

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS**

**Aprendizagem social organizacional e sustentabilidade: a experiência de  
um programa empresarial de mulheres empreendedoras**

**Diego Gama Amaral**

**São Paulo**  
**2014**

**Diego Gama Amaral**

**Aprendizagem social organizacional e sustentabilidade: a experiência de um programa empresarial de mulheres empreendedoras**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.**

**Orientadora: Professora Dra. Janette Brunstein**

**São Paulo  
2014**

A485a Amaral, Diego Gama

Aprendizagem social organizacional e sustentabilidade: a experiência de um programa empresarial de mulheres empreendedoras / Diego Gama Amaral - 2014.

109f.: il., 30 cm

Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janette Brunstein

Bibliografia: f. 101-105

1. Aprendizagem organizacional. 2. Aprendizagem social. 3. Desenvolvimento social. 4. Mulheres empreendedoras. 5. Sustentabilidade. I. Título.

CDD 658.3124

**Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie**  
**Professor Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto**

**Decana de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Professora Dra. Helena Bonito Couto Pereira**

**Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas**  
**Professor Dr. Adilson Aderito da Silva**

**Coordenador do Programa em Administração de Empresas**  
**Professor Dr. Walter Bataglia**

*Aos meus queridos pais e irmãos,  
mestres e doutores da vida.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à vida por me proporcionar bons encontros. Graças a eles, pude tomar forma como um ser humano, diga-se de passagem, incompleto e imperfeito, como há de ser. Parafraçando Aristóteles, “Quem encontra prazer na solidão, ou é fera selvagem ou é Deus”. Como não gostaria de ser o primeiro e muito menos atingir a pretensão do segundo, preciso das pessoas. É com esse sentimento humilde e verdadeiro que demonstro gratidão.

Aos meus pais e irmãos, por participarem da construção dos meus alicerces. Sem uma base sólida de valores familiares percorreria o caminho da vida com ainda mais dificuldade.

À companheira de caminhada, Cássia Franco, pela honra de poder compartilhar cada passo da vida com amor e sorrisos.

Ao Canto Cidadão, que durante parte da minha passagem profissional possibilitou-me cursar o mestrado.

Ao Instituto Consulado da Mulher, por acreditar nesta pesquisa e abrir todas as portas para executá-la.

Aos queridos Educadores Sociais, Kelly, Alessandro, Khin, Gisele e Érika, por transmitirem com muito carinho as experiências, reflexões e questionamentos durante as assessorias dos empreendimentos.

Às dezenas de empreendedoras as quais tive a honra de conviver. Mulheres vencedoras que demonstraram superar toda e qualquer dificuldade por meio da vontade de aprender, bom humor e muito trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela alta qualidade do ensino transmitida nas aulas e nas discussões.

Aos Professores, Dr. Pedro Roberto Jacobi e Dr. Jorge Flavio Ferreira, por demonstrarem como se faz a ciência: pelo questionamento, diálogo e compreensão.

À Profa. Dra. Janette Brunstein, pelo processo de construção e desconstrução de ideias durante o período de orientação. Longe de fornecer respostas prontas, estimulou o meu aprendizado por meio de dúvidas e reflexões.

O meu muito obrigado a todos vocês!

