarda l'apprendimento non formale, quindi i contenuti o obiettivi possono essere diversi e dipendono dall'ambito, dalle richieste, dal Paese, dalle persone, ecc.

La necessità di potenziare le capacità imprenditoriali e di innovazione dei cittadini emerge inoltre in tre delle iniziative faro inserite nella strategia Europa 2020 per l'occupazione e la crescita sostenibile.

La prima è l'*Unione dell'innovazione*, volta a migliorare le condizioni dell'innovazione, attraverso tutte le fasi della ricerca e dello sviluppo. La seconda è *Youth on the move*, un pacchetto completo di iniziative condotte nel campo dell'istruzione e del lavoro e rivolte ai giovani europei; la terza è *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione*, con l'obiettivo, nel campo dell'occupazione, di far sì che il 75% della popolazione in età lavorativa nella fascia di età compresa tra i 20-64 anni abbia un impiego, attuando le iniziative di promozione dell'*Educazione all'Imprenditorialità* in tutta Europa (Commissione Europea, 2012a).

Altre iniziative sono state introdotte e secondo i dati della Commissione Europea circa 6.500 studenti e giovani e 900 insegnanti sono stati coinvolti: “in totale, gli effetti indiretti di questi progetti, derivanti dalla divulgazione, dalle attività d'informazione, dalla produzione di materiali didattici, ecc., sono riusciti a raggiungere almeno 100.000 giovani” (Commissione Europea, 2013b).

L'Unione Europea, di fronte alle difficoltà di occupazione giovanile, ha proposto delle iniziative per un importo di 6 miliardi di euro a tutti i Paesi europei.

Le misure/programmi che possono aiutare i giovani a sviluppare l'imprenditorialità nell'istruzione e nella formazione professionale sono (Commissione Europea, 2013a):

- *Quadro di qualità per i tirocini*, in modo da consentire ai giovani di acquisire un'esperienza lavorativa di alta qualità in condizioni sicure, evitando che i tirocini vengano sfruttati dalle imprese quale mera fonte di manodopera a buon prezzo;
- *Alleanza europea per l'apprendistato*, per migliorare la qualità e la disponibilità di apprendistati in tutta l'UE. Questa alleanza riunirà gli *stakeholder* tra le autorità pubbliche, le imprese e le parti sociali, i ricercatori e gli operatori nel campo dell'istruzione e della formazione professionali nonché i rappresentanti dei giovani;
- *Programma Erasmus per tutti*, per studiare, formarsi o fare opera di volontariato all'estero nel periodo 2014-2020, a fronte dei 2,5 milioni di beneficiari degli attuali programmi unionali di mobilità. Questa esperienza internazionale accresce le competenze e l'occupabilità;
- *Programma di apprendimento permanente*, fornisce un sostegno alla mobilità apprenditiva per il tramite di *Erasmus* – istruzione superiore, *Leonardo da Vinci* – istruzione professionale, *Comenius* – scuole e *Grundtvig* – educazione degli adulti. Di questi, solo l'*Erasmus* e *Comenius* sono stati rinnovati nella nuova agenda dell'Unione Europea.

Altre iniziative che riguardano direttamente l'imprenditorialità sono (Commissione Europea, 2013b):

- le *Entrepreneurship Summer Academies* (Accademie estive per l'imprenditorialità), che hanno dato a 320 professori d'istruzione superiore, docenti e assistenti una formazione avanzata su come “insegnare l'imprenditorialità”. Tutti questi formatori si sono impegnati a diventare ambasciatori dell'apprendimento imprenditoriale nelle rispettive istituzioni, in modo da garantire un effetto moltiplicatore.
- sono stati preparati materiali didattici innovativi e creativi da utilizzare in classe. Il lavoro su casi aziendali veri è uno dei modi più efficaci per conoscere l'imprenditorialità, ma questo metodo non è ancora sufficientemente diffuso e molto spesso i casi di studio sono importati dagli Stati Uniti e non hanno una dimensione locale ed europea. Grazie a questa iniziativa sono stati creati 88 nuovi casi, tutti basati su imprese europee.
- sette nuovi progetti mirano a risolvere alcuni dei principali ostacoli che ancora si frappongono all'aumento della formazione imprenditoriale e alla partecipazione degli studenti, ad esempio:
  - la formazione di insegnanti di scuola primaria, secondaria e di istruzione superiore, perché gli insegnanti non qualificati sono il più grande ostacolo alla *Formazione all'Imprenditorialità*;
  - la creazione di una piattaforma europea on-line per i formatori che faciliti *peer coaching*, tutoraggio e consulenza, per diffondere il sostegno e lo scambio oltre i confini nazionali;
  - lo sviluppo di nuovi metodi e indicatori per valutare le competenze imprenditoriali acquisite dagli studenti.

La Commissione Europea evidenzia che tutte queste iniziative ed i progetti saranno più efficaci, in termini di ricaduta diretta sui cittadini, quando saranno sviluppati a lungo termine, quindi con un potenziale di ampliamento, di trasferimento e una più ampia diffusione all'interno degli Stati membri (Commissione Europea, 2013b).

Questo impatto a lungo termine sulla *Formazione all'Imprenditorialità* dipende anche dalla crescente necessità finanziaria di sostenere l'istruzione e di un programma educativo efficiente per lo sviluppo della società diventando una doppia sfida per i governi del futuro (Commissione Europea, 2013b).

Secondo le indicazioni europee, per creare una mentalità all'imprenditorialità in un Paese e sviluppare le competenze imprenditoriali nelle persone, le principali azioni richieste devono basarsi nelle cinque aree fondamentali che formano un modello di sviluppo (Commissione Europea, 2012d, pp. 11-12):

- sviluppo del quadro politico nazionale;
- insegnanti, il fattore critico di successo. Gli insegnanti hanno bisogno del giusto sostegno;
- coinvolgimento di imprese e associazioni e organizzazioni private;
- promozione di un ruolo attivo per le autorità locali e regionali;
- formazione efficace nelle scuole: creare l'ecosistema locale e regionale per la *Formazione all'Imprenditorialità*.

In Italia, a poco a poco, sorgono iniziative basate su questo modello, ad esempio, l'associazione degli industriali, Confindustria, ha varato un progetto che prevede l'ingresso di imprenditori nei consigli scolastici in 16 province italiane e, di più (Commissione Europea, 2012d, p. 53):

la stessa Confindustria ha istituito una Divisione "giovani imprenditori", come gruppo di individui che si prefigge l'obiettivo di rafforzare la consapevolezza del ruolo dell'imprenditore e di svolgere la funzione di *coscienza critica* nel sistema Confindustria, e come *laboratori di innovazione* rispetto alla società civile. La Divisione oggi conta 12.500 associazioni, organizzate in 105 comitati provinciali e 20 regionali.

Ci sono altre iniziative europee ed anche a livello regionale/locale realizzate nel territorio italiano, le quali saranno trattate nel prossimo capitolo, però resta in Italia il problema che l'*Educazione all'Imprenditorialità* non è inserita nel quadro nazionale in materia di istruzione, pur essendoci molte iniziative private, regionali o locali. Comunque, facendo parte dell'Unione Europea, i modelli di sviluppo all'imprenditorialità riportati sin qui sono accessibili anche per gli italiani.

In Brasile, il Governo Federale ha pubblicato di recente il Piano Nazionale di Educazione (PNE), un documento che definisce le strategie politiche di educazione nazionale per i

prossimi dieci anni. Uno dei principali punti del piano è quello di aumentare i finanziamenti per l'istruzione pubblica, arrivando entro dieci anni al 10% del prodotto interno lordo – PIL (BRASIL, 2014).

Per far sì che questo obiettivo sia raggiunto, il Governo ha proposto fonti di finanziamento, comprese anche le risorse di petrolio e gas naturale, per aumentare gli investimenti per l'istruzione e stabilire uno standard minimo di fattori essenziali per il processo di insegnamento-apprendimento e moltiplicando il numero di studenti iscritti nelle scuole. I principali obiettivi del Piano Nazionale Brasiliano di Educazione sono (BRASIL, 2014, trad. mia):

- Scuola dell'infanzia e scuola primaria
  - Avere il 100% dei bambini di età compresa tra 4 e 5 anni iscritti nelle scuole entro il 2016 e il 50% dei bambini fino a tre anni iscritti nelle scuole materne nei prossimi dieci anni;
- Istruzione secondaria di I grado
  - Iscrivere tutti i bambini/adolescenti da 6 a 14 anni nelle scuole, e garantire che, in un periodo di dieci anni, almeno il 95% di loro finiscono l'istruzione secondaria inferiore all'età consigliata;
  - Alfabetizzare tutti i bambini entro la fine del terzo anno di scuola secondaria inferiore;
- Istruzione secondaria di II grado e formazione professionale
  - Offrire servizi di assistenza scolastica per il 100% dei ragazzi tra i 15 a 17 anni entro il 2016 ed aumentare il tasso netto di iscrizione in questa fascia di età al 85%;
  - Triplicare, nel periodo di dieci anni, il numero di studenti iscritti ai percorsi di formazione tecnica e professionale, garantendo la qualità; nello stesso periodo, incrementare di almeno il 50% l'offerta di iscrizione alla formazione professionale nelle scuole pubbliche;
- Istruzione Superiore
  - Aumentare il tasso di iscrizione nell'istruzione superiore al 50% della popolazione tra i 18 e i 24 anni, garantendo la qualità ed espandere l'iscrizione nelle istituzioni pubbliche di almeno il 40%;
  - Assicurare che almeno il 75% degli insegnanti siano laureati e che il 35% di essi abbiano conseguito il dottorato di ricerca;
  - Aumentare l'iscrizione negli studi post-laurea per soddisfare l'obiettivo annuale di 60.000 laureati/post-laureati e 25.000 con dottorato;
- Giovani e Educazione degli Adulti
  - Aumentare la scolarizzazione media della popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni, raggiungendo in dieci anni la media di 12 anni di istruzione per le popolazioni rurali e almeno il 25% della popolazione più povera; inoltre, rendere omogenea la media scolastica tra neri e non neri;
  - Completare, entro il 2015, il progetto, di riduzione del 6,5% dell'analfabetismo della popolazione (iniziato nel 2000), sradicare l'analfabetismo nei soggetti fino ai 10 anni di età;

- Assicurarsi che almeno il 25% delle iscrizioni dei giovani nell'*Educação de jovens e adultos – EJA* sia integrato alla formazione professionale;
- Qualità e inclusione
  - Offrire formazione a tempo pieno per almeno il 25% degli studenti alla istruzione primaria e di almeno il 50% nelle scuole pubbliche;
  - Promuovere la qualità dell'istruzione, migliorando l'apprendimento al fine di raggiungere, entro il 2021, l'Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB di 6,0 nei primi anni delle elementari, 5,5 negli anni finali della scuola secondaria di I grado e 5,2 nella scuola secondaria di II grado;
  - Garantire a tutti i bambini e adolescenti, tra i 4 e i 17 anni con esigenze particolari, l'accesso all'istruzione di base con l'educazione specializzata, preferibilmente nel sistema scolastico regolare;
- Insegnanti
  - Creazione, entro un anno, di una politica nazionale di formazione degli insegnanti per garantire che tutti gli insegnanti di educazione di base abbiano un diploma di laurea di più alto livello di conoscenze nel settore in cui operano;
  - Formare, entro dieci anni, il 50% degli insegnanti di educazione di base in corsi post-universitari e garantire che il 100% degli insegnanti partecipino ad un corso di formazione continua;
  - Equiparazione, entro sei anni, degli stipendi degli insegnanti nelle reti di istruzione di base comuni con quelli di altri professionisti con formazione equivalente;
  - Creazione, entro due anni, dei piani di carriera per gli insegnanti di scuola elementare e delle reti pubbliche superiori, sulla base del salario minimo nazionale.

In tutti questi provvedimenti elaborati dal Governo Brasiliano, la lotta è contro l'analfabetismo che colpisce oggi l'8,7% della popolazione fino a 15 anni d'età. Secondo il *Ministério da Educação* un altro problema brasiliano è la valorizzazione dei docenti, bersaglio di intense proteste. Infatti, per quanto riguarda la retribuzione, la carriera e la formazione degli insegnanti il piano nazionale ha evidenziato diverse iniziative di supporto e di miglioramento (BRASIL, 2014).

Nonostante l'importanza che la cultura dell'imprenditorialità offre ai cittadini, in questo Piano Nazionale di Educazione non è stata citata nessuna particolare azione volta a sviluppare l'imprenditorialità nell'istruzione e nella formazione professionale, nonostante vi siano diversi dibattiti aperti circa i progressi dell'*Educazione all'Imprenditorialità* in tutti i livelli di scolarizzazione, e vi siano anche iniziative già realizzate o in corso.

Infatti, nella scuola primaria e nell'istruzione secondaria di I livello ci sono diverse iniziative con l'obiettivo di sviluppare il potenziale degli studenti per agire su determinate situazioni, riconoscere le opportunità imprenditoriali ed attivarsi. L'obiettivo di sviluppare l'imprenditorialità in questo livello di istruzione è quello di focalizzarsi sulle qualità e sulle

competenze imprenditoriali, oltre che creare consapevolezza sulle opzioni di carriera e di autoimpiego (Lopes, 2010).

Iniziare presto significa avere più possibilità di promuovere lo sviluppo di una serie di competenze che rendono gli studenti più preparati ad affrontare le sfide della società post-moderna, soprattutto con la capacità di generare il proprio reddito/lavoro, rendendoli indipendenti dagli altri (Lopes, 2010, p. 49, trad. mia).

Inoltre, dal 2013 in Brasile l'Imprenditorialità è disciplina obbligatoria nei corsi di formazione professionale, attraverso l'accordo di cooperazione tecnica tra il *Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE* (2014b) e il *Ministério da Educação*.

Il SEBRAE è un'agenzia privata e senza scopo di profitto, che riceve supporti dal Governo, dall'Imprese e dagli imprenditori per fornire formazione e consulenza per lo sviluppo dell'imprenditorialità in Brasile; si tratta di un agente di *empowerment* e *promotore di sviluppo*. Dal 1972, il SEBRAE lavora per incoraggiare l'imprenditorialità e consentire la competitività e la sostenibilità delle microimprese e piccole imprese (SEBRAE, 2014a).

È una delle principali istituzioni a sostegno degli imprenditori brasiliani. Con sei programmi nazionali o rivolto a sostenere micro e piccole imprese, e avendo già portato la *Formazione all'Imprenditorialità* a più di 2 milioni di imprenditori in questi ultimi anni, con la realizzazione di due nuovi programmi: *Educação Empreendedora* e *Encadeamento Produtivo* (SEBRAE, 2014a, trad. mia).

L'obiettivo del programma *Encadeamento Produtivo* è quello di aumentare la competitività delle piccole imprese nei settori dell'industria, del commercio, agro-alimentare e dei servizi per l'integrazione competitiva e sostenibile di queste imprese. La grande novità del programma è quello di coprire i quattro settori dell'economia: primario – le materie prime, secondario – produzione; terziario – servizi e quaternario – attività intellettuali (SEBRAE, 2013a).

Il *Programa Nacional de Educação Empreendedora* del SEBRAE creato nel 2013 mira ad ampliare, promuovere e diffondere l'educazione imprenditoriale nelle istituzioni educative attraverso l'inserimento di contenuti per l'imprenditorialità nel curriculum, con l'obiettivo di consolidare la cultura imprenditoriale nel settore dell'istruzione (SEBRAE, 2014b).

Questo programma brasiliano prevede soluzioni formative per docenti e per studenti e riguarda lo sviluppo delle competenze imprenditoriali e la possibilità di inserimento sostenibile dei giovani nel mondo del lavoro (SEBRAE, 2014b).

Guidati da un modello di formazione che favorisce metodologie creative, linguaggio appropriato e il riconoscimento delle realtà locali, il programma opera in tutti i livelli di

istruzione formale: l'istruzione primaria, secondaria e superiore, nonché la formazione professionale; esso opera anche nella formazione degli insegnanti, che sono i protagonisti della formazione all'imprenditorialità nel contesto scolastico, contribuendo a stimolare un nuovo profilo di formazione professionale.

Questo è un programma a livello nazionale, ma vi sono diverse iniziative anche a livello regionale e locale in tutti gli ambiti di istruzione e di formazione professionale, che mirano allo sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni, e che saranno affrontate nel prossimo capitolo. L'obiettivo è quello di incoraggiare il desiderio dello studente di cercare il cambiamento, reagire ad esso e sfruttarlo come un'opportunità di business. Nel presente o nel futuro lo studente potrà contribuire con nuove idee utili per il mondo del lavoro e per l'ambiente in cui è inserito (SEBRAE, 2014b).

Un buon esempio è la città di Macapá in Brasile, sulla base della legge 007/13, partirà nel 2014 con il *Programa Educacional de Empreendedorismo*, PROEEM, nelle scuole pubbliche di istruzione secondaria di I e II grado (SEBRAE, 2014c). Il PROEEM del Macapá ha scelto due metodologie di *Educazione all'Imprenditorialità* del SEBRAE per due livelli di istruzione (SEBRAE, 2014b, trad. mia):

- secondaria di I grado: il corso *Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP)*, già citato, che incentiva la rottura dei paradigmi e lo sviluppo delle capacità e dei comportamenti imprenditoriali;
- secondaria di II grado: il progetto *Despertar*, che mira a incoraggiare l'imprenditorialità tra i giovani studenti delle secondarie di II grado, dando loro una visione globale del mondo, in modo da poter identificare i loro punti di forza e di scoprire nuove opportunità. La metodologia prevede che gli studenti siano incoraggiati ad accostarsi ad una visione più ampia di imprenditorialità, che prevede la cooperazione, la cittadinanza e l'etica. Alla fine del corso, si prevede che essi siano più proattivi e impegnati per lo sviluppo personale e professionale e per la crescita.

Tutti i modelli di sviluppo delle competenze imprenditoriali presentati, che riguardano il SEBRAE, sono basati sui quattro pilastri dell'educazione proposti da Delors (1997), presentati nel primo capitolo di questo lavoro. Invece, per sviluppare le competenze agli imprenditori, i programmi sono (SEBRAE, 2013a, trad. mia):

- *SEBRAE PIÙ*: ha come target la microimpresa con due o più anni di vita, con più di nove dipendenti e un modello di gestione di base, ma che ha il desiderio di guadagnare competitività e di crescere. Unisce otto soluzioni con particolare attenzione alla gestione: Strategie Imprenditoriale; Gestione finanziaria; Incontri Imprenditoriali; Empretec; Strumenti di gestione; Gestione per Innovazione; Gestione della Qualità; Pianificazione e Internazionalizzazione;
- *SEBRAETEC* – Servizi di Innovazione e Tecnologia: la tecnologia e l'innovazione portano a micro e piccole imprese. Sovvenziona dall'80% al

- 90% dei servizi di consulenza di tecnologia di micro imprese e piccole. Opera nei seguenti temi: tecnologie di qualità, produttività, di progettazione, di informazione e comunicazione, di proprietà intellettuale e di sostenibilità;
- *Agentes Locais de Inovação* (ALI): incoraggia gli imprenditori ad essere proattivi nell'innovazione, nella motivazione e nella ricerca di differenziazione rispetto alla concorrenza. Gli agenti sono accompagnati dal Consiglio Nazionale per la Ricerca Scientifica e Sviluppo Tecnologico (CNPq) che visitano le piccole imprese accompagnate dal programma;
  - *Negócio a Negócio*: è una consulenza di gestione per le imprese ed è caratterizzata da una visita di un agente alla sede dell'impresa. È adatto a coloro che stanno iniziando un'attività imprenditoriale o di recente si sono messi in proprio e vogliono crescere;
  - *SEBRAE nos Territórios da Cidadania*: il programma proposto è quello di portare l'istituzione, con tutti i suoi prodotti e servizi, ai luoghi non serviti e migliorare la prestazione dove il SEBRAE è già presente. Esso mira a interiorizzare le azioni del SEBRAE, per sostenere la regolarizzazione fiscale di lavoratori autonomi e l'attuazione della legge generale di micro e piccole imprese nei comuni;
  - *SEBRAE 2014*: si propone di individuare, diffondere e promuovere le opportunità di business, prima, durante e dopo i Mondiali di Calcio del 2014; in collaborazione con la Fundação Getúlio Vargas (FGV), il SEBRAE ha realizzato lo studio della Coppa del Mondo FIFA 2014 redigendo la mappa di opportunità per le micro e piccole imprese nelle città ospitanti, che comprendeva i settori prioritari dell'economia come l'edilizia, il turismo, la moda, ecc.

Il SEBRAE offre corsi gratuiti e a pagamento per gli aspiranti imprenditori, per imprenditori già affermati e anche per i dirigenti delle aziende sul territorio brasiliano, oltre che consulenza e ricerca in diversi ambiti e su diversi argomenti.

Per il SEBRAE l'*Educazione all'Imprenditorialità* è un processo collettivo, intenzionale e sistematico di sviluppo delle caratteristiche di creatività, di pianificazione e di organizzazione. Comporta anche la responsabilità, la leadership, la persistenza, l'abilità di lavorare in gruppo, l'abilità di progettarsi nel futuro, l'interesse nel cercare nuove informazioni e la capacità di assumersi rischi, così come la capacità di risolvere problemi e di innovare (SEBRAE, 2013b).

Secondo il SEBRAE (2013b) la sfida dell'*Educazione all'Imprenditorialità* in Brasile è principalmente una sfida quantitativa, rappresentata da milioni di piccole imprese esistenti nel Paese che non hanno ancora avuto accesso alla formazione e di persone che devono ancora ricevere questo tipo di educazione/formazione.

Inoltre, la difficoltà di sviluppare questo tipo di educazione/formazione riguarda anche la creazione di un ambiente favorevole all'imprenditorialità, con politiche e risorse compatibili e sufficienti. Pertanto, la forte espansione delle iniziative e degli strumenti

attuali per l'*Educazione all'Imprenditorialità* deve avere come vettore di ricerca l'eccellenza e la formazione delle persone in tutti i cicli di istruzione e di formazione professionale.

Tuttavia, è anche attraverso l'apprendimento non-formale che le competenze imprenditoriali possono essere sviluppate, soprattutto per coloro che hanno parenti ed amici che sono imprenditori, oppure che sono a contatto con le comunità che sviluppano una cultura all'imprenditorialità. La sfida per chi promuove l'educazione e la *Formazione all'Imprenditorialità* è quella di creare meccanismi che consentano alle persone di controllare il proprio apprendimento e di rendere la routine un alleato nella costruzione di nuove conoscenze necessarie per trasformare la realtà.

### ***3.2.1 L'imprenditorialità nel Sistema della Formazione Professionale***

L'istruzione e la formazione professionale – IFP possono assumere forme distinte nei diversi Paesi e anche all'interno di uno stesso Paese, per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze imprenditoriali. Secondo gli orientamenti europei sull'imprenditorialità “la percentuale di studenti iscritti a corsi di istruzione professionale che partecipa a programmi di imprenditorialità durante il proprio percorso di istruzione professionale oscillerebbe tra il 90 e il 100%” (Commissione Europea, 2009a, p. 7).

Dando uno sguardo al passato, la formazione professionale in Europa è nata nel 1876 in Svizzera e si concentrava sullo sviluppo economico agrario; essa è stata il pioniere dello sviluppo dell'*Educazione all'Imprenditorialità*, che ha servito da modello per la *Small Business Administration* ad altre istituzioni e centri di formazione in tutto il mondo (Lopes, 2010).

Tuttavia, oggi ci sono problemi che riguardano il tipo e l'intensità di come viene realizzata l'*Educazione* e la *Formazione all'Imprenditorialità*, come, ad esempio (Commissione Europea, 2009a, p. 7):

- la partecipazione degli studenti è limitata;
- i metodi di insegnamento non sono efficaci;
- manca l'elemento pratico dell'imprenditorialità;
- gli insegnanti non sono sufficientemente competenti;
- l'imprenditorialità non è legata a specifiche materie formative o professioni;
- gli imprenditori non vengono sufficientemente coinvolti.

Anche relativamente allo sviluppo delle metodologie di sviluppo all'imprenditorialità emergono alcune criticità nella formazione professionale, che possono essere così

descritte: i progetti sono condotti da pochi insegnanti innovativi di buona volontà che non riescono a coinvolgere gli altri colleghi, spesso sono progetti temporanee che dipendono di risorse esterne e costituiscono un “territorio” separato rispetto alla didattica ordinaria, seguendo anche le modalità tradizionali di insegnamento (Commissione Europea, 2009a).

Così, pur essendo fortemente motivanti per gli studenti, non entrano istituzionalmente e stabilmente, nell’offerta formativa degli Istituti (Commissione Europea, 2009a).

È possibile che, anche per questi motivi, l’*Educazione all’Imprenditorialità* non sia percepita dalle persone e dai Paesi e che, non avendo le possibilità di sviluppare le competenze imprenditoriali in modo soddisfacente, le persone non si considerino imprenditori o potenzialmente tali, e neanche possano considerare il lavoro imprenditoriale come opzione di carriera, confermando il basso tasso TEA in Italia del 3,43%, presentato precedentemente.

Pertanto, nonostante alcuni dati incoraggianti sulla quantità di Paesi in cui l’*Educazione all’Imprenditorialità* è più diffusa, e dove si realizzano anche strategie di sviluppo all’imprenditorialità, sembra che l’accettazione e l’efficacia dell’*Educazione all’Imprenditorialità* nelle scuole professionali europee siano ancora lontane dall’essere completamente soddisfacenti (Commissione Europea, 2009a).

Questo è anche il caso dell’Italia, dove:

L’imprenditorialità non è inclusa nel programma di studio per l’istruzione professionale stabilito a livello nazionale. Tuttavia, la legislazione invita le scuole a promuovere un legame con il mercato del lavoro. La partecipazione degli studenti è opzionale. Vi sono molti programmi di imprenditorialità focalizzati su temi *locali/regionali* sostenuti dal settore privato e dalle istituzioni pubbliche ed estesi a un esiguo numero di studenti. Tuttavia esistono tre principali programmi di imprenditorialità offerti a livello nazionale, tra cui la possibilità per gli studenti di lavorare su imprese di praticantato e mini-imprese (Commissione Europea, 2009a, p. 18).

Infine, la promozione dell’*Educazione all’Imprenditorialità* è in aumento nella maggior parte dei Paesi europei, ma in Italia non è ancora diffusa e non vi è una specifica strategia nazionale per l’*Educazione all’Imprenditorialità*, se si eccettuano i percorsi tecnici e professionali (Commissione Europea, 2012a).

Non ci si può aspettare giovani creativi e intraprendenti, capaci di fronteggiare le crisi e le difficoltà del mercato del lavoro e della globalizzazione, se la scuola non si pone come obiettivo quello di preparare un’adeguata cultura, incoraggiando l’assunzione del rischio, la creatività e l’innovazione (Consolini, 2012, p. 2).

In Italia, le iniziative o i modelli di sviluppo prendono come riferimenti gli orientamenti europei, quindi tanto gli studenti quanto gli insegnanti possono avvalersi dei progetti

europei per sviluppare l'impresarialità, ad esempio il programma *Comenius* ed il programma *Leonardo da Vinci* ed altri citati nel paragrafo precedente. Inoltre l'Unione Europea mette a disposizione dei Paesi risorse, finanziamenti e progetti a livello nazionale, regionale o locale; le proposte sono per le piccole e medie imprese, per studenti e neolaureati, per ricercatori, per agricoltori, per chi lavora presso enti pubblici, ecc.

In realtà quello che spesso succede è che i fondi o le risorse che l'Unione Europea mette a disposizione ai Paesi membri per cofinanziare e programmare gli interventi pluriennali non vengono spesi oppure non vengono spesi in maniera soddisfacente. "A sei mesi dalla chiusura del ciclo 2007-2013 della programmazione dei fondi europei l'Italia ha speso poco meno di 20 miliardi di euro, pari a circa il 40% delle risorse programmate che sono 49,5 miliardi" (Chiellino, 2014).

Questo vuol dire che entro la fine del 2015 l'Italia dovrà essere capace di spendere le risorse non ancora utilizzate, per non perderle, che secondo Chiellino equivalgono a:

più o meno 1 miliardo al mese per trenta mesi, da certificare a Bruxelles. Questo è il risultato dei ritardi accumulati fino al 2011 e dal massiccio ricorso alle *sospensioni* dei progetti dovute al prolungarsi delle istruttorie, spesso impantanate in pastoie burocratiche e non solo italiane. La sospensione consente di abbassare i target di spesa nei primi anni della programmazione, evitando così di perdere risorse comunitarie. Ma ha l'effetto di aumentare le soglie di spesa nella parte finale del periodo di programmazione con il rischio sempre più concreto di non riuscire a rispettare il termine del 31 dicembre 2015 (Chiellino, 2014).

Come è già stato sottolineato, i fondi europei servono per finanziare e sovvenzionare progetti e programmi nei diversi settori: istruzione, salute, tutela dei consumatori, protezione dell'ambiente ed aiuti umanitari; questi vengono gestiti a livello europeo, nazionale e regionale tra i Paesi (Commissione Europea, 2014c). Se le risorse messe a disposizione non sono totalmente utilizzate o vengono utilizzate in maniera parziale e se ci sono problemi che riguardano la creazione di metodologie, il miglioramento della qualità dell'istruzione, la formazione dei docenti ecc., bisogna capire quali sono i *gap* che riguardano l'erogazione di queste risorse agli italiani.

Infatti, l'aver accesso a queste risorse dipende fondamentalmente dalla capacità progettuale e gestionale, ossia dalla capacità di produzione, di stesura e di presentazione dei progetti europei. Per quello che riguarda l'istruzione e la formazione professionale in Italia, i fondi e le risorse erogati tramite progetti o programmi portano i seguenti benefici:

i giovani potranno beneficiare di una formazione di alta qualità, riceveranno un orientamento al momento di scegliere la formazione da seguire e la professione più consona alle loro attitudini, compiranno parte dei loro studi all'estero o seguiranno corsi insieme a studenti stranieri. Ottenuta una qualifica, avranno maggiori

possibilità, grazie a una formazione più corrispondente alle necessità del mercato del lavoro, di trovare un lavoro soddisfacente. Nel corso della loro vita professionale, potranno fruire, in modi flessibili, di una formazione permanente [...] gli insegnanti avranno maggiori possibilità di collaborare con colleghi stranieri; il loro ambiente di lavoro e i metodi d'insegnamento e di apprendimento saranno diversi; il materiale didattico che utilizzeranno rispecchierà gli sviluppi intervenuti nell'industria e nell'economia (Commissione Europea, 2012e).

In Italia, la Formazione Professionale è così suddivisa:

- Formazione Professionale: Iniziale (14-17 anni – Corsi triennali di Qualifica professionale, assolve l'obbligo di istruzione e il diritto-dovere alla formazione);
- Formazione Professionale Superiore (post qualifica, post diploma o post laurea);
- Formazione Professionale Continua (per adulti occupati – *Life Long Learning, LLL*) (MIUR, 2014c).

Nel sistema nazionale italiano l'imprenditorialità non è inclusa come disciplina a se stante, però ci sono azioni regionali o locali di monitoraggio ed osservazione, analisi e sviluppo dei seguenti percorsi (INDIRE, 2009):

- *Area di Professionalizzazione*. Nei percorsi di formazione professionale ci sono aree di discipline comuni di formazione umanistica e scientifica, discipline specialistiche e di area professionalizzante, la "Terza Area", che consiste quasi al 50% di stage, esercitazioni pratiche o visite guidate, avvicinando i giovani al mondo del lavoro;
- *Alternanza Scuola Lavoro*. È stata introdotta come modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria di II grado (art. 4 legge delega n.53/03). Successivamente, con il D. L. n. 77 del 15 aprile del 2005, viene disciplinata l'Alternanza Scuola/Lavoro quale metodologia didattica del Sistema dell'Istruzione per consentire agli studenti che hanno compiuto il sedicesimo anno di età di realizzare gli studi del secondo ciclo, anche alternando periodi di studio e di lavoro.
- *Impresa Formativa Simulata*. Nata nel 1994 con l'obiettivo di dare l'opportunità alle scuole (soprattutto agli istituti ad indirizzo commerciale o economico aziendale) di simulare il processo di realizzazione e gestione di un'azienda.

Queste sono alcune delle iniziative o modelli di sviluppo delle competenze imprenditoriali attualmente in corso, che riguardano l'istruzione secondaria di II grado e la formazione professionale. È importante sottolineare che anche nella scuola primaria e nell'istruzione secondaria di I livello non esiste nessuna politica di sviluppo delle competenze imprenditoriali a livello nazionale; esistono iniziative istituzionali regionali e locali, difficili ancora da valutare e da quantificare.

Tutte queste iniziative aiutano i ragazzi o le persone che seguono i percorsi di formazione professionale a sviluppare le competenze imprenditoriali. Oltre ai periodi di stage/tirocini, l'azione di *Impresa Formativa Simulata* è una metodologia innovativa comunemente

utilizzata dai percorsi di formazione tecnica e professionale e propone un apprendimento in cui gli studenti possono imparare i processi di lavoro reali, simulando il set up e la gestione di imprese virtuali, lavorando in rete e sostenuti dalle imprese reali (INDIRE, 2009).

La formazione professionale ha un ruolo chiave nello sviluppo economico dei Paesi emergenti come il Brasile. La necessità di formare manodopera qualificata con velocità e con qualità per soddisfare le esigenze dei settori produttivi si è riflessa in una vasta accettazione dei diplomati in corsi professionali in vista del primo lavoro o dell'attività di sviluppo più adatta.

Infatti, per affrontare i vari problemi sociali che possono riguardare l'istruzione, il tempo libero, la salute, il lavoro ecc., si adottano costantemente azioni specifiche per facilitare il processo di sviluppo attraverso l'istruzione e la formazione professionale, compresa la ricerca di corsi di formazione professionale volti ad aumentare l'occupabilità e migliorare la qualità della manodopera nel Paese (Dolabela, 2003).

Nei Paesi del *BRIC* (India, Cina, Russia e Brasile), l'*Educazione all'Imprenditorialità* è stata la risposta per affrontare il sottosviluppo, la povertà e lo strumento per migliorare le condizioni di vita dei popoli (Dolabela, 2003). Molti studi di ricerca hanno messo in evidenza che l'impreditorialità può essere insegnata e appresa. L'impreditorialità è una disciplina e, come tutte le discipline, ha modelli, processi, casi di studio, ecc., che possono aiutare le persone a migliorare le proprie potenzialità.

A lungo termine un'*Educazione all'Impreditorialità* contribuisce all'aumento del livello di impreditorialità negli individui e potrebbe assumere la forma specifica dello sviluppo di una *attitudine imprenditoriale* (European Commission, 2012b).

Come competenza chiave, l'impreditorialità non implica necessariamente una disciplina scolastica specifica. Piuttosto richiede un modo di insegnamento in cui l'apprendimento esperienziale ed il *project work* hanno un ruolo principale. Gli insegnanti non forniscono risposte agli studenti, ma li aiutano nella ricerca e nell'identificazione delle domande giuste e a trovare le risposte migliori. Per ispirare i loro alunni e studenti e per aiutare a sviluppare un atteggiamento intraprendente, gli insegnanti hanno bisogno di una vasta gamma di competenze legate alla creatività e all'impreditorialità, hanno bisogno di una scuola in cui la creatività e l'assunzione di rischi sono incoraggiate e gli errori sono valutati come un'opportunità di apprendimento (European Commission, 2013b).

Diverse sono le discussioni e le riflessioni circa il ruolo della scuola e dell'università nella trasformazione del mondo del lavoro e dell'economia, soprattutto per quanto riguarda

l'istruzione e la formazione professionale. L'educazione deve promuovere l'inserimento nella società dell'individuo e deve anche includere una formazione per il lavoro (GEM, 2012). Infatti, dopo la famiglia, la scuola è il maggior agente di influenza degli individui sulle decisioni di vita professionale e personale, ed avere un'impostazione verso la *Formazione all'Imprenditorialità* richiede una ristrutturazione curricolare, una formazione appropriata degli insegnanti e soprattutto un coinvolgimento della società.

Secondo la ricerca GEM (2012) il tasso d'imprenditori affermati aumenta quando aumenta anche il livello di scolarità, questo vuole dire che un livello maggiore di educazione può impattare sulla sopravvivenza e sullo sviluppo del business, poiché la relazione tra il tasso di imprenditori e il livello d'istruzione è stata verificata analizzando gli imprenditori affermati e non quelli "principianti". Anche Wadhwa, Freeman e Rissing (2008) concludono che maggiore è il livello di istruzione dell'imprenditore maggiore è la probabilità di successo.

"Tra il 15% e il 20% degli studenti che partecipano a un programma di mini-impresa nella scuola secondaria avvierà poi una propria azienda" (Commissione Europea, 2014d).

Nel campo dell'istruzione secondaria di II grado e nella formazione professionale il *Ministério da Educação* in Brasile ed il SEBRAE hanno firmato nel settembre del 2002 una lettera d'intenti per la diffusione dell'imprenditorialità nell'istruzione secondaria brasiliana. Dal 2011 l'istruzione secondaria di I grado e quella di formazione tecnica e professionale sono obbligate ad avere nel loro curriculum la disciplina *Imprenditorialità*. Così, tramite il progetto PRONATEC, la meta è di arrivare a 1,5 milioni di studenti qualificati in tutto il Paese. La partnership prevede anche la formazione di settemila insegnanti entro il 2014 e sono offerte circa un migliaio di borse di studio per insegnanti interessati a corsi di specializzazione e/o master in *Educazione all'Imprenditorialità* (SEBRAE, 2013a).

Il PRONATEC è stato sanzionato attraverso la legge n.12.513/2011 e prevede di (BRASIL, 2011, trad. mia):

- espandere, democratizzare ed interiorizzare l'erogazione di corsi di istruzione secondaria tecnica e professionale sia in presenza sia con corsi a distanza e di corsi di formazione iniziale e continua o di programmi di formazione professionale;
- incoraggiare e sostenere l'espansione della rete di assistenza alla formazione professionale e tecnologica;
- contribuire a migliorare la qualità della scuola pubblica, mediante il collegamento con la formazione professionale;

- ampliare le opportunità educative per i lavoratori, attraverso una maggiore formazione e qualificazione professionale;
- favorire la diffusione di risorse di apprendimento per sostenere l'offerta di istruzione professionale e tecnica;
- favorire il coordinamento tra le politiche della formazione e le politiche professionali e tecnologiche per creare occupazione, reddito e occupazione.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti il *PRONATEC Empreendedor* fornisce una *Formazione all'Imprenditorialità* agli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di I e II grado. Sono quasi 19.916 gli insegnanti che ricevono formazione dal Governo Brasiliano attraverso le iniziative (SEBRAE, 2013a).

Il *PRONATEC Empreendedor* è composto da tre tappe: la prima è la consapevolezza, al fine di mobilitare gli interessi di studenti, insegnanti e istituzioni educative per il tema dell'imprenditorialità, attraverso materiali informativi del SEBRAE. La fase successiva è la formazione degli studenti e degli insegnanti, nella misura in cui sono realizzate le discipline di insegnamento e l'offerta di specializzazione o di corsi di master specifici di Formazione Imprenditoriale per gli insegnanti. Nel programma sono previste alcune forme per premiare le azioni degli studenti, dei formatori e delle istituzioni che presentano buoni rapporti ed esperienze significative di attività imprenditoriali (SEBRAE, 2013b).

Un'altra metodologia utilizzata nell'istruzione e nella formazione professionale in Brasile è la *Pedagogia all'Imprenditorialità*, per sviluppare l'imprenditorialità tra i bambini ed i giovani dai 4 ai 17 anni di età. Essa si basa sulla comprensione dell'imprenditorialità, del suo potenziale come una forza importante nella eliminazione e nella riduzione della distanza tra ricchi e poveri, concentrandosi sullo sviluppo umano, sociale ed economico sostenibile.

Per accompagnare la crescita economica, il Brasile sta investendo nell'educazione e nella formazione tecnica e professionale, perchè ha bisogno di puntare sull'innovazione, così da trasformare il fenomeno dell'imprenditorialità dalla necessità all'opportunità. La formazione professionale in Brasile è disciplinata dalla legge *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Legge 9394, del 20 dicembre 1996), integrata dal decreto 2208 del 17 aprile 1997 e riformata dal decreto 5154 del 23 luglio 2004 (MEC, 2006).

L'obiettivo principale della formazione professionale è la creazione di corsi orientati all'accesso al mercato del lavoro per studenti e professionisti che cercano di promuovere le loro qualifiche. Secondo la legge brasiliana ci sono tre livelli di formazione professionale (MEC, 2006, trad. mia):

- livello Base: rivolto a studenti e a persone di qualsiasi livello di istruzione; può essere svolto da qualsiasi istituzione educativa;
- livello tecnico: rivolto a studenti delle scuole superiori o persone che hanno già questo livello di istruzione; può essere svolto da qualsiasi istituzione educativa con previa approvazione dei servizi statali di istruzione e dei dipartimenti statali di scienza e tecnologia, a seconda del Paese;
- livello tecnologico: rivolto a persone che vogliono partecipare ad una formazione tecnologica superiore; può essere svolto da qualsiasi istituzione scolastica previa approvazione del Ministero dell'Istruzione.

Di seguito sono riportati alcuni modelli di sviluppo delle competenze imprenditoriali implementati in alcune istituzioni brasiliane, di scuola primaria, di istruzione secondaria o di formazione professionale:

- *Pedagogia all'imprenditorialità*. Metodologia creata da Dolabela (2003) con l'obiettivo di promuovere un ciclo di apprendimento all'imprenditorialità basato sul *sogno*, cioè sulla creazione di un ambiente favorevole al sogno che potrebbe essere un futuro progetto che lo studente desidera implementare, *ciò che desidera diventare da grande*, seguito dallo studio di come fare per concretizzare questo sogno, identificando ed imparando quello che è necessario per far sì che diventi realtà;
- *Jovens Empreendedores Pimeiros Passos – JEPP*. Metodologia basata sui concetti pedagogici di Costa (2001, citato da Lopes, 2010, p. 60, trad. mia), che secondo la sua teoria cerca di sviluppare la resilienza, che è la capacità di resistere e di prosperare nell'avversità, e il protagonismo dei giovani, che è la creazione di opportunità, condizioni necessarie per risolvere problemi, per prendere l'iniziativa creando responsabilità;
- *Centro de Educação Empreendedora – CEDEMP*. Centro di imprenditorialità creato nel 2004 in São José dos Campos, São Paulo, per sviluppare le competenze imprenditoriali negli studenti promuovendo nuovi comportamenti e atteggiamenti, rafforzare il concetto di sé attraverso il profilo imprenditoriale, in modo da poter cercare di realizzare i sogni e offrire una formazione in cui gli studenti siano incoraggiati a creare nuovi progetti di vita ed interiorizzare lo spirito imprenditoriale. Questo Centro organizza eventi come Feira do Jovem Empreendedor Joseense, Programa Profissional do Futuro, Programa Aprendiz de Turismo, ecc. (Lopes, 2010);
- *Junior Achievement*. Associazione no-profit, gestita da iniziativa privata, il cui scopo è quello di promuovere lo spirito imprenditoriale nei giovani, favorendo lo sviluppo personale, fornendo una chiara visione del mondo delle imprese, e di facilitare l'accesso al mercato del lavoro. Questa associazione è presente in 120 Paesi del mondo ed è nata negli Stati Uniti nel 1919 (Lopes, 2010).

In tutte queste iniziative, gli insegnanti ricevono una formazione necessaria e materiale didattico adeguato.

Ci sono altre iniziative a livello regionale e locale, nell'ambito dell'istruzione secondaria e della formazione professionale, che coinvolgono le associazioni di categoria, le organizzazioni *non-profit*, le aziende e gli imprenditori, come ad esempio il Programma *Menor Aprendiz*, dove i soggetti di età compresa tra i 14 e i 24 anni hanno l'opportunità di

imparare una professione e sviluppare le competenze imprenditoriali durante il periodo scolastico, regolamentato dal Ministero del Lavoro in Brasile (BRASIL, 2000).