*“Se ouço, esqueço; se olho, lembro; se faço, aprendo”.*  
Confúcio

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de aprendizagem organizacional sob a lente social em uma rede de empreendimentos, relacionando-o com os pressupostos da aprendizagem social para sustentabilidade (ASpS). O propósito foi articular a teoria da aprendizagem social nessas duas óticas, uma mais ampla, a sustentabilidade, e outra mais restrita, o ambiente organizacional, a partir de um projeto de desenvolvimento social. O referencial teórico desta pesquisa respaldou-se nos estudos voltados à ASpS e nas discussões sobre a dimensão social da sustentabilidade. No que tange ao contexto organizacional, resgatou-se o conceito da aprendizagem social nas organizações, buscando relacioná-lo aos elementos críticos da ASpS, assim como às barreiras da aprendizagem organizacional. Para tanto, optou-se pela escolha de um projeto construído e mantido por meio de interações sociais entre diferentes atores que vivenciaram desafios e, portanto, precisaram dialogar e colaborar entre si para alcançar os mesmos objetivos. Desta forma, foi conduzido um estudo de caso em uma rede de empreendimentos populares pertencente ao Programa Mulher Empreendedora do Instituto Consulado da Mulher (ICM). Trata-se da principal ação social da marca Consul, que está ancorada nos projetos de sustentabilidade da empresa. A observação não participante foi a principal técnica de construção de dados, complementada por análises documentais e entrevistas semiestruturadas. Em se tratando da análise de dados qualitativos, utilizou-se os procedimentos interpretativos inspirados em Flores (1994). Os resultados descreveram semelhanças entre os fatores que promovem a aprendizagem social, tanto na perspectiva da sustentabilidade, quanto na organizacional. Os elementos críticos observados nos estudos de sustentabilidade (reflexão e pensamento crítico; participação e engajamento; negociação e colaboração; pensamento sistêmico; e comunicação) foram ratificados nas interações das redes de empreendimentos, à luz da aprendizagem social nas organizações. Os questionamentos e os diálogos entre as empreendedoras, aliado ao comprometimento com os negócios, assumiram papéis importantes para aprendizagem na medida em que problemas e soluções eram discutidos com transparência e de forma democrática. A adoção de novas práticas e as mudanças de comportamento foram resultados dos aprendizados oriundos da vivência diária e da experiência prática. Além disto, a relação entre cinco fatores estruturais do Programa contribuiu para impulsionar a aprendizagem entre os participantes: (i) a ajuda mútua entre os empreendimentos na cadeia de suprimentos; (ii) a formatação da rede de empreendimentos; (iii) a troca de experiências entre os participantes; (iv) a facilitação do Educador Social; e (v) o estímulo ao processo de reflexão-ação. O Educador Social, responsável pela assessoria aos empreendimentos, teve uma importante função de estimular o questionamento e diálogo das empreendedoras, haja vista o contexto sociocultural das mulheres participantes: pessoas de baixa renda e pouca escolaridade. Na concepção da aprendizagem social, uma maior integração dos empreendimentos da rede para troca de experiências, pode diminuir os efeitos da fragilidade presente no Programa: a rotatividade das empreendedoras. Ao final do trabalho, procurou-se fornecer subsídios teóricos e práticos para que projetos de desenvolvimento social possam ser alavancados a partir de um conhecimento mais claro sobre o processo de aprendizagem entre os atores envolvidos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem organizacional; aprendizagem social; desenvolvimento social; mulheres empreendedoras; sustentabilidade.



## ABSTRACT

This work aimed to analyze the process of organizational learning under a social lens in a network of enterprises, relating such process to the premises of social learning for sustainability (SLfS). The purpose was to articulate the theory of social learning in these two approaches: a broader one, namely, the sustainability, and a more restricted one, that is, the organizational environment, based on a project of social development. The theoretical reference adopted for such study was based on studies focused on SLfS and on discussions regarding the social dimension of sustainability. As for the organizational context, the study recovered the concept of social learning within organizations, seeking to relate such concept to the critical elements of SLfS as well as to the barriers of organizational learning. To achieve such goal, the option was to choose a project built and maintained by means of social interactions among actors that experienced challenges and, hence, needed to dialogue and collaborate among themselves so to as to attain the same objectives. Accordingly, it was carried out a case study involving a network of popular ventures managed by Programa Mulher Empreendedora housed by Instituto Consulado da Mulher (ICM). This is the main social program of the trademark “Consul”, which is anchored in sustainability projects developed by such company. The main technique in the data gathering was the nonparticipant observation, which was complemented by documentation analyses and semi-structured interviews. With respect to the analysis of qualitative data, it was utilized the interpretative procedures inspired by Flores (1994). The results depicted similarities among the factors that promote social learning, considering the perspective of sustainability as well as that of organizational. The critical elements observed in the studies on sustainability (reflection and critical thinking; participation and engagement; negotiation and collaboration; systemic thinking; and communication) were corroborated in the interactions in the networks of enterprises, considering the social learning in the organizations. The questioning and dialogues among the entrepreneurs, coupled with the commitment to the businesses, had important roles for the learning process as the problems and solutions were discussed with transparency and on a democratic fashion. The adoption of new approaches and the changes in behavior were the results of learning processes derived from the daily and practical experiences. Moreover, the relation among the five structural factors of the Program contributed to advance the learning process among the participants: (i) the mutual help among the ventures within the supply chain; (ii) the setting of the networks of ventures; (iii) the exchange of experience among the participants; (iv) the facilitation from the social educator; and (v) the stimulus for the process of reflection-action. The social educator in charge of assisting the ventures had an important function to encourage questioning and dialogue in the entrepreneurs, given the social and cultural context of the participating: low income and low literacy women. For the conception of social learning, a greater integration of the ventures in the network of experiences exchanges may reduce the effect of the fragility existing in the Program: the turnover of the entrepreneurs. At the end of the study, theoretical and practical subsidies were provided so that social development programs can be enhanced based on a more intelligible knowledge about the learning process among the participating actors.

**Key terms:** Organizational learning; social learning; social development; entrepreneurial women, sustainability.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
2.1	A aprendizagem social no contexto da sustentabilidade.....	20
2.1.1	Reflexão e pensamento crítico.....	22
2.1.2	Pensamento sistêmico.....	23
2.1.3	Participação e engajamento .....	23
2.1.4	Negociação e colaboração .....	25
2.1.5	Comunicação .....	25
2.2	A dimensão social da sustentabilidade.....	27
2.3	Quadro analítico da aprendizagem social.....	31
2.3.1	Quem aprende? .....	32
2.3.2	O que aprende? .....	34
2.3.3	Como aprende? .....	36
2.3.4	Por que aprende? .....	37
2.4	Barreiras ao processo de aprendizagem organizacional.....	39
<b>3</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA E ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>44</b>
3.1	A natureza qualitativa e interpretativa da pesquisa .....	44
3.2	A estratégia metodológica da pesquisa .....	45
3.3	Construção dos dados .....	46
3.4	Análise dos dados .....	48
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>52</b>
4.1	Visão geral do ICM e do Programa Mulher Empreendedora.....	52
4.2	Entendendo o contexto: a rede de empreendimentos .....	57
4.3	Elementos críticos que promovem a aprendizagem social na rede .....	60

4.3.1	O compromisso com os empreendimentos mediante a busca comum de um futuro melhor e a participação no grupo (COM & FUT & PAR).....	62
4.3.2	A mudança de comportamento motivada pela experiência diária (MUD & EXP)....	68
4.3.3	A importância do questionamento estimulado pelo diálogo na criação de novos hábitos (QUE & DIA & HAB).....	72
4.3.4	A experiência advinda da participação no dia a dia (EXP & PAR).....	75
4.3.5	O poder exercido por um indivíduo limita a participação e experiência de outros (POD & PAR & EXP).....	79
4.3.6	As situações de conflitos e tensões são resolvidas pelo diálogo (TEN & DIA) .....	81
4.3.7	Os diálogos são proveitosos quando possuem linguagem transparente e democrática (DIA & LIN & DEM) .....	83
4.3.8	Interações frágeis entre os indivíduos resultam em diálogos pouco construtivos ou inexistentes (INT & DIA).....	85
4.4	Fatores que impulsionam a aprendizagem no Programa Mulher Empreendedora.....	88
4.5	Quadro analítico da aprendizagem social na rede de empreendimentos.....	91
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICE A – Matriz de amarração do roteiro de observação.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE C - Matriz de amarração do roteiro de entrevista.....</b>	<b>109</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Elementos críticos que promovem a aprendizagem social no contexto da sustentabilidade.....	26
Figura 2:	Diferentes percepções sobre sustentabilidade.....	28
Figura 3:	As três correntes da sustentabilidade social.....	29
Figura 4:	Ciclo múltiplo de aprendizagem.....	35
Figura 5:	Aprendizagem organizacional pela lente social de Elkjaer.....	40
Figura 6:	Relação entre as seções do referencial teórico.....	43
Figura 7:	Sistema de categorias.....	51
Figura 8:	As três abordagens que compõem a metodologia do Instituto Consulado da Mulher.....	55
Figura 9:	Prêmios recebidos pelo Instituto Consulado da Mulher.....	55
Figura 10:	Funcionamento da rede de empreendimentos populares.....	56
Figura 11:	Relação dos empreendimentos populares na rede União dos Sabores Solidários (USS).....	58
Figura 12:	Relação entre os fatores que impulsionam a aprendizagem no Programa Mulher Empreendedora.....	91
Figura 13:	As semelhanças entre as duas perspectivas da aprendizagem social.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Quadro analítico da aprendizagem social.....	32
Quadro 2:	As três vias da aprendizagem organizacional.....	33
Quadro 3:	Obstáculos e facilitadores do processo de aprendizagem nas visões de Elkjaer e Edmondson.....	42
Quadro 4:	Fontes de evidência de um estudo de caso e sua aplicação na pesquisa.....	46
Quadro 5:	Perfil das entrevistadas.....	47
Quadro 6:	Códigos e definições das categorias.....	49
Quadro 7:	Metacategorias e suas definições.....	50
Quadro 8:	Resultados alcançados pelo ICM entre 2010 e 2013.....	53
Quadro 9:	Principais desafios das redes de empreendimentos.....	60
Quadro 10:	Relação entre os elementos da aprendizagem social em diferentes perspectivas.....	61
Quadro 11:	Quadro analítico da aprendizagem social acrescido à realidade da rede de empreendimentos.....	94