Questo programma è disciplinato dalla Legge 10.097/2000 e potrebbe essere una buona opportunità per sviluppare anche le competenze trasversali, quali l'autonomia, la responsabilità ecc., rafforzando l'importanza di sviluppare le competenze imprenditoriali in coloro che devono ancora intraprendere la loro vita lavorativa (BRASIL, 2000).

Questa legge è chiamata *Legge dell'Apprendimento* e il programma assume il ruolo di agente di sviluppo perché favorisce l'autonomia e la proattività. Per tanti studenti è un'opportunità per integrare il reddito familiare, ma l'obiettivo è soprattutto quello di sviluppare le capacità sociali e di lavoro, aumentando l'autostima e la responsabilità degli studenti, a volte aiutandoli ad uscire da una situazione di rischio e povertà.

### **3.2.2 L'imprenditorialità nel Sistema Universitario**

Potenziare la creatività, l'innovazione e includere l'imprenditorialità in tutti i livelli dell'istruzione e della formazione professionale rientra, come già descritto, tra gli obiettivi a lungo termine del quadro strategico *Education and Training 2020*, per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione.

Tuttavia, ci sono questioni che rendono difficoltoso il processo di sviluppo dell'*Educazione all'Imprenditorialità* all'interno delle università. Secondo Lopes le questioni possono essere così sintetizzate (Lopes, 2010, trad. mia):

- la preoccupazione tra *capitalismo* e *neoliberalismo*, cioè la perplessità di preparare le persone per il mercato come *manodopera*, ma anche il timore da parte degli educatori ad ammettere che il processo di inserimento nella società comprende anche imparare un lavoro e l'inclusione economica;
- il *cliché* secondo cui le università sono depositarie d'eccellenza, creando a volte un ranking senza parametri chiari;
- il ruolo dei docenti che può tanto obiettivare il futuro della società quanto la manutenzione del sistema esistente, considerando che il ruolo dell'educazione nella sua essenza è l'avanzo sociale;
- il concetto di *imprenditore* che vede soltanto l'aspetto economico e valorizza poco lo sviluppo di un'attitudine imprenditoriale;
- il concetto di *Educazione all'Imprenditorialità* con focus unicamente nella creazione d'impresa e non come sviluppo delle potenzialità imprenditoriali dell'individuo.

L'origine dell'*Educazione all'Imprenditorialità* nell'istruzione universitaria è collegata ai corsi di *Business Administration* negli Stati Uniti e diffusa in diversi Paesi. Nel 1947 è nato il primo corso d'imprenditorialità ad Harvard e aveva come docente Joseph Alois

Schumpeter che definisce l'imprenditore come qualcuno che innova, con l'introduzione di nuove forme di agire, cambiando anche l'idea dell'imprenditore come qualcuno che gestisce un'azienda (Lopes, 2010).

A livello europeo, le azioni che riguardano lo sviluppo delle competenze trasversali e l'imprenditorialità sono attività di sostegno, di formazione e di mobilità di studenti e di docenti in Europa. Nel settore dell'istruzione e della formazione, le università sono impegnate a partecipare al programma *Socrates* che:

mira a promuovere un'Europa della conoscenza e ad incoraggiare l'istruzione lungo tutto l'arco della vita attraverso l'apprendimento delle lingue straniere, l'incoraggiamento alla mobilità, la promozione della cooperazione a livello europeo, l'apertura ai mezzi di accesso all'istruzione e un utilizzo migliore delle nuove tecnologie nel campo dell'istruzione (Commissione Europea, 2006b).

Ci sono 8 progetti che partecipano al *Socrates*; in maniera particolare, quelli che sono attivi e che riguardano l'istruzione superiore in tutta Europa sono (Commissione Europea, 2009d):

- *Erasmus+*, che coinvolge l'insegnamento nell'ambito dell'istruzione superiore, universitaria e non universitaria. Obiettivo: incoraggiare la mobilità e l'apprendimento delle lingue. Erasmus è destinato sia agli studenti allo scopo di promuoverne la mobilità, sia agli insegnanti per permettere loro di partecipare a scambi, di elaborare corsi in comune, di programmare corsi intensivi e di partecipare alla formazione di reti tematiche (Commissione Europea, 2006b);
- *Erasmus per giovani imprenditori*, è un programma di scambio transfrontaliero che offre ai nuovi imprenditori – o aspiranti tali – l'opportunità di imparare “i segreti del mestiere” da professionisti già affermati che gestiscono piccole o medie imprese in un altro Paese partecipante al programma. Lo scambio di esperienze avviene nell'ambito di un periodo di lavoro presso la sede dell'imprenditore esperto, il quale aiuta il nuovo imprenditore ad acquisire le competenze necessarie a gestire una piccola impresa. L'imprenditore ospitante ha l'occasione di considerare la propria attività sotto nuovi punti di vista, collaborare con partner stranieri e informarsi circa nuovi mercati. Il soggiorno è cofinanziato dall'Unione Europea. Che siate neo-imprenditori o professionisti navigati, il programma può apportare un importante valore aggiunto alla vostra attività: scambio di conoscenze ed esperienze, possibilità di estensione della rete di contatti a livello europeo, nuovi rapporti commerciali, accesso a mercati esteri fin'ora sconosciuti, sono solo alcuni dei molteplici benefici.

Lo scopo principale dell'*Educazione all'Imprenditorialità* nelle università è quello di sviluppare lo spirito imprenditoriale e le competenze imprenditoriali nelle persone, che sia attraverso i programmi specifici di imprenditorialità, come Erasmus Imprenditori, sia attraverso programmi che indirettamente sviluppano competenze nelle persone e che sono

collegati alle competenze imprenditoriali di tipo trasversale (European Commission, 2012c).

Nonostante questo, l'insegnamento dell'imprenditorialità deve ancora essere integrato nei curricula universitari in forma efficace e per tutti. È necessario far sì che questo tipo di formazione possa essere accessibile a tutti gli studenti per facilitare la creazione di idee imprenditoriali innovative, indipendentemente dall'ambito di studio (European Commission, 2012c).

Per la Commissione Europea, l'*Educazione all'Imprenditorialità* nell'università deve (European Commission, 2012c, p. 7, trad. mia):

- Migliorare la mentalità imprenditoriale dei giovani per consentire loro di essere più creativi e sicuri di sé in ciò che si impegnano di fare e migliorare l'attrattiva per i datori di lavoro.
- Incoraggiare idee innovative di business o di *start-up*;
- Migliorare il ruolo dei giovani nella società e nell'economia.

Lo studio promosso dall'Unione Europea nel 2012, per quanto riguarda gli effetti e l'impatto dei programmi di imprenditorialità nel campo dell'istruzione superiore, ha rilevato che l'*Educazione all'Imprenditorialità* fa la differenza; gli studenti che hanno frequentato i programmi e le attività di sviluppo all'imprenditorialità hanno espresso intenzioni e atteggiamenti più imprenditoriali dopo il percorso di studio, soprattutto hanno considerato la possibilità di svolgere un lavoro di tipo autonomo dopo aver terminato gli studi, oppure ritengono di essere in grado di innovare ancora di più all'interno di un'azienda, come lavoratori dipendenti (European Commission, 2012c).

La valutazione fatta da questo studio ha considerato le seguenti quattro dimensioni: 1) l'acquisizione della competenza imprenditoriale 2) le intenzioni nei confronti dell'imprenditorialità; 3) l'occupabilità; 4) l'impatto sulla società e sull'economia (European Commission, 2012c, p. 8, trad. mia).

La ricerca è stata condotta sui 1.139 studenti che hanno seguito il percorso di *Educazione all'Imprenditorialità* all'interno delle università europee; 1.443 studenti che non hanno seguito il percorso di *Educazione all'Impreditorialità* e 288 studenti che fanno parte del Junior Enterprises – JADE, che è un'organizzazione internazionale, senza scopo di lucro, costituita e gestita esclusivamente da studenti universitari e post-laurea, che fornisce servizi per le aziende, le istituzioni e la società, sotto la guida di docenti e professionisti con l'obiettivo di consolidare e rafforzare l'apprendimento. Attualmente è composta da 280 imprese gestite da studenti e da 200 università presenti in 13 Paesi europei (European Commission, 2012c).

Il risultato di questa ricerca ha dimostrato che gli studenti che hanno frequentato i percorsi di *Educazione all'Imprenditorialità* hanno aumentato le conoscenze e hanno sviluppato le attitudini imprenditoriali. Inoltre, secondo la Commissione Europea (European Commission, 2012c, p. 14, trad. mia):

- il 57 % degli studenti JADE, il 55% degli studenti che hanno seguito il percorso di *Educazione all'Imprenditorialità* e il 42% degli studenti che non hanno partecipato a questi percorsi, hanno dichiarato la loro preferenza per il lavoro di tipo imprenditoriale o autonomo (p.11, trad. mia);
- il 66 % degli studenti JADE, il 78% degli studenti che hanno seguito il percorso di *Educazione all'Imprenditorialità* e il 59% degli studenti che non hanno partecipato a questi percorsi, hanno dichiarato che è più facile trovare lavoro subito dopo la laurea, soprattutto come lavoratori dipendenti (p.12, trad.mia);
- per quanto riguarda i corsi *no business*, cioè corsi umanistici e sociali, senza un collegamento diretto con il settore commerciale, il 58% degli studenti JADE, il 49% degli studenti che hanno seguito il percorso di *Educazione all'Imprenditorialità* e il 38% degli studenti che non vi hanno partecipato, hanno dichiarato che attraverso i percorsi di *Educazione all'Imprenditorialità* sia possibile intraprendere progetti o attività autonome non commerciali.

Alcune principali conclusioni di questo studio sono (European Commission, 2012c, trad. mia):

- le imprese costituite da ex studenti di *Educazione all'Imprenditorialità* sono più innovative ed i proprietari sono più ambiziosi in termini di fatturato e di crescita dell'occupazione;
- gli studenti del percorso di *Educazione all'Imprenditorialità* diventano autonomi nei primi anni di carriera e la frequenza con cui creano impresa sembra essere maggiore tra studenti che hanno già un'idea di business;
- le imprese gestite da questi individui sono caratterizzate come più innovative e le aspettative in materia di crescita dell'occupazione e di crescita del fatturato sono più elevate;
- gli imprenditori che non hanno partecipato ai programmi di imprenditorialità hanno preferito avviare un'attività o lavorare autonomamente in una fase successiva della loro carriera.

Lo studio ha anche rilevato che il principale ostacolo dell'*Educazione all'Imprenditorialità* è la mancanza di risorse umane e di finanziamenti per questo tipo di istruzione. Un altro problema è la percezione che l'*Educazione all'Imprenditorialità* serva esclusivamente ad imparare ad avviare e a gestire un'impresa (European Commission, 2012c).

Un quadro più chiaro dell'impatto della *Formazione all'Imprenditorialità* può contribuire a superare questi ostacoli, infatti la domanda di apprendimento imprenditoriale è in costante aumento (European Commission, 2012c).

Le politiche di supporto all'imprenditorialità dovrebbero: sostenere i programmi di *Educazione all'Imprenditorialità*, rendere l'imprenditorialità obbligatoria ed estenderla a tutte le discipline, essere una parte importante della formazione, valutare l'impatto sulla società, dare una particolare attenzione alle donne e misurare l'impatto delle attività per un lungo periodo di tempo (European Commission, 2012c).

A livello universitario italiano, oltre alla partecipazione ai progetti di imprenditorialità a livello europeo, esistono iniziative che promuovono lo spirito imprenditoriale e l'innovazione.

Nella maggior parte dei casi sono iniziative di contesto locale (poche sono di carattere nazionale ed internazionale) e riguardano l'attività di ricerca, di *start up*, di *spin-off*, di centri di imprenditoria (che fanno ricerca, orientamento e formazione) e concorsi che premiano idee, imprenditori e imprese, ecc. Sono iniziative che si "perdono" per la discontinuità delle azioni, la mancanza di sostegno da parte dei governanti e di una politica attiva nazionale.

Il Decreto Legge delle *start up* in Italia, n. 179/2012, ha introdotto significativi benefici in materie differenti, quali la disciplina fiscale, l'accesso al credito bancario e agli investimenti in capitale di rischio, il processo di internazionalizzazione d'impresa e la legislazione del lavoro. Una *start up* è un'iniziativa imprenditoriale, alla quale l'Università non partecipa in qualità di socio, però avente come scopo lo sfruttamento dei risultati della ricerca e lo sviluppo di nuovi prodotti e servizi derivati dall'attività di ricerca dell'Università (Ministero degli Affari Esteri, 2013).

Invece, quando si parla di *incubatori certificati* si fa riferimento a "società di capitali, costituite anche in forma cooperativa, che offrono servizi di incubazione e accelerazione miranti a sostenere la nascita e lo sviluppo di *start up* innovative" (Ministero degli Affari Esteri, 2013, p. 4).

Le *spin-off* sono iniziative imprenditoriali alle quali l'Università partecipa in qualità di socio, quindi dipendono anche dai regolamenti che ogni università propone per lo sviluppo delle attività, e hanno come scopo lo sfruttamento dei risultati della ricerca e lo sviluppo di nuovi prodotti e servizi derivati dall'attività di ricerca dell'Università (Università degli Studi di Ferrara, 2014).

La necessità di sostenere la diffusione di una cultura imprenditoriale si deve anche al fatto che i rapporti di lavoro hanno subito importanti cambiamenti negli ultimi decenni. Le nuove tecnologie e la necessità per le aziende di essere sempre più competitive, in

particolare il fenomeno della globalizzazione, unita alla situazione socio-economica del Paese e del mondo, hanno fatto diminuire drasticamente i posti di lavoro *tradizionali*, richiedendo alle persone competenze legate al lavoro più di tipo imprenditoriale o autonomo.

In questa fase, le esperienze dei master post universitari, delle *start up*, degli incubatori e dei progetti specifici per l'avvio di impresa, sostenuti dall'università e dai piani locali di investimento, sono imprescindibili (ISFOL, 2013).

I cambiamenti avvengono anche all'interno delle Università. Un diploma di laurea, che è stato fino a poco tempo fa sinonimo di buona collocazione nel mercato del lavoro, oggi potrebbe non offrire lo stesso privilegio: se negli ultimi decenni la maggior parte degli studenti universitari desiderava una carriera all'interno delle grandi imprese alla fine degli studi accademici, attualmente la concezione è un'altra, è il momento di cambiare a favore delle grandi opportunità, perché in quasi tutte le aree non si trovano impieghi sicuri.

Nelle precedenti generazioni era sufficiente terminare la scuola per trovare un buon lavoro; oggi, con l'aumento della competitività le esigenze diventano sempre maggiori e l'età in cui i giovani terminano di studiare si allunga inesorabilmente, e si richiede lo sviluppo di uno spirito imprenditoriale pronto a correre dei rischi.

L'Università di certo può essere vista come il principale punto di partenza, per quanto riguarda la diffusione della cultura imprenditoriale, perché è tradizionalmente un luogo di produzione e di divulgazione della conoscenza. Se i corsi di *Formazione all'Imprenditorialità* fossero introdotti nelle scuole secondarie di primo e secondo livello, ovviamente i giovani, quando raggiungono l'Università, sarebbero già più formati e informati sulle scelte imprenditoriali e di lavoro autonomo. La diffusione della cultura imprenditoriale va effettivamente favorita se fatta per tempo, solidificando gli atteggiamenti e i comportamenti dei giovani dalla base dell'istruzione.

Data l'assoluta necessità di adattarsi alle esigenze della situazione attuale, alcune università in Brasile hanno già praticato dei cambiamenti nei loro curricula per la formazione dei giovani. Questo è il caso, per esempio, della *Escola de Administração* della *Fundação Getúlio Vargas – FGV* di San Paolo, pioniera nella formazione universitaria per coloro che aspirano a diventare imprenditori, a partire dal 1981 con la creazione del corso *Novos Negócios* livello di post-laurea e per studenti laureati in *Administração*, del quale faceva parte la disciplina *Diretrizes*

*Administraçãooinistrativas*, che incentivava gli studenti ad intraprendere come opzione di carriera per ridurre la povertà (Lopes, 2010).

Con il successo del corso, è stata ampliata l'offerta ai corsi di laurea, master e dottorati sotto il nome *Criação de Novos Negócios – Formação de Empreendedores* attivato nel 1981 (Dolabela, 2000), e nel 1984 è stata inclusa la disciplina *Creazione d'impresa* nei corsi di laurea in Economia, Amministrazione e Contabilità dell'Università di San Paolo – USP.

Il responsabile per l'introduzione nel territorio brasiliano dell'*Educazione all'Imprenditorialità*, nel 1980, è il Professore Ronald Jean Degen (Lopes, 2010) che ha visto l'estrema povertà delle *favelas* in Brasile e, per incentivare gli studenti ad intraprendere, come opzione di carriera, l'imprenditoria, ha organizzato la disciplina ed il corso di imprenditorialità all'interno della FGV, citati in precedenza.

Tuttavia, il corso di *Administração* è stato inserito per una necessità e non si faceva la distinzione tra amministratore e imprenditore; alla fine si evidenzia anche il problema di adattamento di un modello straniero, senza prendere in considerazione caratteristiche peculiari della cultura brasiliana.

Il sapere scientifico è straneo. I corsi ed i professori dell'università, tra cui quelli di *Public Administraçãoinistration*, prendono consigli su libri stranieri e trasmettono esperienze burocratiche dei paesi del Primo Mondo. Investiamo tempo e denaro nella formazione di *Administraçãooinistrators* con poca sintonia con la realtà del Paese, del suo popolo, della sua società (Andrade, 1995 citato da Lopes, 2010, p. 10, trad. mia).

Così, nel 1984, la disciplina *Imprenditorialità* entrò a far parte del curriculum dei corsi di laurea, master, dottorati e MBA in tutto il Brasile. L'Università di San Paolo – USP è stata pioniera dell'inserimento della disciplina *Imprenditorialità* nei corsi di laurea di Economia e Contabilità (Dolabela, 2008).

A partire dal 2004 è stato creato nella FGV il *Centro de Empreendedorismo e Novos Negócios*, il primo centro accademico di ricerca sull'imprenditorialità, con un'ampia e importante attuazione nell'area accademica (Dolabela, 2008). E fu in questo periodo che le autorità brasiliane cominciarono a preoccuparsi e concentrare le risorse sulle strategie per promuovere la crescita dell'imprenditorialità e le università svilupparono i corsi di imprenditorialità volti a promuovere capacità imprenditoriali nel mondo accademico e a creare strumenti per migliorare la gestione delle piccole e medie imprese.

Quindi, si può dire che l'*Educazione all'Imprenditorialità* sia iniziata in Brasile attraverso l'università. Oggi si riconosce l'importanza di sviluppare l'imprenditorialità in tutti i livelli

di istruzione e tante organizzazioni non-profit e istituzioni, che si occupano di imprenditoria e imprenditorialità, realizzano progetti con l'obiettivo di promuovere la cultura all'imprenditorialità all'interno delle istituzioni educative.

Tuttavia, il concetto di *Università Imprenditoriale* va oltre l'inclusione di corsi o discipline per aiutare la formazione di imprenditori. L'*Educazione all'Imprenditorialità* dovrebbe essere interdisciplinare e realizzarsi attraverso un *apprendimento imprenditoriale*, che gli studiosi Heinonen e Akola definiscono come “un processo dinamico di consapevolezza, di riflessione, di associazione e di applicazione che concerne il trasformare l'esperienza e le conoscenze apprese in risultati funzionali. Comprende la conoscenza, il comportamento e l'apprendimento affettivo-emozionale” (Heinonen e Akola, 2007 citato da Lopes, 2010, p. 22, trad. mia).

Il concetto di *Università Imprenditoriale* è in evoluzione e possiede tre missioni: insegnamento, ricerca e sviluppo economico e sociale. Inoltre, considera che una *Università Imprenditoriale* dovrebbe (Lopes, 2010, pp. 98-99, trad. mia):

- realizzare e aggiornare permanentemente i curricula e i programmi di laurea, post laurea e di specializzazione, d'accordo con le esigenze sociali;
- inserire l'insegnamento dell'imprenditorialità a livello di laurea, post laurea e di specializzazione;
- offrire una formazione specifica per una nuova generazione di imprenditori;
- contare su gruppi di ricerca imprenditoriali;
- realizzare servizi professionali o di consulenza attraverso gli studenti, sotto l'orientamento di docenti, orientati alla pratica professionale e alle risposte ai problemi della società (Impresa Junior, Nucleo di Pratiche Giuridiche, Servizio di Psicologia Applicata, ecc);
- avere incubatori che supportano la creazione e il consolidamento delle imprese come forma di trasferimento della conoscenza (tecnologia e gestione) per la società, generando sviluppo socioeconomico e regionale (Incubatrice Tecnologica; Incubatrice Sociale, ecc.);
- avere unità periferiche alla struttura tradizionale con l'obiettivo di dare supporto e trasferire conoscenza dai gruppi di ricerca per le organizzazioni della società e, soprattutto, accrescere il livello tecnologico delle imprese esistenti, generando sviluppo socioeconomico e regionale (Ufficio di Negozi e Proprietà Intellettuale; Nucleo di Innovazione Tecnologica; Ufficio di Trasferimento di Tecnologia; Unità Transdisciplinare);
- realizzare azioni di disseminazione della cultura imprenditoriale e supportare le iniziative sociali ed economiche, con l'obiettivo di generare sostenibilità e sviluppo socioeconomico regionale (Incubatrice di cooperative popolari, sviluppo locale, *clusters* produttivi, ecc.);
- avere dirigenti imprenditoriali, con caratteristiche imprenditoriali per incarichi imprenditoriali;
- avere una governance interna che generi un'articolazione permanente tra i diversi attori dell'università imprenditoriale;

- avere una pianificazione strategica con focus sulle mete accademiche, economiche e sociali (adeguare l'insegnamento alle necessità attuali e future della società);
- avere risorse finanziarie di origini diversificate (proprie, pubbliche e private), con la finalità di promuovere l'autosostenibilità;
- avere una governance esterna che genera impegno e flusso di informazioni con i finanziatori e partners;
- avere dirigenti e docenti che propongono le attività, che partecipano attivamente alle azioni e che hanno altre organizzazioni in zona, regioni o comunità, settori, città o aree scientifiche, tali da contribuire allo sviluppo sociale (consigli, gruppi di discussione, seminari, congressi, ecc.).

Tutte queste caratteristiche compongono il concetto di Università Imprenditoriale. Diverse sono le iniziative promosse da enti pubblici e privati di sviluppo di imprenditorialità, di imprenditoria e di supporto agli imprenditori o ai futuri imprenditori in Brasile.

La creazione del *SEBRAE*, società brasiliana di supporto agli imprenditori, e la *Sociedade Brasileira para Exportação de Software – SOFTEX* nel 1990 hanno rafforzato lo sviluppo dell'imprenditorialità in Brasile. Come descritto nei paragrafi precedenti, il SEBRAE sostiene l'apertura di imprese, offre consulenza mirata alla gestione delle attività di business e investe nella diffusione di una cultura imprenditoriale anche nelle università brasiliane, attraverso partnership con altri Paesi, Stati, regioni, associazioni, istituzioni, ecc. Tra le principali partnership per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nelle università, realizzate dal SEBRAE, si possono evidenziare (SEBRAE, 2014b, trad. mia):

- *Canal Futura*, emittente televisivo creata nel 1997, è un progetto di comunicazione sociale, di istruzione, di interesse del pubblico, costruito dai partner del settore privato e del terzo settore;
- *Instituto Endeavor*, organizzazione che promuove l'imprenditorialità attraverso la realizzazione di eccellenza nella mobilitazione delle organizzazioni pubbliche e private e nella condivisione delle conoscenze pratiche ed esempi di rete e che rafforza la cultura imprenditoriale del Brasile;
- *Junior Achievement*, si tratta di un'associazione senza scopo di lucro, gestito da iniziativa privata, il cui scopo è quello di risvegliare lo spirito imprenditoriale nei giovani, ancora a scuola, favorendo lo sviluppo personale, fornendo una chiara visione del mondo delle imprese e facilitando l'accesso al mercato lavoro;
- *Programa ViraVida*, mira a promuovere una maggiore autostima e la scolarizzazione dei giovani partecipanti, e a svelare il loro potenziale conquistando quindi l'autonomia. Il processo educativo sociale si basa su corsi di formazione professionale costruiti dall'allineamento tra la domanda di ciascun mercato, e il profilo e le aspettative di questi adolescenti e giovani. I corsi comprendono la necessità di una integrazione tra la formazione professionale, l'istruzione di base e nozioni di autogestione, garantendo anche agli studenti assistenza psicosociale, il ripristino dei valori e il rafforzamento dei legami familiari.

Un altro esempio è il *SOFTEX* che, insieme alla *Geração de Novas Empresas de Software – GENESIS*, promuove l'imprenditorialità nelle aree tecnologiche, stimolando l'innovazione e la tecnologia, attraverso gli insegnamenti nell'università, generando nuove imprese di software, le *start up* (Dolabela, 2008).

Si può anche evidenziare l'attuazione delle *Imprese Junior* nelle varie università e scuole di business in Brasile, in una iniziativa promossa dagli studenti stessi, con la guida degli insegnanti, al fine di rafforzare il processo di formazione di imprenditori.

Nel 1998 la Confederazione Nazionale delle Industrie/Euvaldo Lodi Institute (CNI/IEL) e SEBRAE – Servizio per le Micro e Piccole Imprese hanno lanciato il programma REUNE Brasile, ampliando la filosofia della rete universitaria di formazione imprenditoriale per l'intero Paese. La metodologia della *REUNE* Brasile, denominato *Oficina do Empreendedor*, prevede che i docenti, provenienti da tutti i settori della conoscenza, diventino organizzatori di apprendimento in materia d'imprenditorialità. Si potrebbe dire che, assieme ad altri progetti universitari, come quelli degli incubatori e delle *start up*, il Brasile ha operato una rivoluzione silenziosa nel campo dell'istruzione universitaria (Dolabela, 2008).

Un altro importante cambiamento, più recente e che ha generato reazioni contrastanti nell'istruzione superiore in Brasile, è il *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Il programma è stato istituito nel 2007 e mira ad aumentare l'accesso e la permanenza nel settore dell'istruzione superiore. Il programma mira ad aumentare il numero di posti nel sistema di istruzione federale superiore, corsi serali, le innovazioni pedagogiche e lotta all'evasione. Così, nelle università federali sono stati inclusi nei progetti pedagogici lo sviluppo dei principi di imprenditorialità, per la crescita individuale e collettiva (MEC, 2014b).

Inoltre, con la partecipazione del SEBRAE, sono state sviluppate altre azioni nelle università brasiliane (SEBRAE, 2014b, trad. mia):

- *Programa Nacional de Educação Empreendedora*: sostiene le attività legate alla promozione della cultura imprenditoriale nell'università per mezzo della disciplina *Imprenditorialità* per studenti e docenti universitari e attraverso il programma *Desafio Universitário Empreendedor*, che è una competizione tra studenti realizzata tramite internet. Esistono numerose attività online di sviluppo all'imprenditorialità ed i primi classificati sono premiati;
- *A gente sabe, a gente faz*: il programma trasmette i concetti di imprenditorialità, utilizzando le tecniche di formazione a distanza;

- *EMPRETEC*: è una metodologia delle Nazioni Unite – ONU focalizzata sullo sviluppo delle caratteristiche del comportamento imprenditoriale e per identificare nuove opportunità di business, sviluppata circa in 34 Paesi. In Brasile, l'*Empretec* è eseguito esclusivamente dal SEBRAE e ha già formato circa 190 mila persone di 27 Stati. L'*Empretec* può fornire ai suoi partecipanti il miglioramento della performance di business, un più alto processo decisionale di sicurezza, ampliando la visione di opportunità, , aumentando così le probabilità di successo aziendale. Il corso è di 60 ore e viene realizzato in 6 giorni consecutivi in cui il partecipante è chiamato a svolgere attività pratiche e scientifiche, sulla base di 10 caratteristiche comportamentali: Ricerca dell'opportunità e iniziativa; Persistenza; Correre rischi calcolati; Esigenza di qualità ed efficienza; Impegno; Cercare informazioni; Stabilire mete; Pianificazione sistematica e monitoraggio; Persuasione e networking; Indipendenza e fiducia in se stessi (SEBRAE, 2014e, trad. mia).

Il SEBRAE è un'istituzione molto diffusa tra i piccoli imprenditori brasiliani; l'obiettivo è quello di dare informazioni e supporto necessari per avviare un business e per monitorare lo sviluppo attraverso le attività di consulenza. Questa organizzazione è in un certo senso, la responsabile per la promozione e per la diffusione della cultura imprenditoriale nelle università brasiliane. In Brasile, ci sono diverse iniziative volte a sviluppare programmi di *Educazione all'Imprenditorialità*, aumentando il potenziale dei cittadini e del Paese.

Il tema dell'imprenditorialità è, dunque, un tema trasversale, che oltrepassa la formazione in senso tradizionale, che non è solo formazione tecnica, per cui vi è la necessità di costruire una riflessione sui diversi aspetti nell'ambito delle Scienze Umane e Sociali, osservando le particolarità dei Paesi.

## Capitolo 4

### **Ricerca sul campo: competenze imprenditoriali tra testimoni esperti e studenti universitari. Confronto tra Italia e Brasile**

Questa ricerca è nata dalla collaborazione tra le università: Ferrara, Verona, Vila Velha e l'Universidade Federal do Espírito Santo.

La *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, una fondazione del *Ministério da Educação (MEC)* in Brasile, che svolge un ruolo chiave nell'espansione e nel consolidamento della formazione post-laurea (master e dottorato) in tutti gli stati della Federazione, ha finanziato le attività di ricerca concernenti il Corso di Dottorato in Studi Umanistici e Sociali dell'Università di Ferrara, al quale l'autore di questa ricerca appartiene. Inoltre, ha permesso e contribuito per la raccolta del materiale empirico in Brasile.

Il contributo qui presentato è stato sviluppato anche in collaborazione con il Centro Imprenditoria Giovanile – Università di Verona (CIG), che lavora dal 1996 con attività di formazione e di ricerca sull'imprenditoria e sull'imprenditorialità, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo e la diffusione di una cultura all'imprenditorialità tra i giovani.

L'attività di ricerca che sarà descritta nei prossimi paragrafi ha coinvolto due università brasiliane nella raccolta di dati: l'Universidade de Vila Velha e l'Universidade Federal do Espírito Santo nello stato dell'Espírito Santo, oltre che due università italiane già citate.

Infine, per arricchire il lavoro di analisi di dati, l'autore di questa ricerca ha svolto per un periodo di un mese (ottobre 2014) attività di *Visiting Research* presso il Kings College London, con l'obiettivo di conoscere alcune buone pratiche, di condividere modelli di valutazione delle competenze; di implementazione di nuovi modi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze e di analisi di dati (delle interviste) con l'uso del software *NIVO 10 – Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing Vivo* (Copyright Kings College London). Gli obiettivi e i presupposti che hanno guidato questa ricerca sono descritti nei prossimi paragrafi.

## 4.1 Gli obiettivi e le ipotesi della ricerca

Tenendo conto dell'obiettivo generale dell'intero progetto di ricerca, ossia, quello di rilevare e analizzare la percezione dell'imprenditorialità da parte degli studenti e le pratiche formative per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani nella realtà universitaria italiana e brasiliana, sono stati approfonditi, organizzati e realizzati i seguenti ambiti d'indagine:

1. Imprenditorialità in Italia ed in Brasile;
2. La figura dell'imprenditore e l'imprenditorialità tra i giovani;
3. Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali, l'accesso al mercato di lavoro e la certificazione degli apprendimenti.

Sono stati approfonditi i seguenti sotto obiettivi della ricerca:

- identificare gli aspetti che influiscono nella scelta imprenditoriale degli studenti universitari italiani e brasiliani;
- confrontare il fenomeno *imprenditorialità* tra i due Paesi.
- rilevare le competenze necessarie per accedere al mercato del lavoro e per intraprendere un'attività di tipo imprenditoriale o di lavoro autonomo, secondo gli studenti;
- analizzare le motivazioni e delle caratteristiche che gli studenti riconoscono allo *status* di imprenditore;
- verificare la possibile influenza della rete sociale sulla scelta imprenditoriale;
- verificare il grado di conoscenza dei giovani sulla realtà imprenditoriale;
- verificare gli eventuali differenze nella percezione tra il ruolo dell'imprenditore e il ruolo dell'imprenditrice;
- descrivere e confrontare la percezione della figura dell'imprenditore nei territori italiano e brasiliano.
- comprendere il ruolo che, secondo gli studenti, l'università può svolgere nella scelta imprenditoriale e nell'accesso al mercato di lavoro.

- rilevare e confrontare i concetti specifici relativi allo sviluppo delle competenze, alla certificazione degli apprendimenti e all'imprenditorialità nei due Paesi;
- rilevare e confrontare delle pratiche relative allo sviluppo delle competenze, alla certificazione degli apprendimenti e all'imprenditorialità nei due Paesi.

Questi sotto obiettivi della ricerca sono stati organizzati in coerentemente con le ipotesi dedotte dai modelli e dalle teorie affrontate nei capitoli iniziali di questo lavoro. Tali ipotesi possono essere sintetizzate nei seguenti punti:

- l'ambito universitario è un ambiente promotore di sviluppo delle competenze imprenditoriali;
- l'autoimpiego è una risposta elementare al problema della disoccupazione giovanile;
- l'università può aiutare i giovani a trovare l'impiego o ad essere imprenditori;
- *l'Educazione all'Imprenditorialità e la Formazione all'Imprenditorialità* sono caratteristiche che si stanno ancora sviluppando sia in Italia sia in Brasile;
- l'imprenditorialità può essere insegnata e appresa;
- l'imprenditorialità tra i giovani è un'opportunità poco sfruttata;
- il livello di attività imprenditoriale tra i giovani universitari brasiliani è più alto dei giovani universitari italiani e la percezione della figura dell'imprenditore sia diversa;
- il livello di consapevolezza delle competenze imprenditoriali e di come accedere al mercato di lavoro tra i giovani universitari è ancora bassa;
- la famiglia influenza la scelta imprenditoriale;
- l'apprendimento informale e non-formale è ancora poco valorizzato all'interno del sistema universitario;
- le buone pratiche sono presenti a livello europeo e brasiliano circa lo sviluppo delle competenze imprenditoriali;

- non esistono strumenti riconosciuti per la valutazione e certificazione degli apprendimenti avvenuti nei canali informali e non-formali;
- non esistono strumenti riconosciuti di valutazione e di certificazione delle competenze imprenditoriali;
- l'incentivo della cultura all'imprenditorialità può far sì che l'individuo sviluppi attitudini, abilità e comportamenti imprenditoriali, al fine di aumentare le qualità individuali, di generare impiego e di migliorare la competitività dei Paesi.

### **4.3 Metodo di raccolta e *mixed method***

Le scelte metodologiche effettuate nella realizzazione della ricerca. Il seguente progetto di ricerca è metodologicamente inserito nell'ambito della pedagogia sperimentale, perché indaga sul *fatto educativo* e vuole descrivere il fenomeno della *Formazione all'imprenditorialità* in Italia ed in Brasile, comprendendo gli aspetti che influiscono sulla scelta imprenditoriale degli studenti e se l'università o la rete sociale possono influenzare la loro scelta. Nel rilevare i dati delle due realtà è stato possibile analizzare le variabili di scelta; le variabili di percezione rispetto alla figura dell'imprenditore e all'inserimento al mercato del lavoro e le variabile legate alle possibile motivazioni dei giovani studenti rispetto alla scelta del lavoro imprenditoriale.

Con una metodologia di ricerca empirica, che fa riferimento ai fatti, ai concetti e alle teorie che sono state studiate, questo lavoro si è sviluppato utilizzando il *mixed method designs/research* o *metodi misti*. Questo metodo è identificabile con indagini in cui gli approcci qualitativi e quantitativi sono utilizzati all'interno dello stesso percorso di ricerca (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Un'indagine con metodi misti è una metodologia in cui il ricercatore raccoglie, analizza, integra o relaziona i dati qualitativi e quantitativi in un singolo studio o in varie fasi di uno stesso progetto di ricerca (Creswell, 2003).

L'approccio ai *mixed method* o *metodi misti* utilizzato in questa ricerca deriva dall'ambito delle Scienze Umane e Sociali; entrambi i punti di vista, quantitativo e qualitativo, sono stati ritenuti necessari per spiegare la realtà dei fenomeni educativi e sociali emersi (Picci, 2013).

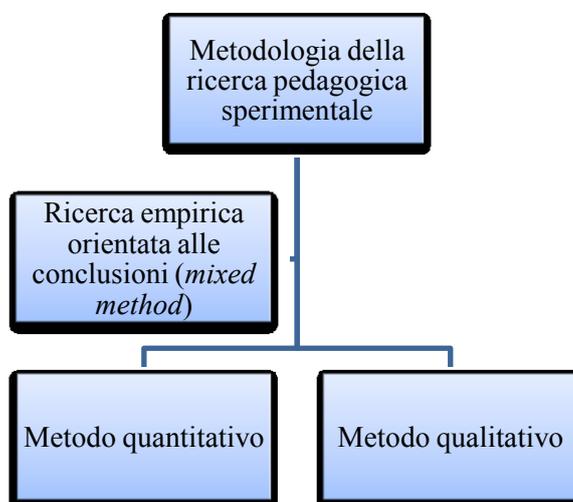
Seguire l'approccio dei metodi misti comporta l'uso dei metodi quantitativo e qualitativo in un singolo studio; poiché ciascuno di questi, come è noto, ha i propri punti di forza e le proprie limitazioni, il combinarli insieme per rispondere in modo più completo alle domande di ricerca complesse sembra essere per molti ricercatori una buona soluzione (Picci, 2013, p. 191).

All'interno della scelta del *mixed method* si è optato, nello specifico, per la sua forma *convergente parallelo* che “prevede contemporaneamente l'utilizzo del metodo quantitativo e qualitativo, con la stessa priorità e seguendo le stesse fasi. L'integrazione è prevista unicamente a conclusione dello studio, durante l'interpretazione globale dei risultati derivati dall'applicazione parallela dei metodi” (Picci, 2013, p. 195).

La scelta di questo metodo di ricerca è giustificata dal tentativo di conoscere le realtà sul tema proposto, indagando sui diversi fronti, quello della percezione sull'imprenditorialità negli studenti universitari italiani e brasiliani e quello delle pratiche di sviluppo delle competenze imprenditoriali, comprendendo e confrontando gli indicatori di sviluppo delle competenze imprenditoriali e come queste siano percepite, cercando sempre di capire non solo come le metodologie di apprendimento sono impiegate, ma soprattutto nella rilevazione della percezione di chi opera nel sistema universitario e dei suoi beneficiari.

Per conoscere le similarità/le differenze delle risposte per quanto riguarda il profilo degli studenti, le variabili di scelta, le motivazioni, la percezione sulle competenze possedute, le percezioni circa l'imprenditorialità, il mercato di lavoro e la figura dell'imprenditore/trice, il metodo quantitativo è più opportuno. Invece, per analizzare le diversità dei dati e per avere una descrizione più completa del fenomeno è stato utilizzato il *mixed method designs/research* nell'intenzione di elaborare, di integrare e di “far convergere la ricerca qualitativa e quella quantitativa” (Giovannini, Marcuccio e Truffelli, 2008, p. 21).

Figura 5. Modello di ricerca adottato (output di NVIVO)



Così, per guidare la conoscenza verso l'oggetto di studio, il metodo d'indagine scelto è la ricerca empirica orientata alle conclusioni, finalizzata in un primo momento alla descrizione degli aspetti che riguardano l'imprenditorialità giovanile e in un secondo momento per esplorare e per spiegare con quali strumenti e metodologie possono essere sviluppate le competenze imprenditoriali nei contesti educativi e formativi, cercando di sfruttare al meglio gli orientamenti della Commissione Europea (2010) che dice che l'istruzione e la formazione devono rispondere al rallentamento dell'economia attraverso lo sviluppo di competenze, considerando anche il ruolo educativo della scuola.

Per quanto riguarda lo strumento quantitativo, la ricerca ha utilizzato un questionario strutturato somministrato a un campione di 1.918 studenti universitari italiani e di 417 studenti universitari brasiliani, rappresentativi della popolazione.

Il questionario è ovviamente lo stesso, redatto in lingua italiana e in lingua portoghese.

La raccolta dei dati realizzata attraverso il questionario è stata analizzata con il supporto del software IBM SPSS Statistics 22 (dato in licenza d'uso a Centro Docimologico dell'Università di Verona). La ricerca quantitativa ha raccolto le proprietà individuali di ogni soggetto che sono rilevanti per lo scopo di questa ricerca (variabili) e si è limitato ad analizzare statisticamente queste variabili.

Il secondo strumento si basa sul metodo qualitativo, che è stato adottato per verificare in che modo l'università ed altri enti si occupano dello sviluppo delle competenze imprenditoriali. Sono state condotte 5 interviste per ogni Paese con la finalità di descrivere le pratiche utilizzate. I testimoni privilegiati sono stati suddivisi strategicamente: università, ente di ricerca, organismo del settore privato; e, organismo del settore pubblico; ente di formazione professionale.

L'analisi dei dati è stata realizzata con il supporto del software NVIVO (dato in licenza d'uso a Kings College London) con l'obiettivo di preparare ed organizzare i dati per l'analisi, come, ad esempio, la creazione di strutture e categorie durante il processo di codifica dei dati e la gestione delle fonti d'informazione.

#### ***4.3.1 Il questionario***

Attraverso l'approccio quantitativo, il questionario *Orientamento Imprenditoriale e al Lavoro Autonomo*, come citato in precedenza, è stato applicato con due diverse canali di somministrazione: il primo in presenza attraverso la compilazione dello strumento in

cartaceo e l'altro online. La stessa procedura online è stata eseguita per il questionario in portoghese, traduzione di quello italiano *Questionário de Orientação ao Empreendedorismo e ao auto-emprego* rivolto agli studenti universitari brasiliani.

Il questionario è composto dalle seguenti parti (variabili/indicatori):

- *Dati soci-anagrafici*: età, genere, livello di studio, ecc.;
- *Il lavoro autonomo/imprenditoriale*: chi tra studenti è imprenditore, chi preferisce un lavoro dipendente; chi preferisce avviare un'attività; come è caratterizzato il lavoro autonomo/imprenditoriale; chi ha imprenditori nella cerchia familiare sociale, ecc.;
- *L'accesso al mercato di lavoro e all'attività imprenditoriale*: se l'università aiuta a diventare imprenditori e a trovare lavoro; quali sono i requisiti per accedere al mercato di lavoro; se gli studenti si vedono imprenditori tra 5 e 10 anni; come avviare una ricerca efficace di lavoro, ecc.;
- *Figura dell'imprenditore*: se percepiscono differenze di ruolo tra l'uomo imprenditore e la donna imprenditrice; le motivazioni e le competenze che gli studenti riconoscono allo status di imprenditore, ecc.;
- *Il potenziale imprenditoriale degli studenti*: le motivazioni personali, le abilità e l'attitudine dell'imprenditore che gli studenti ritengono di avere sul proprio potenziale imprenditoriale rilevato attraverso il TAI® Test di Attitudine Imprenditoriale (Cubico et al., 2010) nella versione ridotta a 23 item (attraverso il Partial Credit Model; Master, 1982) già utilizzata in precedenti ricerche (cfr. Cubico e Favretto, 2012); la versione completa è costituita da 75 item.

Il questionario è composto da 63 item, è stato costruito in collaborazione con il Centro Imprenditoria Giovanile dell'Università di Verona infatti le domande o gli item dal 22 al 51 e dal 53 al 63 sono stati inseriti con autorizzazione del Direttore del Centro (si veda Appendice E, p. 207).

La tipologia di item utilizzata nel questionario è di tipo dicotomico (si/no), di scala Likert 1/5 per la rilevazione di atteggiamenti e opinioni (*1=Per nulla; 2=Poco; 3=Abbastanza; 4=Molto; 5=Moltissimo*), di differenziale semantico con scala 1/7, scale/elenchi per la rilevazione dei dati (Delvecchio, 2005).

In Brasile la scala Likert è definita tra *1=Discordo totalmente*; *2=Discordo*; *3=Nem concordo nem discordo*; *4=Concordo*; *5=Concordo totalmente*.