## 1 INTRODUÇÃO

A sustentabilidade não deve ser concebida como um conceito único, pelo contrário, é mais útil pensá-la como um processo de pensamento que integra questões ambientais, sociais e econômicas em uma perspectiva de longo prazo, reconhecendo-a como um processo e não um estado final (ROBINSON, 2004).

No entanto, tendo em vista a sua abrangência, as discussões sobre sustentabilidade acabam enfatizando uma ou outra dimensão e concentram-se, por vezes, no quesito ambiental (VALLANCE; PERKINS; DIXON, 2011), ainda que existam relações recíprocas entre a degradação ambiental e a pobreza (LÉLÉ, 1991; HAHN, 2009). Por esse motivo, as discussões sociais devem tomar corpo no debate sobre aprendizagem social, a fim de torná-las mais amplas e entrelaçá-las à fundo nos debates sobre meio ambiente.

O atendimento à dimensão social da sustentabilidade abrange desde o acesso aos recursos básicos tangíveis – água, comida, medicamentos e habitação – até necessidades menos tangíveis em matéria de educação, emprego, equidade e justiça social (VALLANCE; PERKINS; DIXON, 2011). Tais demandas, aliadas à incapacidade do indivíduo de exercer direitos, poder e participação na sociedade, reflete o conceito de pobreza (VANDENBERG, 2006).

A aprendizagem social enquanto um enfoque sociocognitivo exerce neste contexto um papel importante. Ela é a facilitação ao processo de transição para uma sociedade mais sustentável (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008) por desafiar modelos e práticas existentes (TILBURY, 2007; LOEBER, 2007) e permanecer conectada ao processo de ação social (WILDEMEERSCH, 2007), muito além da obtenção de informações que, por si só, não garantem ações sustentáveis apropriadas ou efetivas (GLASSER, 2007). A aprendizagem social, portanto, conecta as mudanças individuais em unidades sociais mais amplas, por meio das interações e processos entre múltiplos atores dentro de uma rede social (REED et al., 2010).

A Aprendizagem Social para Sustentabilidade (ASpS) é promovida por cinco elementos críticos presentes nas interações de múltiplos atores, como indicam os estudos utilizados no referencial teórico deste trabalho: (i) reflexão e pensamento crítico: o questionamento das práticas correntes em face do surgimento de problemas; (ii) pensamento sistêmico: a necessidade de tratar adversidades conectadas a um conjunto de fatores; (iii) participação e engajamento: sinergia de trabalho entre os parceiros e pouca hierarquia nas

relações; (iv) negociação e colaboração: diálogo recorrente entre os envolvidos para intermediação de conflitos de interesse; e (v) comunicação: entendimento compartilhado por meio da transparência e democratização das informações.

A literatura da aprendizagem organizacional, por sua vez, é composta por duas metáforas: “aquisição de conhecimento” e “participação” (ELKJAER, 2004). Na primeira metáfora, a aprendizagem acontece no nível individual (âmbito cognitivo), para depois ser formalizada em rotinas da organização. Na segunda metáfora, o foco não é no indivíduo, mas em processos coletivos, ou seja, o conhecimento é situacional, sem possibilidade de ser estocado.

No entanto, as duas abordagens são alvo de críticas. Se na aquisição encontra-se dificuldade em explicar a transferência de conhecimento do indivíduo à organização; na metáfora da participação, há problemas em esclarecer como acontece o aprendizado em um determinado contexto.

Por essa razão, Elkjaer (2004) propõe uma terceira via da aprendizagem organizacional, definida como o desenvolvimento da experiência e conhecimento por meio de questionamentos (ou pensamentos reflexivos) em mundos sociais unidos por compromisso. Trata-se de um processo que transforma uma situação organizacional incerta em uma situação mais estável. Esse entendimento da aprendizagem organizacional abrange as duas outras metáforas por fundamentar-se a partir da conexão entre os processos individuais, o funcionamento dos grupos e as relações sociais.

A aprendizagem organizacional visto nesta ótica origina-se da prática da vida diária, onde organização e indivíduos são constituídos de forma sistêmica, por meio de interações (ELKJAER, 2004). Os estudos que compartilham essa visão corroboram em três pontos (GHERARDI; NICOLINI, 2001; SHIPTON; DeFILLIPPI, 2003; ELKJAER, 2004): (i) a aprendizagem organizacional é mediada por processos cognitivos de interpretação e construção de sentido; (ii) o saber é a capacidade de participar na relação complexa da teia de relacionamentos entre pessoas, artefatos e atividades; e (iii) as pessoas não assumem papéis prontos, mas os criam e recriam de acordo com determinada situação.

As duas dimensões da aprendizagem social, seja ela orientada à sustentabilidade ou à organização, apesar da diferença de amplitude (a primeira muito mais abrangente do que a segunda), se conectam por tratar de elementos comuns. Na teoria, ambas referenciam a importância das interações sociais e seus diálogos, dos questionamentos frente aos problemas

encontrados, da necessidade de mudança e da experiência obtida continuamente por meio da vivência diária.

Mas até que ponto essa semelhança pode ser evidenciada na prática? É possível integrar o conceito da aprendizagem social entre as perspectivas da sustentabilidade e da aprendizagem organizacional? Tais dúvidas contribuíram para a formulação das duas questões que norteiam o estudo:

1. *Como ocorre o processo de aprendizagem organizacional sob a lente social em uma rede de empreendimentos voltada para o desenvolvimento social?*
2. *Qual a relação entre os elementos críticos que promovem essa aprendizagem social com os pressupostos da ASpS?*

As perguntas se desmembram no seguinte objetivo geral: *Analisar como ocorre o processo de aprendizagem social nas redes de empreendimentos do Programa Mulher Empreendedora, relacionando-o aos conceitos e elementos críticos da aprendizagem social na perspectiva da sustentabilidade.*

A ênfase do referencial teórico deste estudo sobre a importância do contexto e das interações sociais na aprendizagem, tanto no âmbito das organizações quanto da sustentabilidade, ratifica a abordagem paradigmática adotada: a interpretativa. O pressuposto básico dessa concepção filosófica é a busca do entendimento do mundo pelo indivíduo, por intermédio da criação de significados oriundos das experiências vivenciadas com outras pessoas (GEPHART, 1999; CRESWELL, 2010).

O estudo de caso foi escolhido como estratégia de investigação que, conforme definido por Stake (1994, p.236): “[...] não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, contextualizado e voltado à interpretação do leitor.

O Programa Mulher Empreendedora do Instituto Consulado da Mulher (ICM) foi escolhido como objeto de estudo. Trata-se da principal ação social da Consul, marca pertencente à *Whirlpool Latin America*. Para sustentar a atuação da Consul na esfera da sustentabilidade, a empresa se apoia em seis grandes pilares: (i) eficiência energética; (ii) minimização de resíduos; (iii) redução das emissões de carbono; (iv) redução de substâncias restritas; (v) uso sustentável da água; e (vi) desenvolvimento social (CONSUL, 2014). O ICM tem como eixo de atuação justamente o último pilar deste guarda-chuva da sustentabilidade: o desenvolvimento social.



O Instituto Consulado da Mulher desenvolve e consolida programas e práticas sociais voltados para o empoderamento econômico das mulheres, com a estratégia de ampliar as habilidades desse público e acompanhar os empreendimentos populares em seu início e ao longo do seu desenvolvimento.

Contida no Programa Mulher empreendedora está a rede de empreendimentos “*União dos Sabores Solidários*” (USS), definida como foco deste trabalho. Trata-se de uma cadeia formada por 11 empreendimentos populares do ramo de alimentação, liderados por mulheres em situação de necessidade financeira e que possuem o seu próprio negócio, ou estão em vias de abri-lo. Atualmente, abrange três cidades da Grande São Paulo: Mauá, São Bernardo do Campo e São Paulo (Anchieta e Berrini).