Nell'ultima parte del questionario, le domande che vanno dalla 59 alla 63 sono riservate a coloro che al momento della rilevazione si sono dichiarati imprenditori. Queste domande riguardano: la descrizione dell'impresa, le difficoltà o supporti di tipo burocratico, tecnico e necessità economico finanziarie per aprire l'azienda, l'importanza attribuita all'innovazione e la realizzazione di investimenti.

Per verificare l'idoneità e collaudare il questionario si è eseguita una fase pilota durante la quale alcuni studenti universitari, anche di altre università italiane e brasiliane, hanno svolto la compilazione.

Il questionario in Italia è stato somministrato previa autorizzazione dei manager didattici che hanno scelto se autorizzare o meno l'invio del link [http://cig.univr.it/jo\\_ita/](http://cig.univr.it/jo_ita/) ai coordinatori dei corsi chiedendo loro di informare gli studenti. Inoltre, in alcuni casi è stato possibile somministrare il questionario in momenti di incontro quali: lezioni, seminari, convegni, eventi, ecc.

Come per l'Italia anche per il Brasile sono state necessarie diverse autorizzazioni per la somministrazione del questionario: grande collaborazione e supporto è stata data dalla Prof.ssa Andreia Weiss dell'Universidade Federal do Espírito Santo, che si è resa primo contatto con le realtà che hanno collaborato.

### ***4.3.2 Le interviste***

Il secondo strumento utilizzato all'interno della ricerca è l'intervista qualitativa a testimoni esperti. Si tratta di un'intervista condotta con domande aperte e semi strutturate, al fine di raccogliere concetti e informazioni sulle pratiche riguardanti lo sviluppo dell'imprenditorialità nei giovani rivolta ai referenti di: università, enti di ricerca, organismi del settore privato, enti del settore pubblico e di formazione professionale; "in questo caso non esiste una sequenza di domande e, aggiungiamo, più generalmente, di stimoli soddisfacenti per tutti gli intervistati" (Gianturco, 2005, pp. 70-71).

L'intervista qualitativa è:

una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione (Corbetta, 1999, p. 405).

L'intervista qualitativa è stata pensata a partire da uno studio preliminare per analizzare ed organizzare i contenuti e gli stimoli da proporre per arrivare alle ipotesi di ricerca.

L'intervista qualitativa scelta a questo fine è semi-strutturata, ossia prevede una traccia che riporta gli argomenti che necessariamente devono essere affrontati durante l'intervista; essa può essere costituita da un elenco di argomenti o da una serie di domande a carattere generale. Le interviste sono state condotte seguendo gli argomenti: Accoglienza e analisi del contesto; Imprenditore e lo sviluppo delle competenze imprenditoriali; Imprenditorialità, pratiche di sviluppo all'imprenditorialità e le competenze dell'imprenditore; Certificazione degli apprendimenti e accordi/programmi con l'università. Come si vede si seguito nella *Tabella 3*, oltre agli argomenti sono state individuate alcune domande che hanno consentito all'intervistatore di mantenere la necessaria omogeneità di raccolta dati nell'utilizzo di questo strumento.

*Tabella 3.* Tracce delle interviste qualitative

<b>Aree</b>	<b>Tracce</b>
Accoglienza Analisi del contesto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual è il suo ruolo e di che cosa si occupa nell'ambito della struttura? Da quanto tempo ricopre tale ruolo e svolge tali funzioni?</li> <li>- Quali sono i servizi che vengono erogati dalla sua struttura?</li> <li>- Qual è la vostra utenza?</li> </ul>
Imprenditore Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- All'interno della sua struttura vengono svolte attività che promuovono lo sviluppo delle competenze imprenditoriali?</li> <li>- Se sì, su quali competenze imprenditoriali si concentrano tali attività? E sulla base di quali criteri sono state individuate e privilegiate rispetto ad eventuali altre?</li> <li>- Secondo lei è importante sviluppare le competenze imprenditoriali? Perché?</li> <li>- Sono previsti ed applicati strumenti di valutazione delle competenze imprenditoriali acquisite?</li> <li>- Quali sono, secondo lei, le principali competenze dell'imprenditore?</li> </ul>
Imprenditorialità Pratiche di sviluppo all'imprenditorialità Le competenze dell'imprenditore	<ul style="list-style-type: none"> <li>- È a conoscenza di azioni specifiche di supporto ai futuri imprenditori (ad esempio: opportunità di finanziamenti <i>ad hoc</i>, servizi di consulenza, bandi di concorso per idee imprenditoriali, ecc.)?</li> <li>- A suo avviso, quali azioni di supporto ai futuri imprenditori possono essere ritenute più efficaci? E quali meno efficaci? Perché?</li> <li>- Lei è a conoscenza di come questi servizi vengono erogati?</li> <li>- Secondo la sua esperienza, quali competenze imprenditoriali vengono sviluppate all'interno di queste azioni? E come?</li> </ul>
Certificazione degli apprendimenti Accordi/programmi con l'università	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secondo la sua esperienza, ci sono strumenti che possono certificare le competenze imprenditoriali? Se sì, quali sono?</li> <li>- Se sì, quali ritiene che siano i criteri di certificazione delle competenze imprenditoriali?</li> <li>- Sono previsti accordi e/o programmi specifici tra la sua struttura e l'università, finalizzati allo sviluppo delle competenze imprenditoriali?</li> </ul>

Si evidenzia che non è stato seguito un ordine prestabilito nel rivolgere le domande agli intervistati, queste tracce sono argomenti e questioni che sono state discusse nell'interviste in entrambi Paesi. A volte per facilitare il lavoro di ricerca si è seguito lo schema di forma sequenziale e la modalità delle domande, ma in altri casi si è scelto sviluppare e approfondire questioni emerse nel corso delle interviste.

Inoltre, gli intervistati erano liberi di rispondere, di esprimere le opinioni, di valutare e anche di aggiungere altre idee non previste dall'intervistatore. In media le interviste sono durate tra i 40 minuti e i 60 minuti.

Il campionamento in questo caso è *non probabilistico*, è quello più usato nelle ricerche qualitative; non si possono generalizzare i risultati di indagine, ma servono per completare ed integrare, come già detto in precedenza, i lavori di ricerca (Coberta, 1999).

Inoltre, gli intervistati che sono stati invitati a partecipare hanno una connessione con il tema di ricerca, in quanto lavorano all'interno di strutture che promuovono in qualche modo lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani e, quindi, hanno alcune caratteristiche in comune: offrono servizi per aiutare i giovani imprenditori, promuovono lo spirito all'imprenditorialità tra i giovani; hanno collaborato in passato o collaborano ancora con le università, sviluppano progetti di supporto all'imprenditoria, ecc.

Le interviste sono state registrate e, in una fase successiva, sono state trascritte in forma integrale, con l'unica eccezione in Brasile in cui l'intervistato non ha concesso l'autorizzazione (Appendice D, p.206).

Dopo la realizzazione delle interviste e la successiva trascrizione, in collaborazione con il *Kings College London*, si è condotta l'analisi del materiale empirico con l'utilizzo di NVIVO. Quindi, a partire dalle interviste, che è considerata una *fase esplorativa*, si è cercato di organizzare ed elaborare i dati tramite il software NVIVO.

L'utilizzo di NVIVO ha comportato la preparazione dei dati, la codifica e l'analisi delle risposte alle interviste e ha consentito di ottenere *report* dei risultati emersi. È importante sottolineare che la comprensione e l'interpretazione dei dati si è svolta a partire dalle prime interviste realizzate, fino alla trascrizione ed analisi con NVIVO.

La preparazione dei dati ha riguardato l'identificazione di tematiche o concetti, la codifica o l'attribuzione di etichette/valori, l'ordinamento e la sintesi del testo delle interviste. Tutto ciò ha portato di una creazione di una matrice dati per l'analisi descrittiva del fenomeno (De Lillo, 2010). In una fase successiva, è stata svolta l'identificazione delle categorie concettuali e delle classi (anche a livelli di astrazione più elevate).

Così, è stato possibile stabilire le relazioni tra le variabili/concetti (associazione).

La tecnica qualitativa utilizzata è quella di *analisi di contenuto qualitativa* e considera gli elementi di contesto, casi individuali o marcanti, la frequenza di determinati concetti, opinioni, ecc. È importante evidenziare che il processo di codifica è stato effettuato prima delle analisi nel NVIVO ed in congruenza con gli obiettivi proposti della ricerca (Laje, 2011). Quindi, le funzioni di NVIVO hanno permesso al ricercatore di organizzare e analizzare i dati rapidamente fornendo una registrazione di ogni tappe eseguita durante il processo di analisi.

Grazie all'utilizzo di questo software si è avuta la possibilità di:

- memorizzare i documenti della ricerca all'interno di un progetto, che funge da raccoglitore, più o meno strutturato. I documenti possono essere trascrizioni di interviste, studi di contesto, osservazioni del ricercatore e, come anticipato, oggetti multimediali [...];
- creare categorie e di strutturarle in reti o alberi attraverso relazioni (di sottotipo, inclusione, implicazione);
- collegare sezioni, paragrafi o spezzioni di documento a elementi della struttura concettuale;
- effettuare ricerche che presentino tutti i dati della ricerca che soddisfano certe condizioni di appartenenza a una più categorie, secondo un insieme di operatori sulle stesse (Gianturco, 2005, p. 141).

## 4.2 Descrizione del campione

Il campione scelto per questa ricerca è composto da:

- studenti universitari italiani e brasiliani cui è stato somministrato il questionario costruito *ad hoc*. Si tratta di un campione di convenienza ossia un gruppo di persone scelto con il criterio della facile accessibilità (Corberta, 1999);
- testimoni esperti che si occupano dei percorsi di sviluppo delle competenze imprenditoriali all'interno dell'Università, degli istituti o delle associazioni di categoria a cui è stata somministrata un'intervista semi-strutturata costruita *ad hoc*.

Per quanto riguarda i percorsi di studio degli studenti universitari italiani e brasiliani, per una maggiore ampiezza di campione, sono stati selezionati studenti che provengono dai percorsi di laurea triennale, di laurea magistrale e del dottorato di ricerca.

Gli ambiti disciplinari da cui provengono gli studenti universitari italiani sono:

1. Scienze matematiche e informatiche;
2. Scienze fisiche;
3. Scienze chimiche;
4. Scienze della terra,

5. Scienze biologiche;
6. Scienze mediche;
7. Scienze agrarie e veterinarie;
8. Ingegneria Civile e Architettura;
9. Ingegneria industriale e dell'informazione;
10. Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche;
11. Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche;
12. Scienze giuridiche;
13. Scienze economiche e statistiche;
14. Scienze politiche e sociali (MIUR, 2014d).

Si tratta delle macro aree di catalogazione dei settori scientifici disciplinari (SSD) definite dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiana e recuperate all'interno del portale dedicato al progetto *UniversItaly*, creato nel 2012 con lo scopo di semplificare e di supportare la scelta dei corsi universitari di studio degli studenti italiani, e per sviluppare e promuovere l'iscrizione da parte degli studenti stranieri (MIUR, 2014d).

Nell'appendice A, p. 198, si può verificare la catalogazione dei corsi ed i rispettivi codici, mediante le indicazioni del MIUR.

Un modello di riferimento simile a questo è quello brasiliano, definito dal *Ministério da Educação (MEC)* in Brasile. L'ambito disciplinare e le aree di conoscenza degli studenti universitari brasiliani sono:

- Ciências Exatas e da Terra:
  1. Matemática e Computação;
  2. Física;
  3. Química;
  4. Geociências;
- Ciências Biológicas:
  5. Biologia, Farmácia e Farmacologia;
- Ciências da Saúde:
  6. Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Terapia Ocupacional;
- Ciências Agrárias e Veterinária:
  7. Ciência agrária e Medicina Veterinária;
- Engenharias:
  8. Engenharia Civil e Arquitetura;

- Engenharias:
  - 9. Elétrica, Eletrônica, Mecânica;
- Linguística, Letras e Artes:
  - 10. Letras;
- Ciências Humanas:
  - 11. Educação, Psicologia e Filosofia;
- Ciências Sociais e Aplicadas:
  - 12. Direito;
- Ciências Sociais e Aplicadas:
  - 13. Administração, Economia, Turismo e Contábeis;
- Ciências Sociais e Aplicadas:
  - 14. Serviço Social e Comunicação Social (MEC, 2014c).

Nell'appendice B, p. 203, si può verificare la catalogazione dei corsi ed i rispettivi codici, mediante le indicazioni del MEC.

Al fine di garantire una omogeneità nella raccolta di dati nei diversi corsi di laurea, italiani e brasiliani, si è provveduto a verificare l'equivalenza dei diversi settori scientifico-disciplinari adottati nei due Paesi.

Nell'appendice C, p. 205, si può verificare come è stata organizzata l'equivalenza dei settori disciplinari e dei corsi universitari in Italia ed in Brasile. Nella tabella in appendice si osserva come sono stati catalogati i dati che sono stati utilizzati nelle analisi.

Per quanto riguarda il campione rappresentato dai referenti del territorio che si occupano di sviluppare le competenze imprenditoriali, esso è stato consultato in qualità di osservatore privilegiato al fine di conoscere le buone pratiche sviluppate nei territori, i nuovi concetti legati all'imprenditorialità e ha consentito di far emergere critiche e difficoltà incontrate nei modelli e/o nelle teorie che sono state affrontate nei paragrafi precedenti.

In Italia, le interviste sono state rivolte a 5 testimoni esperti che lavorano alla e sull'imprenditorialità all'interno dei seguenti imprese:

- *AIV – Associazione Imprenditori di Villafranca e AIV – Formazione*: la prima è un'associazione di imprenditori e la seconda è una cooperativa di formazione, che lavorano insieme per promuovere lo sviluppo imprenditoriale del territorio di Villafranca di Verona. L'*AIV Associazione* svolge un ruolo di soggetto di riferimento per un comprensorio di circa 80.000 abitanti e 6.000 aziende, non è un'associazione di categoria ma di

territorio, in quanto rappresenta tutti gli imprenditori che operano nel comprensorio Villafranchese ed offre loro servizi di natura diversa da quelli delle associazioni di categoria. Tra le attività si può citare: nell'*AIV associazione* lo sviluppo del territorio e la diffusione della cultura d'impresa. L'*AIV formazione* offre attività di formazione e di promozione culturale, civile, sociale, economica, tecnica e professionale a favore di aziende, lavoratori e cittadini; l'organizzazione delle attività formative quali corsi di formazione continua e specializzazione post-diploma, post-laurea di aggiornamento professionale; ecc. (<http://www.aivformazione.it/>);

- *Studiantre*: oltre che a svolgere attività di consulenza contabile, fiscale e societaria, si occupa di progettare il business model di una *start up*, di innovare il modello in uso in un'azienda e di riversare i modelli già esistenti. Opera in ambito universitario (Università di Verona e di Bologna) e per incubatori terzi con un'attenzione particolare a business estremamente innovativi (biotecnologie, genetica, medicina ed informatica). *Studiantre* è alla ricerca di idee/*start up* innovative da accelerare nel processo di crescita e di espansione a livello anche internazionale con attività di fundraising e di business development. *Studiantre*, in un'ottica di internazionalizzazione, ha sviluppato una rete di professionisti esteri che garantiscono un coordinamento normativo comunitario ed extra-comunitario, nell'analisi e nella risoluzione delle problematiche societarie infragruppo nelle multinazionali e nei rapporti fra le imprese di diritto straniero e di diritto italiano (e viceversa). Sono presenti a Zoetermeer (The Hague) in Olanda e a Bucarest in Romania. Altre relazioni professionali ed imprenditoriali sono situate a San Francisco Bay Area, Brasile, Uruguay, Gran Bretagna, Nord Africa, Paesi Arabi, Cina, Turchia ed Azerbaijan (<http://www.studiantre.vr.it/>);
- *EUROSPORTELLLO – Programma Erasmus per giovani imprenditori*: questo programma si propone di favorire l'imprenditorialità, la concorrenzialità e l'internazionalizzazione delle imprese in fase di avvio attraverso esperienze di scambio tra aspiranti imprenditori ed imprenditori già affermati di altri paesi membri dell'Unione Europea (<http://www.eicveneto.it/gymnasium.asp>).

- *Servizio Nuova Impresa* presso Verona Innovazione – Azienda Speciale della Camera di Commercio I.A.A. di Verona, dove è disponibile uno sportello per aiutare gli aspiranti imprenditori ed imprenditrici a realizzare la loro idea d’impresa. Il Servizio Nuova Impresa – Verona Innovazione è un servizio gratuito informativo e di orientamento a supporto degli aspiranti imprenditori, in modo da assisterli ed orientarli nella delicata fase di avvio di una nuova attività imprenditoriale (<http://www.veronainnovazione.it/servizio-nuova-impresa/>).

Anche in Brasile le interviste sono state realizzate a 5 testimoni esperti che si occupano di imprenditorialità. Gli enti scelti sono attivi nello Stato di Espírito Santo e sono:

- *ADERES – Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo*. È un’agenzia del governo dello Stato di *Espírito Santo*, la cui missione è lo sviluppo di politiche pubbliche per lo sviluppo della micro e piccola impresa e l’incoraggiamento dell’imprenditorialità. L’agenzia sviluppa e sostiene progetti nei seguenti ambiti: microimprese, piccola impresa, imprenditori individuali o autonomi e artigiani; cooperative; economia sociale; banche agroalimentari e comunitarie. L’*ADERES* svolge le seguenti azioni per i vari settori legati all’imprenditorialità: supporto per micro e piccole imprese; formalizzazione delle imprese; formazione per imprenditori; accesso a nuovi mercati; incoraggia l’imprenditorialità; orienta il micro credito; stimola le iniziative di solidarietà; rafforza i gruppi produttivi; favorisce l’inclusione socio-produttivo; rafforzare l’identità dei mestieri; incoraggia le cooperative; incoraggiare le associazioni; ecc. (<http://www.aderes.es.gov.br/>);
- *BANDES – Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo S/A*. è un ente pubblico la cui attività è quella di fornire soluzioni finanziarie e strategiche per lo sviluppo sostenibile dello Stato di *Espírito Santo*. Il *BANDES* finanzia la distribuzione, l’espansione, la formalizzazione e l’ammodernamento delle imprese e degli imprenditori di vari settori dell’economia: agricoltura, industria e servizi (<https://www.bandes.com.br/>);
- *FAESA – Fundação de Assistência e Educação*. È una facoltà privata di istruzione superiore che cerca di capire le esigenze del mercato e di fornire

aiuto agli studenti affinché siano in grado di raggiungere il successo professionale; svolge diverse attività extracurricolari che interagiscono con i processi di insegnamento e di ricerca, contribuendo alla formazione degli studenti e della società; favorisce la produzione e diffusione di conoscenze, di interazione con la società, integrando le linee insegnamento, di ricerca e di formazione, in linea con la missione del *FAESA* che è quella di favorire lo sviluppo sociale attraverso conoscenza, l'innovazione e l'imprenditorialità per lo sviluppo della ricerca e della cultura (<http://portal.faesa.br/>);

- *SEBRAE/ES – Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas*. Il SEBRAE offre corsi, conferenze, consulenze ed informazioni; aiuta le imprese e gli imprenditori ad avvicinarsi ai partner ed ai clienti. Il SEBRAE ha una struttura di supporto individuale in tutto il Paese, un servizio telefonico gratuito e una forte presenza nell'ambiente online. Mantiene il contatto permanente con le micro e piccole imprese ed è presente in varie comunità attraverso la sua struttura; utilizza varie strategie, che vanno dall'attenzione individuale, caso per caso, al supporto collettivo nelle imprese. Semplificando, il SEBRAE incontra il pubblico offrendo i seguenti tipi di servizi: formazione, consulenza, informazioni tecniche, di promozione e di accesso al mercato dei servizi finanziari (<http://www.sebrae.com.br>).

Sono due campioni diversi, con caratteristiche diverse, che hanno richiesto metodi e strumenti diversi.

#### ***4.2.1 Caratterizzazione dei sub-campioni: studenti italiani e brasiliani***

Il campione totale è composto da 2.488 questionari compilati di cui 2.335 sono stati utilizzati per le analisi. L'esclusione dei 153 questionari è dovuta all'impossibilità di ricondurli a corsi di laurea, anno di studio e università di appartenenza.

Il campione composto dagli studenti italiani e brasiliani è caratterizzato da studenti di laurea dal primo al terzo anno, studenti di laurea magistrale del primo e secondo anno e studenti di dottorato dal primo al terzo anno di corso.

In Brasile, i corsi di laurea sono a ciclo unico da 4 a 6 anni, denominati *Licenciatura* o *Bacharelado*. I corsi di post-laurea sono di *Mestrado* e *Doutorado*, corrispondenti a quelli italiani.

In Italia sono risultati validi 1.918 questionari di 1.935 compilati (questionario: *Orientamento Imprenditoriale e al Lavoro Autonomo*). Il questionario è stato somministrato nell'arco di 4 mesi, da aprile a luglio 2013, in due diverse modalità, una cartacea e una online ([www.cig.univr.it/jo\\_ita](http://www.cig.univr.it/jo_ita) e [www.cig.unir.it/jo\\_port](http://www.cig.unir.it/jo_port)). Gli studenti italiani provengono dalle università di Ferrara e di Verona.

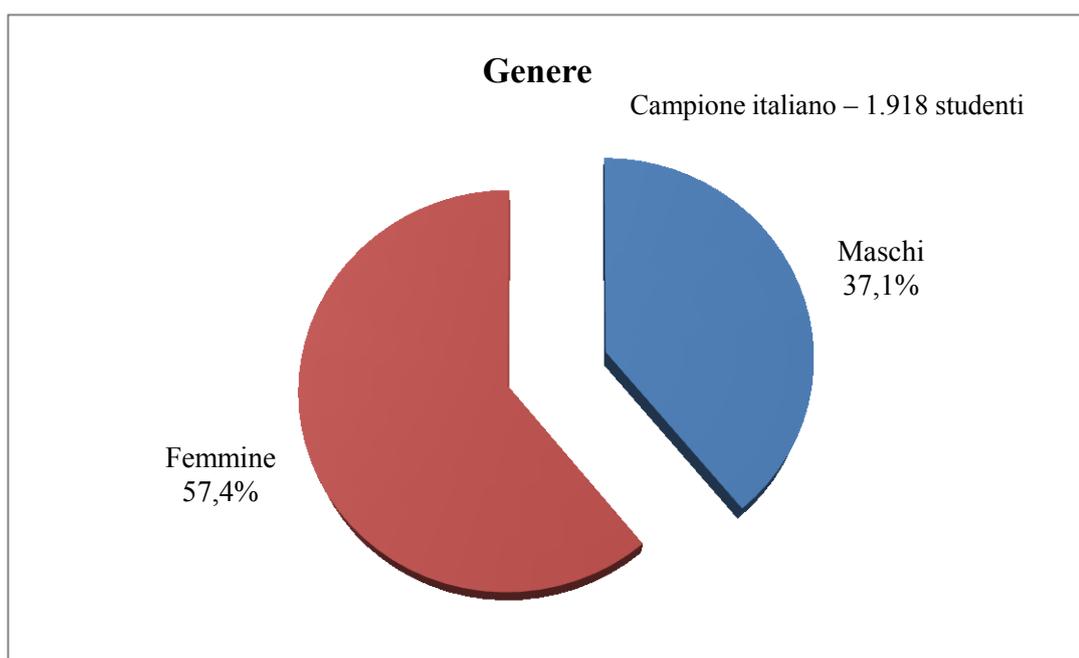
L'Università di Verona è stata fondata nel 1951; è formata da 15 Dipartimenti e dalla Scuola di Medicina e Chirurgia per un totale di 61 Corsi di laurea, 4 Scuole di dottorato, 29 Master, 42 Scuole di specializzazione e 34 Corsi di perfezionamento.

L'Università di Ferrara è una delle più antiche d'Italia e venne fondata nel 1391; ha 12 Dipartimenti, 57 corsi di studio attivati tra triennali, a ciclo unico e magistrali, 12 Corsi di dottorato, 26 Corsi tra Master, Corsi di perfezionamento e Corsi di formazione.

Stando alle informazioni reperibili sui rispettivi siti internet (dati del 2014), gli iscritti all'Università di Ferrara sono 16.183 e gli iscritti all'Università di Verona sono 21.000.

Gli studenti che hanno compilato il questionario sono per il 37,1% maschi e, per il 57,4% femmine.

*Grafico 1.* Distribuzione della popolazione per genere – Italia



L'età dei partecipanti è compresa tra i 18 e i 49 anni, con un valore medio di 23 anni.

Sul totale del campione italiano, il 33,9% è dell'Università di Verona, e il 60,1% è dell'Università di Ferrara, il 5,3% non ha risposto. Altri studenti, di altre università italiane, hanno casualmente avuto accesso al questionario nella misura dell'0,7%.

Altro elemento che caratterizza il campione è l'appartenenza al corso di laurea, infatti, il 59,4% è del Corso di laurea triennale (il 16,7% del primo anno, il 12,9% del secondo anno e il 29,8% del terzo anno di studio), il 30% del Corso di laurea magistrale e il 3,7% del Corso di dottorato. Il 7% non ha risposto alla domanda.

La distribuzione per area di conoscenza o ambito, della classificazione di *UniversItaly*, del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, citato in precedenza come un portale creato appositamente per accompagnare gli studenti nel loro percorso di studi (MIUR, 2014d) si vede nella *Tabella 4* di seguito.

*Tabella 4.* Distribuzione del campione italiano per ambito disciplinare – campione italiano

<b>Ambito Disciplinare (MIUR)</b>	<b>% campione</b>
1. Scienze Matematiche e Informatiche	12,6%
2. Scienze Fisiche	1,0%
3. Scienze Chimiche	3,8%
4. Scienza della Terra	2,5%
5. Scienze Biologiche	16,1%
6. Scienze Mediche	2,0%
7. Scienze Agrarie e Veterinarie	1,6%
8. Ing. Civile e Architettura	2,0%
9. Ing. Industriale e Informazione	7,2%
10. Scienze dell'antichità, filosofiche-letterarie e storico-artistiche	4,3%
11. Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	6,5%
12. Scienze Giuridiche	10,7%
13. Scienze Economiche e Statistiche	13,3%
14. Scienze Politiche e Sociali	8,9%
non risponde	7,5%
Totale	100,0%

In Brasile, 553 studenti hanno compilato il questionario *Questionário de Orientação ao Empreendedorismo e ao auto-emprego* e 417 sono risultati validi. Il questionario è stato somministrato nel mese di settembre 2013, soltanto nella modalità online e nel periodo in cui il ricercatore, autorizzato dal CAPES, si trovava in Brasile.

Per quanto riguarda le strutture universitarie brasiliane, l'Universidade de Vila Velha è stata fondata nel 1976 e ha 31 Corsi di laurea, 7 di Corsi post-laurea, 14 Corsi di specializzazione, 1 Corso di dottorato, 6 Programmi di area medica e 20 Corsi extra-universitari.

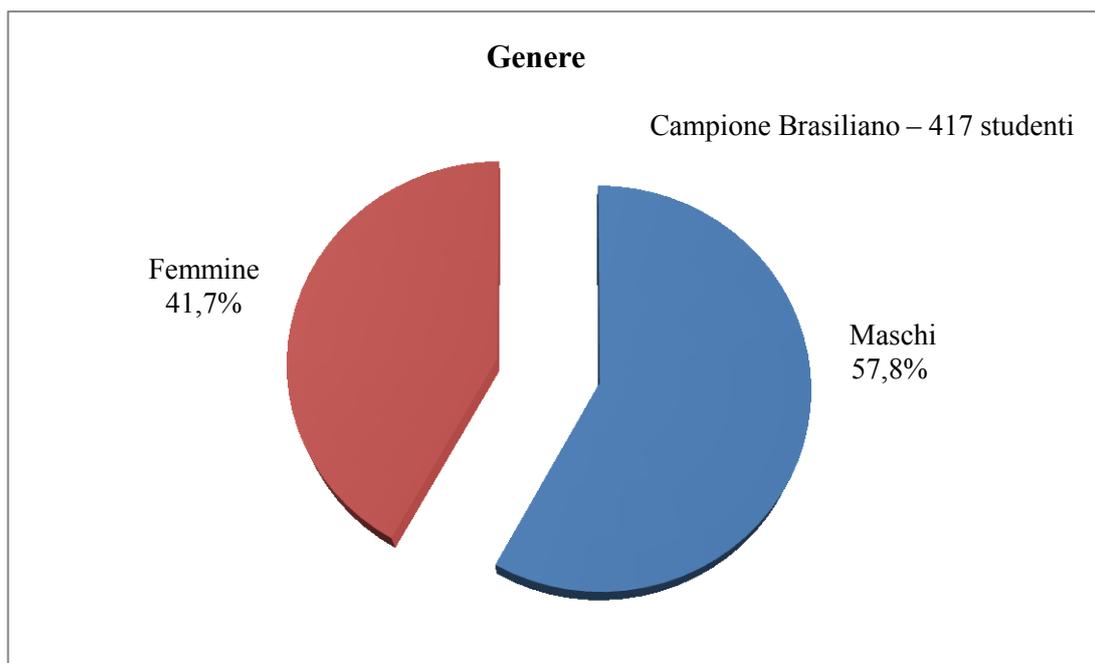
L'Universidade Federal do Espírito Santo è stata fondata nel 1954 e ha 99 corsi di laurea, 52 di Corsi post-laurea, 22 Corsi di dottorato e 700 Programmi o progetti di estensione universitaria. In Brasile, l'Universidade Federal do Espírito Santo ha circa 18.000 studenti universitari e l'Universidade de Vila Velha ha circa 11.000 studenti iscritti.

In Brasile, il 33,1% sono studenti di *Licenciatura* e il 58,5% sono studenti di *Bacharelado*; il 4,6% sono studenti del Corso di *Mestrado* e il 0,5% del Corso di *Doutorado* e il 3,4% non ha risposto alla domanda.

Qui come in Italia, la maggior parte degli studenti che hanno compilato il questionario provengono dai primi anni di corso, infatti, il 27,3% sono del primo anno, il 22,1% del secondo anno, il 17,5 del terzo anno, il 18,9% del quarto anno e il 12% del quinto anno. Il 1,4% non ha risposto alla domanda.

Il campione brasiliano è composto per il 57,8% da maschi e 41,7% da femmine.

Grafico 2. Distribuzione della popolazione per genere – Brasile



Relativamente all'età del campione brasiliano, l'età minima è di 17 anni e l'età massima è di 59 anni. Il valore medio è di 27 anni. Sul totale di 417 studenti universitari in Brasile, il 57,1% sono studenti dell'Universidade Federal do Espírito Santo, il 42,2% dell'Universidade de Vila Velha e 0,7% di altre università brasiliane che hanno avuto casualmente accesso al questionario.

Si osserva nella *Tabella 5*, la distribuzione per l'area di conoscenza o ambito, con la classificazione definita dal *Ministério da Educação (MEC)* in Brasile.

*Tabella 5.* Distribuzione del campione italiano per ambito disciplinare – campione brasiliano

<b>Ambito Disciplinare (MEC)</b>	<b>% campione</b>
1. Matemática e Computação	12,0%
2. Física	7,9%
3. Química	7,9%
4. Geociências	2,9%
5. Biologia, Farmácia e Farmacologia	5,5%
6. Enfermagem, Fisioterapia, Ed.Física e Terapia Ocupacional	2,4%
7. <i>Ciência agrária e Medicina veterinária</i>	0%
8. Engenharia Civil e Arquitetura	7,0%
9. Elétrica, Eletrônica e Mecânica	16,5%
10. <i>Linguística, Letras e Artes</i>	0%
11. Educação, Psicologia e Filosofia	7,2%
12. <i>Direito</i>	0,5%
13. Administração, Economia, Turismo e Contábeis	23,5%
14. Serviço Social e Comunicação Social	6,7%
<i>não responde</i>	0%
Total	100,0%

## Capitolo 5

### Dalla lettura alle evidenze empiriche: i risultati della ricerca sul campo

In questo capitolo si presenteranno i risultati delle analisi condotte sui dati emersi dalla fase di raccolta. Inoltre, questa è l'occasione per condurre alcune riflessioni o commenti su quanto mostrano tali risultati.

#### 5.1 Risultati dell'analisi quantitativa

Si evidenziano in questo paragrafo i risultati emersi dal questionario che gli studenti italiani e brasiliani hanno compilato. I risultati sono stati analizzati attraverso l'IBM SPSS Statistics 22, in collaborazione con il CIG – Centro di Imprenditoria Giovanile dell'Università di Verona.

Inoltre, per fare le analisi, le variabili/gli indicatori sono stati divisi in tre parti: *Lavoro autonomo e Imprenditoriale*, *Accesso al mercato di lavoro e all'attività imprenditoriale*, *Figura dell'imprenditore e Potenziale imprenditoriale degli studenti*.

Le analisi statistiche che sono state sviluppate sono prevalentemente di Statistica Descrittiva con l'obiettivo di esplorare e di descrivere le informazioni (le variabili) che riguardano il campione della ricerca.

Questa ricerca ha coinvolto le seguenti operazioni:

- Tendenza centrale: moda, mediana, media, valor minimo e valor massimo;
- Disperzione: quartili, deviazione standard;
- Forma della distribuzione: simmetria o asimmetria.

Per verificare le relazioni tra le variabili, le analisi utilizzate in questa ricerca sono:

- Test t Student, Wilcoxon-Mann-Whitney, ANOVA;
- Tavole di contingenza a doppia entrata; ChiSquare Analisis(chi<sup>2</sup>).
- Correlazione di Pearson (rho Spearman).

Per verificare le caratteristiche del campione della ricerca sono stati utilizzati la frequenza e le percentuali, la media e la deviazione standard; la quantità di studenti maschi e

femmine, la percentuale di provenienza degli studenti, l'età massima e minima, la distribuzione del campione per ambiti di studio, ecc.

Per verificare la distribuzione del campione, cioè se la distribuzione è o non è disposta simmetricamente attorno alla sua media, è stato necessario verificare se la media corrisponde al valore di mediana e se l'asimmetria corrisponde tra il valore di  $-2$  e  $+2$ , ed in questa ricerca si può dire che la distribuzione del campione è normale (Corbetta, 1999).

Per quanto riguarda l'associazione tra le variabili è stato usato il test t campione indipendenti che permette, ad esempio, di confrontare due medie di una stessa variabile.

Così, per verificare le differenze tra due o più medie e se sono statisticamente significative sono state utilizzate le operazioni di t Student (per uno o per due campioni), il test F di Fisher e ANOVA per l'analisi della varianza nel SPSS (Corbetta, 1999).

La significatività statistica si riferisce in particolare se  $p < 05$  (P-Value), ossia, il risultato ottenuto dal test è da considerarsi significativo e non casuale, che sostiene l'esistenza della relazione tra le variabili (Corbetta, 1999).

Infatti, per verificare i legami tra le variabili sono state utilizzate le *Tavole di contingenza a doppia entrata*, dove è stato rilevato la percentuale che una variabile influenzi. Così, si può valutare i legami di dipendenza e indipendenza tra variabili e verificare la significatività (P-Value) della relazione (Corbetta, 1999).

L'*Analisi di Pearson* realizzata in questa ricerca ed il suo analogo non parametrico, *rho di Spearman*, è caratterizzato dall'indice compreso tra  $+1$  e  $-1$ , individua il grado in cui due variabili risultano tra esse collegate, cioè l'intensità con la quale al variare dell'una varia anche l'altra (Primi e Chiesi, 2005).

Il test Wilcoxon-Mann-Whitney scelto per le analisi di tipo non parametrico (perché essi non implicano la stima di parametri statistici, cioè, media, deviazione standard, varianza, etc.) consente di comparare due serie di dati ordinali o cardinali per stabilire se esistono differenze nella localizzazione (più che nella forma) della loro distribuzione, ovvero se sono confrontabili (se sono uguali oppure no) (Corbetta, 1999).

Le analisi effettuate rispondono agli obiettivi della ricerca, in particolar modo per descrivere il campione della ricerca e per individuare secondo gli studenti quali sono gli aspetti che influiscono e che formano la figura dell'imprenditore e gli aspetti che delineano o meno la scelta imprenditoriali degli studenti.

Il potenziale imprenditoriale degli studenti universitari è stato rilevato attraverso il punteggio del TAI®, che è stato realizzato in versione ridotta a 23 item dai 75 in forma piena. Gli item del questionario riferiti al TAI® sono dal 25 al 47. Si tratta di affermazioni relative al modo in cui l'individuo percepisce sé stesso e il suo modo di pensare. Ad ognuna delle affermazioni si esprime il proprio grado di accordo con un giudizio personale utilizzando una scala Likert a 5 punti che va da: per nulla, poco, abbastanza, molto, moltissimo.

Così, è stata condotta l'analisi per descrivere le caratteristiche degli studenti universitari italiani e brasiliani, secondo un principio di classificazione delle caratteristiche/comportamenti.

### ***5.1.1 Lavoro autonomo e Imprenditoriale***

Come menzionato in precedenza, il campione è composto da 1.918 studenti italiani e 417 studenti brasiliani.

Il campione italiano è composto per il 26,7% da studenti che lavorano e per il 65,2% da soltanto studiano; il 8,1% non ha risposto alla domanda. Inoltre, tra quelli che studiano, il 33,7% non ha mai lavorato, il 54,1% ha già avuto qualche esperienza di lavoro e l'11,2% non ha risposto.

Alla domanda sulle possibili esperienze di lavoro in azienda, il 33,7% ha risposto di aver già qualche esperienza e il 57,7% ha risposto di non averne. L'8,7% non ha risposto.

Il campione brasiliano è composto al 53% da studenti che lavorano e da 45,8% che studiano soltanto; l'1,2% non ha risposto; il 20,4% non ha mai lavorato mentre il 74,8% ha già avuto qualche esperienza di lavoro.

Alla domanda sul lavoro in azienda, il 65% ha risposto di aver fatto già qualche esperienza di lavoro in azienda e il 32,9% ha risposto di non averne e il 2,2% non ha risposto.

Da questi dati è possibile dedurre che gli studenti brasiliani sono più facilmente studenti lavoratori rispetto agli studenti italiani presi in considerazione (test  $\chi^2 = 89,969^a$ ,  $p = 0.000$ ) rivela differenze significative nella distribuzione degli studenti rispetto alla nazionalità.

In relazione all'essere stato imprenditore, il 9% del campione italiano dichiara di esserlo, il 69,2% di non esserlo, l'1,6% dichiara di aver tentato in passato di aprire un'attività in proprio. Il 21,8% non ha risposto.

Agli stessi item il 12% degli studenti brasiliani ha dichiarato di essere imprenditore, il 72,7% di non esserlo, il 15,3% non ha risposto. Tra quanti non sono imprenditori, il 6,7% ha dichiarato di aver tentato in passato, di aprire un'impresa.

In questo caso non è stata riscontrata alcuna significatività, pertanto, nonostante gli studenti brasiliani abbiano maggiore contatto con il mondo del lavoro, ciò non porta a una presenza significativamente più alta di imprenditore.

Si segnala che a causa dell'esigua presenza d'imprenditore nel campione non'è stato possibile analizzare i risultati degli item dalla 59 alla 63, poiché espressamente dedicate a questa figura professionale.

Il 35% degli studenti italiani ha familiari e/o amici imprenditori. Tra questi 18,2% ha amici imprenditori, il 17,1% ha padre imprenditori, il 16,6% ha nonni e zii imprenditori, il 6,5% ha la madre imprenditrice, il 3,1% ha fratelli imprenditori, il 1,7% ha il coniuge e l'0,1% ha figli imprenditori.

Il 55,9% degli studenti brasiliani ha imprenditori nella cerchia familiare/sociale; tra questi il 46% ha amici imprenditori, il 20,9% ha padre imprenditore il 23,7% ha nonni e zii imprenditori, il 11,5% ha la madre imprenditrice, il 20,9% ha fratelli imprenditori, il 2,6% ha il coniuge e l'0,2% ha figli imprenditori.

Vista la maggiore frequenza di studenti brasiliani che hanno nella cerchia sociale e familiare imprenditori e visto il valor del test  $\chi^2 = 7,659^a$  ( $p = 0.006$ ) è possibile evidenziare la significatività della presenza di imprenditori nella rete sociale tra gli studenti dei due Paesi.

Il 47,3% ha dichiarato di preferire il lavoro autonomo e il 44,0% preferirebbe lavorare come dipendente. L'8,7% non ha risposto.

Il 40,6% degli studenti brasiliani ha dimostrato preferenza per il lavoro dipendente e il 58,5% per avviare un'attività in proprio.

Da questi risultati è possibile dedurre che gli studenti brasiliani hanno una propensione più alta a scegliere il lavoro di tipo autonomo rispetto agli studenti italiani ( $\chi^2$ ), forse perché sono inseriti in un ambiente più imprenditoriale, condizionata dalla cerchia sociale oppure dal contatto con il mercato di lavoro.

È possibile osservare nella *Tabella 6* e nella *Tabella 7* di seguito, la suddivisione del campione di studenti italiani e brasiliani sulla base delle aree disciplinare a cui

appartengono i corsi di laurea e è possibile verificare la loro dichiarata preferenza verso il lavoro dipendente o il lavoro autonomo.

Tabella 6. Preferenza nell'avviare attività in proprio – campione italiano

Ambito disciplinare	Lavoro dipendente	Avviare attività
Scienze Matematiche e Informatiche	7,4%	6,2%
Scienze Fisiche	0,5%	0,5%
Scienze Chimiche	3,1%	1,0%
Scienza della Terra	1,1%	1,5%
Scienze Biologiche	8,0%	9,3%
Scienze Mediche	1,2%	1,0%
Scienze Agrarie e Veterinarie	0,6%	1,2%
Ing. Civile e Architettura	1,2%	1,1%
Ing. Industriale e Informazione	4,2%	3,4%
Scienze dell'antichità, filosofiche-letterarie e storico-artistiche	3,0%	1,7%
Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	3,1%	4,0%
Scienze Giuridiche	3,6%	8,0%
Scienze Economiche e Statistiche	6,6%	7,9%
Scienze Politiche e Sociali	4,5%	5,1%
Totale*	48,1%	51,9%

\* percentuale valida

Tabella 7. Preferenza nell'avviare attività in proprio – campione brasiliano

Âmbito disciplinar	Trabalhar como empregado	Abrir sua própria atividade
1. Matemática e Computação	4,4%	7,3%
2. Física	4,1%	3,9%
3. Química	3,2%	4,9%
4. Geociências	1,9%	1,0%
5. Biologia, Farmácia e Farmacologia	3,2%	2,4%
6. Enfermagem, Fisioterapia, Ed.Física e Terapia Ocupacional	0,5%	1,9%
7. <i>Ciência agrária e Medicina veterinária</i>	0	0
8. Engenharia Civil e Arquitetura	1,7%	5,1%
9. Elétrica, Eletrônica e Mecânica	7,1	9,5%
10. <i>Linguística, Letras e Artes</i>	0	0
11. Educação, Psicologia e Filosofia	3,9%	3,4%
12. <i>Direito</i>	0	0,5%
13. Administração, Economia, Turismo e Contábeis	8,0%	15,3%
14. Serviço Social e Comunicação Social	2,7%	4,1
Total*	40,6%	58,5%

\*il valori sono di percentuale valida

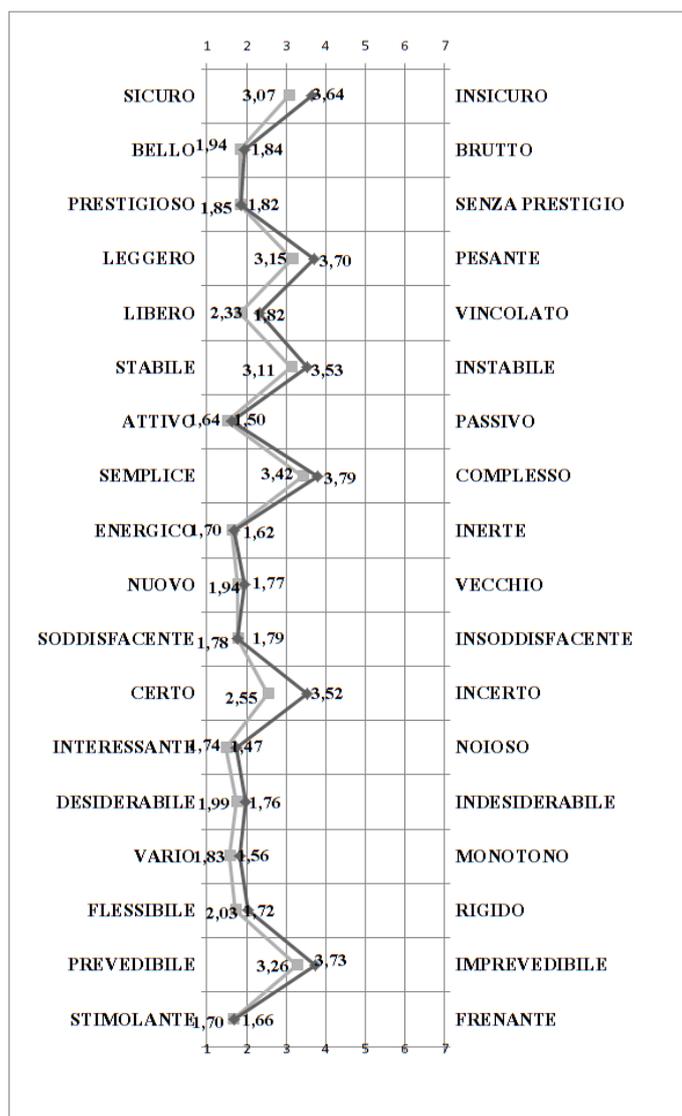
Sintetizzando quanto mostra la Tabella 6, possiamo dire che gli ambiti disciplinari in cui risulta maggiormente elevata la preferenza verso il lavoro autonomo sono: Scienze

Biologiche (9,2%), Scienze Giuridiche (7,9%), Scienze Economiche e Statistiche (7,8%) e Scienze Matematiche e Informatiche (6,2%). Per quanto riguarda il campione brasiliano lo stesso item ugualmente suddiviso per ambiti disciplinari mostra che:

Nella *Tabella 7*, si osserva che gli studenti con maggiore preferenza verso il lavoro autonomo appartengono all'ambito disciplinare *Administração, Economia, Turismo e Contábeis* (15,3%), equivalente a Scienze economiche e statistiche in Italia, seguiti da studenti di *Elétrica, Eletrônica e Mecânica* (9,5%) e da quelli di *Matemática e Computação* (7,3%).