Mas o que há de tão especial na rede de empreendimentos para a presente pesquisa? Não há dúvidas de que esse tipo de articulação favorece as ações coletivas e aumenta o poder de barganha dos negócios participantes. Contudo, diferentes empreendimentos dentro de um mesmo contexto significam visões distintas para resolução de problemas, a necessidade de diálogos entre os participantes na tratativa de conflitos, além da troca de experiência que a prática do negócio proporciona a cada um dos atores individualmente, ou no âmbito coletivo.

E não são essas as características mencionadas que aproximam o conceito da aprendizagem social nas perspectivas da sustentabilidade e das organizações? Espera-se, desta forma, sustentar o propósito desse estudo a partir de seis objetivos específicos:

1. Descrever o Programa Mulher Empreendedora;
2. Identificar o papel de cada participante da rede de empreendimentos populares, analisando suas inter-relações;
3. Desenvolver o quadro analítico de aprendizagem sobre quem, o que, como e por que aprende na rede de empreendimentos;
4. Descrever e discutir o processo de aprendizagem que ocorre na rede de empreendimentos, considerando facilitadores, obstáculos, assimetrias de poder e negociação na visão das mulheres empreendedoras;
5. Apontar elementos críticos que promovem a aprendizagem social entre os atores envolvidos na rede de empreendimentos;
6. Relacionar conceitos e elementos críticos da aprendizagem social entre as perspectivas da sustentabilidade e das organizações.

Este estudo pretende trazer duas contribuições. A primeira delas, de natureza teórica, busca integrar o conceito de aprendizagem social a partir das dimensões da sustentabilidade e

da aprendizagem organizacional. Tratadas separadamente, essas perspectivas continuam sendo amplamente estudadas, mas carece de uma aproximação. Ademais, o campo de aprendizagem organizacional apresenta outras lacunas que justificam esta pesquisa: (i) a importância do aprofundamento dos estudos de aprendizagem em parcerias, por meio da colaboração, vem sendo exposta em tópicos para agenda de pesquisas futuras (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2003); e (ii) “a predominância dos níveis de análise organizacional e individual, em detrimento de maior investimento na compreensão do nível grupal” (GODOY; ANTONELLO, 2011, p. 645). Quanto à segunda contribuição, de natureza prática, procura-se fornecer subsídios para que projetos que visam o desenvolvimento social possam ser alavancados a partir de um conhecimento mais claro sobre processo de aprendizagem entre os atores envolvidos.

Este trabalho está estruturado em quatro seções, além desta introdução. No referencial teórico busca-se atender quatro objetivos: (i) analisar o conceito de Aprendizagem Social para Sustentabilidade (ASpS) e os elementos críticos que a promovem; (ii) discutir a dimensão social da sustentabilidade, especialmente seus aspectos conceituais e a sua relação com questões ambientais; (iii) associar a teoria da aprendizagem social nas organizações aos estudos de ASpS por meio de um quadro analítico composto por quatro questionamentos: quem aprende, o que aprende, como aprende e por que aprende?; e (iv) abordar as principais barreiras ao processo de aprendizagem organizacional que influenciam no processo de reflexão-ação, importante para o desencadeamento da aprendizagem social.

A seção posterior demonstra o enfoque metodológico e a estratégia de investigação adotada nesta pesquisa. Para tanto, apresenta a concepção paradigmática escolhida, a natureza de pesquisa, a estratégia de investigação, bem como aspectos relacionados ao processo de construção e análise dos dados. Em seguida, a terceira seção “Apresentação, análise e interpretação dos resultados” discorre sobre o objeto de estudo desta pesquisa e os detalhes de funcionamento da rede de empreendimentos. Mais adiante, expõe a relação dos elementos críticos identificados nas redes de empreendimentos com os estudos de ASpS utilizados no referencial teórico, além de discorrer sobre os fatores estruturais que impulsionam a aprendizagem no Programa Mulher Empreendedora. Por fim, resgata o quadro analítico de aprendizagem com o acréscimo dos resultados de campo sobre as redes de empreendimentos e a sua relação com as duas abordagens da aprendizagem social (sustentabilidade e organizações).

Por último, a seção de considerações finais conecta os resultados encontrados no campo com as perguntas que nortearam a pesquisa e os seus objetivos. Além disso, aborda recomendações para estímulo à aprendizagem social nas redes de empreendimentos e, ao final, sugere uma agenda para pesquisas futuras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi estruturado a partir de quatro perguntas que, juntas, buscaram trazer subsídios teóricos para responder às questões de pesquisa e embasar o trabalho de campo:

- O que é Aprendizagem Social para Sustentabilidade (ASpS) e qual a sua importância para um mundo mais sustentável?
- Do que trata a dimensão social da sustentabilidade e em que medida pode ser associada aos aspectos ambientais?
- Qual a relação da aprendizagem social nas perspectivas da sustentabilidade e da aprendizagem organizacional?
- Quais as principais barreiras ao processo de aprendizagem organizacional que influenciam o processo de reflexão-ação?

Os quatro tópicos apresentados a seguir buscam elucidar essas interrogações.

### 2.1 A aprendizagem social no contexto da sustentabilidade

O que é a aprendizagem social no contexto da sustentabilidade? A literatura é frequentemente vaga quando se trata de definir o conceito e algumas definições são tão amplas que poderiam abranger quase todo o processo social (REED et al., 2010). Ademais, é necessário clarificar o papel da aprendizagem no suporte ao processo de facilitação de mudanças para ações sustentáveis (GLASSER, 2007).

A interação entre os sistemas ambientais, sociais e econômicos faz parte de um processo social, resultante de mudanças quantitativas e qualitativas na interação entre atores sociais e as estruturas das quais estão vinculados (RIST et al., 2007). Nesse contexto, surge a aprendizagem social como facilitadora do processo de transição para uma sociedade mais sustentável.

Por seu caráter colaborativo, mostra-se como uma prática relevante na construção de uma cultura de diálogo e participação entre os atores (JACOBI, 2008), uma vez que é pensada para aumentar a flexibilidade e a capacidade de resposta dos sistemas socioambientais, permitindo que a relação homem-ambiente possa melhor se adaptar ao estresse e às mudanças, sem alterar a sua natureza essencial (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008). Contudo, ter consciência do problema, acessibilidade de informações

e sentir-se preocupado com a sustentabilidade não garantem uma ação apropriada ou efetiva (GLASSER, 2007).

Abordar a temática de sustentabilidade sugere o confronto de modelos mentais, políticas e práticas vigentes, buscando mudanças estruturais e institucionais ao invés de abordagens superficiais. Por essa razão, a sustentabilidade requer aprendizagem social em grande escala para estimular pessoas a desafiar modelos e práticas existentes (LOEBER, 2007; TILBURY, 2007; JACOBI, 2008). Ademais, a aprendizagem social está ligada ao processo de ação social, desencadeada tanto por uma "necessidade" em particular quanto por um conjunto de "competências" que estão presentes no sistema social envolvido (WILDEMEERSCH, 2007).

Henry (2009) comenta sobre a importância da aprendizagem no contexto da sustentabilidade a partir de dois problemas-chave. Em primeiro lugar, a sustentabilidade possui definições distintas para atores diferentes, requerendo a aprendizagem de objetivos comuns e estratégias adequadas para atingir esses objetivos. Em segundo lugar, os problemas de sustentabilidade normalmente surgem das interações complexas entre os sistemas sociais e ecológicos, e não há informações suficientes para entender como esses sistemas vão reagir a qualquer alternativa de ação tomada. Esta informação deve ser aprendida de alguma forma.

Nesse sentido, a reflexão, interação e o diálogo entre os atores são elementos da aprendizagem social, essenciais para atingir a sustentabilidade. Com este olhar, Keen, Brown e Dyball (2005) definem a aprendizagem social no contexto dos recursos naturais como um processo interativo de reflexão que ocorre quando compartilhamos as experiências, ideias e o meio ambiente, envolvidos por um clima de colaboração entre os diversos participantes. Este conceito enfatiza o aprendizado por meio de interações em um ambiente de grupo, incorporado em um contexto sociocultural e a natureza da aprendizagem como um ato consciente de autorreflexão coletiva.

No entanto, o processo de reflexão *per se* não pode ser considerada como aprendizagem, pelo contrário, precisa apresentar mudanças em diferentes níveis desencadeadas pelas interações sociais. Reed et al. (2010) apontam três elementos que corroboram com a incidência da aprendizagem social: (i) contemplar a mudança no entendimento dos indivíduos envolvidos, seja em níveis superficiais, por meio da recordação de novas informações, ou mais profundos, demonstrados pela mudança de atitudes, visões de mundo e crenças epistemológicas; (ii) sobrepujar o âmbito individual das mudanças para

tornarem-se contextualizadas em unidades sociais mais amplas; e (iii) acontecer por intermédio de interações sociais e processos entre múltiplos atores dentro de uma rede social.