Sull'atteggiamento verso il lavoro autonomo, il *Grafico 3* riporta le caratteristiche e la polarizzazione delle risposte del campione italiano e del campione brasiliano.

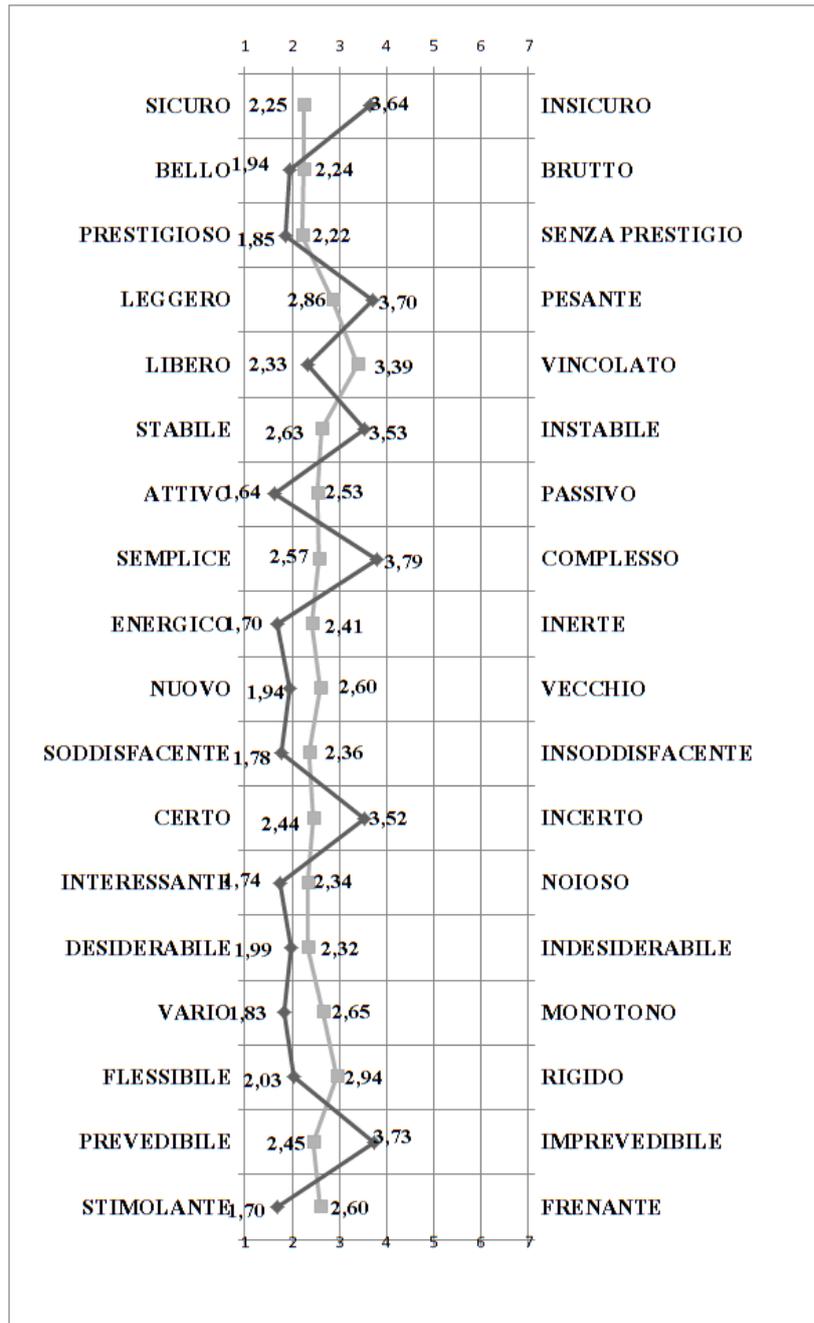
*Grafico 3*. Atteggiamento verso il Lavoro Autonomo: ■ Italiani ■ Brasiliani



Il lavoro autonomo per gli italiani e per i brasiliani è polarizzato in maniera diversa nei seguenti aggettivi: sicuro, leggero, libero, stabile, certo, interessante, vario, flessibile, prevedibile. Gli studenti brasiliani tendono a dare punteggi più alti e la differenza tra le medie è risultata significativa (t test,  $p < 0.05$ ).

Per quanto riguarda il lavoro dipendente:

Grafico 4. Atteggiamento verso il Lavoro Dipendente: ■ Italiani ■ Brasiliani



Il lavoro dipendente per gli italiani e per i brasiliani è polarizzato in maniera diversa nei seguenti aggettivi: bello, prestigioso, attivo, semplice, energico, nuovo, soddisfacente, interessante, vario, flessibile e stimolante, risultando in una differenza significativa tra le media (t test,  $p < 0.05$ ). Gli studenti italiani tendono a polarizzare più il lavoro di tipo dipendente.

### 5.1.2 Accesso al mercato del lavoro e all'attività imprenditoriale

In Italia, gli studenti che credono nell'università e nei suoi servizi per supportare la ricerca di lavoro sono: il 37,6%, il 53,3% crede di *no*; il 9% non ha risposto. Coloro che hanno più fiducia appartengono agli ambiti di Scienze Matematiche e Informatiche (7,1%), di Scienze Economiche (6,4%) e Ingegneria Industriale e dell'Informazione (5,0%).

Nel campione brasiliano, il 91,6% crede che l'università offra servizi per aiutare i giovani a trovare lavoro, il 6,7% crede il contrario, e l'1,7% non ha risposto. Gli studenti brasiliani hanno dimostrato fiducia nel sistema universitario, soprattutto coloro che appartengono agli ambiti: *Administração, Economia, Turismo e Contábeis* (20,2%), *Elétrica, Eletrônica e Mecânica* (16,3%) e *Matemática e Computação* (11,5%).

Quindi, è importante osservare che la differenza tra chi crede che l'università può aiutare i giovani a trovare lavoro e chi non ci crede è estremamente alta confrontando i due Paesi test  $\chi^2 = 356,481^a$  ( $p = 0.000$ ).

Alla domanda "L'università può aiutare i giovani a diventare imprenditori", il 29,9% crede che sia possibile attraverso l'offerta di servizi di consulenza all'apertura d'impresa, il 23% tramite la formazione che offre (per un totale di 52,9% del campione italiano) e il 39,1% non crede che l'università possa aiutare a diventare imprenditore.

Tabella 8. L'università può aiutare a diventare imprenditore? – campione italiano

L'università aiuta a diventare imprenditore?	% del numero totale
No	39,1%
Si, tramite la formazione che offre	23%
Si, tramite l'offerta di servizi di consulenza all'apertura d'impresa	29,9%
Non risponde	8%
Totale	100,0%

La stessa domanda rivolta agli studenti brasiliani mostra che 61,9% degli studenti ritiene che l'università possa aiutare attraverso i corsi di formazione che offre, il 23% attraverso

servizi di consulenza specifici (per un totale dell'84,9%), il 13,9% ritiene che l'università non sia di aiuto.

Anche in questi analisi, i brasiliani sono quelli che credono di più nel sistema universitario, non solo per trovare lavoro, ma anche per diventare imprenditori test  $\chi^2 = 58,726^a$  ( $p = 0.000$ ).

*Tabella 9. A universidade pode ajudar os jovens a encontrar trabalho? – campione brasiliano*

<i>A universidade pode ajudar os jovens a encontrar trabalho?</i>	<b>% do número total</b>
Não	13,9%
Sim, através de cursos de formação que oferece	61,9%
Sim, através de oferta de serviços de consultoria para abertura de empresa	23,0%
Non risponde	1,2%
Total	100,0%

Volendo comprendere le prospettive che gli studenti italiani ritengono più appetibili al termine del proprio percorso di studi possiamo vedere che: il 22,9% si vede come lavoratore dipendente, il 21,3% pensa di continuare a studiare, il 12% si vede come studente lavoratore, l'11,7% pensa di avviare un'attività in proprio.

Tra gli studenti italiani che pensano in avviare un'attività dopo gli studi, il 2,6% deriva dal settore disciplinare di Scienze Giuridiche e il 2,3% da Scienze economiche.

*Tabella 10. Orientamento universitario post-diploma – campione italiano*

<b>Orientamento universitario post-diploma</b>	<b>% del numero totale</b>
Lavorare come dipendente in un'azienda	22,9%
Continuare a studiare	12%
Studiare e lavorare	21,3%
Avviare un'attività	11,7%
Non so ancora	17,7%
Altro	5,4%
Non risponde	8,9%
Totale	100,0%

Posto al campione brasiliano vede il 12,9% come lavoratore dipendente in un'azienda, il 15,1% come studente, il 46,3% come studiare e lavorare, il 12,7% come lavoratore autonomo. Tra gli studenti brasiliani che pensano di avviare un'attività dopo gli studi, il

5,3% appartiene al settore disciplinare di *Administração, Economia, Turismo e Contábeis*, il 2,4% a *Elétrica, Eletrônica e Mecânica* e l'1,4% a *Matemática e Computação*.

La prossima tabella riporta le risposte degli studenti brasiliani.

Tabella 11. Orientação universitária pós-diploma – campione brasiliano

Orientação universitária pós-diploma	% do número total
Trabalhar como empregado em uma empresa	12,9%
Continuar a estudar	15,1%
Estudar e trabalhar	46,3%
Abrir uma atividade	12,7%
Não sei ainda	7,2%
Outros	5,8%
Total	100,0%

La percentuale degli studenti italiani e brasiliani che pensano in avviare un'attività dopo gli studi è l'11,7% in Italia e il 12,7% in Brasile. Il test  $\chi^2$  non rivela differenze significative nella distribuzione degli studenti che vogliono avviare un'attività rispetto alla nazionalità.

Rispetto alla possibilità di trovare una collocazione professionale soddisfacente al termine del proprio percorso di studi gli studenti italiani hanno a rispetto, il 6,4% *per nulla*, il 35,2% ha risposto *poco*, il 30,7% *abbastanza*, il 9,1% *molto*, e solo 1% ha risposto *moltissimo*.

Le risposte del campione brasiliano sono invece: il 1,7% *Discorda totalmente* (Per nulla), il 7% *Discorda* (Poco), il 20,7% *Nem concorda nem discorda* (Abbastanza), il 46,5% *Concorda* (Molto) e il 12,5% *Concorda totalmente* (Moltissimo).

Quindi, il 59% (somma delle risposte *Concorda* e *Concorda totalmente*) del campione brasiliano ritiene di poter trovare un lavoro soddisfacente dopo gli studi, mentre il campione italiano si attesta al 10,1% (somma delle risposte Molto e Moltissimo).

Questa differenza risulta essere significativa sia per il valore delle mediane (tra gli studenti italiani la mediana è 2 e tra i brasiliani la mediana è 4) sia per l'indice di Mann Whitney ( $p < 0.001$ ).

È importante osservare che, non solo i brasiliani hanno più fiducia nel sistema universitario, ma anche che credono di più di poter ottenere una buona collocazione professionale dopo gli studi.

Per quanto riguarda ciò che serve per accedere al mercato di lavoro, gli studenti italiani hanno risposto con maggiore frequenza *molto* e *moltissimo* nella *Tabella 12*, di seguito si vede alcune caratteristiche della variabile.

*Tabella 12.* Requisiti per accedere al mercato di lavoro – campione italiano

<b>Requisiti per accedere al mercato di lavoro</b>	<b>% molto e moltissimo</b>
1. Conoscere il mercato di lavoro	45,3%
2. Conoscere le figure professionali	45,7%
3. Sapere quali sono i miei interessi	52,7%
4. Sapere quali sono le mie attitudini	58,6%
5. Avere esperienza	51,5%
6. Avere delle competenze specifiche	56,4%
7. Possedere un titolo di studio	52,4%

Nella *Tabella 12* è importante rilevare che le tre caratteristiche riconosciute come molto/moltissimo importante per accedere al mercato di lavoro siano: Sapere quali sono le mie attitudini (58,6%); Avere delle competenze specifiche (56,4%) e Sapere quali sono i miei interessi (52,7%).

Inoltre, per gli studenti italiani tutte le opzioni di risposta hanno una certa importanza come requisito per accedere al mercato di lavoro, poiché la percentuale minima è il 45,3% (conoscere il mercato di lavoro) e la percentuale massima è il 58,6% (sapere quali sono le mie attitudini).

D'altro canto il campione brasiliano ha una mediana di risposta pari a 4 su tutte le opzione riportate eccetto che per “ter experiência”, per cui la mediana è pari a 3. Come in Italia, tutte le categorie sono state considerate importanti per accedere al mercato di lavoro, ma il test U di Mann Whitney ( $p < 0.001$ ) rivela che tendenzialmente i brasiliani danno punteggi superiori rispetto a quelli degli italiani, tranne che nell’item 5 in cui risultano inferiori.

*Tabella 13.* Requisitos para entrar no mercado de trabalho – campione brasiliano

<b>Requisitos para entrar no mercado de trabalho</b>	<b>% concordo e concordo totalmente</b>
1. Conhecer o mercado de trabalho	76,7%
2. Conhecer as figuras profissionais	71,7%
3. Saber quais são os meus interesses	80,8%
4. Saber quais são as minhas atitudes	74,6%
5. Ter experiência	41%
6. Ter competências específicas	64,2%
7. Possuir um título de estudo	59,7%

Quando si tratta delle conoscenze e delle capacità per accedere al mercato di lavoro, gli studenti universitari italiani hanno risposto sottolineato l'importanza di avere capacità di apprendere e di aggiornarsi continuamente (70,4%), avere conoscenze informatiche e linguistiche (65,5%), e avere capacità di analisi e di problem solving (64,7%).

Tabella 14. Conoscenze e capacità per accedere al mercato del lavoro – campione italiano

<b>Conoscenze e capacità per accedere al mercato del lavoro</b>	<b>% molto e moltissimo</b>
1. Saper lavorare in team	50,7%
2. Avere conoscenze informatiche e linguistiche	65,5%
3. Avere esperienza	49,9%
4. Avere capacità di apprendere e di aggiornarsi continuamente	70,4%
5. Avere capacità di analisi e di problem solving	64,7%
6. Avere conoscenze tecniche e professionali	56,1%

Per quanto riguarda le conoscenze e le capacità per accedere al mercato di lavoro, gli studenti brasiliani hanno risposto:

Tabella 15. Conhecimentos e capacidades para entrar no mercado de trabalho – campione brasiliano

<b>Conhecimentos e capacidades para entrar no mercado de trabalho</b>	<b>% concordo e concordo totalmente</b>
1. Saber trabalhar em grupo	77,9%
2. Ter conhecimentos de informática e de línguas	71,7%
3. Ter experiência	43,2%
4. Capacidade de aprender e de se atualizar constantemente	83,7%
5. Capacidades de análise e de resolução de problemas	81,7%
6. Conhecimentos técnicos e profissionais	74,4%

Nella Tabella 15, si osserva che tra i brasiliani la *Capacidade de aprender e de se atualizar constantemente* (capacità di apprendere e di aggiornarsi continuamente) e la *Capacidades de análise e de resolução de problemas* (Avere capacità di analisi e di problem solving) risultano essere percepite come le più importanti. Infatti, questi item sono gli unici che i brasiliani presentano una mediana di 5 (per gli italiani hanno la mediana è pari a 4). Le altre risposte hanno invece mediana con pari valore (sebbene la significatività del test U di Mann Whitney,  $p < 0.001$ ) confermi come negli altri casi la tendenza dei brasiliani a dare punteggi più alti).

Per una ricerca efficace del lavoro, gli studenti italiani hanno considerato maggiormente importante (scegliendo opzioni di risposta molto e moltissimo) alcuni aspetti riportati nella tabella di seguito.

Tabella 16. Strumenti efficace di ricerca del lavoro – campione italiano

<b>Strumenti efficace di ricerca del lavoro</b>	<b>% molto e moltissimo</b>
1. Saper scrivere un curriculum vitae e la lettera di accompagnamento	49,1%
2. Sapere sostenere un colloquio	69,2%
3. Conoscere i canali comunicativi per la ricerca di lavoro	54,5%
4. Conoscere qualcuno all'interno di un'azienda	44,2%
5. Chiedere ad amici, conoscenti o parenti	26,7%
6. Telefonare direttamente all'azienda e chiedere un appuntamento	26,7%

Tra le alternative indicate, tutte appartenenti agli strumenti delle politiche attive per il lavoro, gli studenti italiani hanno riconosciuto come importanti: Sapere sostenere un colloquio (69,2%), Conoscere i canali comunicativi per la ricerca di lavoro (54,5%) e Saper scrivere un curriculum vitae e la lettera di accompagnamento (49,1%).

Secondo gli studenti universitari brasiliani, per eseguire una ricerca efficace di lavoro è necessario:

Tabella 17. Instrumentos eficazes para procurar emprego– campione brasiliano

<b>Instrumentos eficazes para procurar emprego</b>	<b>% concordo e concordo totalmente</b>
1. Saber escrever um currículo e uma carta de apresentação	66,7%
2. Saber apresentar-se em uma entrevista	83%
3. Conhecer canais de comunicação e de busca de trabalho	71,7%
4. Conhecer alguém dentro de uma empresa	34,5%
5. Perguntar aos amigos, conhecidos ou aos parentes	39,1%
6. Telefonar diretamente à empresa e marcar uma entrevista	21,10%

Anche in Brasile, questi strumenti indicati fanno parte dei canali di ricerca per il lavoro e dei sistemi di politiche attive. Gli strumenti ritenuti più importanti sono: *Saber escrever um currículo e uma carta de apresentação* (66,7%), *Saber apresentar-se em uma entrevista* (83%) e *Conhecer canais de comunicação e de busca de trabalho* (71,7%). Il valore della mediana per queste tre opzioni di risposta, sia in Italia che in Brasile assume un valore pari a 4.

Gli item *Perguntar aos amigos, conhecidos ou aos parentes* (Chiedere ad amici, conoscenti o parenti) e *Telefonar diretamente à empresa e marcar uma entrevista* (Telefonare direttamente all'azienda e chiedere un appuntamento) *Conhecer alguém dentro de uma empresa* (Conoscere qualcuno all'interno di un'azienda) sono più importanti per i brasiliani che per gli italiani ( $p < 0.001$ , test U di Mann Whitney).

Per capire l'orientamento professionale a medio/lungo termine degli studenti è stato loro chiesto che tipo di professione pensano di svolgere tra 5 e 10 anni indicando il grado di probabilità sul una scala Likert a 5 punti, potendo scegliere tra le seguenti opzioni: dipendente pubblico, dipendente in un'azienda privata, lavorare autonomo/a – imprenditore/trice, disoccupato/a o altro. Concentrandosi sull'opzione di risposta lavorare autonomo/a – imprenditore/trice a 5 anni è possibile vedere che:

Grafico 5. Mi vedo imprenditore tra 5 anni – campione italiano

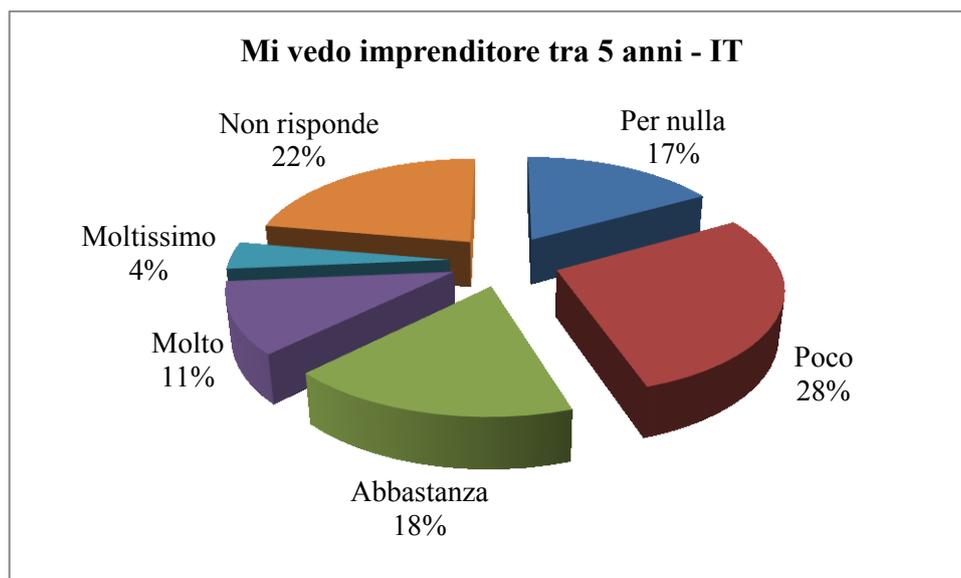
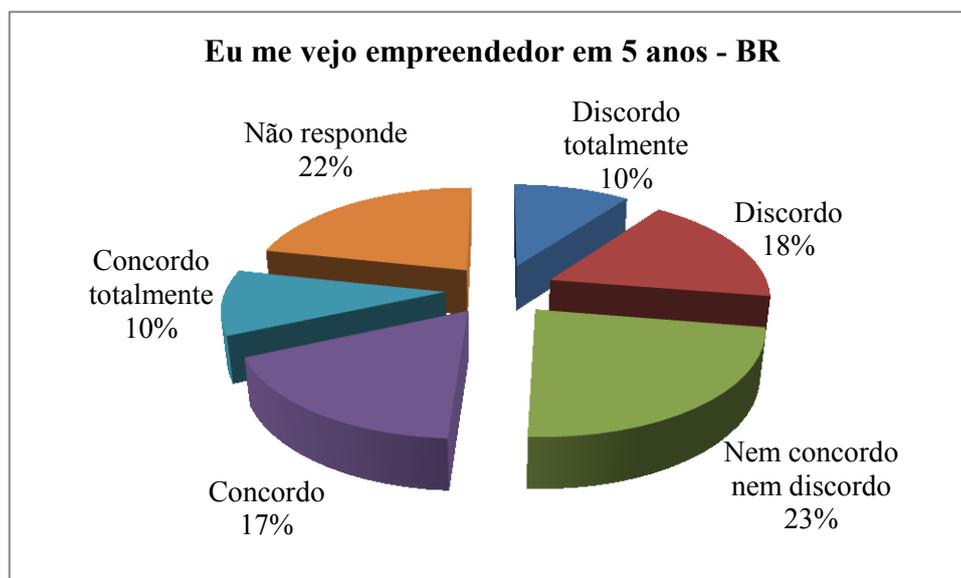


Grafico 6. Eu me vejo empresário em 5 anos – campione brasiliano



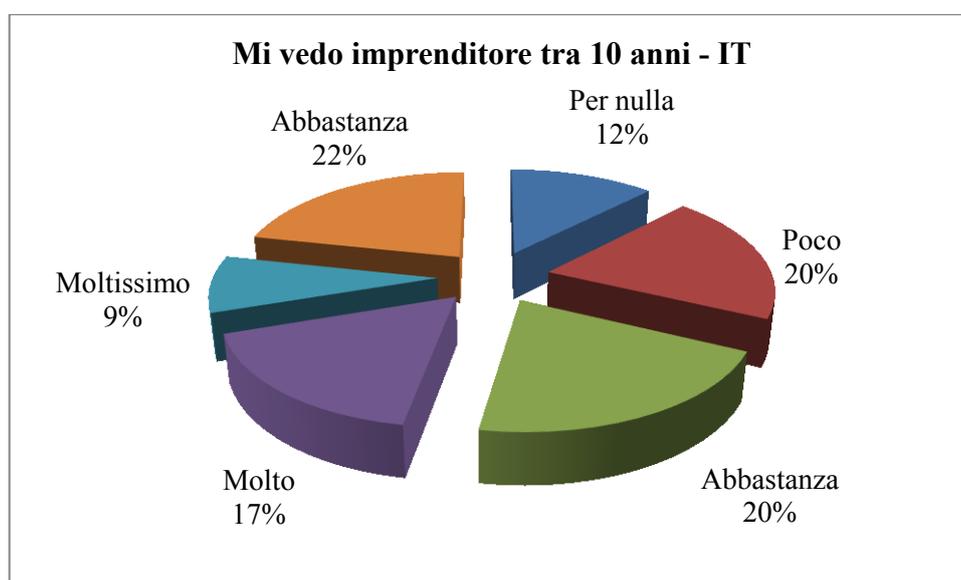
Per i brasiliani, il progetto professionale per i prossimi anni (5 anni e 10 anni) ha le seguenti opzioni di risposta: *Funcionário/a público/a* (Dipendente pubblico), *Empregado/a em uma empresa privada* (Dipendente in un'azienda privata), *Trabalhador/a autônomo/a* –

*empreendedor/ora* (Lavoratore autonomo/a – imprenditore/trice) e *desempregado/a* (Disoccupato/a).

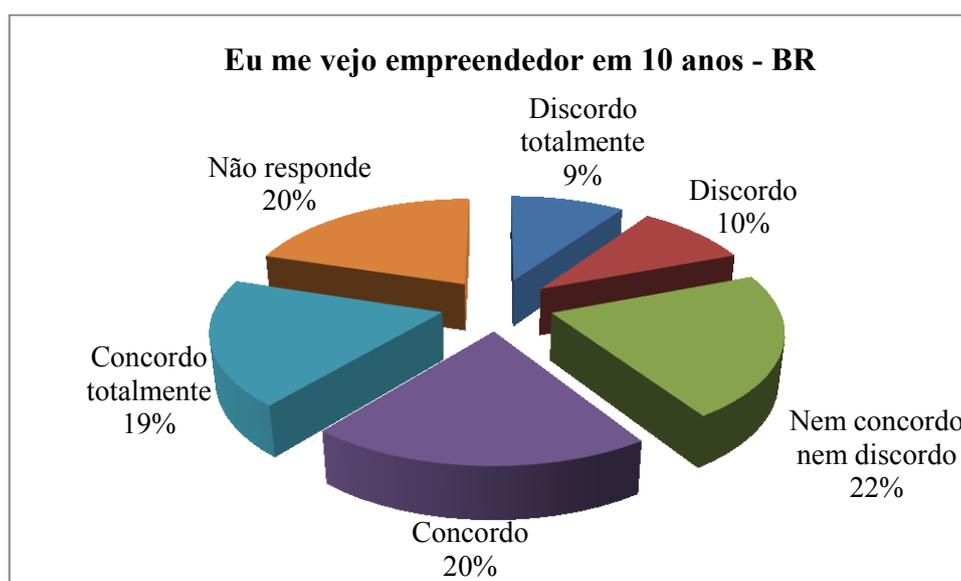
Nel confrontare quanto mostrano i due *Grafici 5 e 6* si percepisce che il campione brasiliano ha una maggiore propensione nel vedersi imprenditore tra 5 anni, ciò è dimostrato da un valore di mediana pari a 3 (per gli italiani risulta essere pari a 2) e una  $p < 0.001$ , test U di Mann Whitney.

Un po' diversi risultano essere i dati guardando all'orientamento all'imprenditoria a 10 anni:

*Grafico 7. Mi vedo imprenditore tra 10 anni - campione italiano*



*Grafico 8. Eu me vejo empreendedor em 10 anos – campione brasiliano*



Guardando i due *Grafici 7 e 8* è possibile notare come i due campione arrivino ad attribuire alla scelta imprenditoriale lo stesso peso, infatti, le mediane di entrambi campione sono pari a 3.

A questo punto è possibile dire che la scelta imprenditoriale fa parte della prospettiva lavorativa degli studenti (sia italiani che brasiliani) diventa quindi importante capire che percezione hanno dei possibili supporti cui rivolgersi per aprire un'impresa. A quest'ultima domanda "Per aprire un'impresa mi rivolgerei a", i due campioni hanno risposto come segue (si riportano i dati riferiti alle opzione di risposta Molto/Moltissimo):

*Tabella 18.* Conoscenze delle tappe per aprire un'impresa – campione italiano

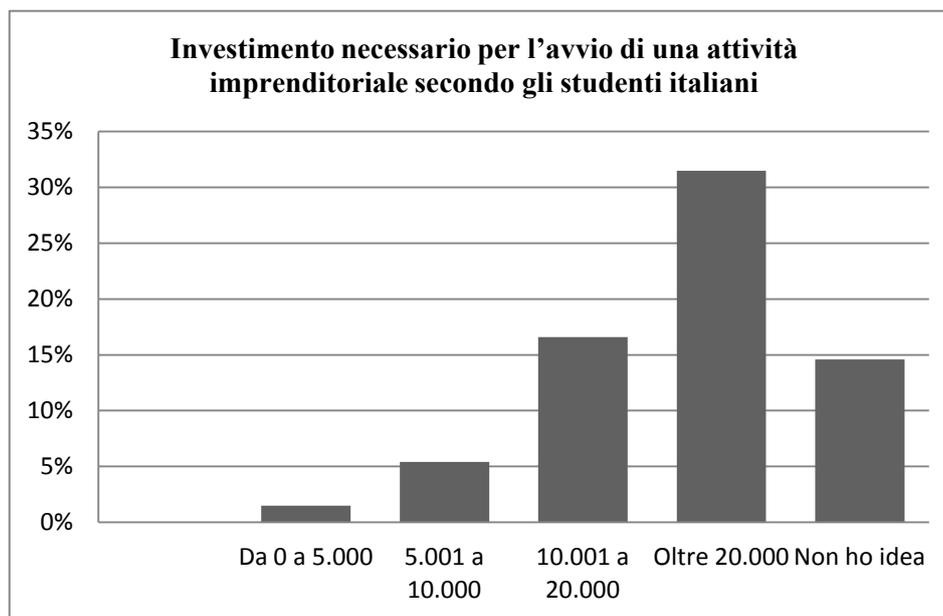
<b>Conoscenze delle tappe per aprire un'impresa</b>	<b>% molto e moltissimo</b>
Servizi/sportelli pubblici	13,4%
Servizi privati/consulenti/commercialisti	31,9%
Banca	19,7%
Altri imprenditori/conoscenti con esperienza	45,9%

*Tabella 19.* Conhecimento das Etapas para abertura de empresa – campione brasiliano

<b>Conhecimento das etapas para abertura de empresa</b>	<b>% concordo e concordo totalmente</b>
Serviços públicos/Prefeitura/Junta Comercial	60,9%
Serviços privados/consultores/contadores	51,10%
Banco	48,7%
Outros empreendedores/conhecidos com experiência	45,3%

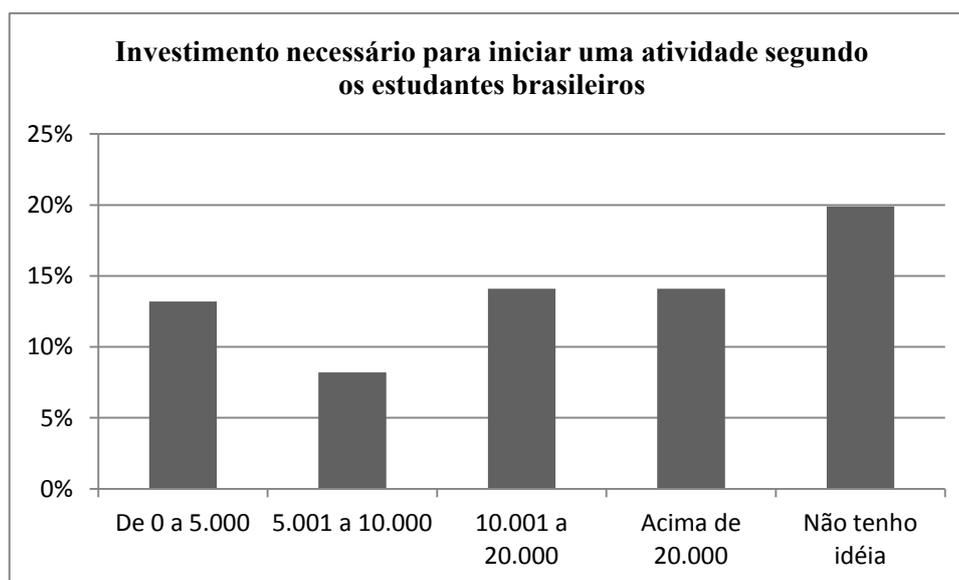
Confrontando le due *Tablelle 18 e 19*, è possibile osservare come gli studenti brasiliani abbiano attribuito un punteggio più alto a tutte le opzioni di risposta, in particolare alla *Serviços públicos/Prefeitura/Junta Comercial* (Servizi/sportelli pubblici), mentre per gli italiani l'opzione maggiormente scelta è Altri imprenditori/conoscenti con esperienza. Come in altri casi le opzioni le risposte del campione brasiliano mostra una mediana più alta (Me= 4) rispetto a quella italiana (Me= 3), ( $p < 0.001$ , test U di Mann Whitney). Unica variazione è l'opzione di risposta Altri imprenditori/conoscenti con esperienza, in cui la mediana risulta essere uguale (Me= 3). Un altro dato che illustra la conoscenza sul sistema imprenditoriale riguarda il tipo di investimento economico che gli studenti italiani credono sia necessario per avviare un'attività in proprio, le risposte sono: il 1,5% crede che sia necessario avere da 0 a 5.000€, il 5,4% crede che necessario avere da 5.001€ a 10.000€, il 16,6% crede che sia necessari avere da 10.001 a 20.000€, il 31,5% crede che sia necessario avere più di 20.000€ per iniziare un'attività e il 14,6% non ne ha idea. Il 30,4% non ha risposto.

*Grafico 9.* Investimento necessario per l'avvio di una attività imprenditoriale secondo gli studenti italiani



Da questi risultati sembra emergere un'idea d'impresa connessa a grandi investimenti, ciò ci porta a pensare che, per questo campione, l'idea d'impresa non abbia a che fare con il lavoro autonomo per cui i costi di avvio sono notoriamente molto ridotti, ad esempio, aprire una partita IVA (che è il modo in Italia, per registrare/identificare i lavoratori autonomi) non esiste nessun costo di apertura e i costi sono di gestione annuale (<http://www.agenziaentrate.gov.it/>). Invece, le risposte del campione brasiliano sono:

*Grafico 10.* Investimento necessário para iniciar uma atividade segundo os estudantes brasileiros



Il 13,2% crede che sia necessario avere da 0 a 5.000 R\$ (Reais), il 8,2% da 5.000 a 5.001 R\$ (Reais), il 14,1% da 10.000 a 10.001 R\$ (Reais), il 14,1% sopra il 20.000 R\$ (Reais) e il 19,9% non ne ha idea. Quest'ultimo dato è quello che ha tirato la nostra attenzione, infatti, se è vero che le risposte sembrano maggiormente distribuite il che rimanda a un'idea più generale, rispetto al campione italiano, sull'investimento necessario ad aprire una qualsiasi tipo di attività in proprio, emerge anche una maggiore difficoltà a ipotizzarne un valore di massima. Il 30,5% non ha risposto alla domanda.

Come per l'Italia anche in Brasile, il capitale necessario per avviare un'attività dipende da molte variabili: la dimensione che si vuole dare all'attività, la zona in cui si pensa d'aprire un'impresa che influisce sia sulle tasse che sulla burocrazia (fino a 90 giorni [www.sebrae.com.br](http://www.sebrae.com.br)), chi vuole aprire un'impresa. La media nazionale dei costi per aprire una piccola impresa varia tra i 1.000,00 R\$ (Reais) e i 1.500,00 R\$ (Reais) (Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ).

Inoltre, è possibile avviare un'attività come lavoratore autonomo, *Microempreendedor Individual*, senza costi di registrazione, con esenzioni dalle tasse federali e con costi ridotti di gestione. Questo regime fiscale facilitato richiede però di fatturare un massimo di 60.000,00 R\$ per un'anno o 5.000,00 R\$ al mese; non essere socio di altre attività e avere al massimo un dipendente ([www.sebrae.com.br](http://www.sebrae.com.br)).

Un'altra variabile che può influire sulla possibile scelta di aprire un'attività in proprio è la percezione del possibile sostegno da parte di parenti ed amici. Chiamate ad esprimersi su questa possibilità (I miei parenti sosterranno economicamente la mia l'idea imprenditoriale), gli studenti italiani si sono così espressi: il 14,3% Per nulla, il 26,1% Poco, il 26,2% Abbastanza, il 9% Molto, il 2,3% Moltissimo. Il 22,1% non ha risposto.

Per quanto riguarda gli amici (I miei amici sosterranno economicamente la mia l'idea imprenditoriale) la percezione è: il 37,3% Per nulla, il 27% Poco, il 10,9% Abbastanza, il 2% Molto, il 0,7% Moltissimo. Il 22,1% non ha risposto.

Andando a guardare le risposte del campione brasiliano che si è espresso sul sostegno da parte dei parenti le percentuali sono: il 16,1% *Discorda totalmente* (Per nulla), il 13,7% *Discorda* (Poco), il 25,2% *Nem concorda nem discorda* (Abbastanza), il 14,6% *Concorda* (Molto) e il 7,4% *Concorda totalmente* (Moltissimo).

Sul sostegno dato dagli amici alla possibilità di avviare un'attività, gli studenti brasiliani hanno risposto che il 17,7% *Discorda totalmente* (Per nulla), il 17,7% *Discorda* (Poco), il

27,1% *Nem concorda nem discorda* (Abbastanza), il 12,5% *Concorda* (Molto) e il 2,4% *Concorda totalmente* (Moltissimo).

In entrambi i campioni è possibile rilevare una tipica convenzione che i parenti potrebbero supportare una loro eventuale idea d'impresa (per entrambi la mediana è 3). Invece, per quanto riguarda l'aiuto degli amici, i brasiliani risultano più fiduciosi in un eventuale supporto ( $p < 0.001$ , test U di Mann Whitney).

### **5.1.3 Figura dell'imprenditore e potenziale imprenditoriale degli studenti**

Le prossime analisi riguardano gli aspetti, le caratteristiche e i comportamenti che gli studenti considerano essere tipici dell'imprenditore/trice ed rilevare quanto sentono di possedere competenze, motivazioni, attitudine che possono avvicinarli alla figura dell'imprenditore.

Nel verificare se gli studenti (sia maschi che femmine) percepiscono differenze tra il ruolo dell'imprenditore e il ruolo dell'imprenditrice, è stato chiesto agli studenti italiani e brasiliani se le difficoltà sono le stesse per una donna che per un uomo.

Il primo aspetto su cui ci sia concentrati è la percezione delle difficoltà nell'essere imprenditore connesse al genere, quest'area è stata indagata da due item:

- le difficoltà sono le stesse per una donna e per un uomo imprenditore. A quest'item gli studenti italiani hanno risposto con: il 2,7% Moltissimo, il 6,3% Molto, il 19,3% Abbastanza, il 26,3% Poco e il 17,1% Per nulla. Il campione italiano ha dichiarato: il 9,4% *Discorda totalmente* (Per nulla), il 22,8% *Discorda* (Poco), il 17% *Nem concorda nem discorda* (Abbastanza), il 13,4% *Concorda* (Molto) e il 9,1% *Concorda totalmente* (Moltissimo);
- la scelta imprenditoriale comporta più sacrifici per una donna. Gli italiani hanno risposto: il 13,5% Moltissimo, il 26,4% Molto, il 19,4% Abbastanza, l'8,6% Poco e il 3,8% Per nulla. Invece, i brasiliani: l'8,2% *Concorda totalmente* (Moltissimo), il 18,9% *Concorda* (Molto), il 20,1% *Nem concorda nem discorda* (Abbastanza), il 16,1% *Discorda* (Poco) e il 7,9% *Discorda totalmente* (Per nulla).

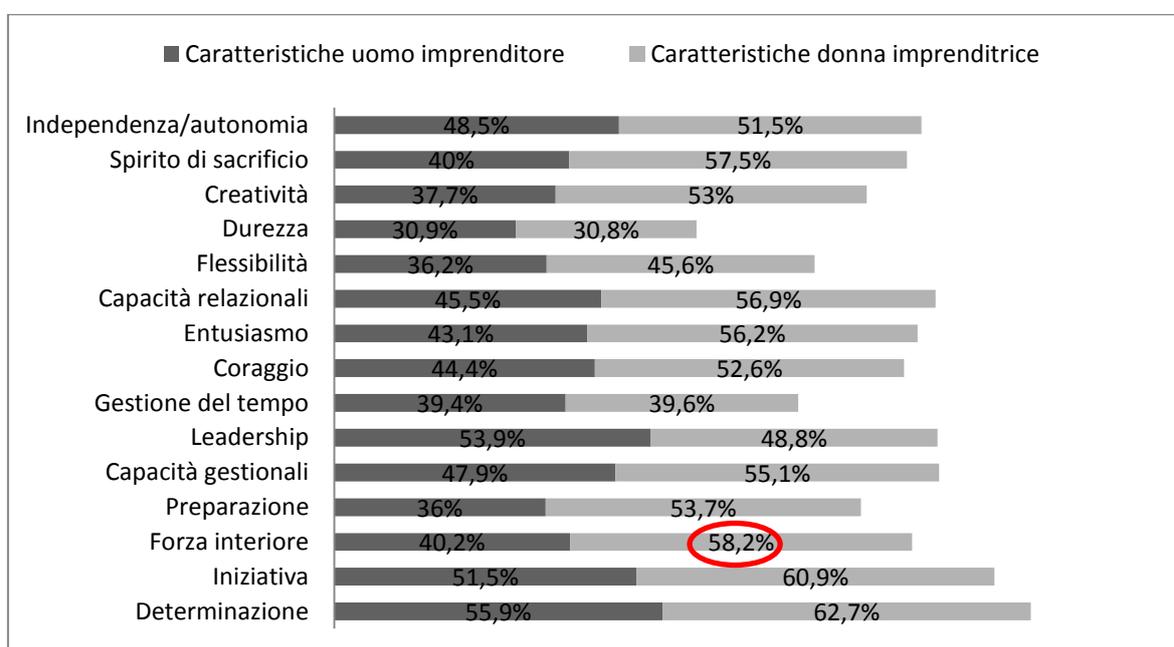
Quindi, provando a comparare le risposte date dai due campioni è possibile dire che gli studenti brasiliani credono che ci siano più difficoltà per una donna ad essere imprenditrice ( $Me = 4$  per il campione brasiliano,  $Me = 3$  per il campione italiano) ( $p < 0.001$ , test U di Mann Whitney).

Sui sacrifici richieste ad un'imprenditrice la percezione per entrambi Paesi è che una donna debba compiere più sacrifici di un uomo (Me = 4 sia in Italia che in Brasile  $p < 0.001$ , test U di Mann Whitney).

Si è quindi passato ad analizzare le caratteristiche che vengono riconosciute ad un uomo e successivamente ad una donna imprenditore/rice.

Per quanto riguarda il campione italiano, di seguito si riporta l'istogramma a barre affiancate che permette di osservare le caratteristiche richieste alle due tipologie d'imprenditore (si riportano le risposte date alle voci Molto e Moltissimo).

Grafico 11. Caratteristiche Uomo/Imprenditore e Donna/Imprenditrice

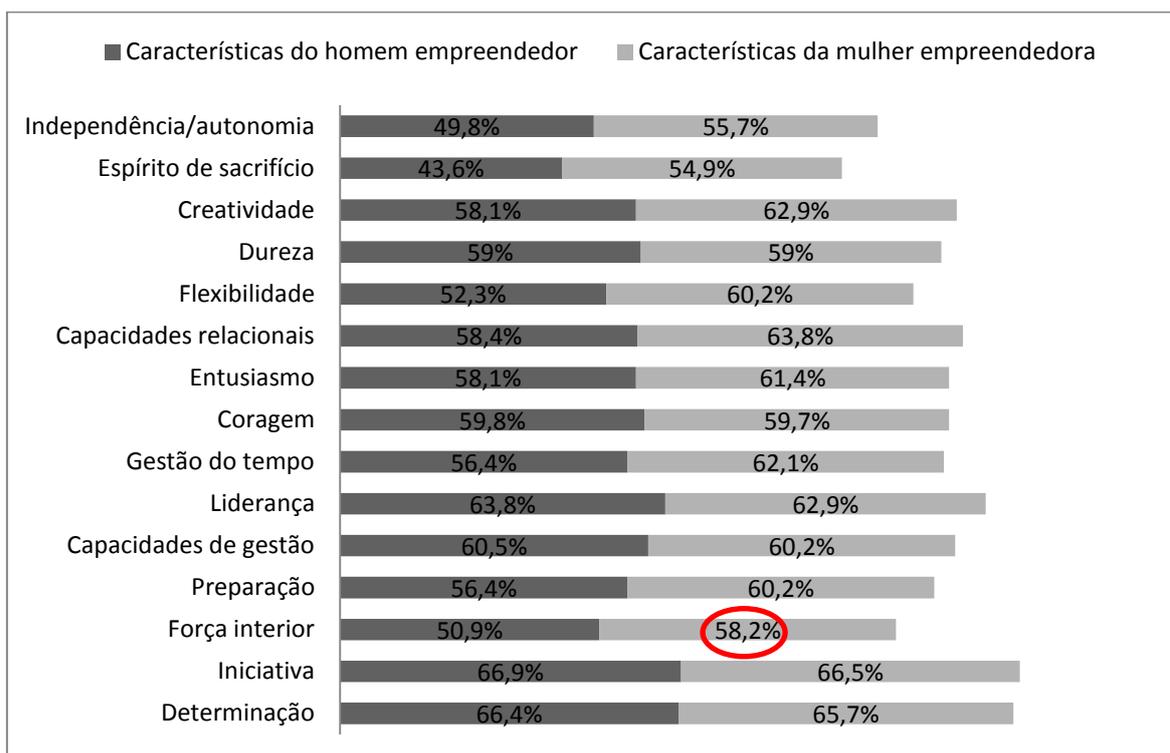


Da quanto mostra il grafico è possibile dire che per questo campione le caratteristiche principali dell'imprenditore sono: Determinazione (55,9%), Leadership (53,9%), Iniziativa (51,5%) e Indipendenza/autonomia (48,50%).

Invece, un'imprenditrice risulta fortemente caratterizzata da: Determinazione (62,7%), Iniziativa (60,9%), Forza interiore (58,2%) e Capacità Relazionali (56,9%).

Come mostra il successivo Grafico 10 per gli studenti brasiliani l'imprenditore è caratterizzato fortemente da: Iniziativa (66,9%), Determinazione (66,4%) e Coraggio (59,8%), mentre un'imprenditrice è caratterizzata da: Iniziativa (66,5%), Determinazione (65,7%) e Capacità relazionali (63,8%).

Grafico 12. Caratteristiche Homem/empreendedor e Mulher/empreendedora



Confrontando le due percezioni sulle caratteristiche dell'imprenditore è possibile evidenziare che quelle ritenute come fondamentali sono presso ché indentiche per entrambi Paesi (*Iniziativa* e *Determinazione*); andando poi nello specifico si notano altri elementi di somiglianze: *Spirito di sacrificio* (Me brasiliana= 5 e Me italiana= 4); *Durezza* (Me brasiliana= 4 e Me italiana= 3).

Questi dati mostrano i due picchi nella distribuzione delle mediane; le distribuzioni risultano però significativamente diverse ( $p < 0.001$ , test U di Mann Whitney) probabilmente per la tendenza degli brasiliani a dare punteggi più alti.

Il confronto tra i due Paesi sulla percezione della figura dell'imprenditrice mantiene le caratteristiche di ugualianza riscontrate per la figura dell'imprenditore.

Interessante risulta notare come l'attribuzione dell'intensità di queste caratteristiche risulta molto più forte nelle risposte del campione italiano mentre si mantiene nella media del campione brasiliano, in entrambi i territori la mediana è uguale a 5 (tranne l'item *Durezza*: Me brasiliana= 5 e Me italiana= 4).

Altro dato importante che emerge dal confronto dei grafici è la richiesta all'imprenditrice di caratteristiche più intense, il che vuol dire che, se è vero che per entrambe le figure imprenditoriali la Forza Interiore è un elemento richiesto, alla donna ne è richiesto un

possesso più alto rispetto all'uomo. Questo discorso resta valido per quasi tutte le caratteristiche richieste.

Inoltre, la percezione che le donne debbano avere più capacità rispetto agli uomini nello svolgere un'attività imprenditoriale è forte in entrambi generi, infatti, se è vero che sia le risposte delle femmine che le risposte dei maschi hanno mediane che variano tra 4 e 5 è anche vero che nella maggior parte delle caratteristiche le distribuzioni risultano significativamente diverse ( $p < 0.001$ , test U di Mann Whitney).

Altro elemento fondamentale della figura dell'imprenditore è la motivazione, pertanto sono state indagate le motivazioni ritenute necessarie nel decidere di aprire un'impresa. Si riportano di seguito le risposte del campione italiano riferito ai gradienti Molto e Moltissimo.

Tabella 20. Motivazioni personali per aprire un'impresa – campione italiano

Motivazioni personali per aprire un'impresa	% molto e moltissimo
Insoddisfazione per il lavoro precedente	18,8%
Ricerca di una migliore situazione economica	34,6%
Voglia di mettersi in gioco	51,0%
Fuga dalla monotonia e ricerca di cambiamento	43,9%
Ricerca di affermazione personale	46,5%
Conciliare lavoro e vita privata	38,1%
Sviluppare un'idea innovativa	47,5%
Avere un lavoro sicuro	42,4%
Non avere superiori	37,5%

Da questa tabella, si percepisce che la motivazione personale per aprire un'impresa ritenuta più importante è la *Voglia di mettersi in gioco* (51%), seguita da *Sviluppare un'idea innovativa* (47,5%) e da *Ricerca di affermazione personale* (46,5%). Si verifica le risposte dei brasiliani nella *Tabella 21*, riportata di seguito.

Tabella 21. Motivações pessoais para abrir empresa – campione brasiliano

Motivazioni personali	% concordo e concordo totalmente
Insatisfação no trabalho anterior	23,0%
Procura de uma melhor situação econômica	46,8%
Vontade de colocar-se em jogo	33,1%
Escapar da monotonia e procurar mudanças	38,10%
Procurar uma afirmação pessoal	38,20%
Conciliar trabalho e vida privada	33,3%
Desenvolver uma idéia inovadora	48,2%
Ter um trabalho garantido	21,6%
Não ter superiores	30,7%

Le motivazioni più importanti per questo campione sono: *Desenvolver uma idéia inovadora* - Sviluppare un'idea innovativa (48,2%), *Procura de uma melhor situação econômica* - Ricerca di una migliore situazione economica (46,8%), *Procurar uma afirmação pessoal* - Ricerca di affermazione personale (38,20%) e *Escapar da monotonia e procurar mudanças* - Fuga dalla monotonia e ricerca di cambiamento (38,10%).

Questi dati confermano quanto affermato in letteratura e riportato nel Capitolo 3, p.63.

Uscendo dall'analisi della percezione dell'imprenditore/ricce si è ritenuto opportuno indagare quanto gli studenti universitari si sentano vicini a questa figura.

Per descrivere le abilità e le attitudini richieste si è fatto riferimento alla descrizione dell'imprenditorialità/spirito d'iniziativa promosso dall'Unione Europea (Commissione Europea, 2009b).

È stato richiesto ai due campioni di riportare quanto sentano di possedere alcune abilità e alcune attitudini.

Le *Tabelle 22, 23, 24 e 25* riportano le risposte a queste domande per entrambi i campioni (sono riportate le risposte date alle opzioni Molto e Moltissimo).

*Tabella 22. Abilità imprenditoriali percepite dagli studenti – campione italiano*

<b>Abilità imprenditoriali percepite dagli studenti</b>	<b>% molto e moltissimo</b>
Capacità di pianificazione	35,9%
Capacità di organizzazione	42,0%
Capacità di gestione	35,0%
Capacità di rendicontazione	25,9%
Capacità di messa a registro	18,8%
Capacità di analisi	29,4%
Capacità di comunicazione	34,6%
Leadership	17,0%
Capacità di valutazione	35,3%
Capacità di delega	15,7%
Capacità di individuare i tuoi punti di forza	32,5%
Capacità di individuare i tuoi punti di debolezza	37,2%
Capacità di assumerti rischi	24,8%

Dalla *Tabella 22*, si osserva che gli studenti italiani sentono di avere quali forti abilità: *Organizzazione* (42%), *Individuazione dei propri punti di debolezza* (37,2%) e *Pianificazione* (35,9%).

La successiva tabella riporta i dati del campione brasiliano.

Tabella 23. Habilidades empreendedoras percebidas pelos estudantes – campione brasiliano

Habilidades empreendedoras percebidas pelos estudantes	% concordo e concordo totalmente
Capacidade de planejamento	48,4%
Capacidade de organização	46,6%
Capacidade de gestão	46%
Capacidade de controle de dados	44,1%
Capacidade de registrar e acompanhar dados	40,5%
Capacidade de análise	48,9%
Capacidade de comunicação	45,8%
Liderança	42,7%
Capacidade de avaliação	48,2%
Capacidade de delegar	44,4%
Capacidade de reconhecer pontos de força	47%
Capacidade de reconhecer pontos de melhoria	50,6%
Capacidade de assumir riscos	41,2%

Tra le abilità che gli studenti brasiliani sentono di possedere ci sono: *Capacidade de reconhecer pontos de melhoria* - Capacità di individuare i tuoi punti di forza (50,6%), la *Capacidade de análise* - Capacità di analisi (58,9%) e la *Capacidade de planejamento* - Capacità di pianificazione (48,4%).

Osservando e confrontando le 3 capacità riconosciute più fondamentali da entrambi i Paesi si nota un'uguaglianza di percezione per: l'*Individuare i propri punti di debolezza* e la *Pianificazione*.

Per quanto riguarda le attitudini che il campione italiano sente di possedere:

Tabella 24. Attitudini imprenditoriali percepite dagli studenti – campione italiano

Attitudini imprenditoriali percepite dagli studenti	% molto e moltissimo
Spirito d'iniziativa	29,6%
Indipendenza	35,4%
Capacità di innovazione nella vita personale e sociale	29,6%
Determinazione nel raggiungere gli obiettivi	44,0%
Capacità di anticipare gli eventi	23,3%

Quindi, gli studenti italiani ritengono di possedere maggiormente: la *Determinazione nel raggiungere gli obiettivi* (44%), l'*Indipendenza* (35,4%), lo *Spirito di iniziativa* (29,6%) e l'*Innovazione nella vita personale e sociale* (29,6%).

Per quanto riguarda il campione brasiliano, la successiva tabella riporta le risposte.

Tabella 25. Atitudini imprendedoras percebidas pelos estudantes – campione brasiliano

<b>Atitudes empreendedoras percebidas pelos estudantes</b>	<b>% concordo e concordo totalmente</b>
Espírito de iniciativa	45,3%
Independência	42%
Capacidade de inovar na vida pessoal e social	42,5%
Determinação para alcançar objetivos	49,4%
Capacidade de antecipar eventos	41,3%

Le attitudini imprenditoriali più marcate negli studenti brasiliani risultano: *Determinação para alcançar objetivos* - Determinazione nel raggiungere gli obiettivi (49,4%), *Espírito de iniciativa* - Spirito d'iniziativa (45,3%) e *Independência* - Indipendenza (42%).

Per quanto riguarda le attitudine imprenditoriali degli studenti, come citato in precedenza, è stato utilizzato il TAI®, in versione ridotta di 23 item. Questo test misura le attitudini personali ad un lavoro di tipo autonomo e imprenditoriale.

Per quanto attiene all'affidabilità si riporta l'alfa che rassicura l'affidabilità dello strumento TAI® è  $\alpha = .90$ .

Gli studenti italiani hanno un punteggio medio nel TAI® pari a 2,53 (DS.1,36). Invece, gli studenti brasiliani hanno un punteggio medio di 2,66 (DS.1,51).

Attraverso l'analisi ANOVA sui punteggi del TAI tra gli studenti brasiliani e italiani si è potuto verificare che non vi sono differenze significative che riguardano le attitudini imprenditoriali tra i due gruppi ( $p = .071$ ).

## 5.2 Risultati dell'analisi qualitativa

L'analisi dei dati qualitativi è stata realizzata per rispondere ai seguenti obiettivi specifici della ricerca:

- confrontare il fenomeno dell'imprenditorialità tra i due Paesi.
- rilevare e confrontare i concetti specifici relativi allo sviluppo delle competenze, alla certificazione degli apprendimenti e all'imprenditorialità nei due Paesi;
- rilevare e confrontare le pratiche relative allo sviluppo delle competenze, alla certificazione degli apprendimenti e all'imprenditorialità nei due Paesi.

Per rispondere a questi obiettivi di ricerca, i temi affrontati nelle interviste sono stati divisi nelle seguenti aree divenute successivamente categorie di analisi; essi sono: l'analisi del

contesto; l'imprenditore e lo sviluppo delle competenze imprenditoriali; l'imprenditorialità, le pratiche di sviluppo all'imprenditorialità e le competenze dell'imprenditore; la certificazione degli apprendimenti e gli accordi/programmi con l'università.

I dati successivamente raccolti dalle interviste sono stati organizzati per facilitarne lo studio attraverso tali categorie: si è inteso, in questo modo, esplicitare la tipologia di analisi condotta e l'orientamento con cui sono stati analizzati i dati.

Le categorie/argomenti illustrate sono state utilizzate per la costruzione della *topic guide* seguita nella realizzazione delle 10 interviste, successivamente queste categorie hanno fatto da base alle analisi condotte sul testo grazie al supporto del software NVIVO.

Sono quindi state realizzate 5 interviste in Italia e 5 in Brasile.

La rilevazione e la gestione dei dati derivanti dalle interviste brasiliane ci ha posto diverse domande metodologiche.

Al fine di garantire il massimo rispetto dei dati e trasparenza rispetto alle elaborazioni condotte si è scelto di mantenere la lingua originale (portoghese) tanto nelle trascrizioni quanto nelle analisi.

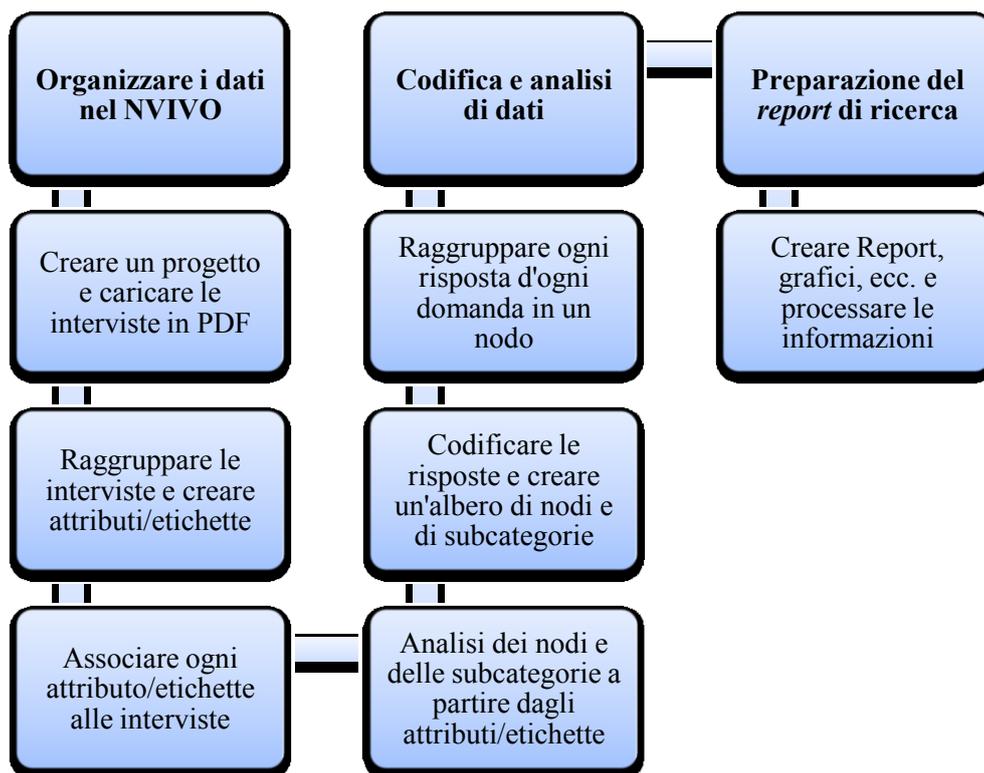
I dati derivanti dalle interviste brasiliane e riportati all'interno della tesi in lingua italiana, sono frutto delle elaborazioni del ricercatore che, essendo di lingua originale portoghese e avendo cittadinanza italiana con certificazione della lingua C1, ha garantito fedeltà ai concetti e agli obiettivi della ricerca.

Per Pistacchi, ogni particolare (nome, aggettivo, elementi, ecc.) può avere una “grande importanza per lo svolgimento e il buon esito scientifico della ricerca. Pertanto, occorre porre molta attenzione in ogni momento della trascrizione. Una cattiva interpretazione del testo può essere fuorviante e impedire un corretto uso della metodologia di analisi” (Pistacchi, 2010, p.175).

Le analisi sono quindi state condotte separatamente, impendendo, di fatto, il confronto dei dati, la loro relazione e i punti di distanza sono state individuate dal ricercatore e sono illustrate all'interno di questo capitolo.

Le analisi condotte con NVIVO sono state così organizzate: una volta trascritte le interviste e predefinite le categorie e sottocategorie di analisi, si è dato avvio ai lavori di analisi seguendo lo schema sotto presentato.

Figura 6. Modello di analisi di dati attraverso NVIVO



Ciascuna delle fasi del processo contiene una sequenza di attività, come mostrato nella Figura 6. Queste attività sono state pianificate, considerando gli obiettivi del progetto e il tipo d'informazioni da analizzare.

Gli attributi o le etichette sono stati descritti per gli enti ai quali era connessa l'intervista presa in esame.

In Italia gli enti che sono stati incontrati sono: AIVformazione, AIV Imprenditore, Studiotre, EUROSPORTELLLO, Servizio Nuova Impresa – Verona Innovazione.

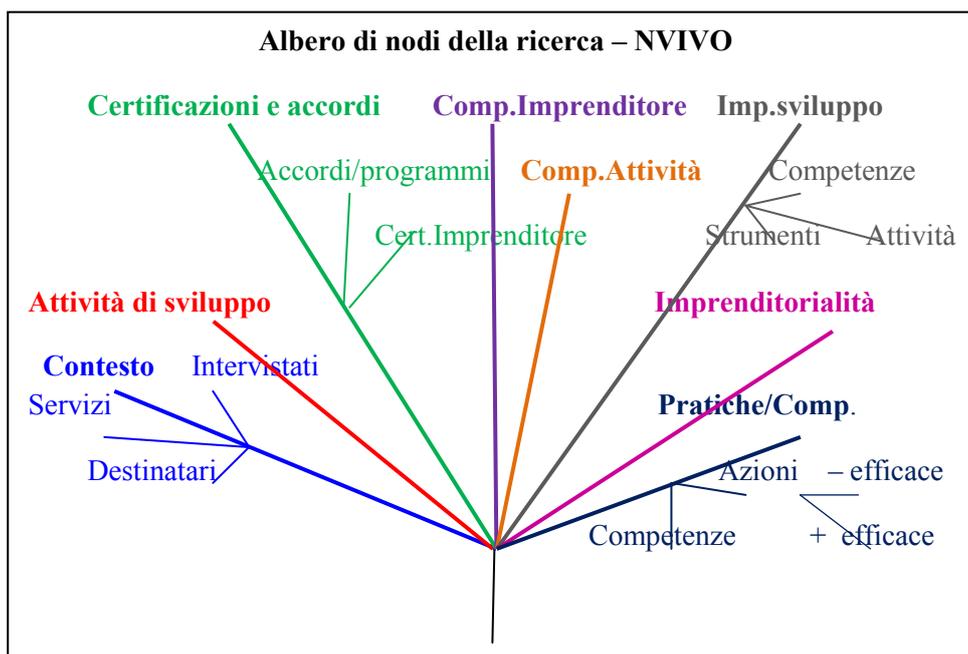
In Brasile gli enti incontrati sono: ADERES, BANDES, FAESA, e SEBRAE/ES.

Il software NVIVO ha consentito di raggruppare i dati derivanti da ciascuna intervista in nodi o classi, che altro non sono che le categorie precedentemente illustrate.

Queste strutture di nodi/classi possono essere di tipo libero (*Free nodes*) o di tipo albero di nodi (*Tree nodes*) e servono per memorizzare informazioni codificate. Inoltre, possono avere significati diversi a seconda dell'approccio metodologico utilizzato nella ricerca.

Di seguito si riporta la rappresentazione grafica, tipicamente ad albero, frutto delle analisi condotte.

Figura 7. Albero di nodi della ricerca – NVIVO



Un modo interessante per visualizzare e presentare i risultati della ricerca è l'utilizzo di mappe concettuali e modelli informativi.

Quest'albero (Figura 7) è una rappresentazione grafica di concetti espressi dalle interviste; è organizzato sinteticamente (parole-concetto), all'interno di una forma geometrica (nodo) e collegati fra loro da linee (freccie) che esplicitano la loro relazione.

Questo permette una migliore visualizzazione delle relazioni (visione d'insieme) e dei risultati e permette di collegare i diversi argomenti in modo chiaro e corretto.

Così, quest'albero di nodi è stato creato per presentare il modello di ricerca che risponde agli obiettivi proposti.

Chiarito il processo di analisi è ora possibile cominciare a illustrare i risultati ottenuti. Si è scelto, per chiarezza e sinteticità di illustrare tali risultati categorie per categorie.

Si parte quindi dalla categoria *Analisi di contesto*, che a sua volta è stata suddivisa in tre sottocategorie: Intervistati, Servizi e Destinatari.

Utilizzando i dati emersi in questo nodo/classi sono state create le due tabelle: *Tabella 26* (per i dati italiani) e *Tabella 27* (per i dati brasiliani), riportate successivamente.

Tabella 26. Analisi di contesto – campione italiano

<b>Analisi di Contesto</b>		
<b>Intervistati</b>	<b>Servizi</b>	<b>Destinatari</b>
AIV Formazione	... attività di formazione continua ... la formazione a 360 gradi nel senso che noi accogliamo i bisogni formativi a 360 gradi. ... abbiamo qualche attività privata con corsi serali a pagamento nella gestione delle risorse umane.	... delle aziende ... della regione Veneto ... utenti, o disoccupati o lavoratori che devono affinare le loro competenze.
AIV Imprenditore	... fare in modo che gli imprenditori tra di loro si conoscano e creino del business. ... cerchiamo di fare delle attività che producano del business tramite le reti d'impresa. ... Forniamo servizi anche in questo senso, di crescita e cultura d'impresa e di occasioni d'incontro.	... gli imprenditori, i soci e tutti gli enti rilevanti sul territorio.
Studiotre	... forniamo le attività necessarie alle imprese, per quanto riguarda la contabilità e per quanto riguarda la fiscalità e diciamo tutto quello che la contabilità, il lancio e dichiarazioni di redditi richiede. Si occupa appunto di start up o meglio di...far in modo che gli start up si contaminino fra loro... start up, diciamo, vengano a contatto con degli investitori affinché da questi start up nascano le future aziende.	... gli imprenditori del Nord Est, chi ha la partita IVA, chi ha bisogno di aprire una partita IVA e di gestirla, società di persona, società di capitali ... gruppi di persone che hanno delle idee innovative che vogliono tramutarle in società o diciamo in idee imprenditoriali.
EUROSPORTELLO	... si occupa soprattutto dei programmi comunitari. ... progetti europei, che hanno una ricaduta diretta sul tessuto imprenditoriale, artigianale e imprenditoriale, noi lavoriamo per l'impresa	... per le piccole medie imprese ... per Giovani Imprenditori ... Lavoriamo soprattutto con imprenditori affermati nel Veneto.
Servizio Nuova Impresa – Verona Innovazione	... di formazione ed orientamento presente mediamente in tutte le Camere di Commercio d'Italia che si dà come obiettivo quello di supportare l'imprenditore o l'aspirante imprenditore o neoimprenditore nella fase iniziale. ... d'iniziativa a supporto ed a favore dell'imprenditoria femminile	... giovani della fascia principalmente dai 28 ai 35/37 anni, prevalentemente sono donne, questo si già ancora dai primi anni dell'attività, la maggioranza, per capire 50% sono donne

Tabella 27. Análise de contexto – campione brasileiro

<b>Análise de Contexto</b>		
<b>Entrevistados</b>	<b>Serviços</b>	<b>Destinatários</b>
ADERES	<p>... desenvolver políticas públicas voltadas para o desenvolvimento das micro e pequenas empresas e fomentar o empreendedorismo no Estado do Espírito Santo.</p> <p>... desenvolve e apoia projetos para os seguintes setores da economia capixaba: Micro e Pequenas Empresas e Empreendedores Individuais; Artesanato; Cooperativismo; Economia Solidária; Agroindústria e Bancos Comunitários.</p> <p>... Formalização de empresas – Capacitação de empreendedores – Acesso a novos mercados – Estímulo ao empreendedorismo – Microcrédito orientado – Estímulo à iniciativas solidárias – Fortalecimento de grupos produtivos – Inclusão sócio–produtiva – Fortalecimento da identidade do artesanato capixaba – Estímulo ao cooperativismo – Estímulo ao associativismo</p>	<p>... Micro e Pequenas Empresas</p> <p>... pequenos negócios, e assim você pode entender que abrangemos todas as áreas de pequenos negócios. Da agricultura como empreendedorismo rural, agroindústria agregando valor ao produto da agricultura familiar ao pequeno empresário</p>
BANDES	<p>... levar o crédito para o interior e apoiar pequenos negócios.</p> <p>... adaptação de linhas de crédito e pensar em outras modalidades de apoio aos empreendedores</p>	<p>... o nosso público é composto de micro e pequenos empreendedores</p> <p>... empreendedores</p>
FAESA	<p>... atividades .. Pesquisa, Extensão e Cultura</p> <p>... projetos de extensão que atendem a comunidade, exemplos: o Núcleo de Prática Jurídica, a Clínica de Psicologia, a Clínica de Odontologia e atendimentos de Enfermagem</p>	<p>... estudantes de todos os cursos, para os professores e para os funcionários de um modo em geral.</p> <p>.. as comunidades do entorno da nossa instituição</p>
SEBRAE/ES	<p>... atividades que promovam o empreendedorismo nos jovens universitários</p> <p>... dar suporte e/ou soluções com equipe de consultores</p>	<p>... com empresários de micro e pequenas empresas</p> <p>... jovens universitários</p>

Queste due tabelle descrivono aspetti che riguardano l'analisi di contesto di entrambi i territori, è importante osservare che tutti gli enti indicati hanno progetti, attività, servizi o programmi di sviluppo dell'imprenditorialità nei territori. Infatti, gli enti scelti per partecipare a questa ricerca hanno in comune la caratteristica di essere conosciuti, nei territori di appartenenza, per le attività e per le pratiche di sviluppo all'imprenditorialità.

La seconda osservazione che possiamo condurre è che la maggior parte di questi enti (tanto in Italia quanto in Brasile) hanno un *focus* sulle piccole e medie imprese, sugli imprenditori e lavoratori autonomi e/o su giovani che hanno almeno un'idea imprenditoriale.

Di tutti questi enti, gli unici a offrire formazione espressamente diretta agli studenti per incentivare lo spirito all'imprenditorialità sono il SEBRAE/ES e il FAESA, in Brasile.

Va inoltre evidenziato che, Servizio Nuova Impresa – Verona Innovazione (IT) è l'unico ente ad offrire servizi finalizzati all'imprenditoria femminile.

Condudendo le analisi sulle categorie, *l'imprenditore e lo sviluppo delle competenze imprenditoriali; l'imprenditorialità, le pratiche di sviluppo all'imprenditorialità e le competenze dell'imprenditore*, ci sia resi in conto che esse sono fortemente interconnesse pertanto si è scelto di riportare i risultati e le osservazioni connesse alle stesse trasversalmente.

I quesiti specifici che sono stati utilizzati per indagare queste due categorie sono:

- quali sono le attività di sviluppo all'imprenditorialità che sono sviluppate dagli enti italiani e brasiliani;
- quali sono le competenze necessarie per diventare imprenditore, secondo gli intervistati;
- se queste attività sviluppino le competenze dell'imprenditore dichiarate dagli stessi come importanti per diventare un imprenditore;
- quali sono le competenze imprenditoriali sviluppate in queste attività.

L'utilizzo di NVIVO ha consentito di catalogare alcuni concetti (parole/frasi) e di creare delle frequenze e associazioni di cui si riportano di seguito alcuni risultati.

Per quanto riguarda le attività legate allo sviluppo delle competenze imprenditoriali, la definizione delle competenze dell'imprenditore secondo gli intervistati e le competenze imprenditoriali sviluppate nelle attività, sono state registrate, dal ricercatore, le attività realizzate e le competenze ritenute importanti dagli intervistati, successivamente il ricercatore ha verificato quali di queste competenze risultano effettivamente sviluppate all'interno delle attività elencate. Si riporta di seguito la *Tabella 28* che illustra la

frequenza di attività, competenze attese e competenze sviluppate in entrambi territori presi in esame.

*Tabella 28.* Confronto tra attività di sviluppo all'imprenditorialità: competenze dell'imprenditore in entrambi Paesi

<b>Paese</b>	<b>Attività legate allo sviluppo delle competenze imprenditoriali</b>	<b>Competenze dell'imprenditore dichiarate dagli intervistati</b>	<b>Competenze imprenditoriali sviluppate nelle attività</b>
<b>Italia</b>	21	30	9
<b>Brasile</b>	26	19	12

Come si può vedere gli intervistati di entrambi i Paesi (*Tabella 29* e *Tabella 30* di seguito) hanno dichiarato una quantità competenze attese dalla figura dell'imprenditore che, poi, solo parzialmente sono sviluppate all'interno dei progetti o dei programmi presenti nelle diverse strutture. Andando nello specifico si può vedere:

*Tabella 29.* Attività di sviluppo e competenze sviluppate – campione italiano

<b>Intervistati</b>	<b>A : Attività legate allo sviluppo di competenze imprenditoriali</b>	<b>B : Competenze dell'imprenditore</b>	<b>C : Competenze imprenditoriali sviluppate nelle attività</b>
AIV Formazione e AIV Imprenditore	7	6	2
Servizio Nuova Impresa	11	10	5
EUROSPORTELLO	2	8	0
Studiotre	1	6	2

*Tabella 30.* Attività di sviluppo e competenze sviluppate – campione brasiliano

<b>Entrevistados</b>	<b>A : Atividades Relacionadas com o desenvolvimento de competências empreendedoras</b>	<b>B : Competências do empreendedor</b>	<b>C : Competências desenvolvidas nas atividades citadas</b>
ADERES	9	1	6
FAESA	9	5	3
BANDES	4	3	6
SEBRAE/ES	4	3	4

Anche tra gli intervistati brasiliani si sono rilevate differenze tra le competenze dichiarate come proprie di un imprenditore e le competenze sviluppate nelle attività promosse; a differenza dell'Italia, in cui, a un gran numero di competenze riconosciute nella figura dell'imprenditore risultano poi essere sviluppate una quantità inferiore delle stesse, nei corsi di formazione in Brasile si osserva il fenomeno opposto.

Dalle attività che promuovono lo sviluppo delle competenze imprenditoriali indicate dagli intervistati di entrambi Paesi, le attività di sviluppo e le competenze dell'imprenditore sono identificate e catalogate come segue:

Tabella 31. Identificazione e catalogazione delle attività di sviluppo all'imprenditorialità

<b>Competenze dell'imprenditore sviluppate nelle attività</b>		
<b>Modello integrato di apprendimento</b>	<b>Italia</b>	<b>Brasile</b>
Strumenti	TAI® e Modello ACI®, (sono 8 competenze sviluppate)	Empretec® e Jr Archivement®, (sono 10 competenze sviluppate.)
Discipline	Competenze tecniche dell'imprenditore	Competenze tecniche dell'imprenditore
Extracurricular	Motivazione start-up	Motivazione start-up
Orientamento	Consapevolezza di sé	Consapevolezza di sé
Formazione	Senso di competitività	Cultura d' <i>export</i>

Per quanto riguarda la descrizione delle competenze dell'imprenditore sviluppate negli strumenti indicati dagli intervistati (Tabella 31) si procede, di seguito, alla loro identificazione negli strumenti indicati:

- TAI® – Il Test di Attitudine Imprenditoriale è uno strumento che si propone di descrivere il profilo imprenditoriale e di rilevare le attitudini personali ad un lavoro di tipo autonomo e imprenditoriale. I fattori sono: Orientamento al risultato; Leadership; Need for Achievement; Need for Empowerment; Innovazione; Flessibilità; Autonomia (<http://cd.univr.it/tai/>);
- *Modello ACI®* – Modello di Analisi delle competenze dell'imprenditore: dalla pratica alla certificazione. Attraverso un progetto dell'Università di Verona è stato creato un modello utilizzato per il CIG – Centro Imprenditoria Giovanile per individuare dalle evidenze della persona un progetto di sviluppo all'imprenditorialità, attraverso un percorso di orientamento è possibile riconoscere ed attestare quali competenze dell'imprenditore sono presenti nella persona. Le competenze si basano

nelle competenze tecniche dell'imprenditore ed anche le competenze del TAI® (<http://cig.univr.it/attivita/passate/ricerca.php>);

- @Empretec è una metodologia dell'ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite per sviluppare l'imprenditorialità, soprattutto tra i giovani. Le competenze sviluppate sono: Ricerca dell'opportunità l'iniziativa; Persistenza; Correre rischi calcolati; Esigenza di qualità ed efficienza; Impegno; Cercare informazioni; Stabilire mete; Pianificazione sistematica e monitoraggio; Persuasione e networking; Indipendenza e fiducia in se stessi (<http://www.SEBRAEmails.com.br/solucoes/empretec>);
- @Jr Archivement, si tratta di un'organizzazione educativa non-profit, gestita da iniziativa privata, cui l'obiettivo è di promuovere lo spirito all'imprenditorialità nei giovani ancora nella scuola, favorendo il loro sviluppo personale, fornendo una chiara visione del mondo degli affari e facilitare l'accesso al mercato lavoro. Le competenze sono di tipo tecnico, ma anche trasversali, come iniziativa, lavoro di gruppo e gestione strategica (<http://www.jabrasil.org.br/>).

Si evidenzia che gli intervistati italiani hanno indicato anche alcuni programmi con scopi specifici: *Programma Erasmus per Giovani Imprenditori*, che permette ai giovani imprenditori di realizzare un periodo all'estero con un altro imprenditore con più esperienza; *Orienta Impresa*, che è un percorso di gruppo che aiuta le persone a fare una verifica della propria rappresentazione, anche imprenditoriale; e *Scuola d'imprenditoria*, un gruppo di esperti che accompagnano i giovani che hanno un'idea d'impresa.

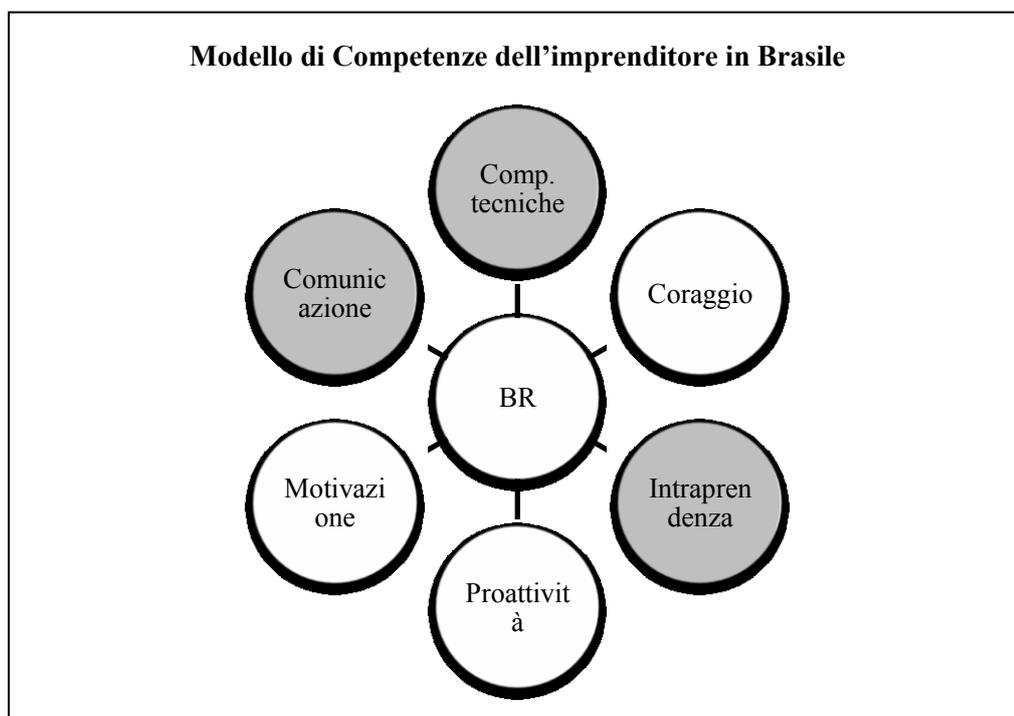
Alcuni programmi sono stati citati dagli intervistati brasiliani, esse sono azioni di supporto ai futuri imprenditori, come: *Endeavour*, che è un'incubatrice per gli imprenditori; *Plano Capixaba de Cultura Exportadora*, che è un progetto che prepara la micro e piccola impresa per l'export; il *Banco Comunitário* legato all'imprenditorialità sociale; il *Jovem Empreendedor Rural*, che dà supporto ai giovani imprenditori delle aziende agricole e familiari.

Questi programmi sono diretti ai giovani imprenditori, che però devono già avere un'attività, oppure aver deciso di sviluppare un'idea imprenditoriale. Alcuni di questi progetti/programmi sono stati citati come buone pratiche nei primi capitoli di questa ricerca, non vengono attualmente presi in esame poiché non mirano esplicitamente a identificare, valutare e/o sviluppare competenze specifiche.

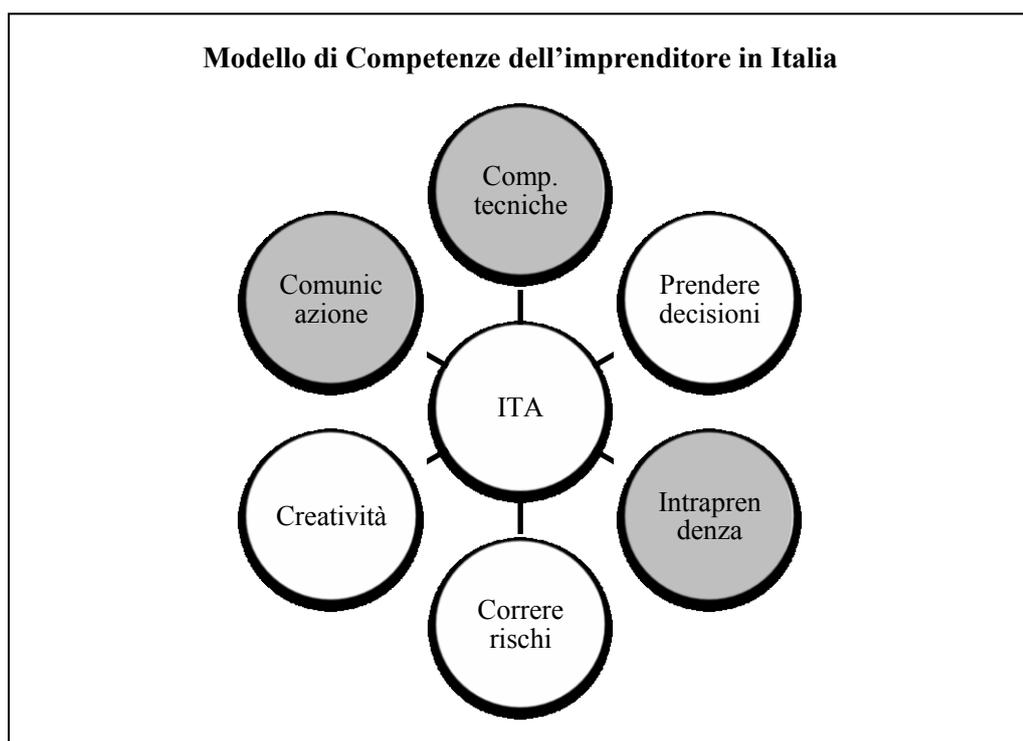
Ciò che può essere interessante rilevare dalla *Tabella 31* è che l'identificazione delle competenze riferibili alla figura dell'imprenditore è un po' diversa.

Per rendere evidente questo concetto si è scelto di rappresentare i due modelli graficamente (*Figure 8 e 9*).

*Figura 8.* Modello di competenze dell'imprenditore in Brasile



*Figura 9.* Modello di competenze dell'imprenditore in Italia



Confrontando le *Figure 8 e 9*, l'imprenditore italiano e l'imprenditore brasiliano hanno aspetti in comune, come le *conoscenze tecniche dell'attività imprenditoriale, l'intraprendenza e le capacità comunicative*. Invece, gli elementi che distinguono i due imprenditori sono le capacità: *di prendere decisioni, di correre rischi e di essere creativi* (Italia); *di avere coraggio, di essere proattivo e motivato* (Brasile).

Attraverso l'analisi delle associazioni, condotta con NVIVO, è stato possibile identificare altre competenze/caratteristiche che gli intervistati hanno dichiarato essere dell'imprenditore, ma che non risultano essere sviluppate nelle attività riportate in precedenza (per l'Italia) o, al contrario, risultano essere sviluppate nei percorsi di formazione ma non presenti nella descrizione della figura imprenditoriale (per il Brasile):

- Italia: "...senso di concretezza"; "... saper dare le priorità alle cose giuste e non perdersi nelle quisquillie"; "... conoscere bene il mercato"; "... prendere delle decisioni velocemente"; "... intraprendenza"; "... capace di rischiare"; "... avere un punto di vista olistico della situazione, deve essere innanzitutto una persona creativa, capace di mettersi anche lui in proprio"; "... capacità di comunicazione"; "... qualità umane, sensibilità"; "... si adatta"; "... visione panoramica della situazione, capire le opportunità"; "... essere flessibile"; "... motivazione all'avvio d'impresa"; "... motivazione al lavoro autonomo"; "... realizzare"; "... atteggiamento di tipo proattivo o più marcato, a ricerca di nuovi stimoli"; "... non si danno mai per vinti", autocritica"; "... saper creare una rete di contatti e tenerla...";
- Brasile: "...capacidade de empreender, de se motivar"; "... ter coragem"; "... ser proativo"; "... ele tem que perceber o entorno dele, a movimentação da sociedade"; "... quais os valores que a sociedade naquele período tem...".

Quando agli intervistati è stato richiesto quali sono le pratiche, sul loro territorio, che riconoscono più efficace come supporto all'imprenditorialità, le risposte si sono concentrate sul:

- in Italia: l'attività dei *Business Angels* (che seguono l'impresa dalla nascita); contributi a fondo perduto; percorsi di orientamenti; formazione; assistenza personalizzata alla stesura del *business plan*; concessione dell'agevolazione e finanziamenti; in Brasile: la metodologia microcredito orientato; le agenzie di credito del governo che aiutano a capire il business e offrono formazione; progetti di export.

Quando invece è stato chiesto loro d'identificare quelle meno efficaci le risposte per l'Italia sono state: tutti gli intervistati italiani hanno citato le difficoltà di accesso al credito (banche) e difficoltà all'ottenimento dei finanziamenti (Regioni); per il Brasile: le iniziative di tirocinio formativo; le attività che incentivano nuove tecnologie e innovazioni. L'ultima sottocategoria affrontata è stata quella dell'imprenditorialità collocata all'interno del Paese e dello specifico territorio di appartenenza dell'intervistato. Da questo *topic* è emersa una forte attenzione al tema che risulta essere molto accesa tanto in Italia quanto in Brasile. Si riportano di seguito e principali espressioni utilizzate ed estrapolate con il metodo dell'associazione attraverso l'utilizzo di NVIVO:

Tabella 32. Il Fenomeno dell'imprenditorialità secondo gli intervistati

<p><b>Italia</b></p> <p>... è fondamentale perché mentre una volta il mercato era statico e le competenze erano standard, una volta imparate non c'era bisogno di aumentarle, non c'era bisogno di implementarle, adesso il mercato è dinamico e sempre più i nostri clienti ci chiedono cose nuove quindi è necessario formare in continuazione i propri dipendenti, i propri collaboratori e il proprio team. È una cosa da cui non si può prescindere.</p> <p>... Posso dire benissimo che l'Italia è un Paese di imprenditori ... ognuno è imprenditore di sé stesso, lo dimostra il fatto, il proliferarsi di ditte individuali, delle società di persone e comunque di società piccole perché come ho detto prima il 98% delle aziende in Italia hanno meno di 6 dipendenti e questo è un dato significativo.</p> <p>... la Regione Veneto è consapevole che bisogna lavorare sulla motivazione, sull'attitudine, sulle caratteristiche, sul progetto d'impresa, soprattutto sulle competenze imprenditoriali.</p> <p>... bisogna lavorare sulla motivazione, sull'attitudine, sulle caratteristiche, sul progetto d'impresa, soprattutto sulle competenze imprenditoriali.</p>
<p><b>Brasile</b></p> <p>... Para que o indivíduo se sinta mais seguro nas suas decisões “ter mais atitude” e possa fazer a diferença no mercado de trabalho.</p> <p>... o conceito capixaba e brasileiro de empreendedor, são pessoas que estão montando o seu negócio ou que já tem o seu negócio pela de vida inteira.</p> <p>... no Brasil nós temos uma mortalidade de empresas muito grande e alta, nós tínhamos ou temos ainda uma legislação muito pesada no negócio formal.</p> <p>... o nosso jovem tem que ter iniciativa, tem que ser proativo, tem que enxergar oportunidades dentro da área dele e a inserção da área dele dentro da sociedade.</p> <p>... A cultura empreendedora é muito importante, porque o profissional hoje, quando ele vai para o mercado, nós pensamos sempre na cultura empreendedora, por ações individuais, mas ele tem que ter essa proatividade ao empreendedorismo, mesmo quando ele está trabalhando em uma empresa, trabalhando inserido num grupo de pessoas, você tem que ter essa cultura empreendedora, você que enxergar o além, quando você dá um passo, o primeiro passo...você tem que estar com o segundo já organizado para você poder alcançar as suas metas e poder evoluir enquanto profissional.</p> <p>... Para nós o empreendedorismo, é uma ferramenta é um mecanismo de parte único de inclusão produtiva.</p> <p>... Todo ser humano precisa de um empurrão ou instinto do empreendedor</p> <p>... Empreender é uma possibilidade de oportunidade, e nos acreditamos nisso, ... a proposta de trabalhar com empreendedorismo é com a visão de inclusão social, de inclusão produtiva, de emancipação, de redução de violência.</p>

È importante osservare nelle trascrizioni riportate che, in Italia, il fenomeno dell'imprenditorialità è molto legato al mercato di lavoro, cioè, si pensa alla figura dell'imprenditore come a colui che ha un'attività autonoma o che possiede un'azienda. Inoltre, si riconosce l'importanza di sviluppare le competenze imprenditoriali legate alle caratteristiche, alle attitudini ed alle motivazioni dell'imprenditore.

In Brasile, il fenomeno dell'imprenditorialità è ugualmente legato al mercato del lavoro, ossia, caratterizzato da un meccanismo di inclusione produttiva e sociale, in cui si ritrovano piccoli imprenditori che per scappare dalla povertà si mettono in proprio o giovani che cercano, con questa strada, di accedere a opportunità in diversi ambiti. Risulta però evidente una minore attenzione allo sviluppo della persona e alle sue competenze probabilmente poiché la cultura brasiliana ritiene lo spirito imprenditoriale come in nato nella persona. Quello che viene avvertito come bisogno dalle istituzioni è la necessità di implementare questo spirito trasformandolo in pratiche attive e limitare il fenomeno della mortalità delle imprese.

Tale differenza di orientamento è riscontrabile anche dai dati emersi dalle analisi condotte con NVIVO sulle frequenze di comparizione di parole/concetti effettuate sulle risposte connesse a questo argomento. Tali concetti sono stati riportati in ordine di frequenza (dalla più alta alla più bassa) suddivisi tra i due Paesi nella tabella riportata di seguito.

*Tabella 33. Parole-chiave dalle trascrizioni*

<b>Italia</b>	<b>Brasile</b>
1. Competenze	1. Empreendedor
2. Imprenditoriale	2. Empreendedorismo
3. Cultura imprenditoriale	3. Competência
4. Impresa	4. Cultura empreendedora
5. Imprenditorialità	5. Gestão
6. Imprenditore	6. Crédito

Come si può vedere mentre in Italia il costrutto che emerge con maggiore frequenza è quello di competenza e in linea generale, i costrutti evidenziati rimandano alla cultura imprenditoriale nel senso più ampio del termine, in Brasile, il concetto rimanda a quello dell'imprenditore e dell'impresa inserendo concetti concreti come gestione e credito del tutto assenti nella graduatoria italiana.

Riprendendo i costrutti derivanti dalla Commissione Europea (2013b) e da Lopes (2010) che delineano le caratteristiche possedute o che dovrebbero possedere società orientate all'imprenditorialità si è provato a stillare, sulla base di quanto indicato all'interno delle

interviste, da referenti del territorio, un elenco delle caratteristiche identificando quali tra queste sono presenti nei due Paesi presi in considerazione.

Tabella 34. Fenomeno dell'imprenditorialità in Italia ed in Brasile

<b>Elementi d'imprenditorialità</b>	<b>Italia</b>	<b>Brasile</b>
Attività che promuovono lo sviluppo delle competenze imprenditoriali	X	X
Focus nelle piccole/medie imprese	X	X
Focus nell'imprenditore	X	X
Focus nei giovani imprenditori	X	X
Focus nei giovani studenti (universitari)	–	X
Focus nell'imprenditorialità femminile	X	–
Certificazione delle competenze dell'imprenditore	–	–
Valutazione delle competenze dell'imprenditore	X	–
Possiede accordi o programmi con l'università	–	–
Riconosce l'importanza di si sviluppare l'imprenditorialità tra i giovani	X	X

L'ultima categoria identificata e affrontata durante le interviste è: *la certificazione degli apprendimenti e gli accordi/programmi con l'università*. Sull'argomento della certificazione delle competenze dell'imprenditore intervistando i soggetti brasiliani una frase tipica è stata: "Não tem como certificar o empreendedorismo por ser considerado como um comportamento do indivíduo", che significa che non credono che sia possibile certificare le competenze che provengono dal comportamento dell'individuo.

Per gli intervistati italiani non esistono o non sono a conoscenza di strumenti di certificazione; essi hanno dichiarato di non conoscere nessuno strumento di questo tipo, ma riconoscono che esistono strumenti di valutazione delle competenze imprenditoriali molto utilizzati dalle università, dalle camere di commercio, dagli organismi pubblici e dagli enti di formazione. Gli strumenti di valutazioni riconosciuti sono riconducibili a diversi tipi di test, bilanci di competenze, attività di orientamento.

Sulla possibilità di reperire informazioni su programmi o accordi con le università per lo sviluppo delle attività che promuovono l'imprenditorialità tra i giovani, tutti gli intervistati, tanto in Italia quanto in Brasile, hanno dichiarato difficoltà di comunicazione con queste strutture. Sono state indicate alcune esperienze di collaborazione, anche efficace, ma che sono rimaste esperienze sporadiche che non hanno portato alla strutturazione di percorsi o canali di comunicazione duraturi. Provando a fare un confronto tra quanto emerso in questa categoria d'indagine (dati effettivamente scarsi) non si può non evidenziare che, per quanto la pratica della certificazione sia attualmente inapplicata in entrambi i Paesi, in Italia si rileva un generale interesse verso l'argomento, mentre in Brasile si è percepito un evidente scetticismo verso una possibile pratica di questo tipo.

## Capitolo 6

### Conclusioni e proposte

Il lavoro svolto fin qui ha voluto delineare il costrutto *imprenditorialità* nella sua costruzione e indagine scientifica, nella declinazione che esso ha nelle prassi di sviluppo presenti sul territorio e nel significato che assume agli occhi degli studenti universitari italiani e brasiliani.

Provando a trarre delle conclusioni, è importante tenere conto che si è lavorato su due scenari diversi, che presentano elementi di distanza ma anche di contatto. Tale differenza/prossimità è risultata evidente tanto dall'analisi della letteratura quanto dall'analisi dei dati raccolti attraverso le interviste che, di fatto, hanno permesso di delineare le caratteristiche dei territori incontrati.

Partendo dalle differenze possiamo dire che:

- l'Italia segue le indicazioni europee sullo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva, per l'avvicinamento e una maggiore corrispondenza tra i sistemi educativi/formativi e il mondo del lavoro, e cerca di avviare un processo di ripresa dalla crisi economica finanziaria degli ultimi anni; in Italia, quindi, come in altri Paesi europei, si nota un difficile quadro di disoccupazione giovanile. Così, la Commissione Europea sta lavorando con gli Stati membri per affrontare e combattere la mancanza di lavoro per i giovani. I Paesi hanno, infatti, necessità di mantenere e migliorare costantemente la propria competitività nel quadro dell'attuale economia globale e della conoscenza, di sviluppare politiche in grado di aumentare la propria flessibilità economica e di valorizzare il capitale di competenze disponibile;
- il Brasile, con il suo grande potenziale di sviluppo, sta cercando di diminuire le disuguaglianze, e soprattutto, di aumentare il livello dell'educazione primaria, l'accesso all'educazione secondaria e migliorare la qualificazione e la formazione superiore.

Nonostante queste differenze, sicuramente evidenti, che tracciano distanze culturali forti, esistono punti in comune dati, prevalentemente, dalla forte presenza di italiani nel territorio brasiliano. È evidente che questa presenza ha contribuito allo sviluppo del modello imprenditoriale brasiliano, soprattutto nell'Estado dell'Espírito Santo, dove è stata

applicata la ricerca. Altro elemento forte di contatto tra le due culture è l'importanza che questi governi danno allo sviluppo dell'imprenditorialità. Infatti, si evidenziano in questo lavoro diversi progetti, attività e iniziative volte allo sviluppo della stessa.

È possibile quindi evidenziare che, per entrambi i Paesi, favorire lo sviluppo e il riconoscimento delle competenze degli adulti è oggi sempre più considerata una strategia vincente, tanto per le economie e le imprese, quanto per le società e per i cittadini. Ciò porta le istituzioni locali ad interrogarsi sui progressi nella realizzazione di un approccio basato sulle competenze e sull'ammodernamento dell'Istruzione e Formazione Professionale – IFP e dell'Istruzione Superiore.

Rendere possibile la valorizzazione degli apprendimenti della persona e quindi riconoscere, validare e certificare le competenze acquisite nel corso della sua vita, facilita l'ingresso nel mondo del lavoro, agevola la flessibilità nell'occupazione e consente lo sviluppo delle competenze della persona ai fini di un'effettiva spendibilità.

Tuttavia, questo approccio alla valorizzazione delle competenze porta con sé alcune difficoltà che sono state rilevate in questa ricerca, tanto dalla letteratura quanto dalle interviste effettuate. Così si può sintetizzare:

- Per quanto riguarda l'approccio basato sulle competenze: le differenze di percezione del concetto di competenza tra i sistemi di istruzione e il sistema del lavoro; il problema è che le iniziative derivano da una serie di confusioni teoriche su cosa vuol dire essere abile, competente e capace, questo accade sia in Italia che in Brasile (Lum, 2004; Hirt, 2008; Lopes, 2010; Pellerey, 2013, ecc.). L'approccio alla *didattica delle competenze* è abbastanza discusso in entrambi i Paesi, perché si ha l'idea che questo approccio sia *debole* di contenuti teorici e scientifici e che risponda soltanto a una domanda del mercato del lavoro (*educazione utilitaristica*);
- Per quanto riguarda la certificazione degli apprendimenti i maggiori punti critici rilevati riguardano: la difficoltà di riconoscere gli apprendimenti avvenuti negli ambiti informali e non-formali in entrambi i Paesi (Comissão Interministerial de Certificação Profissional, 2005, Commissione Europea, 2012c); la mancanza di strumenti o la discontinuità con cui vengono realizzate le prassi che possono portare al riconoscimento di questi apprendimenti e la mancanza di un sistema nazionale di certificazione delle competenze dell'imprenditore.

Durante la fase d'indagine sono state rilevate delle buone pratiche o degli orientamenti che potrebbero aiutare a superare questa tipologia di problemi. Tra questi si ricorda il Modello ACI® dell'Università di Verona, nato da un progetto finanziato da Fondi Strutturali Europei erogati dalla Regione Veneto, che mirava a costruire un modello di raccolta delle evidenze e successiva certificazione delle competenze imprenditoriali acquisite lungo l'arco della vita. In casi come questo, la maggiore difficoltà riscontrata è la capacità/possibilità di rendere stabili queste iniziative all'interno di servizi del territorio.

È quindi possibile dire che pur avendo l'Italia recepito le indicazioni europee sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente che sottolineano l'importanza di sviluppare negli studenti lo *spirito d'iniziativa e imprenditorialità*, le iniziative sono discontinue e *la Formazione all'imprenditorialità* è realizzata soprattutto da enti di formazione appartenenti a realtà del mercato del lavoro. Tale idea è confermata dal non aver riscontrato strategie nazionali per lo sviluppo imprenditoriale nei percorsi legati agli apprendimenti formali (*Educazione all'imprenditorialità*).

D'altro canto non è stato possibile rilevare una pratica simile in Brasile, poiché l'idea di una certificazione delle competenze dell'imprenditore è ancora percepita come molto distante, sono però state rilevate diverse iniziative messe in atto per sviluppare l'orientamento all'imprenditorialità negli studenti. Tali iniziative nascono spesso sulla base delle richieste del mercato sensibile alla tematica dell'imprenditorialità. È possibile, quindi, che università o enti di formazione realizzino progetti di sviluppo delle competenze imprenditoriali più per attrarre il mercato che per indicazioni da parte del governo.

In Brasile, proprio per questa spinta dal basso verso l'alto (dal mercato alle istituzioni) la cultura dell'imprenditorialità è in crescita e la quantità di pratiche, iniziative o attività che esistono nel territorio brasiliano (non solo quelle rilevate in questa ricerca) mostrano che i cittadini considerano importante lo sviluppo di tali conoscenze, abilità e capacità, ma questo è ancora molto legato al fare impresa; si traduce quindi in una formazione che mira a far avere conoscenze prevalentemente tecniche per l'autoimpiego.

Infatti, quello che il governo brasiliano sta cercando di fare è di aumentare le capacità teoriche e scientifiche attraverso l'internazionalizzazione degli studenti/docenti e promuovendo alcune iniziative che portano l'economia e l'educazione in una direzione che va da un'imprenditorialità per necessità a un'imprenditorialità per opportunità (GEM, 2012).

Così, una prima evidenza interessante che emerge dalla ricerca è che tanto l'Italia quanto il Brasile considerano l'imprenditorialità come una risposta al problema della disoccupazione giovanile. Tuttavia, il riconoscimento degli apprendimenti informali e non-formali è ancora poco valorizzato all'interno del sistema universitario e lo sviluppo delle competenze imprenditoriali negli studenti è poco potenziato.

Un altro aspetto che risulta evidente, tanto in Italia quanto in Brasile, è che i costrutti di *Educazione* e di *Formazione all'imprenditorialità* sono ancora in fase di sviluppo, pur essendo condivisa l'idea che lo spirito imprenditoriale possa essere insegnato e appreso, genericamente sviluppato.

Questi elementi di contesto sono stati riscontrati e avallati dai risultati delle analisi realizzate in questa ricerca.

Consci di questo, è possibile condurre un discorso finale provando a delineare distanze e prossimità tra quanto emerso nei due Paesi in analisi. Partendo dai risultati provenienti dalla compilazione del questionario, si può dire che:

- tendenzialmente gli studenti brasiliani sono studenti-lavoratori, mentre quelli italiani tendono a entrare nel mondo del lavoro a studi ultimati. Probabilmente a causa di questo precoce contatto con il mercato del lavoro, o di una rete sociale di tipo imprenditoriale più estesa dei corrispettivi italiani, gli studenti brasiliani tendono ad essere più spesso imprenditori, più spesso dichiarano di aver pensato di aprire un'impresa, ma anche più spesso sono stati effettivamente imprenditori;
- mentre il lavoro autonomo e imprenditoriale per entrambi i Paesi risulta essere stimolante, prestigioso e soddisfacente, offrendo un profilo molto simile nella percezione degli studenti, il lavoro dipendente vede una maggiore caratterizzazione degli studenti italiani che risultano più propensi a dichiararne elementi positivi ed elementi negativi; per contro i brasiliani tendono a sembrare genericamente poco interessati a questo tipo di lavoro fornendo una valutazione medio-bassa per tutti gli aggettivi elencati nel differenziale semantico;
- il quesito legato all'investimento iniziale per avviare un'impresa ha dato risultati molto diversi tra i due campioni e piuttosto significativi, infatti, se gli studenti italiani polarizzano le proprie risposte su una cifra medio-alta (€ 20.000,00) rimandando probabilmente al concetto d'imprenditore come

industriale, gli studenti brasiliani, dimostrano una maggiore diversificazione nelle risposte (rimandando quindi a un'idea più variegata d'impresa e più spesso dichiarano di non aver idea della cifra necessaria);

- grande disparità tra i due Paesi risulta dagli item che hanno indagato il ruolo dell'università nel supportare gli studenti nel trovare lavoro o nell'aprire impresa. Tale disparità si riverbera sulla percezione che gli studenti hanno di poter ottenere un lavoro soddisfacente. Infatti, gli studenti brasiliani attribuiscono al proprio percorso universitario e all'istituzione in cui sono inseriti la capacità di formarli efficacemente per l'ingresso nel mercato del lavoro o nel mondo imprenditoriale con una buona possibilità di ottenere un lavoro soddisfacente. Meno positive risultano le aspettative degli studenti italiani che attribuiscono all'organizzazione universitaria una scarsa capacità di supporto e ritengono di avere poche possibilità di ottenere un lavoro soddisfacente;
- i dati emersi dall'analisi sulle caratteristiche della figura imprenditoriale si sono rilevate molto interessanti e complesse: gli studenti brasiliani credono maggiormente che ci siano più difficoltà per una imprenditrice che per un imprenditore, ma per entrambi i Paesi la scelta imprenditoriale comporta più sacrifici per una donna che per un uomo e non esiste differenza di genere in questa risposta, ossia, tanto gli studenti quanto le studentesse hanno la stessa percezione. Fase successiva di questa ricerca potrebbe essere l'approfondimento di questi dati secondo le variabili di genere e di nazionalità, conducendo analisi più dettagliate al fine di comprendere quanto può influire il genere del rispondente sulla percezione di genere, quanto influisce la nazionalità, quanto influisce che il rispondente sia del genere opposto rispetto al genere analizzato ecc.;
- punti in comune riscontrati nelle risposte fornite da entrambi i campioni riguardano: i requisiti elencati per accedere al mercato di lavoro, le conoscenze, abilità e capacità necessarie per accedere al mercato di lavoro e per una sua ricerca efficace, le tappe per avviare un'attività in proprio;
- sulla motivazione per avviare un'attività è importante evidenziare che i brasiliani risultano spinti da una ricerca di cambiamento della situazione

economica e sociale (confermata dalla letteratura) invece, gli italiani sembrano spinti dalla voglia di mettersi in gioco;

- durante il lavoro di analisi si è avuto la possibilità di riscontrare un indice  $p < 0.001$  del test U di Mann Whitney analizzando le risposte del campione brasiliano, ciò porta a dedurre che il campione stesso abbia utilizzato con maggiore frequenza le opzioni Molto/Moltissimo della scala Likert presente negli item che costituiscono il questionario. Le possibili deduzioni spaziano da una componente culturale che porta i soggetti ad esprimersi con maggior enfasi a un effettivo maggiore interesse verso gli aspetti indagati. Questa ricerca non ha avuto modo di approfondire ulteriormente questo aspetto.

La prima osservazione che ci si sente di esprimere, al termine di questo lavoro, è che ancora troppo spesso la cultura d'impresa viene confusa con la cultura imprenditoriale. Le indicazioni socio-politiche riscontrate in entrambi i Paesi viaggiano verso l'instaurazione di sistemi di sviluppo dello spirito imprenditoriale che vengano avviati fin dai primi anni di scolarizzazione. Sembra evidente a chi scrive che queste raccomandazioni rimandano alla necessità di un maggiore sviluppo dell'individuo inteso come persona, di competenze trasversali e di una nuova mentalità che renda l'individuo maggiormente autonomo rispetto alle proprie scelte lavorative, sociali, di vita (cittadinanza attiva). È ovvio, quindi, che tali spinte non possono ridursi a forme di addestramento o alla semplice conoscenza dei modelli di business, ma debbano volgersi verso un processo di sviluppo del soggetto da attuarsi lungo tutto l'arco della vita.

Queste considerazioni più che essere ritenute delle vere e proprie conclusioni vanno viste come le basi di nuove domande di ricerca: Come realizzare questo proposito (un'*Educazione all'imprenditorialità* che non è solo costruzione d'impresa) con un'educazione che necessita di essere comunque professionalizzante e legata al mercato del lavoro? È possibile realizzare questo tipo di educazione con metodologie didattiche tradizionali? Come si possono delineare gli obiettivi di questo tipo di educazione?

Le domande aperte restano tante quando si parla di *Educazione all'Imprenditorialità*, poiché poco praticata; maggiormente diffusa è invece la *Formazione all'impresa* che spesso viene erogata su temi o assunti che riguardano le imprese.

## Bibliografia

- Ajello, A. M. (Ed.). (2002a). *La competenza*. Bologna: il Mulino
- Ajello, A. M. (2002b). *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*. Scuola e Città. n.1 (pp.39-56). Retrieved November. 15, 2013, from <http://www.edscuola.it/archivio-antologia/scuolacitta/>
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli
- Alberici, A. (2002a). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2002b). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci
- Alessandrini, G. (2013). *Il Sistema di Certificazione di Competenze in Italia: Evoluzione e Prospettive*. Retrieved February. 18, 2014, from <http://www.ciofs-fp.org/seminario-europa/materiali/relazioni/>
- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni: Processi Formativi e Scienze dell'Educazione*. Milano: Guerini Studio
- Ambasciata d'Italia a Brasilia. (2013). *Il Contributo dell'Italia allo Sviluppo Economico del Brasile*. Retrieved March. 24, 2014, from [http://sedi2.esteri.it/sitiweb/ambbrasiliana/booklet%20imprese\\_maggio\\_it.pdf](http://sedi2.esteri.it/sitiweb/ambbrasiliana/booklet%20imprese_maggio_it.pdf)
- Ambasciata d'Italia a Brasilia. (2012). *Il Contributo dell'Italia allo Sviluppo Economico del Brasile*. Retrieved March 24, 2014, from [http://www.ambbrasiliana.esteri.it/n-r/rdonlyres/05649d9b-ba4a-4333-bf65-07d00d35819d/0/bookletimprese\\_agosto\\_it.pdf](http://www.ambbrasiliana.esteri.it/n-r/rdonlyres/05649d9b-ba4a-4333-bf65-07d00d35819d/0/bookletimprese_agosto_it.pdf)
- Ambasciata d'Italia. (1997). *Accordo di Cooperazione Scientifica e Tecnologica tra il Governo della Repubblica Italiana e il Governo della Repubblica Federativa del Brasile*. Retrieved Novembre. 15, 2013, from [http://www.ambbrasiliana.esteri.it/Ambasciata-Brasilia/Menu/I\\_rapporti\\_bilaterali/Cooperazione+scientifica/Accordo\\_di\\_cooperazione/](http://www.ambbrasiliana.esteri.it/Ambasciata-Brasilia/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+scientifica/Accordo_di_cooperazione/)
- Amorós, J. E. Bosma, N. (2014). *Global Entrepreneurship Monitor [GEM]. Global Report 2013*. Retrieved February. 13, 2014 from <http://www.gemconsortium.org/news-786/entrepreneurs-among-the-happiest-people-in-the-world---the-gem-2013-global-report>
- Antonetti, A. Triani, P. (Ed.). (2012). *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*. Milano: Vita e Pensiero
- Araujo, R. M. L. (2001). *Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso*. Retrieved April. 23, 2014 from [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/faec-87yk2v/tese\\_ronaldo\\_marcos\\_de\\_lima\\_araujo.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/faec-87yk2v/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf?sequence=1)
- Baldacci, M. (2007). La struttura logica del curriculum tra obiettivi, competenze e finalità. In Domenici, Gaetano. Frabboni, Franco. (a cura di). (2007). *Indicazioni per il curriculum. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci
- Barros, A. A. Pereira, C. M. M. A. (2008). *Empreendedorismo e Crescimento Econômico: uma Análise Empírica*. Revista de Administração Contemporânea. v. 12, n. 4, pp. 975-993. Retrieved June. 25, 2014 from <http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n4/05.pdf>

- Becciu, M. Colasanti, A. R. (2004). *La promozione delle capacità personali: teorie e prassi*. Centro Nazionale Opere Salesiane, CNOS Fap. Roma: FrancoAngeli
- Berta, G. (2004). *L'imprenditore. Un enigma tra economia e storia*. Venezia: Marsilio
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Bologna: Zanichelli
- Bosma, N. Harding, R. (2006). *Global Entrepreneurship Monitor [GEM]. Summary Results*. Retrieved November. 13, 2013, from <http://www.gemconsortium.org/docs/download/262>
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Chichester: John Wiley
- Cambi F., Orefice P., Ragazzini D. (Eds). (1995). *I saperi dell'educazione: Aree di ricerca e di insegnamento universitario*. Firenze: La Nuova Italia
- Cantillon, R. (1755). Essai sur la nature ducommerce en général. In Saucier, Chantal & Thornton Mark. (2010). (Trans. and Ed.). *An Essay on Economic Theory*. Alabama: Mises Institute
- Carvalho, H. G. (2010). *Manual do empreendedor: guia prático: conceitos, idéias e dicas*. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira
- Castelli, C. Venini, L. (Ed.). (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*. Milano: FrancoAngeli
- Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale [CEDEFOP]. (2014). *Relazione sull'istruzione e formazione professionale (IFP) in Italia*. Retrieved February. 12, 2015, from <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/-4132>
- Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale [CEDEFOP]. (2010). *Strutture dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*. Retrieved December. 12, 2012, from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_it\\_it.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_it_it.pdf)
- Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale [CEDEFOP]. (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved May. 12, 2012, from <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/4041.aspx>
- Centro Nazionale Opere Salesiane e Formazione Aggiornamento Professionale [CNOSFAP]. (2007). Dario Nicoli e Giuseppe Tacconi, vol.1. *Valutazione e Certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*. Retrieved Dicembre. 12, 2012, from [www.univr.it/documenti/AllegatiOA/allegatooa\\_14908.pdf](http://www.univr.it/documenti/AllegatiOA/allegatooa_14908.pdf)
- Chiavenato, I. (2007). *Empreendedorismo dando asas ao Espírito Empreendedor Empreendedorismo e viabilização de novas empresas*. Um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio. São Paulo: Saraiva
- Chiellino, G. (2014). *Sui fondi europei l'Italia resta in ritardo: speso solo il 40%*. Il Sole 24 Ore. Retrieved May. 12, 2012, from <http://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2013-07-04/fondi-europei-italia-resta-064253.shtml?uuid=abbp05ai>
- Cicatelli S., Ciucci G. A. (2000). *Orientamento*. Brescia: La Scuola

- Commissione Europea. (2014a). *Europass: Aprire le porte allo studio e al lavoro in Europa*. Retrieved April. 14, 2014, from <http://europass.cedefop.europa.eu/it/about/history>
- Commissione Europea. (2014b). *Eurobarometro: European youth in 2014. Sondaggi d'opinione del Parlamento europeo*. Retrieved June. 19, 2014, from <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/it/00191b53ff/Eurobarometro.html>
- Commissione Europea. (2014c). *Finanziamenti dell'UE*. Retrieved July. 10, 2014, from [http://europa.eu/about-eu/funding-grants/index\\_it.htm](http://europa.eu/about-eu/funding-grants/index_it.htm)
- Commissione Europea. (2014d). *Educare all'imprenditorialità. Educare all'imprenditorialità, la chiave per la ripresa economica*. Retrieved July. 16, 2014, from [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/tajani/priorities/entrepreneurship-education/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/tajani/priorities/entrepreneurship-education/index_it.htm)
- Commissione Europea. (2013a). Rappresentanza in Italia. *Le misure dell'UE per affrontare la disoccupazione giovanile*. Retrieved July. 09, 2014, from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_memo-13-464\\_it.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_memo-13-464_it.htm)
- Commissione Europea. (2013b). Magazine Impresa & Industria: *La Formazione all'imprenditorialità è la chiave per una ripresa economica sostenibile*. Retrieved February. 12, 2014, from [http://ec.europa.eu/enterprise/magazine/articles/smes-entrepreneurship/article\\_11079\\_it.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/magazine/articles/smes-entrepreneurship/article_11079_it.htm)
- Commissione Europea. (2013c). Piano d'azione imprenditorialità 2020. *Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*. Retrieved July. 02, 2014, from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=com:2012:0795:fin:it:pdf>
- Commissione Europea. (2012a). Rappresentanza in Italia. *L'Educazione all'Imprenditorialità fa progressi, ma non in Italia*. Retrieved February. 11, 2014, from [http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo\\_piano/istruzione/formazione\\_imprenditori\\_it.htm](http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/istruzione/formazione_imprenditori_it.htm)
- Commissione Europea. (2012b). Conclusione del Consiglio dell' 11 maggio 2012, *Promozione delle potenzialità di creatività e d'innovazione dei giovani*. Retrieved January. 01, 2012, from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=oj:c:2012:169:0001:0-1:it:html>
- Commissione Europea. (2012c). *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non-formale e informale*. Retrieved October. 01, 2012 from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=oj:c:2012:398:0001:0005:it:pdf>
- Commissione Europea. (2012d). *Come sostenere la politica per le PMI con i fondi strutturali: Creare mentalità e competenze imprenditoriali nell'UE*. Retrieved January. 31, 2014 from [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies/documents/no-1\\_entrepreneurial\\_mindsets\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies/documents/no-1_entrepreneurial_mindsets_it.pdf)
- Commissione Europea. (2012e). *L'azione a sostegno dell'istruzione e della formazione professionale in Europa: Il Comunicato di Bruges*. Retrieved July. 15, 2014 from [http://ec.europa.eu/education/library/publications/2011/bruges\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/2011/bruges_it.pdf)
- Commissione Europea. (2011a). *Comunicazione della Commissione Europea 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Retrieved January. 01, 2012 from <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/complet%20it%20barroso%20-%20europe%202020-%20-%20it%20version.pdf>
- Commissione Europea. (2011b). *Progetto CREDNET: "Network per la certificazione delle competenze manageriali"*. Retrieved January. 01, 2012, from <http://www.crednetmanager.eu/index.php/it/home/140-about-us-it>

Commissione Europea. (2010). *La Strategia di Lisbona. Checos'è "UE 2020"*. Retrieved January. 29, 2014, from <http://www.strategiadilisbonalazio.it/documenti.asp?pagina=1&-categoria=13&sottocategoria=51>

Commissione Europea. (2009a). *Progetto Procedura Best: "Imprenditorialità nell'Istruzione e nella Formazione Professionale". Relazione Finale del gruppo di esperti*. Retrieved October. 04, 2012, from [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes-vocational/entr\\_voca\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes-vocational/entr_voca_it.pdf)

Commissione Europea. (2009b). *Competenze chiave per un mondo in trasformazione. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*. Retrieved October. 22, 2012, from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=com:2009:0640:fin:it:pdf>

Commissione Europea. (2009c). *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente: EQF*. Retrieved January. 01, 2012, from [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf)

Commissione Europea. (2009d). *Erasmus for Young Entrepreneurs. Il programma europeo di scambio per imprenditori*. Retrieved July. 16, 2014, from <http://www.erasmus-entrepreneurs.eu/index.php?lan=it#.vbrkbfv8w4>

Commissione Europea. (2008a). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Retrieved October. 22, 2013, from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:it:pdf>

Commissione Europea. (2008b). *L'imprenditorialità nell'istruzione superiore e, in particolare, negli studi non economici: sintesi della relazione finale del gruppo di esperti*. Retrieved June. 25, 2014, from [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/entr\\_highed\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/entr_highed_it.pdf)

Commissione Europea. (2008c). *Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Retrieved June. 25, 2014, from [http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp_it.pdf)

Commissione Europea. (2007a). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente un Quadro di Riferimento Europeo*. Retrieved January. 01, 2012, from [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_it.htm)

Commissione Europea. (2007b). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Verso un partenariato strategico UE-Brasile*. Retrieved January. 01, 2012, from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=celex:5200-7dc0281:it:html>

Commissione Europea. (2006a). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE*. Retrieved October. 22, 2013, from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=oj:l:2006:394:0010:0018:it:pdf>

Commissione Europea. (2006b). *Attuazione del programma comunitario di Lisbona: stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento*. Retrieved July. 07, 2014, from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=com:2006:00-33:fin:it:pdf>

Commissione Europea. (2006c). *Il ruolo delle università nell'Europa della Conoscenza*. Retrieved July. 07, 2014, from [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11067\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_it.htm)

- Commissione Europea. (2004a). *Relazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo sull'attuazione della carta europea delle piccole imprese*. Retrieved October. 04, 2012, from [www.amblav.it/download/carta\\_europea\\_delle\\_pmi.pdf](http://www.amblav.it/download/carta_europea_delle_pmi.pdf)
- Commissione Europea. (2004b). *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*. Retrieved April. 30, 2014, from [http://europolavoro.lavoro.gov.it/Documents/Risoluzione\\_2004\\_lifelong\\_guidance\\_it.pdf](http://europolavoro.lavoro.gov.it/Documents/Risoluzione_2004_lifelong_guidance_it.pdf)
- Commissione Europea. (2004c). *Contribuire a creare una cultura imprenditoriale. Guida alle buone prassi nel promuovere attitudini e competenze imprenditoriali attraverso l'istruzione*. Retrieved June. 19, 2014, from [http://bookshop.europa.eu/it/contribuire-a-creare-una-cultura-imprenditoriale-pbnb4902612/downloads/nb-49-02-612-it-c/nb4902612itc\\_002.pdf;pgid=y8dis7guwmdsr0ealmeuuswb0000suyqqbn2;sid=64c-h8wpgf8-fjzhgwig-uk4qsurct8vc7vq=?filename=nb4902612itc\\_002.pdf&sku=nb4902612itc\\_pdf&catalogu-enumber=nb-49-02-612-it-c](http://bookshop.europa.eu/it/contribuire-a-creare-una-cultura-imprenditoriale-pbnb4902612/downloads/nb-49-02-612-it-c/nb4902612itc_002.pdf;pgid=y8dis7guwmdsr0ealmeuuswb0000suyqqbn2;sid=64c-h8wpgf8-fjzhgwig-uk4qsurct8vc7vq=?filename=nb4902612itc_002.pdf&sku=nb4902612itc_pdf&catalogu-enumber=nb-49-02-612-it-c)
- Commissione Europea. (2003). *Il Libro Verde: "L'imprenditorialità in Europa"*. Retrieved January. 25, 2013 from [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2003/com2003\\_0-027it01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2003/com2003_0-027it01.pdf)
- Commissione Europea. (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Retrieved January. 25, 2013 from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=com:2001:0678:fin:it:pdf>
- Commissione Europea. (2000). *Il Consiglio europeo straordinario di Lisbona: verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza*. Retrieved January. 01, 2012 from [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_it.htm)
- Commissione Europea. (1999). *Processo di Bologna: "Dichiarazione congiunta dei ministri europei dell'Istruzione"*. Retrieved January. 01, 2012 from [http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5718](http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718)
- Comissão Interministerial de Certificação Profissional. (2005). *Sistema Nacional de Certificação Profissional [SNCP]*. Retrieved January. 01, 2012, from [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/certifica\\_minuta.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/certifica_minuta.pdf)
- Consolini, M. (2012). *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori [ISFOL]. Educazione all'imprenditorialità*. Retrieved June. 25, 2014 from <http://isfolo.isfol.it/handle/123456789/472>
- Corbetta, G. Dawson, A. (2008). *Global Entrepreneurship Monitor - GEM. Executive Report*. Università Commerciale Luigi Bocconi. Centro di Ricerca Imprenditorialità e Imprenditori. Milano: Ernst & Young
- Corbetta, G. Dawson, A. (2006). *Global Entrepreneurship Monitor - GEM. Rapporto 2006 sullo stato dell'Imprenditorialità in Italia*. Università Commerciale Luigi Bocconi. Centro di Ricerca Imprenditorialità e Imprenditori. Milano: Ernst & Young
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino
- Cortelazzo, M. Zolli, P. (2004). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli
- Creswell, W. J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska, Lincoln: Sage Publications

- Cubico, S., Bortolani, E., Favretto, G., & Sartori, S. (2010). Describing the entrepreneurial profile: the entrepreneurial aptitude test (TAI®). *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 11(4), 424-435
- Cubico, S., & Favretto, G. (2012). L'imprenditorialità. In S. Cubico & G. Favretto (Ed). *Giovani imprenditori: competenze e orientamenti nel Veneto* (pp.15-24). Verona: QuiEdit
- Ribeiro, D. A. J. (2009). *Competências e Habilidades*. Retrieved January. 29, 2014, from <http://escolaefa.no.comunidades.net/index.php?pagina=1219591159>
- De Lillo, A. (Ed). *Il mondo della ricerca qualitativa*. Milano: UTET Università
- Delors, J. (Ed). (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'UNESCO della commissione internazionale per il Ventunesimo secolo. Roma: Armando
- Delvecchio, F. (2005). *Statistica per la ricerca sociale*. Bari: Cacucci Editore
- Devoto, G. Oli, G. C. (2008). *Il Devoto-Oli. Vocabulário della lingua italiana*. Milano: Le Monnier
- Di Francesco, G. (Ed.). (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi*. Milano: Franco Angeli
- Di Rienzo, P. (2006). *Apprendere ad apprendere. Una lettura per l'educazione degli adulti. Note su una cibernetica dei sistemi viventi*, Roma, Anicia, 2006.
- Di Rienzo, P. (2000). La certificazione delle competenze nel sistema formativo integrato, in G. Domenici (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Napoli Tecnodid, 2000.
- Dolabela, F. (2008). *Oficina do Empreendedor. A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento e riqueza*. Rio de Janeiro: Sextante
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia Empreendedora. O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável*. São Paulo: Editora de Cultura
- Dolabela, F. (2000). *O ensino do empreendedorismo: panorama brasileiro. Empreendedorismo: ciência, técnica e arte*. Instituto Evaldo Lodi. Cap. 4. Brasília: CNI. IEL Nacional
- Dornelas, José Carlos Assis. (2014). *Empreendedorismo. Transformando ideias em negócios*. 5° Ed. Rio de Janeiro: Empreende - LTC
- Drucker, P. F. (1986). *Innovation and Entrepreneurship*. In G. Mauriello (Ed.) *Innovazione e imprenditorialità*. Milano: Etas Libri
- European Commission. (2013a). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Retrieved February. 12, 2014, from [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/entred-manual-fv\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/entred-manual-fv_en.pdf)
- European Commission. (2013b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions Entrepreneurship 2020 action plan: reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. Retrieved January. 01, 2014 from <http://eur-lex.europa.eu/lexuriserv/lexuriserv.do?uri=com:2012:0795:fin:en:pdf>
- European Commission. (2012a). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice. Retrieved January. 01, 2014 from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145en.pdf)

- European Commission. (2012b). *Entrepreneurship Education at School in Europe National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Eurydice. Retrieved January. 01, 2014 from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/135en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135en.pdf)
- European Commission. (2012c). *Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education*. Retrieved January. 01, 2012 from [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/effects\\_impact\\_high\\_edu\\_final\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/effects_impact_high_edu_final_report_en.pdf)
- European Commission. (2012d). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved August. 21, 2014 from <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/communication-rethinking-education>
- European Commission. (2010). *Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the Education & Training 2010 work programme, Key competences for a changing world*. Retrieved January. 01, 2014 <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=en&f=st%205394%202010%20init>
- European Commission. (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. Final proceedings. Retrieved January. 29, 2014, from [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/doc/oslo\\_report\\_final\\_2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_report_final_2006_en.pdf)
- Eurybase. (2010). *Organizzazione del sistema educativo italiano*. Eurybase. Retrieved October. 04, 2012, from [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice//IT\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//IT_IT.pdf)
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione: La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando, 2002.
- Faure, E. (Ed). (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Ferreira, A. B. H. (1998). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fleury, M. T. L. Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. Revista de Administração Contemporânea, vol. 5. Retrieved November. 13, 2013, from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext)
- Gallo, R. Boerchi, D. (2004). *Bilancio di Competenze e Assessment Centre. Potenzialità e limiti dell'auto e dell'etero-valutazione delle risorse umane*. Milano: Franco Angeli
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Angelo Guerini e Associati SpA
- Giovannini, M. L. Marcuccio, M. Truffelli, E. (2008). *L'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale*. Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Lavoro presentato all'VI Congresso Scientifico della SIRD, 21-34 Settembre, Roma, Italia
- Global Entrepreneurship Monitor. [GEM]. (2014). *Empreendedorismo no Brasil*. Relatório Executivo. Retrieved February. 13, 2014 from <http://www.sebrae.com.br/customizado/e-studos-e-pesquisas/temas-estrategicos/empreendedorismo>

- Global Entrepreneurship Monitor. [GEM]. (2013). *Empreendedorismo no Brasil*. Relatório Executivo. Retrieved October. 31, 2013 from <http://www.gemconsortium.org/docs/2406-/gem-brazil-2011-report-portuguese>
- Global Entrepreneurship Monitor. [GEM]. (2012). *Empreendedorismo no Brasil*. Retrieved October. 31, 2013 from <http://www.gemconsortium.org/docs/2406/gem-brazil-2011-report-portuguese>
- Ghisla, G. Bonoli, L. Loi. M. (2008). *Economia della Formazione Professionale*. Torino: UTET università
- Governo Federal do Brasil. [BRASIL]. (2014). Portal Todos pela Educação. *Entenda os principais pontos do Plano Nacional de Educação*. Retrieved June. 30, 2014 from <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30681/entenda-os-principais-pontos-do-plano-nacional-de-educacao/>
- Governo Federal do Brasil. [BRASIL]. (2012). Portal do Brasil. *Cidadania e Justiça: Empreendedorismo Social*. Retrieved June. 25, 2014 from <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/empreendedorismo-social>
- Governo Federal do Brasil. [BRASIL]. (2011). *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Retrieved July. 08, 2014 from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011-/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011-/lei/112513.htm)
- Governo Federal do Brasil. [BRASIL]. (2000). *Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Retrieved July. 15, 2014 from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm)
- Grano, C. Ricci, A. (Ed.). (1999). *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Agenzia Nazionale LLP/ERASMUS, in collaborazione con gli Esperti Italiani del Processo di Bologna. Retrieved September. 08, 2014 from [http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up\\_files/Bologna\\_promoters/Doc/Pubblicazioni/Lo%20Spazio%20Europeo%20deIIstruzione%20Superiore](http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters/Doc/Pubblicazioni/Lo%20Spazio%20Europeo%20deIIstruzione%20Superiore)
- Halász, G., Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. In *European Journal of Education*, 46, 3, Blackwell Publishing Ltd, Oxford
- Hansemark, O. (1998). The effects of an entrepreneurship programme on need for achievement and locus of control of reinforcement. In *International Journal of Entrepreneurship Behaviour and Research*, 4(1), 28-50
- Hart, O. (1995). *Firms, Contracts and Financial Structure*. Oxford: Clarendon Press.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2013). *Pessoas Desocupadas - PD*. Retrieved November. 13, 2013, from [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/defaulttab\\_hist.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/defaulttab_hist.shtm)
- Heinonen, J. Poikkijoki, S. (2006). Developed an entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? In *Journal of Management Development*. Retrieved June. 25, 2014 from <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1535169>
- Hirtt, N. (2008). A propos de l'approche par les compétences. Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques?. In Capozzi, P. (Ed.). *A proposito dell'approccio attraverso le competenze Abbiamo bisogno di lavoratori competenti o di cittadini critici?*. Retrieved April. 15, 2014 from [http://www.edscuola.it/archivio/ped/a\\_proposito.htm](http://www.edscuola.it/archivio/ped/a_proposito.htm)

- International Labour Organization [ILO]. (2013). *Global Employment Trends for Youth 2013*. Retrieved November. 13, 2013, from [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms\\_212423.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_212423.pdf)
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa [INDIRE]. (2009). *Educazione all'Imprenditorialità*. Retrieved July. 07, 2014 from <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1610>
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa [INDIRE]. (2001). *Modelli di orientamento*. Retrieved June. 16, 2014 from [http://www.indire.it/new\\_funzionibiettivo/associazioni/uciim/approfondimenti/articolo2/3.htm](http://www.indire.it/new_funzionibiettivo/associazioni/uciim/approfondimenti/articolo2/3.htm)
- Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT]. (2014). *Pil e indebitamento AP*. Retrieved February. 13, 2014 from <http://www.istat.it/it/archivio/114138>
- Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT]. (2013). *Occupati e Disoccupati*. Retrieved November. 13, 2013, from [http://www.istat.it/it/files/2013/10/cs-occupati-disoccupati-mensile\\_settembre2013.pdf?title=occupati+e+disoccupati+\(mensili\)+-+31%2fott%2f2013+-+testo+integrale.pdf](http://www.istat.it/it/files/2013/10/cs-occupati-disoccupati-mensile_settembre2013.pdf?title=occupati+e+disoccupati+(mensili)+-+31%2fott%2f2013+-+testo+integrale.pdf)
- Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT]. (2012). *L'imprenditorialità in Italia*. Retrieved January. 29, 2014, from <http://www.istat.it/it/archivio/76749>
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori [ISFOL]. (2014). *Glossario ISFOL*. Retrieved April. 30, 2014, from [http://archivio.isfol.it/glossario/definizione/index9633.html?lettera=o&codi\\_termine=129](http://archivio.isfol.it/glossario/definizione/index9633.html?lettera=o&codi_termine=129)
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori [ISFOL]. (2013). *Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità*. Retrieved January. 29, 2014, from [http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/565/1/consolini\\_di%20saverio\\_loasses\\_richini\\_indicazioni%20imprenditorialita.pdf](http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/565/1/consolini_di%20saverio_loasses_richini_indicazioni%20imprenditorialita.pdf)
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori [ISFOL]. (2012). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Temi e strumenti, Isfol. Retrieved January. 01, 2014, from <http://www.librettocompetenze.it/materiali/validazione-competenze-da-esperienza-approcci-pratiche-in-italia-in-europa.pdf>
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori [ISFOL]. (2007a). *Esperienze di validazione dell'apprendimento non-formale e informale in Italia e in Europa, Temi e strumenti*, Isfol. Retrieved January. 01, 2012, from <http://librettocompetenze.isfol.it/materiali/validazione.pdf>
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori [ISFOL]. (2007b). *Il Libretto Formativo del Cittadino dal decreto del 2005 alla sperimentazione: materiali e supporti metodologici*. Temi e strumenti, Isfol. Retrieved April. 28, 2014, from <http://www.librettocompetenze.it/materiali/Libretto.pdf>
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori [ISFOL]. (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*. Milano: Franco Angeli
- Laje, M. C. (2011). Utilização do software NVivo e m pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. In *ETD Educação Temática Digital*, 12, p.198-226
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed.rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, Bookman

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de la competencias*. Barcelona: Gestión, 1997
- Lopes, R. M. A. (Ed.). (2010). *Educação Empreendedora*. Conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: SEBRAE
- Lum, G. (2004). *On the Non-discursive Nature of Competence*. Educational Philosophy and Theory. Retrieved April. 16, 2014 from [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2004.085\\_1.x/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2004.085_1.x/pdf)
- Luna, I. N. (2012). Empreendedorismo e orientação profissional no contexto das transformações do mundo do trabalho. In *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. (13), 1, 111-116. Retrieved June. 24, 2014 from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203023770012>
- Kelly, D. J. Singer, S. Kerrington, M. (2012). *Global Entrepreneurship Monitor [GEM]*. Global Report 2011. Retrieved February. 13, 2014 from <http://www.gemconsortium.org/docs/2409/gem-2011-global-report>
- Kuenzer, A. Z. (2004). *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Boletim técnico do SENAC, v. 30, p. 81-93
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero
- Marescotti, E. (2013). *A quale ruolo "adulto" formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea Rethinking Education*. In Studi sulla Formazione. (2), pp.155-170
- Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti: Identità e sfide*. Milano: Unicopli
- Marshall, A. Marshall, M. P. (1879). *The Economics of Industry*. Londra: Macmillian
- McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than intelligence*. American Psychologist, 28(1), pp.1-14
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale: Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli
- Melhado, J. P. Miller, A. *Empreendedorismo nas Universidades Brasileiras* (2012). Retrieved November. 05, 2013 from <http://www.endeavor.org.br/artigos/estrategia-crescimento/cenarios-e-tendencias/o-empresendedorismo-nas-universidades>
- Melo, A. (2011). *Beca e-Work. 1981 a 2004: 23 anos do Ensino do Empreendedorismo no Brasil - algumas comparações entre a "Velha escola" e "Nova escola"*. Retrieved November. 24, 2013, from <http://www.beca-ework.com/index.php/biblioteca/artigos/empresendedorismo/114-1981-a-2004-23-anos-do-ensino-do-empresendedorismo-no-brasil-algumas-comparacoes-entre-a-velha-escola-e-nova-escola.html>
- Menezes, E. T. Santos, T. H. (2012). Competência (verbetes). In *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora. Retrieved April. 22, 2014, from <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=56>
- Messuri, I. (2010). L'orientamento professionale. In *Quale Psicologia*, 1 (31), 01-125. Retrieved April. 22, 2014, from <http://www.qualepsicologia.it/wp-content/uploads/2013/05/messuri-i.-lorientamento-professionale.pdf>
- Ministério da Educação [MEC]. (2014a). *Programa Ciência Sem Fronteiras*. Retrieved January. 01, 2014, from <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

- Ministério da Educação [MEC]. (2014b). *Reuni: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Retrieved July. 21, 2014, from <http://reuni.mec.gov.br/>
- Ministério da Educação [MEC]. (2014c). Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação. Retrieved Novembro. 04, 2014, <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>
- Ministério da Educação [MEC]. (2012). CNE. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução n. 2, de 30 de Janeiro 2012. Retrieved July. 21, 2014, from [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9864&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid)
- Ministério da Educação [MEC]. (2006). *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retrieved April. 23, 2014, from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Ministério da Educação [MEC]. (2004). *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. Retrieved April. 23, 2014, from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#art9)
- Ministério da Educação [MEC]. (2002). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília
- Ministério da Educação [MEC]. (1999). *Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília
- Ministério da Educação [MEC]. (1997). *Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional*. Retrieved April. 24, 2014, from [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1797.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf)
- Ministério da Educação [MEC]. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, Brasil
- Ministero degli Affari Esteri. (2014). *Brasile. Rapporto Congiunto Ambasciate/Consolati/ENIT 2014*. Retrieved March. 24, 2014 from [http://www.esteri.it/m-ae/pdf\\_paesi/america/brasile.pdf](http://www.esteri.it/m-ae/pdf_paesi/america/brasile.pdf)
- Ministero degli Affari Esteri. (2013). *Italia Start up Visa la politica del Governo italiano per attrarre imprenditori innovativi stranieri*. Retrieved July. 17, 2014 from <http://www.esteri.it/mae/visti/linee%20guida%20italia%20startup%20visa.pdf>
- Ministero degli Affari Esteri. (2008). *Osservatorio sulla formazione e sul lavoro degli italiani all'estero. Rapporto Paese "Gli Italiani in Brasile"*. Retrieved March. 24, 2014 from [http://www.aclifai.it/userfiles/brasile\\_set2008.pdf](http://www.aclifai.it/userfiles/brasile_set2008.pdf)
- Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2014a). *Portfolio delle Competenze*. Archivio dell'istruzione. Retrieved Aprile. 17, 2014 from <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio.shtml>
- Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2014b). *Diploma Supplement*. Retrieved Aprile. 17, 2014 from <http://www.miur.it/userfiles/2216.pdf>
- Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2014c). *Piani dell'offerta formativa*. Retrieved Aprile. 17, 2014 from <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml>

- Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2014d). *UniversItaly*. Retrieved from <http://www.universitaly.it/>
- Ministero dello Sviluppo Economico. (2012). *Dossier Brasile: L'impresa verso i mercati internazionali*. Retrieved November. 05, 2013 from <http://missionebrasile.internazionalizzazione.marche.it/linkclick.aspx?fileticket=13qzwy4yshu%3d&tabid=90>
- Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. [MDIC]. (2012). *Panorama do Comércio Internacional, dados consolidados de 2011*. Retrieved January. 01, 2012, from [www.mdic.gov.br/.../dwnl\\_1343139171.pdf](http://www.mdic.gov.br/.../dwnl_1343139171.pdf)
- Muffatto, M. Garengo, P. Iacobucci, D. Micozzi. A. Saaed, S. (2013). *Global Entrepreneurship Monitor [GEM]. Global Entrepreneurship Monitor Italia 2013*. Università Degli Studi di Padova. Retrieved July. 03, 2014 from [http://www.rieforum.org/attachments/623\\_rapporto%20gem%20italia%202013.pdf](http://www.rieforum.org/attachments/623_rapporto%20gem%20italia%202013.pdf)
- Muffatto, M. Giaccon, P. Saaed, S. (2012). *Global Entrepreneurship Monitor - GEM. Global Entrepreneurship Monitor Italia 2012*. Università degli Studi di Padova. Retrieved February. 13, 2014 from <http://www.scentproject.org/attachments/article/31/gem%202012-%20italy%20report.pdf>
- Nacif, P. G. S., Camargo, M. S. (2009). *Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária*. Retrieved September. 16, 2014 from [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/universidade\\_reconcavobaiano.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/universidade_reconcavobaiano.pdf)
- Nicoli, D. (2013). *Scuola: dalle discipline alle competenze, vademecum per non "tradire" gli allievi*. Retrieved April. 16, 2014 from <http://www.ilsussidiario.net/news/educazione-/2011/4/21/scuola-dalle-discipline-alle-competenze-vademecum-per-non-tradire-gli-allievi/169946/>
- Nicoli, D. (2009). *Una Scuola delle persone competenti*. In Guglielmo, Malizia. Ciatelli Sergio. (a cura di), *Verso la Scuola delle competenze* (pp. 123-140). Roma: Armando ArmandoSrl.
- Nicoli, D. (2007). *Linee guida per la progettazione di percorsi formativi efficaci nella forma di esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale*. Retrieved April. 15, 2014 from <http://www.indire.it/innovadidattica/allegati/rfu326.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino
- Odoardi, C. (2011). *Orientamento all'imprenditorialità e all'innovazione nei percorsi scolastici*. Laboratorio di Psicologia per la Ricerca sull'Imprenditorialità, Innovazione, Integrazione. Retrieved April. 22, 2014, [http://www.uspgrosseto.it/orientamento/universita%20file/orientamento\\_imprenditorialita%20innovazione\\_odoardi.pdf](http://www.uspgrosseto.it/orientamento/universita%20file/orientamento_imprenditorialita%20innovazione_odoardi.pdf)
- Organização Internacional do Trabalho [OIT]. (2002). *Certificação de Competências Profissionais, relatos de algumas experiências brasileiras*. Retrieved April. 22, 2014, from [http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/certification/pub/certific\\_comp\\_prof\\_relatos\\_205.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/certification/pub/certific_comp_prof_relatos_205.pdf)
- Oliveira, G.J. (2013). *Promozione delle potenzialità di creatività e d'innovazione dei giovani della Commissione Europea, Conclusione del Consiglio dell'11 maggio 2012*. Recensione in *Annali on-line della didattica e della formazione docente (numero monografico: Scuola e Lifelong Learning). Interazioni multiple nella continuità/discontinuità educativa*. 5. 140-143. Retrieved January. 29, 2014, from <http://annali.unife.it/ssis/issue/view/157>

O'Neill, J. (2008). *BRICs could point the way out of the Economic Mire*, Financial Times, London. Retrieved January. 01, 2012, from <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/0dcb6f1c-8906-11dd-a179-0000779fd18c.html#axzz3B182qg57>

Parlamento Italiano. (2014). Temi dell'attività Parlamentare: *BRICS (Brasile, Russia, India, Cina e Sudafrica)*. Retrieved February. 18, 2014, from [http://leg16.camera.it/465?area=2&tema=760&brics+\(brasile%2c+russia%2c+india%2c+cina+e+sudafrica\)](http://leg16.camera.it/465?area=2&tema=760&brics+(brasile%2c+russia%2c+india%2c+cina+e+sudafrica))

Parlamento Italiano. (1997). *Accordo di cooperazione scientifica e tecnologica tra il Governo della Repubblica italiana ed il Governo della Repubblica Federativa del Brasile, fatto a Roma il 12 febbraio 1997*. Retrieved February. 18, 2014, from [http://www.camera.it/parlam/leggi/legm\\_a02.htm](http://www.camera.it/parlam/leggi/legm_a02.htm)

Pellerey, M. (2013). *La competenza professionale nel rapporto tra formazione e occupazione*. Retrieved February. 18, 2014, from <http://www.ciofs-fp.org/seminario-europa/materiali/relazioni/>

Pellerey, M. (2010). *Competenze. Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid Editrice

Pellerey, M. (2004). *Le competenze e il portfolio delle competenze*. Milano: La Nuova Italia

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF (trad. in port. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed)

Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Picci, P. (2013). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione*, [S.l.], p. 191-201. Retrieved June. 18, 2014, from: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/12050>

Pistacchi, M. (Ed.). (2010). *Vive voci: l'intervista fonte di documentazione*. Roma: Donzelli

Pombeni, M. L. (2008). *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci

Pombeni, M. L. (2007). *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento*. (Intervento al Convegno Tavolo per l'orientamento). Retrieved June. 18, 2014, from <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/dossier%20orientamento%20scuola%202010.pdf>

Primi, C. Chiesi, F. (2005). *Introduzione alla psicometria*. Roma-Bari: Laterza

Regione Veneto. (2012). *Linee Guida per la Validazione di Competenze acquisite in contesti non formali ed informali*. Valorizzazione del Capitale Umano. Retrieved February. 18, 2014, from [http://www.regione.veneto.it/c/document\\_library/get\\_file?uuid=25b337e3-47b5-49c4-ba34-877709d85c21&groupId=60642](http://www.regione.veneto.it/c/document_library/get_file?uuid=25b337e3-47b5-49c4-ba34-877709d85c21&groupId=60642)

Ramos, M. N. (2001). *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez

Salvato, C. (2003). *Le opportunità imprenditoriali. Come nascono, come si individuano, come si concretizzano*. Milano: Guerini e associati

Santos, A. C. (2001). *Gestión del conocimiento: analisis y proyección de los recursos humanos*. Cuba: Ed. CUJAE

- Santos, R. P.(1995). *Transdisciplinaridade*. Cadernos de Educação, Lisboa: Instituto Piaget, n. 8, pp. 7-9, 23 nov. 1995
- Sarasvathy, S. D. (2011). *What is effectuation?* Retrieved June. 26, 2014, from <http://www.effectuation.org/sites/default/files/documents/effectuation-3-pager.pdf>
- Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise*. Cheltenham, UK: Edward Elgar
- Sarasvathy, S. D. (2001). *What makes entrepreneurs entrepreneurial?*. Retrieved from University of Washington School of Business. Retrieved June. 26, 2014, from <http://www.effectuation.org//.pdf>
- Say, J. B. (1983). *Tratado de economia política*. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. Coleção Os Economistas. Retrieved July. 24, 2013, from <http://www.libertarianismo.org/livros/jbstdep.pdf>
- Say, J. B. (1972). *Traité d'économie politique ou simple exposition de la manière dont se forment, se distribuent ou se consomment les richesses*. Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay. Paris: Calmann-Levy. Retrieved July. 24, 2013, from [http://classiques.uqac.ca/classiques/say\\_jean\\_baptiste/trait\\_e\\_co\\_pol/Traite\\_e\\_co\\_pol\\_Livre\\_1.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/say_jean_baptiste/trait_e_co_pol/Traite_e_co_pol_Livre_1.pdf)
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2014a). *Quem somos*. Retrieved July. 01, 2014, from [http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSEBRAE/canais\\_adicionais/conheca\\_quemsomos](http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSEBRAE/canais_adicionais/conheca_quemsomos)
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2014b). Educação Empreendedora. *Estudantes podem desenvolver potencialidades empreendedoras por meio do Programa Nacional de Educação Empreendedora*. Retrieved July. 01, 2014, from <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSEBRAE/Programas/Programa-dissemina-a-educa%C3%A7%C3%A3o-empreendedor>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2014c). *SEBRAE Lança Programa de Educação Empreendedora nas escolas de Macapá*. Retrieved July. 01, 2014, from <http://www.sebrae.com.br/sites/portalsebrae/ufs/ap/noticias/sebrae-lan%C3%A7a-programa-de-educa%C3%A7%C3%A3o-empreendedor-nas-escolas-de-macap%C3%A1>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2014d). *PRONATEC Empreendedor*. Retrieved July. 01, 2014, from <http://pronatecempreendedor.-sebrae.com.br/apresentacao.html>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2014e). *EMPRETEC*. Retrieved July. 21, 2014, <http://www.SEBRAEmails.com.br/so-lucoes/empretec>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2013a). *SEBRAE completa 41 anos e aposta na educação*. Retrieved July. 01, 2014, from <http://www.SEBRAEsp.com.br/index.php/76-noticias/multissetorial/10419-sebrae-compl-eta-41-anos-e-aposta-na-educacao>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2013b). *Pequenos Negócios Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora*. Retrieved July. 09, 2014, from <http://gestaoportal.sebrae.com.br/uf/rio-de-janeiro/como-o-sebrae-pode-me-atender/materiais-para-consulta/livro%20educacao%20empreendedor.pdf>
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2013c). *Pequenos Negócios Desafios e Perspectivas: Serviços Financeiros*. Retrieved July. 09, 2014, from

<http://bis.SEBRAE.com.br/resultadoBusca.zhtml?q=Pequenos+Neg%C3%B3cios+-+Desafios+e+Perspectivas>

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2012a). *Pequenos Negócios Desafios e Perspectivas: Inovação*. Retrieved July. 09, 2014, from <http://bis.SEBRAE.com.br/resultadoBusca.zhtml?q=Pequenos+Neg%C3%B3cios+-+Desafios+e+Perspectivas>

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2012b). *Pequenos Negócios Desafios e Perspectivas: Desenvolvimento Sustentável*. Retrieved July. 09, 2014, from <http://bis.SEBRAE.com.br/resultadoBusca.zhtml?q=Pequenos+Neg%C3%B3cios+-+Desafios+e+Perspectivas>

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas [SEBRAE]. (2011). *Pequenos Negócios Desafios e Perspectivas: Programas Nacionais*. Retrieved July. 09, 2014, from <http://bis.SEBRAE.com.br/resultadoBusca.zhtml?q=Pequenos+Neg%C3%B3cios+-+Desafios+e+Perspectivas>

Shane, S. (2003). *A general theory of entrepreneurship: The Individual-opportunity nexus*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing

Schumpeter, J. A. (1994). *History of economic analysis*. Edited from manuscript by Elizabeth Boody Schumpeter and with an Introduction by Mary Perlman. London: Routledge

Smith, A. (2006). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. In A. Bagiotti & T. Bagiotti (Ed.), *La ricchezza delle nazioni, 1° parte*. Milano: Finanzia Editori

Spencer, L. M. Spencer, S. M. *Competenza nel lavoro*. (1995). *Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli

Stallivieri, L. (2007). *O sistema de ensino superior do Brasil. Características, tendências e perspectivas*. Retrieved April. 01, 2014, from [http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/-tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/-tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf)

Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. In *Education permanente*, 135/2, pp. 11-22

Tashakkori, A. Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Teixeira, A. (1980). *A pedagogia de John Dewey, esboço da teoria de John Dewey*. In: *Os Pensadores: Dewey*. São Paulo: Abril Cultural

Unindustria Bologna. (2014). *Elenco accordi sottoscritti tra Italia e Brasile*. Retrieved May. 14, 2014, from <http://www.unindustria.bo.it/home>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [UNESCO] (1970). *Report. Committee of experts on the place and role of counselling and guidance in lifelong integrated orientation*. Bratislava: UNESCO.

United Nations [UN]. (2010). *Human Development Report - HDR*. <https://data.undp.org/-dataset/Table-1-Human-Development-Index-and-its-components/wxub-qc5k>

Università Degli Studi di Ferrara (2014). *Spin-off e Start up*. Retrieved from <http://www.unife.it/ilo/spin-off>

Valle, J. M. (2013). *Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world*. Journal of supranational

policies of education, nº 1, pp. 7-30. Retrieved from [http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/vol1/1\\_jospoe\\_vol1.pdf](http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/vol1/1_jospoe_vol1.pdf)

Wadhwa, V. Freeman, R. Rissing, B. (2008). *Education and Tech Entrepreneurship*. Kauffman Foundation of Entrepreneurship: Kansas City

Xavier, S. R. Kelley, D. Kew, J. Herrington, M. Vorderwülbecke, A. (2013). *Global Entrepreneurship Monitor [GEM]*. Global Report 2012. Retrieved February. 13, 2014 from <http://www.gemconsortium.org/docs/2645/gem-2012-global-reportt5r>

## ***Ringraziamenti***

***Desidero ringraziare la Prof.ssa Marescotti, relatore di questa tesi, per la grande disponibilità e cortesia dimostratemi, e per tutto l'aiuto fornito durante questi 3 anni di ricerca scientifica e di crescita personale.***

***Un sentito ringraziamento ai miei genitori e a Silmar, che, con il loro incrollabile sostegno morale ed economico, mi hanno permesso di raggiungere questo traguardo.***

***Desidero inoltre ringraziare la Prof.ssa Cubico e il Prof. Favretto, tutti i colleghi dello staff del Centro Imprenditoria Giovanile e del Centro Docimologico dell'Università di Verona, e in particolare Maddalena, per tutto quello che hanno fatto per me durante il periodo di dottorato.***

***Ringrazio la Prof.ssa Andréia Weiss per il supporto in Brasile e un ultimo ringraziamento ai miei amici Jacqueline e Aldo, per essermi stati vicini.***

***In memoriam di Benedito Gadioli e Giacomo Leorati.***

## **Elenco di Figure, Tabele e Grafici**

*Figura 1.* Rappresentazione dell'articolazione e composizione della competenza

*Figura 2.* Strategie e iniziative per l'attuazione dell'*Educazione all'Imprenditorialità*

*Figura 3.* Approcci allo sviluppo di imprenditorialità nell'istruzione in Europa

*Figura 4.* Modello di Competenze Imprenditoriale Europeo

*Figura 5.* Modello di ricerca adottato (output di NVIVO)

*Figura 6.* Modello di analisi di dati attraverso NVIVO

*Figura 7.* Albero di nodi della ricerca – NVIVO

*Figura 8.* Modello di competenze dell'imprenditore in Brasile

*Figura 9.* Modello di competenze dell'imprenditore in Italia

Tabella 1. Quadro Europeo delle Qualifiche – EQF

Tabella 2. L'evoluzione del concetto di orientamento

*Tabella 3.* Tracce delle interviste qualitative

*Tabella 4.* Distribuzione del campione italiano per ambito disciplinare – campione italiano

*Tabella 5.* Distribuzione del campione italiano per ambito disciplinare – campione brasiliano

*Tabella 6.* Preferenza nell'avviare attività in proprio – campione italiano

*Tabella 7.* Preferenza nell'avviare attività in proprio – campione brasiliano

*Tabella 8.* L'università può aiutare a diventare imprenditore? – campione italiano

*Tabella 9.* A universidade pode ajudar os jovens a encontrar trabalho? – campione brasiliano

*Tabella 10.* Orientamento universitario post-diploma – campione italiano

*Tabella 11.* Orientação universitária pós-diploma – campione brasiliano

Tabella 12. Requisiti per accedere al mercato di lavoro – campione italiano

Tabella 13. Requisitos para entrar no mercado de trabalho – campione brasiliano

*Tabella 14.* Conoscenze e capacità per accedere al mercato del lavoro – campione italiano

*Tabella 15.* Conhecimentos e capacidades para entrar no mercado de trabalho – campione brasiliano

*Tabella 16.* Strumenti efficace di ricerca del lavoro – campione italiano

*Tabella 17.* Instrumentos eficazes para procurar emprego– campione brasiliano

*Tabella 18.* Conoscenze delle tappe per aprire un'impresa – campione italiano

*Tabella 19.* Conhecimento das Etapas para abertura de empresa – campione brasiliano

*Tabella 20.* Motivazioni personali per aprire un'impresa – campione italiano

*Tabella 21.* Motivações pessoais para abrir empresa – campione brasiliano

*Tabella 22.* Abilità imprenditoriali percepite dagli studenti – campione italiano

*Tabella 23.* Habilidades empreendedoras percebidas pelos estudantes – campione brasiliano

*Tabella 24.* Attitudini imprenditoriali percepite dagli studenti – campione italiano

*Tabella 25.* Atitudes empreendedoras percebidas pelos estudantes – campione brasiliano

*Tabella 26.* Analisi di contesto – campione italiano

*Tabella 27.* Análise de contexto – campione brasiliano

*Tabella 28.* Confronto tra attività di sviluppo all'imprenditorialità: competenze dell'imprenditore in entrambi Paesi

*Tabella 29.* Attività di sviluppo e competenze sviluppate – campione italiano

*Tabella 30.* Attività di sviluppo e competenze sviluppate – campione brasiliano

*Tabella 31.* Identificazione e catalogazione delle attività di sviluppo all'imprenditorialità

*Tabella 32.* Il Fenomeno dell'imprenditorialità secondo gli intervistati

*Tabella 33.* Parole-chiave dalle trascrizioni

*Tabella 34.* Fenomeno dell'imprenditorialità in Italia ed in Brasile

*Grafico 1.* Distribuzione della popolazione per genere – Italia

*Grafico 2.* Distribuzione della popolazione per genere – Brasile

*Grafico 3.* Atteggiamento verso il Lavoro Autonomo: ■ Italiani ■ Brasiliani

*Grafico 4.* Atteggiamento verso il Lavoro Dipendente: ■ Italiani ■ Brasiliani

*Grafico 5.* Mi vedo imprenditore tra 5 anni – campione italiano

*Grafico 6.* Eu me vejo empresário em 5 anos – campione brasiliano

*Grafico 7.* Mi vedo imprenditore tra 10 anni - campione italiano

*Grafico 8.* Eu me vejo empreendedor em 10 anos – campione brasiliano

*Grafico 9.* Investimento necessario per l'avvio di una attività imprenditoriale secondo gli studenti italiani

*Grafico 10.* Investimento necessário para iniciar uma atividade segundo os estudantes brasileiros

*Grafico 11.* Caratteristiche Uomo/Imprenditore e Donna/Imprenditrice

*Grafico 12.* Características Homem/empreendedor e Mulher/empreendedora

## Appendice A

AREE MIUR & UNIVERSITÀ LY	UNIVERSITÀ DI VERONA	UNIVERSITÀ DI FERRARA
1  Scienze matematiche e informatiche	Bioinformatica L-31 Informatica L-31 Matematica applicata L-35	Informatica L-31 Matematica LM-40 Matematica L-35
2  Scienze fisiche	-	Fisica L-30
3  Scienze chimiche	-	Chimica L-27 Tecnologie agro-alimentari e biotrasformazioni industriali LM-8 Scienze chimiche LM-54
4  Scienze della terra	-	Scienze geologiche L-34 Scienze e tecnologie per i beni culturali L-43 Scienze geologiche, georisorse e territorio LM-74
5  Scienze biologiche	Biotechnologie L-2 Scienze delle attività motorie e sportive L-22	Scienze biologiche L-13 Scienze motorie L-22 Ecologia ed Evoluzione LM-6 Scienze Biomolecolari e Cellulari LM-6 Chimica e tecnologia farmaceutiche LM-13 Farmacia LM-13
6  Scienze mediche	Infermieristica (abilitante alla professione sanitaria di Infermiere) L/SNT1 Ostetricia (abilitante alla professione sanitaria di Ostetrica/o) L/SNT1 Fisioterapia (abilitante alla professione sanitaria di Fisioterapista) L/SNT2	Infermieristica (abilitante alla professione sanitaria di Infermiere L/SNT1 Ostetricia (abilitante alla professione sanitaria di Ostetrica/o) L/SNT1 Educazione professionale (abilitante alla professione sanitaria di Educatore

	<p>Logopedia (abilitante alla professione sanitaria di Logopedista) L/SNT2</p> <p>Tecnica della riabilitazione psichiatrica (abilitante alla professione sanitaria di Tecnico della riabilitazione psichiatrica) L/SNT2</p> <p>Igiene dentale (abilitante alla professione sanitaria di Igienista dentale) L/SNT3</p> <p>Tecniche di fisiopatologia cardiocircolatoria e perfusione cardiovascolare (abilitante alla professione sanitaria di Tecnico di fisiopatologia cardiocircolatoria e perfusione cardiovascolare) L/SNT3</p> <p>Tecniche di laboratorio biomedico (abilitante alla professione sanitaria di Tecnico di laboratorio biomedico) L/SNT3</p> <p>Tecniche di radiologia medica, per immagini e radioterapia (abilitante alla professione sanitaria di Tecnico di radiologia medica) L/SNT3</p> <p>Tecniche della prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro (abilitante alla professione sanitaria di Tecnico della prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro) L/SNT4</p> <p>Bioinformatica e biotecnologie mediche LM-9</p> <p>Medicina e chirurgia LM-41</p> <p>Odontoiatria e protesi dentaria LM-46</p> <p>Scienze motorie preventive ed adattate LM-67</p> <p>Scienze dello sport e della</p>	<p>professionale) L/SNT2</p> <p>Fisioterapia (abilitante alla professione sanitaria di Fisioterapista) L/SNT2</p> <p>Logopedia (abilitante alla professione sanitaria di Logopedista) L/SNT2</p> <p>Ortottica ed assistenza oftalmologica (abilitante alla professione sanitaria di Ortottista ed assistente di oftalmologia) L/SNT2</p> <p>Tecnica della riabilitazione psichiatrica (abilitante alla professione sanitaria di Tecnico della riabilitazione psichiatrica) L/SNT2</p> <p>Dietistica (abilitante alla professione sanitaria di Dietista) L/SNT3</p> <p>Igiene dentale (abilitante alla professione sanitaria di Igienista dentale) L/SNT3</p> <p>Tecniche di laboratorio biomedico (abilitante alla professione sanitaria di Tecnico di laboratorio biomedico) L/SNT3</p> <p>Tecniche di radiologia medica, per immagini e radioterapia (abilitante alla professione sanitaria di Tecnico di radiologia medica) L/SNT3</p> <p>Medicina e chirurgia LM-41</p> <p>Odontoiatria e protesi dentaria LM-46</p> <p>Scienze e tecniche dell'attività motoria preventiva e adattata LM-67</p> <p>Scienze infermieristiche e ostetriche LM/SNT1</p> <p>Scienze riabilitative delle professioni sanitarie LM/SNT2</p> <p>Scienze delle professioni sanitarie tecniche</p>
--	---	--

	prestazione fisica LM-68 Scienze infermieristiche e ostetriche LM/SNT1 Scienze riabilitative delle professioni sanitarie LM/SNT2	diagnostiche LM/SNT3
7 Scienze agrarie e veterinarie	Scienze e tecnologie viticole ed enologiche L-25 Biotecnologie agro-alimentari LM-7	-
8 Ingegneria civile e Architettura	-	Design del prodotto industriale L-4 Ingegneria Civile e Ambientale L-7 Ingegneria civile LM-23 Architettura LM-4 C.U.
9 Ingegneria industriale e dell'informazione	Ingegneria e scienze informatiche LM -21 L-8	Ingegneria Elettronica e Informatica L- 8 Ingegneria Meccanica L-9 Ingegneria elettronica e delle telecomunicazioni L-29 Ingegneria Informatica e dell'Automazione LM-32 Ingegneria Meccanica interateneo LM-33
10 Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche	Beni Culturali Lettere Lingue e culture per l'editoria Lingue e letterature straniere Lingue e culture per il turismo e il commercio internazionale Tradizione e interpretazione dei testi letterari Lingue e letterature comparate europee ed extraeuropee Lingue per la comunicazione	Letterature e lingue moderne L-10 L-11 Quaternario, preistoria e archeologia interateneo e classiche LM-2 Culture e tradizioni del Medio Evo e del Rinascimento interateneo LM-14 Lingue e letterature straniere interateneo LM-37 LM-14 LM-37 LM

	turistica e commerciale  Linguistica  Discipline artistiche	- 38 LM - 39 LM -89
11  Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	Filosofia L-5 Scienze dell'Educazione L-19 Scienze della formazione nelle organizzazioni L-19 L-24 Editoria e giornalismo LM-19 Formazione e sviluppo delle risorse umane LM-51 LM-57 Scienze filosofiche LM-78 Scienze pedagogiche LM-85	Scienze filosofiche e dell'educazione L-5 L-19
12  Scienze giuridiche	Scienze dei servizi giuridici L-14 Giurisprudenza LMG/01	Operatore dei servizi giuridici L-14 Giurisprudenza LMG/01 Giurisprudenza LMG/01
13  Scienze economiche e statistiche	Economia aziendale L-18 Economia e commercio L-33 Banca e finanza LM-16 Economia delle imprese e dei mercati internazionali LM-56 Economics - Economia LM-56 Direzione aziendale LM-77 Economia e legislazione d'impresa LM-77 Marketing e Comunicazione d'Impresa LM-77	Economia L-18 L-33 Economia, mercati e management LM-56 LM-77
14  Scienze politiche e sociali	Scienze della comunicazione L-20 Scienze del servizio sociale L-39 Servizio sociale e politiche sociali LM-87	Scienze e tecnologie della comunicazione L-20

## Appendice B

<b>MEC/CAPES</b> <b>Grande Área</b> <b>1º nível</b>	<b>MEC/CAPES</b> <b>Área do</b> <b>conhecimento</b> <b>2º nível</b>	<b>UNIVERSIDADE</b> <b>FEDERAL DO</b> <b>ESPÍRITO SANTO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b> <b>DE VILA VELHA</b>
Ciências Exatas e da Terra	1. Matemática e Computação	10100008 - Matemática 10300007 - Ciências da Computação	10300007 - Ciências da Computação
	2. Física	10500006 - Física	-
	3. Química	10600000 - Química	
	4. Geociências	10700005 - Geociências	10700005 - Geociências
Ciências Biológicas e Farmacêuticas	5. Biologia, Farmácia e Farmacologia	20100000 - Biologia 21000000 - Farmacologia 40300005 - <sup>1</sup> Farmácia	20100000 - Biologia
Ciências da Saúde	6. Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Terapia Ocupacional	40400000 - Enfermagem 40800008 - Fisioterapia e Terapia Ocupacional 40900002 - Educação Física	-
Ciências Agrárias e Veterinária	7. Ciência agrária e Medicina veterinária	50000004 - Ciências Agrárias 50500007 - Medicina Veterinária	-
Engenharias	8. Engenharia Civil e <sup>2</sup> Arquitetura	30100003 - Engenharia Civil 60400005 - Arquitetura	30100003 - Engenharia Civil 60400005 - Arquitetura
Engenharias	9. Elétrica, Eletrônica, Mecânica	30400007 - Elétrica e Eletrônica 30500001 - Mecânica	30400007 - Elétrica e Eletrônica 30500001 - Mecânica
Linguística, Letras e Artes	10. Linguística, Letras e Artes	80200001 - Letras	-

Ciências Humanas	11.Educação, Psicologia e Filosofia	70800006 - Educação 70100004 - Filosofia 70700001 - Psicologia	-
Ciências Sociais e Aplicadas	12.Direito	60100001 - Direito	-
Ciências Sociais e Aplicadas	13.Administração, Economia, Turismo e Contábeis	60200006 - Administração e Contábeis 60300000 - Economia	60200006 - Administração e Contábeis
Ciências Sociais e Aplicadas	14.Serviço Social e Comunicação Social	61000000 - Serviço Social 60900008 - Comunicação	60900008 - Comunicação

<sup>1</sup>Il Corso in Farmacia in Brasile corrisponde all'area di conoscenza in "Ciências da Saúde", per confrontare con il quadro di riferimento in Italia è stato messo nell'area di "Ciências Biológicas e Farmacêuticas".

<sup>2</sup>Il Corso in Architettura in Brasile corrisponde all'area di conoscenza in "Ciências Sociais e Aplicadas", per confrontare con il quadro di riferimento in Italia è stato messo nell'area di "Engenharias".

## Appendice C

AREE MIUR& UNIVERSITALY	ÁREA MEC/CAPES
1 Scienze matematiche e informatiche	1 Matemática e Computação
2 Scienze fisiche	2 Física
3 Scienze chimiche	3 Química
4 Scienze della terra	4 Geociências
5 Scienze biologiche	5 Biologia, Farmácia e Farmacologia
6 Scienze mediche	6 Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Terapia Ocupacional
7 Scienze agrarie e veterinarie	7 Ciência agrária e Medicina veterinária
8 Ingegneria civile e Architettura	8 Engenharia Civil e <sup>2</sup> Arquitetura
9 Ingegneria industriale e dell'informazione	9 Elétrica, Eletrônica, Mecânica
10 Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche	10 Linguística, Letras e Artes
11 Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	11 Educação, Psicologia e Filosofia
12 Scienze giuridiche	12 Direito
13 Scienze economiche e statistiche	13 Administraçãooinistração, Economia, Turismo e Contábeis
14 Scienze politiche e sociali	14 Serviço Social e Comunicação Social

## **Appendice D**

Autorizzazione per il trattamento dei dati personali

Autorizzazione generale al trattamento dei dati personali effettuato per scopi di ricerca scientifica - 1° marzo 2012  
(Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 72 del 26 marzo 2012)

**MODULO PER IL CONSENSO AL TRATAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI  
DI RICERCA**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA**

**DOTTORANDA: Jocilene Gadioli de Oliveira**

**PROGETTO** *“Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani: un confronto di scenari tra studenti universitari italiani e brasiliani”*

**OBIETTIVO DEL PROGETTO:** Rilevare, identificare ed analizzare le competenze imprenditoriali nei giovani mettendo a confronto i due scenari attraverso le università italiane e brasiliane.

**STRUMENTO DI RACCOLTA DEI DATI:** Intervista

**OBIETTIVO DELL'INTERVISTA:** Raccogliere concetti e informazioni sulle pratiche relative allo sviluppo dell'imprenditorialità nei giovani.

L'intervista è rivolta ai referenti di università, enti di ricerca, organismi del settore privato, enti del settore pubblico e di formazione professionale.

Il sottoscritto VALERIA CARFISIO dichiara di avere ricevuto le informazioni di cui all'art. 13 del D.lgs. 196/2003 in particolare riguardo ai diritti da me riconosciuti dalla legge ex art. 7 D.lgs. 196/2003. Tra i dati personali non ci sono dati sensibili.

Acconsento al trattamento dei miei dati con le modalità e per le finalità indicate nell'informativa stessa, comunque strettamente connesse e strumentali alla gestione del rapporto di ricerca.

Verona 10/04/2012  
Luogo data

[Firma]  
Firma

Autorizzazione generale al trattamento dei dati personali effettuato per scopi di ricerca  
scientifica - 1° marzo 2012  
(Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 72 del 26 marzo 2012)

**MODULO PER IL CONSENSO AL TRATAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI  
DI RICERCA**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA**

**DOTTORANDA: Jocilene Gadioli de Oliveira**

**PROGETTO** *“Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani: un confronto di scenari tra studenti universitari italiani e brasiliani”*

**OBIETTIVO DEL PROGETTO:** Rilevare, identificare ed analizzare le competenze imprenditoriali nei giovani mettendo a confronto i due scenari attraverso le università italiane e brasiliane.

**STRUMENTO DI RACCOLTA DEI DATI:** Intervista

**OBIETTIVO DELL'INTERVISTA:** Raccogliere concetti e informazioni sulle pratiche relative allo sviluppo dell'imprenditorialità nei giovani.  
L'intervista è rivolta ai referenti di università, enti di ricerca, organismi del settore privato, enti del settore pubblico e di formazione professionale.

Il sottoscritto... CLAUDIA B. DALI .....dichiara di avere ricevuto le informazioni di cui all'art. 13 del D.lgs. 196/2003 in particolare riguardo ai diritti da me riconosciuti dalla legge ex art. 7 D.lgs. 196/2003. Tra i dati personali non ci sono dati sensibili.  
Acconsento al trattamento dei miei dati con le modalità e per le finalità indicate nell'informativa stessa, comunque strettamente connesse e strumentali alla gestione del rapporto di ricerca.

Villefranca 17.04.14  
Luogo data

Claudia B. Dali

Firma

Autorizzazione generale al trattamento dei dati personali effettuato per scopi di ricerca  
scientifica - 1° marzo 2012  
(Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 72 del 26 marzo 2012)

**MODULO PER IL CONSENSO AL TRATAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI  
DI RICERCA**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA**

**DOTTORANDA: Jocilene Gadioli de Oliveira**

**PROGETTO** *“Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani: un confronto di scenari tra studenti universitari italiani e brasiliani”*

**OBIETTIVO DEL PROGETTO:** Rilevare, identificare ed analizzare le competenze imprenditoriali nei giovani mettendo a confronto i due scenari attraverso le università italiane e brasiliane.

**STRUMENTO DI RACCOLTA DEI DATI:** Intervista

**OBIETTIVO DELL'INTERVISTA:** Raccogliere concetti e informazioni sulle pratiche relative allo sviluppo dell'imprenditorialità nei giovani.

L'intervista è rivolta ai referenti di università, enti di ricerca, organismi del settore privato, enti del settore pubblico e di formazione professionale.

Il sottoscritto ELISA NARAINI.....dichiara di avere ricevuto le informazioni di cui all'art. 13 del D.lgs. 196/2003 in particolare riguardo ai diritti da me riconosciuti dalla legge ex art. 7 D.lgs. 196/2003. Tra i dati personali non ci sono dati sensibili.

Acconto al trattamento dei miei dati con le modalità e per le finalità indicate nell'informativa stessa, comunque strettamente connesse e strumentali alla gestione del rapporto di ricerca.

VILLAFRANCA DI VERONA, 17/04/2014

Luogo data

Elisa Naraini

Firma

Autorizzazione generale al trattamento dei dati personali effettuato per scopi di ricerca  
scientifica - 1° marzo 2012  
(Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 72 del 26 marzo 2012)

**MODULO PER IL CONSENSO AL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI  
DI RICERCA**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA**

**DOTTORANDA: Jocilene Gadioli de Oliveira**

**PROGETTO** *“Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani: un confronto di scenari tra studenti universitari italiani e brasiliani”*

**OBIETTIVO DEL PROGETTO:** Rilevare, identificare ed analizzare le competenze imprenditoriali nei giovani mettendo a confronto i due scenari attraverso le università italiane e brasiliane.

**STRUMENTO DI RACCOLTA DEI DATI:** **Intervista**

**OBIETTIVO DELL'INTERVISTA:** Raccogliere concetti e informazioni sulle pratiche relative allo sviluppo dell'imprenditorialità nei giovani.

L'intervista è rivolta ai referenti di università, enti di ricerca, organismi del settore privato, enti del settore pubblico e di formazione professionale.

11  
La sottoscritta.....MARCO BONELLI.....dichiara di avere ricevuto le informazioni di cui all'art. 13 del D.lgs. 196/2003 in particolare riguardo ai diritti da me riconosciuti dalla legge ex art. 7 D.lgs. 196/2003. Tra i dati personali non ci sono dati sensibili.  
Acconsento al trattamento dei miei dati con le modalità e per le finalità indicate nell'informativa stessa, comunque strettamente connesse e strumentali alla gestione del rapporto di ricerca.

Luogo data

Firma

Autorizzazione generale al trattamento dei dati personali effettuato per scopi di ricerca scientifica - 1° marzo 2012

(Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 72 del 26 marzo 2012)

**MODULO PER IL CONSENSO AL TRATAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI  
DI RICERCA**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA**

**DOTTORANDA: Jocilene Gadioli de Oliveira**

**PROGETTO** *“Lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei giovani: un confronto di scenari tra studenti universitari italiani e brasiliani”*

**OBIETTIVO DEL PROGETTO:** Rilevare, identificare ed analizzare le competenze imprenditoriali nei giovani mettendo a confronto i due scenari attraverso le università italiane e brasiliane.

**STRUMENTO DI RACCOLTA DEI DATI:** Intervista

**OBIETTIVO DELL'INTERVISTA:** Raccogliere concetti e informazioni sulle pratiche relative allo sviluppo dell'imprenditorialità nei giovani.

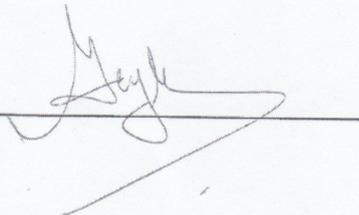
L'intervista è rivolta ai referenti di università, enti di ricerca, organismi del settore privato, enti del settore pubblico e di formazione professionale.

La sottoscritta...Geyleen Gonzalez Vera dichiara di avere ricevuto le informazioni di cui all'art. 13 del D.lgs. 196/2003 in particolare riguardo ai diritti da me riconosciuti dalla legge ex art. 7 D.lgs. 196/2003. Tra i dati personali non ci sono dati sensibili.

Acconsento al trattamento dei miei dati con le modalità e per le finalità indicate nell'informativa stessa, comunque strettamente connesse e strumentali alla gestione del rapporto di ricerca.

Venezia 30.07.2013  
Luogo data

Firma



Autorização geral para o tratamento de dados pessoais para fins de pesquisas científica  
Consentimento livre e esclarecido  
(Resolução n. 196/96)

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O TRATAMENTO DE DADOS PESSOAIS PARA  
FINS DE PESQUISA**

**UNIVERSIDADE DOS ESTUDOS DE FERRARA**

**DOUTORANDA: Jocilene Gadioli de Oliveira**

**PROJETO** “*O desenvolvimento de competências empreendedoras nos estudantes das universidades da Itália e do Brasil: uma análise entre estes cenários*”

**OBJETIVO DO PROJETO:** Relevar, identificar e analisar as práticas de formação para o desenvolvimento de competências empreendedoras nos jovens, na realidade universitária italiana e brasileira.

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:** Entrevista

**OBJETIVO DA ENTREVISTA:** Coletar informações sobre conceitos e práticas relacionadas ao desenvolvimento do empreendedorismo nos jovens.

A entrevista será realizada com os representantes das universidades, das instituições de pesquisa, organizações do setor privado, dos órgãos públicos e de formação profissional.

Esta pesquisa não contém dados sensíveis. A participação é voluntária.

Eu Kelly F. Santos Ricardo declaro ter recebido informações nos termos da Resolução n.º 196/96, em particular os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos sujeitos da pesquisa.

Eu consinto o tratamento dos meus dados, na forma e para os fins indicados no presente termo, exclusivamente ligada à gestão da pesquisa.

Vitória, 03 de Setembro de 2013.

Lugar data

Kelly F. Santos Ricardo

Assinatura

Autorização geral para o tratamento de dados pessoais para fins de pesquisas científica  
Consentimento livre e esclarecido  
(Resolução n. 196/96)

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O TRATAMENTO DE DADOS PESSOAIS PARA  
FINS DE PESQUISA**

**UNIVERSIDADE DOS ESTUDOS DE FERRARA**

**DOUTORANDA: Jocilene Gadioli de Oliveira**

**PROJETO** “*O desenvolvimento de competências empreendedoras nos estudantes das universidades da Itália e do Brasil: uma análise entre estes cenários*”

**OBJETIVO DO PROJETO:** Relevar, identificar e analisar as práticas de formação para o desenvolvimento de competências empreendedoras nos jovens, na realidade universitária italiana e brasileira.

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:** Entrevista

**OBJETIVO DA ENTREVISTA:** Coletar informações sobre conceitos e práticas relacionadas ao desenvolvimento do empreendedorismo nos jovens.

A entrevista será realizada com os representantes das universidades, das instituições de pesquisa, organizações do setor privado, dos órgãos públicos e de formação profissional.

Esta pesquisa não contém dados sensíveis. A participação é voluntária.

Eu MARCOS ROBERTO LIMA declaro ter recebido informações nos termos da Resolução n.º 196/96, em particular os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos sujeitos da pesquisa.

Eu consinto o tratamento dos meus dados, na forma e para os fins indicados no presente termo, exclusivamente ligada à gestão da pesquisa.

Vitória, 13 de setembro de 2013.  
Lugar data

  
Assinatura  
**Marcos Roberto Lima**  
Cartão de Identificação

Autorização geral para o tratamento de dados pessoais para fins de pesquisas científica  
Consentimento livre e esclarecido  
(Resolução n. 196/96)

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O TRATAMENTO DE DADOS PESSOAIS PARA  
FINS DE PESQUISA**

**UNIVERSIDADE DOS ESTUDOS DE FERRARA**

**DOUTORANDA: Jocilene Gadioli de Oliveira**

**PROJETO** “*O desenvolvimento de competências empreendedoras nos estudantes das universidades da Itália e do Brasil: uma análise entre estes cenários*”

**OBJETIVO DO PROJETO:** Relevar, identificar e analisar as práticas de formação para o desenvolvimento de competências empreendedoras nos jovens, na realidade universitária italiana e brasileira.

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:** Entrevista

**OBJETIVO DA ENTREVISTA:** Coletar informações sobre conceitos e práticas relacionadas ao desenvolvimento do empreendedorismo nos jovens.

A entrevista será realizada com os representantes das universidades, das instituições de pesquisa, organizações do setor privado, dos órgãos públicos e de formação profissional.

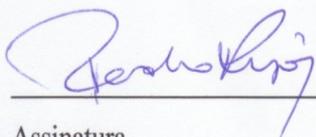
Esta pesquisa não contém dados sensíveis. A participação é voluntária.

Eu PEDRO RIGO..... declaro ter recebido informações nos termos da Resolução n.º 196/96, em particular os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos sujeitos da pesquisa.

Eu consinto o tratamento dos meus dados, na forma e para os fins indicados no presente termo, exclusivamente ligada à gestão da pesquisa.

Vitória, 19 de setembro de 2013

Lugar data



Assinatura

## **Appendice E**

Autorizzazione delle domande nel questionario di ricerca.



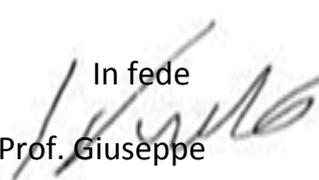
**Centro Imprenditoria Giovanile  
UNIVERSITÀ DI VERONA**

Verona 02/02/12

Il sottoscritto Prof. Giuseppe Favretto, in qualità di Direttore Scientifico del Centro Imprenditoria Giovanile – Università di Verona (di seguito CIG)

#### AUTORIZZA

la Dott.ssa Jocilene Gadioli de Oliveira, nell'ambito del suo percorso di dottorato presso l'Università di Ferrara, Scuola di dottorato in Studi Umanistici e Sociali, ciclo XXVII, a utilizzare parte degli strumenti di ricerca messi a punto dal CIG per indagare le caratteristiche e le competenze imprenditoriali e a utilizzare il TAI® in formato ridotto. Nello specifico si autorizza ad utilizzare gli item d al 22 al 51 e dal 53 al 63 come inseriti nel questionario al link: [http://cig.univr.it/jo\\_ita/](http://cig.univr.it/jo_ita/) e sue stampe. Si autorizza infine alla traduzione in portoghese dello strumento come riportato nel questionario a I link: [http://cig.univr.it/jo\\_port/](http://cig.univr.it/jo_port/) e sue stampe.

In fede  
  
Prof. Giuseppe  
Favretto

## **Appendice F**

Questionari nelle due versioni: in italiano e in portoghese

## Questionario sull'Orientamento Imprenditoriale e al Lavoro Autonomo<sup>1</sup>

1. Et  \_\_\_\_\_

2. Sesso:

M F

3. Universit : \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_

4. Corso di \_\_\_\_\_

5. Anno di corso:

I II II  
I

Laurea Laurea  
Magistrale

I II

Dottorato

I II II  
I

6. Media dei voti \_\_\_/30;

7. Studente Lavoratore:

SÌ NO

8. Hai svolto in passato attivit  lavorative?:

SÌ NO

Se s , indica per quanto tempo (espresso in mesi) hai lavorato \_\_\_\_\_

9. Hai lavorato in un'azienda?

SÌ NO

10. Imprenditore/lavoratore autonomo:

SÌ (settore \_\_\_\_\_)

NO (in passato hai tentato di aprire un'impresa?)

SÌ, perch  hai abbandonato l'attivit ? \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Le domande 1-18, 21, e 52 sono state elaborate dalla Dott.ssa Jocilene Gadioli de Oliveira, iscritta all'Universit  di Ferrara al Corso di Dottorato in Studi Umanistici Sociali.   autorizzato l'uso delle domande dal 22-51, 53-63 del presente questionario tramite accordi tra dottoranda ed il Centro di Imprenditorialit  Giovanile dell'Universit  di Verona. L'autorizzazione si trova in allegato nel progetto di ricerca.

NO

11. Potendo scegliere, preferiresti:

*Un lavoro dipendente*

*Avviare un'attività in proprio*

12. Per te l'università offre servizi specifici per aiutare i giovani a trovare lavoro ?

SÌ NO

13. Per te l'università può aiutare i giovani a diventare imprenditore?

SÌ, tramite la formazione che offre

SÌ, tramite l'offerta di servizi di consulenza all'apertura d'impresa

NO

14. Ultimato l'attuale percorso di studio vorresti :

*Lavorare come dipendente in un'azienda*

*Continuare a studiare*

*Studiare e lavorare*

*Avviare un'attività*

*Non so ancora*

*Altro* \_\_\_\_\_

Indica con una **X** il livello di accordo con le diverse affermazioni:

	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
<b>15.</b> Quando avrai terminato l'attuale percorso di studio è probabile trovare una <b>collocazione professionale</b> soddisfacente	<input type="checkbox"/>				
<b>16.</b> Per accedere al mercato del lavoro è necessario:					
conoscere il mercato di lavoro	<input type="checkbox"/>				
conoscere le figure professionali	<input type="checkbox"/>				
sapere quali sono i miei interessi	<input type="checkbox"/>				
sapere quali sono le mie attitudini	<input type="checkbox"/>				
avere esperienza	<input type="checkbox"/>				
avere delle competenze specifiche	<input type="checkbox"/>				
possedere un titolo di studio	<input type="checkbox"/>				
altro.....	<input type="checkbox"/>				
<b>17.</b> I requisiti principali per poter accedere al mercato del lavoro sono:					
saper lavorare in team	<input type="checkbox"/>				
avere conoscenze informatiche e linguistiche	<input type="checkbox"/>				
avere esperienza	<input type="checkbox"/>				
avere capacità di apprendere e di aggiornarsi continuamente	<input type="checkbox"/>				
avere capacità di analisi e di problem solving	<input type="checkbox"/>				
avere conoscenze tecniche e professionali	<input type="checkbox"/>				
altro.....	<input type="checkbox"/>				

**18. Per una ricerca efficace del lavoro è necessario:**

saper scrivere un curriculum vitae e la lettera di accompagnamento	<input type="checkbox"/>				
sapere sostenere un colloquio	<input type="checkbox"/>				
conoscere i canali comunicativi per la ricerca di lavoro	<input type="checkbox"/>				
conoscere qualcuno all'interno di un'azienda	<input type="checkbox"/>				
chiedere ad amici, conoscenti o parenti	<input type="checkbox"/>				
telefonare direttamente all'azienda e chiedere un appuntamento	<input type="checkbox"/>				
altro.....	<input type="checkbox"/>				

**19. Tra 5 anni mi vedo:**

dipendente pubblico/a	<input type="checkbox"/>				
dipendente in un'azienda privata	<input type="checkbox"/>				
lavoratore autonomo/a – imprenditore/trice	<input type="checkbox"/>				
disoccupato/a	<input type="checkbox"/>				
altro.....	<input type="checkbox"/>				

**20. Imprenditori nella cerchia sociale:**

<input type="checkbox"/> SI:						
Madre	Padre	Fratelli	Nonni/zii	Coniuge	Amici	
						<input type="checkbox"/> NO

per nulla      poco      abbastanza      molto      moltissimo



33. Desidero impartire ordini e dare direttive alle altre persone	<input type="checkbox"/>				
	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
34. Se nel lavoro mi pongo un obiettivo, desidero poi raggiungerlo ad ogni costo	<input type="checkbox"/>				
35. Riesco frequentemente ad esercitare il comando sugli altri	<input type="checkbox"/>				
36. Dal momento che sono una persona creativa, riesco spesso a risolvere problemi trovando soluzioni nuove	<input type="checkbox"/>				
37. Le mie decisioni hanno sempre avuto conseguenze positive	<input type="checkbox"/>				
38. Mi piace assumere ruoli dirigenziali	<input type="checkbox"/>				
39. Riesco sempre a trovare il lato positivo nelle situazioni indesiderate	<input type="checkbox"/>				
40. Ciò che è diverso ed inconsueto stimola la mia curiosità	<input type="checkbox"/>				
41. Sento di avere il completo controllo su ciò che mi accade	<input type="checkbox"/>				
42. Nel mio lavoro riesco a coordinare e organizzare il lavoro di altre persone	<input type="checkbox"/>				
43. Nel lavoro sento di poter comandare gli altri	<input type="checkbox"/>				
44. Sento di riuscire a fare le cose sempre come voglio io	<input type="checkbox"/>				
45. Sono soddisfatto del mio lavoro perché mi permette di realizzarmi completamente	<input type="checkbox"/>				
46. Sento di avere le abilità e le competenze per poter controllare e dirigere il mio lavoro	<input type="checkbox"/>				
47. Dal momento che sono una persona abile e competente, ottengo continuamente successi nel mio lavoro	<input type="checkbox"/>				
	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
48. Le <b>difficoltà</b> sono le stesse per una donna e per un uomo	<input type="checkbox"/>				

49. La scelta imprenditoriale comporta **più sacrifici per una donna**

50. Un **uomo** imprenditore è caratterizzato da:

Determinazione

Iniziativa

Forza interiore

Preparazione

Capacità gestionali

Leadership

Gestione del tempo

Coraggio

Entusiasmo

Capacità relazionali

Flessibilità

Durezza

Creatività

Spirito di sacrificio

Indipendenza/autonomia

altro.....

51. Una **donna** imprenditrice è caratterizzata da:

Determinazione

Iniziativa	<input type="checkbox"/>				
Forza interiore	<input type="checkbox"/>				
Preparazione	<input type="checkbox"/>				
Capacità gestionali	<input type="checkbox"/>				
Leadership	<input type="checkbox"/>				
Gestione del tempo	<input type="checkbox"/>				
Coraggio	<input type="checkbox"/>				
Entusiasmo	<input type="checkbox"/>				
	<b>per nulla</b>		<b>abbasta nza</b>		<b>moltissi mo</b>
		<b>poco</b>		<b>molto</b>	
Capacità relazionali	<input type="checkbox"/>				
Flessibilità	<input type="checkbox"/>				
Durezza	<input type="checkbox"/>				
Creatività	<input type="checkbox"/>				
Spirito di sacrificio	<input type="checkbox"/>				
Indipendenza/autonomia	<input type="checkbox"/>				
altro.....	<input type="checkbox"/>				

**52. Per aprire un'impresa mi rivolgerei a:**

Servizi/sportelli pubblici	<input type="checkbox"/>				
Servizi privati/consulenti/commercialisti	<input type="checkbox"/>				

Banca	<input type="checkbox"/>				
Altri imprenditori/conoscenti con esperienza	<input type="checkbox"/>				
altro.....	<input type="checkbox"/>				

	Da 0 a 5.000	5.001 10.000	10.001 20.000	Oltre 20.000	Non ne ho idea
53. Che tipo di investimento economico credi che sia richiesto per avviare un'attività in proprio?	<input type="checkbox"/>				

Indica con **X** la preferenza per l'aggettivo che descrive la sua opinione

54. IL LAVORO **DIPENDENTE** PER ME È:

	1	2	3	4	5	6	7	
SICURO	<input type="checkbox"/>	INSICURO						
BELLO	<input type="checkbox"/>	BRUTTO						
PRESTIGIOSO	<input type="checkbox"/>	SENZA PRESTIGIO						
LEGGERO	<input type="checkbox"/>	PESANTE						
LIBERO	<input type="checkbox"/>	VINCOLATO						
STABILE	<input type="checkbox"/>	INSTABILE						
ATTIVO	<input type="checkbox"/>	PASSIVO						
SEMPLICE	<input type="checkbox"/>	COMPLESSO						

ENERGICO	<input type="checkbox"/>	INERTE						
NUOVO	<input type="checkbox"/>	VECCHIO						
SODDISFACENTE	<input type="checkbox"/>	INSODDISFACENTE						
CERTO	<input type="checkbox"/>	INCERTO						
INTERESSANTE	<input type="checkbox"/>	NOIOSO						
DESIDERABILE	<input type="checkbox"/>	INDESIDERABILE						
VARIO	<input type="checkbox"/>	MONOTONO						
FLESSIBILE	<input type="checkbox"/>	RIGIDO						
PREVEDIBILE	<input type="checkbox"/>	IMPREVEDIBILE						
STIMOLANTE	<input type="checkbox"/>	FRENANTE						

**55. IL LAVORO AUTONOMO PER ME È:**

	1	2	3	4	5	6	7	
SICURO	<input type="checkbox"/>	INSICURO						
BELLO	<input type="checkbox"/>	BRUTTO						
PRESTIGIOSO	<input type="checkbox"/>	SENZA PRESTIGIO						
LEGGERO	<input type="checkbox"/>	PESANTE						
LIBERO	<input type="checkbox"/>	VINCOLATO						
STABILE	<input type="checkbox"/>	INSTABILE						
ATTIVO	<input type="checkbox"/>	PASSIVO						
SEMPLICE	<input type="checkbox"/>	COMPLESSO						

ENERGICO	<input type="checkbox"/>	INERTE						
NUOVO	<input type="checkbox"/>	VECCHIO						
SODDISFACENTE	<input type="checkbox"/>	INSODDISFACENTE						
CERTO	<input type="checkbox"/>	INCERTO						
INTERESSANTE	<input type="checkbox"/>	NOIOSO						
DESIDERABILE	<input type="checkbox"/>	INDESIDERABILE						
VARIO	<input type="checkbox"/>	MONOTONO						
FLESSIBILE	<input type="checkbox"/>	RIGIDO						
PREVEDIBILE	<input type="checkbox"/>	IMPREVEDIBILE						
STIMOLANTE	<input type="checkbox"/>	FRENANTE						

### 56. Motivazioni Personali:

Indica quale è il grado di motivazione necessaria per l'apertura di un'impresa

	per nulla	poco	abbasta nza	molto	moltissi mo
Insoddisfazione per il lavoro precedente	<input type="checkbox"/>				
Ricerca di una migliore situazione economica	<input type="checkbox"/>				
Voglia di mettersi in gioco	<input type="checkbox"/>				
Fuga dalla monotonia e ricerca di cambiamento	<input type="checkbox"/>				

Ricerca di affermazione personale	<input type="checkbox"/>				
Conciliare lavoro e vita privata	<input type="checkbox"/>				
Sviluppare un'idea innovativa	<input type="checkbox"/>				
Avere un lavoro sicuro	<input type="checkbox"/>				
Non avere superiori	<input type="checkbox"/>				
<b>57. Quanto senti di possedere le seguenti abilità:</b>	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>

Capacità di pianificazione	<input type="checkbox"/>				
Capacità di organizzazione	<input type="checkbox"/>				
Capacità di gestione	<input type="checkbox"/>				
Capacità di rendicontazione	<input type="checkbox"/>				
Capacità di messa a registro	<input type="checkbox"/>				
Capacità di analisi	<input type="checkbox"/>				
Capacità di comunicazione	<input type="checkbox"/>				
Leadership	<input type="checkbox"/>				
Capacità di valutazione	<input type="checkbox"/>				
Capacità di delega	<input type="checkbox"/>				
Capacità di individuare i tuoi punti di forza	<input type="checkbox"/>				
Capacità di individuare i tuoi punti di debolezza	<input type="checkbox"/>				
Capacità di assumerti rischi	<input type="checkbox"/>				

<b>58. Quanto senti di possedere le seguenti attitudini:</b>	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Spirito d'iniziativa	<input type="checkbox"/>				
Indipendenza	<input type="checkbox"/>				

Capacità di innovazione nella vita personale e sociale	<input type="checkbox"/>				
Determinazione nel raggiungere gli obiettivi	<input type="checkbox"/>				
Capacità di anticipare gli eventi	<input type="checkbox"/>				

Se hai risposto sì alla domanda 10, quindi sei Imprenditore/lavoratore autonomo, nel creare la tua impresa:

<b>59. Burocrazia:</b>	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Hai avuto difficoltà nella concessione di permessi?	<input type="checkbox"/>				
Hai avuto difficoltà nella gestione dei servizi utilizzati per l'avvio?	<input type="checkbox"/>				
Ritieni idonea la dislocazione dei servizi utilizzati per l'avvio?	<input type="checkbox"/>				

#### Aspetto economico:

**60.** Quale importo è stato necessario per avviare la tua attività?

€ \_\_\_\_\_

Hai fatto richiesta di prestiti/finanziamenti? SI  NO  Se sì, li hai ricevuti? SI  NO

**61. Conoscenze personali (formazione):**

Quanti anni hai lavorato prima di provare a diventare imprenditore? \_\_\_\_\_

	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbastan za</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Hai ritenuto sufficienti le sue conoscenze per aprire l'impresa?	<input type="checkbox"/>				

Hai frequentato corsi per aprire l'impresa? SI  NO  Se sì, erano obbligatori? SI  NO

**62. Contributi:**

Hai chiesto contributi? SI  NO  Se no, passare alla domanda n°63

Hai chiesto contributi statali? SI  NO  Se sì, li hai ricevuti? SI  NO

Hai chiesto contributi regionali? SI  NO  Se sì, li hai ricevuti? SI  NO

Hai chiesto contributi privati? SI  NO  Se sì, li hai ricevuti? SI  NO

Se sì, da chi? \_\_\_\_\_

	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
I contributi ricevuti ti hanno aiutato/a per l'avvio d'impresa?	<input type="checkbox"/>				

**63. Supporto:**

Hai chiesto supporto a qualcuno? SI  NO  Se no, hai concluso il questionario

- Commercialista SI  NO  Se sì, hai ricevuto il supporto richiesto? SI  NO

	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Sei soddisfatto del supporto ricevuto?	<input type="checkbox"/>				

- Parenti ed amici SI  NO  Se sì, hai ricevuto il supporto richiesto? SI  NO

	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Sei soddisfatto del supporto ricevuto?	<input type="checkbox"/>				
• Altri imprenditori SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Se sì, hai ricevuto il supporto richiesto? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>					
	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Sei soddisfatto del supporto ricevuto?	<input type="checkbox"/>				
• Associazioni di categoria SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Se sì, hai ricevuto il supporto richiesto? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>					
	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Sei soddisfatto del supporto ricevuto?	<input type="checkbox"/>				
• Banche SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Se sì, hai ricevuto il supporto richiesto? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>					
	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Sei soddisfatto del supporto ricevuto?	<input type="checkbox"/>				
• Avvocati SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Se sì, hai ricevuto il supporto richiesto? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>					
	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Sei soddisfatto del supporto ricevuto?	<input type="checkbox"/>				
• Libri e manuali/contenuti online SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Se sì, hai ricevuto il supporto richiesto? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>					
	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Sei soddisfatto del supporto ricevuto?	<input type="checkbox"/>				
• Forum/community/chat SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Se sì, hai ricevuto il supporto richiesto? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>					

	<b>per nulla</b>	<b>poco</b>	<b>abbasta nza</b>	<b>molto</b>	<b>moltissi mo</b>
Sei soddisfatto del supporto ricevuto?	<input type="checkbox"/>				

## Questionário de Orientação ao Empreendedorismo e ao auto-emprego <sup>2</sup>

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo:

M F

3. Universidade: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

4. Curso de \_\_\_\_\_

Licenciatura

Bacharelado

Mestrado

Doutorado

5. Ano de curso:

1°  
6°

2°

3°

4°

5°

6. Média no curso \_\_\_\_/10;

7. Estuda e trabalha?

SIM

NÃO

8. Já trabalhou alguma vez?

SIM

NÃO

Se sim, indique por quanto tempo (expresso em meses) trabalhou

\_\_\_\_\_

9. Trabalhou em empresa?

SIM

NÃO

10. É Empreendedor/Trabalhador autônomo:

SIM (setor \_\_\_\_\_)

NÃO (no passado já tentou abrir uma atividade?)

<sup>2</sup>As perguntas 1-18, 21 e 52 foram elaboradas pela Doutoranda Jocilene Gadioli de Oliveira, matriculada na Universidade de Ferrara, em um programa de Doutorado em Estudos Humanísticos e Sociais. Foi autorizado o uso das perguntas 22-51, 53-63 deste questionário através de acordos entre a doutoranda e o Centro de Empreendedorismo Juvenil da Universidade de Verona. A autorização está anexada no projeto de pesquisa

SIM, por que abandonou a atividade?

\_\_\_\_\_

NÃO

**11.** Podendo escolher, você prefere:

*Trabalhar como empregado*

*Abrir sua própria atividade*

**12.** Para você a universidade pode ajudar os jovens a encontrar trabalho?

SIM

NÃO

**13.** Para você a universidade pode ajudar os jovens a se tornarem empreendedores?

SIM, através de cursos de formação que oferece

SIM, através de oferta de serviços de consultoria para a abertura de empresa

NÃO

**14.** Terminado o atual percurso de estudo, você gostaria de:

*Trabalhar como empregado em uma empresa*

*Continuar a estudar*

*Estudar e trabalhar*

*Abrir uma atividade*

*Não sei ainda*

Outros \_\_\_\_\_

Indique com um **X** o nível de acordo com as diversas afirmações:

	por nada	pouco	bastante	muito	muitíssimo
15. Quando você terminar o curso atual de estudo é provável encontrar uma <b>colocação profissional</b> satisfatória	<input type="checkbox"/>				
16. Para ter acesso ao mercado de trabalho precisa:					
Conhecer o mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>				
Conhecer perfis profissionais	<input type="checkbox"/>				
Saber quais são os seus interesses e as suas atitudes	<input type="checkbox"/>				
Ter experiência e ser profissional	<input type="checkbox"/>				
Ter um título de estudo	<input type="checkbox"/>				
outros.....	<input type="checkbox"/>				
17. Os principais aspectos para entrar no mercado de trabalho são:					
Saber trabalhar em grupo	<input type="checkbox"/>				
Ter conhecimentos de informática e de línguas	<input type="checkbox"/>				
Ter experiência	<input type="checkbox"/>				
Capacidade de aprender e de se atualizar constantemente	<input type="checkbox"/>				
Capacidades de análise e de resolução de problemas	<input type="checkbox"/>				
Conhecimentos técnicos e profissionais	<input type="checkbox"/>				

outros.....

**18. Para uma busca eficiente de trabalho é necessário?**

Saber escrever um currículo e uma carta de apresentação

Saber apresentar-se em uma entrevista

Conhecer canais de comunicação e de busca de trabalho

Conhecer alguém dentro de uma empresa

Perguntar aos amigos, conhecidos ou aos parentes

Telefonar diretamente à empresa e pedir uma entrevista

outros.....

**19. Em 5 anos você se vê:**

Funcionário/a público/a

Empregado/a em uma empresa privada

Trabalhador/a autônomo/a – empreendedor/ora

desempregado/a

**por nada      pouco      bastante      muito      muitíssimo**

**20. Em 10 anos você se vê:**

Funcionário/a público/a

Empregado/a em uma empresa privada

Trabalhador/a autônomo/a – empreendedor/ora	<input type="checkbox"/>				
desempregado/a	<input type="checkbox"/>				
	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Irmão</b>	<b>Irmã</b>	<b>Cônjuge</b>
<b>21. Que trabalho faz os seus familiares</b>					
<i>Empregado em uma empresa privada</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Empregado em uma empresa/ente/organização pública ou não governamental</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Trabalhador autônomo</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Empreendedor/a de empresa familiar</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Empreendedor/a de empresa não familiar</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Aposentado/a</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Desempregado/a</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Do lar</i>	<input type="checkbox"/>				
	<b>por nada</b>	<b>pouco</b>	<b>bastante</b>	<b>muito</b>	<b>muitíssimo</b>
<b>22.</b> Conheço as etapas necessárias para abrir uma empresa	<input type="checkbox"/>				
<b>23.</b> Os meus parentes apoiariam financeiramente a minha idéia empreendedora	<input type="checkbox"/>				
<b>24.</b> Os meus amigos apoiariam financeiramente a minha idéia empreendedora	<input type="checkbox"/>				
<b>25.</b> Acontece às vezes de não conseguir resolver os meus problemas por causa da minha falta de criatividade	<input type="checkbox"/>				
<b>26.</b> A fim de atingir um objetivo que eu acho que é importante, eu estou disposto a usar todos os meios à minha disposição	<input type="checkbox"/>				
<b>27.</b> Procuro frequentemente organizar e direcionar o trabalho de outras pessoas	<input type="checkbox"/>				

28. Desenvolvo o meu trabalho sobretudo porque o conteúdo me interessa	<input type="checkbox"/>				
29. Sinto de ter continuamente novas idéias	<input type="checkbox"/>				
30. Precisaria ter o espírito das crianças, sempre atraídos por coisas novas que aparecem em seu ambiente	<input type="checkbox"/>				
31. Sou atraído e incentivado por novidades	<input type="checkbox"/>				
32. Sinto que no meu trabalho, tenho possibilidades de comandar outras pessoas	<input type="checkbox"/>				
33. Gostaria de dar ordens e de dar instruções para os outros	<input type="checkbox"/>				
	<b>por nada</b>	<b>pouco</b>	<b>bastante</b>	<b>muito</b>	<b>muitíssimo</b>
34. Se no meu trabalho coloco um objetivo, então tentarei alcançá-lo a qualquer custo	<input type="checkbox"/>				
35. Consigo frequentemente exercer um comando nos outros	<input type="checkbox"/>				
36. Desde o momento que sou uma pessoa criativa, consigo frequentemente resolver problemas encontrando soluções novas	<input type="checkbox"/>				
37. As minhas decisões têm sempre conseqüências positivas	<input type="checkbox"/>				
38. Eu gosto de assumir papéis de liderança	<input type="checkbox"/>				
39. Sempre consigo encontrar um lado positivo nas situações indesejáveis	<input type="checkbox"/>				
40. Tudo o que è diferente e incomum estimula a minha curiosidade	<input type="checkbox"/>				
41. Sinto que tenho o controle completo sobre tudo que me acontece	<input type="checkbox"/>				
42. No meu trabalho consigo coordenar e organizar o trabalho de outras pessoas	<input type="checkbox"/>				
43. No meu trabalho sinto que posso comandar os outros	<input type="checkbox"/>				
44. Sinto que consigo fazer as coisas sempre como eu quero	<input type="checkbox"/>				
45. Estou satisfeito com o meu trabalho, pois permite de me realizar completamente	<input type="checkbox"/>				

46. Sinto que tenho as habilidades e competências para controlar e direcionar o meu trabalho	<input type="checkbox"/>				
47. Desde momento que sou uma pessoa hábil e competente, obtenho continuamente sucessos no meu trabalho	<input type="checkbox"/>				
	<b>por nada</b>	<b>pouco</b>	<b>bastante</b>	<b>muito</b>	<b>muitíssimo</b>
48. As <b>dificuldades</b> são as mesmas para uma mulher que para um homem	<input type="checkbox"/>				
49. Uma escolha empreendedora envolve <b>mais sacrifícios para uma mulher</b>	<input type="checkbox"/>				
50. Um <b>homem</b> empreendedor é caracterizado por:					
Determinação	<input type="checkbox"/>				
Iniciativa	<input type="checkbox"/>				
Força interior	<input type="checkbox"/>				
Preparação	<input type="checkbox"/>				
Capacidades de gestão	<input type="checkbox"/>				
Liderança	<input type="checkbox"/>				
Gestão do tempo	<input type="checkbox"/>				
Coragem	<input type="checkbox"/>				
Entusiasmo	<input type="checkbox"/>				
Capacidades relacionais	<input type="checkbox"/>				
Flexibilidade	<input type="checkbox"/>				
Firmeza	<input type="checkbox"/>				
Creatividade	<input type="checkbox"/>				

Espírito de sacrifício	<input type="checkbox"/>				
Independência/autonomia	<input type="checkbox"/>				
outro.....	<input type="checkbox"/>				

**51. Uma mulher empreendedora é caracterizada por:**

Determinação	<input type="checkbox"/>				
Iniciativa	<input type="checkbox"/>				
Força interior	<input type="checkbox"/>				
Preparação	<input type="checkbox"/>				
Capacidade pessoais	<input type="checkbox"/>				
Liderança	<input type="checkbox"/>				
Gestão do tempo	<input type="checkbox"/>				
Coragem	<input type="checkbox"/>				
Entusiasmo	<input type="checkbox"/>				
	<b>por nada</b>	<b>pouco</b>	<b>bastante</b>	<b>muito</b>	<b>muitíssimo</b>
Capacidades relacionais	<input type="checkbox"/>				
Flexibilidade	<input type="checkbox"/>				
Firmeza	<input type="checkbox"/>				
Creatividade	<input type="checkbox"/>				
Espírito de sacrifício	<input type="checkbox"/>				
Independência/autonomia	<input type="checkbox"/>				

outro.....

**52. Para abrir uma empresa tenho que procurar:**

Serviços públicos/Prefeitura/Junta Comercial

Serviços privados/consultores/contadores

Banco

Outros empreendedores/conhecidos com experiência

outro.....

	De 0 a	5.001	10.001	Acima de	Não
	5.000	10.000	20.000	20.000	tenho
					idéia
<b>53. O capital mínimo para abrir uma empresa é de:</b>	<input type="checkbox"/>				

Indique com **X** a sua preferência pelo adjetivo que melhor descreve a sua opinião:

**54. Trabalhar como EMPREGADO para mim é:**

	1	2	3	4	5	6	7	
SEGURANÇA	<input type="checkbox"/>	INSEGURANÇA						
BONITO	<input type="checkbox"/>	FEIO						
PRETIGIOSO	<input type="checkbox"/>	SEM PRESTÍGIO						
LEVE	<input type="checkbox"/>	PESADO						
LIBERDADE	<input type="checkbox"/>	VINCULADO						

ESTÁVEL	<input type="checkbox"/>	INSTÁVEL						
ATIVO	<input type="checkbox"/>	PASSIVO						
SIMPLES	<input type="checkbox"/>	COMPLICADO						
ENÉRGICO	<input type="checkbox"/>	INERTE						
NOVO	<input type="checkbox"/>	VELHO						
SATISFATÓRIO	<input type="checkbox"/>	INSATISFATÓRIO						
CERTO	<input type="checkbox"/>	INCERTO						
INTERESSANTE	<input type="checkbox"/>	CHATO						
DESEJÁVEL	<input type="checkbox"/>	INDESEJÁVEL						
VARIADO	<input type="checkbox"/>	MONÓTONO						
FLEXÍVEL	<input type="checkbox"/>	RÍGIDO						
PREVISÍVEL	<input type="checkbox"/>	IMPREVISÍVEL						
ESTIMULANTE	<input type="checkbox"/>	REPREENSIVO						

55. O Trabalho **AUTÔNOMO** para mim é:

	1	2	3	4	5	6	7	
SEGURANÇA	<input type="checkbox"/>	INSEGURANÇA						
BONITO	<input type="checkbox"/>	FEIO						
PRETIGIOSO	<input type="checkbox"/>	SEM PRESTÍGIO						
LEVE	<input type="checkbox"/>	PESADO						
LIBERDADE	<input type="checkbox"/>	VINCULADO						

ESTÁVEL	<input type="checkbox"/>	INSTÁVEL						
ATIVO	<input type="checkbox"/>	PASSIVO						
SIMPLES	<input type="checkbox"/>	COMPLICADO						
ENÉRGICO	<input type="checkbox"/>	INERTE						
NOVO	<input type="checkbox"/>	VELHO						
SATISFATÓRIO	<input type="checkbox"/>	INSATISFATÓRIO						
CERTO	<input type="checkbox"/>	INCERTO						
INTERESSANTE	<input type="checkbox"/>	CHATO						
DESEJÁVEL	<input type="checkbox"/>	INDESEJÁVEL						
VARIADO	<input type="checkbox"/>	MONÓTONO						
FLEXÍVEL	<input type="checkbox"/>	RÍGIDO						
PREVISÍVEL	<input type="checkbox"/>	IMPREVISÍVEL						
ESTIMULANTE	<input type="checkbox"/>	REPREENSIVO						

### 56. Motivações pessoais:

Indique quais são os motivos necessários para a abertura de uma empresa e o nível de importância na sua opinião?

	por nada	pouco	bastante	muito	muitíssimo
<i>Insatisfação no trabalho anterior</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Procura de uma melhor situação econômica</i>	<input type="checkbox"/>				

<i>Vontade de colocar-se em jogo</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Escapar da monotonia e procurar mudanças</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Procurar uma afirmação pessoal</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Conciliar trabalho e vida privada</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Desenvolver uma idéia inovadora</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Ter um trabalho garantido</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Não ter superiores</i>	<input type="checkbox"/>				

**57. Quanto sente de possuir as seguintes habilidades:**

**por nada    pouco    bastante    muito    muitíssimo**

<i>Capacidade de planejamento</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de organização</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de gestão</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de controle de dados</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de registrar e acompanhar dados</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de análise</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de comunicação</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Liderança</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de avaliação</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de delegar</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de reconhecer pontos de força</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de reconhecer pontos de melhoria</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de assumir riscos</i>	<input type="checkbox"/>				

**58. Quanto sente de possuir as seguintes Atitudes:**

	<b>por nada</b>	<b>pouco</b>	<b>bastante</b>	<b>muito</b>	<b>muitíssimo</b>
<i>Espírito de iniciativa</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Independência</i>	<input type="checkbox"/>				
<i>Capacidade de inovar na vida pessoal e social</i>	<input type="checkbox"/>				

*Determinação para alcançar objetivos*

*Capacidade de antecipar eventos*

Se a sua resposta à pergunta 10 é SIM, então você é empreendedor / trabalhador autônomo, na criação da sua empresa:

**59. Burocracia:**

**por nada**    **pouco**    **bastante**    **muito**    **muitíssimo**

Você teve dificuldades na concessão de licenças?

Você teve dificuldades na gestão dos serviços utilizados para iniciar?

Você acha adequada a localização dos serviços utilizados para iniciar?

**Aspecto econômico:**

**60.** Qual montante foi necessário para iniciar a sua atividade?

R\$ \_\_\_\_\_

Você solicitou empréstimo/financiamento? SIM  NÃO  Se SIM, você recebeu? SIM   
NÃO

**61. Conhecimento pessoal (formação):**

Quantos anos você trabalhou antes de tentar tornar-se empreendedor? \_\_\_\_\_

**por nada**    **pouco**    **bastante**    **muito**    **muitíssimo**

Você considerou suficientes os seus conhecimentos para abrir uma atividade?

Você fez curso para abrir uma atividade? SIM  NÃO  Se SIM, era obrigatório? SIM   
NÃO

### 62. Contribuições:

Você pediu contribuições? SIM  NÃO  Se NÃO, passar para a pergunta n°63

Você pediu contribuições ao Governo? SIM  NÃO  Se SIM, você recebeu? SIM   
NÃO

Você pediu contribuições ao Estado? SIM  NÃO  Se SIM, você recebeu? SIM   
NÃO

Você pediu contribuições privadas? SIM  NÃO  Se SIM, você recebeu? SIM   
NÃO  Se SIM, de quem? \_\_\_\_\_

	por nada	pouco	bastante	muito	muitíssimo
As contribuições que recebeu ajudaram para iniciar a atividade?	<input type="checkbox"/>				

### 63. Suporte:

Você pediu suporte a alguém? SIM  NÃO  Se NÃO, você terminou o questionário

- Contador SIM  NÃO  Se SIM, você recebeu o suporte esperado? SIM   
NÃO

	por nada	pouco	bastante	muito	muitíssimo
Você está satisfeito com o suporte recebido?	<input type="checkbox"/>				

- Parentes e amigos SIM  NÃO  Se SIM, recebeu o suporte pedido? SIM   
NÃO

	por nada	pouco	bastante	muito	muitíssimo
--	----------	-------	----------	-------	------------

Você esta satisfeito com o suporte recebido?

- Outros empreendedores SIM  NÃO  Se SIM, recebeu o suporte pedido? SIM   
NÃO

**por nada**   **pouco**   **bastan te**    **muito**    **muitíss imo**

Você esta satisfeito com o suporte recebido?

- Associações SIM  NÃO  Se SIM, recebeu o suporte pedido? SIM  NÃO

**por nada**   **pouco**   **bastan te**    **muito**    **muitíss imo**

Você esta satisfeito com o suporte recebido?

- Bancos SIM  NÃO  Se SIM, recebeu o suporte pedido? SIM  NÃO

**por nada**   **pouco**   **bastan te**    **muito**    **muitíss imo**

Você esta satisfeito com o suporte recebido?

- Advogados SIM  NÃO  Se SIM, recebeu o suporte pedido? SIM  NÃO

**por nada**   **pouco**   **bastan te**    **muito**    **muitíss imo**

Você esta satisfeito com o suporte recebido?

- Livros e conteúdos on-line SIM  NÃO  Se SIM, recebeu o suporte pedido? SIM

NÃO

**por nada**   **pouco**   **bastan te**    **muito**    **muitíss imo**

Você esta satisfeito com o suporte recebido?

- Fórum/community/chat SIM  NÃO  Se SIM, recebeu o suporte pedido? SIM

NÃO

**por nada**   **pouco**   **bastan te**    **muito**    **muitíss imo**

Você esta satisfeito com o suporte recebido?