Os estudos utilizados neste referencial teórico apontam cinco elementos críticos que estimulam a aprendizagem social no contexto da sustentabilidade: (i) reflexão e pensamento crítico; (ii) pensamento sistêmico; (iii) participação e engajamento; (iv) negociação e colaboração; e (v) comunicação.

### **2.1.1 Reflexão e pensamento crítico**

A mudança para uma sociedade sustentável perpassa pela habilidade de indivíduos e organizações em avaliar constantemente os erros e celebrar os acertos. Esse posicionamento combate a apatia e gera autocritica (GLASSER, 2007), desencadeada por um processo de questionamento que ajuda as pessoas a descobrir os pressupostos vigentes, possibilitando desafiá-los. O questionamento estimulado pelo diálogo (TILBURY, 2007) precede a aprendizagem provocada por eventos inesperados de alto impacto, incentivando a investigação das práticas habituais (LOEBER et al. 2007).

A aprendizagem social desencadeia processos de reflexão dentro e fora do sistema social (WILDEMEERSCH, 2007). Dyball, Brown e Keen (2007) comentam sobre quatro dimensões do processo reflexivo: (i) pessoal: estabelecimento de metas e processos de monitoramento dos resultados de forma crítica; (ii) interpessoal: por meio de questionamentos em grupos; (iii) comunitária: criação de uma visão comum, identificação de prioridades e definição de indicadores de desempenho; e (iv) social: avaliação e auditoria dos impactos das disposições mercadológicas, legislativas e regulamentares.

Segundo Pahl-Wostl et al. (2007), para iniciar a transição para uma gestão adaptativa de recursos naturais, por exemplo, deve haver uma insatisfação generalizada com o desempenho atual de estratégias existentes. Os envolvidos devem ter a capacidade de detectar e acompanhar potenciais lacunas entre as metas alcançadas e desejadas do atual sistema de gestão, além de estarem dispostos a mudar. Esse aprendizado envolve movimentos de reflexão e ação.

Nesse sentido, a aprendizagem social é um meio viável para facilitar adaptações em curso na gestão de recursos, fornecendo muitos pontos de ancoragem para trazer transformações, além de criar espaço para aprendizagem sistemática por meio da experiência,

traduzindo-se nas correções de erros, melhoria na compreensão e mudança de planos e ações (MAARLEVELD; DANGBÉGNON, 1999).

### **2.1.2 Pensamento sistêmico**

Ao tentar resolver um problema dentro de um enfoque reducionista, desenvolve-se uma solução a partir de uma compreensão das partes separadas. No entanto, muitos problemas de gestão de recursos naturais emergem a um nível mais elevado de agregação ou diferente daquele que os originou (MAARLEVELD; DANGBÉGNON, 1999). Por essa razão, é importante conceber os sistemas de forma integrada, com base em uma compreensão da interdependência entre as tecnologias, fatores econômicos e as instituições formais e informais (PAHL-WOSTL et al., 2007; JACOBI, 2008). A visão de futuro ideal também ajuda a contextualizar cenários socioambientais dentro de ambições individuais e tenta resolver as diferenças de expectativas dos diversos atores (TILBURY, 2007).

Nesse sentido, a reflexão e o pensamento crítico só se tornam efetivos no âmbito da sustentabilidade quando os atores envolvidos pensam de maneira sistêmica, de forma a entender a dinâmica de mudanças concernentes às situações complexas, típicas da interação humana com o seu ambiente. O pensamento sistêmico preocupa-se com os estados das variáveis que comprometem o sistema e com o processo necessário para mudança de valores das variáveis no decorrer de um período de tempo (DYBALL; BROWN; KEEN, 2007).

### **2.1.3 Participação e engajamento**

Qual a influência da participação de diferentes setores na busca de ações mais sustentáveis? O crescimento das parcerias intersetoriais indica que elas detêm grande potencial de se tornarem modelos de gestão efetivos para a prática de ação social (FISCHER, 2005), além de serem precursoras do aumento da aprendizagem por criarem oportunidades de aprendizado mútuo, enquanto atendem necessidades individuais dos atores envolvidos (SAGAWA; SEGAL, 2000).

Segundo Robinson (2004), o caminho para um futuro sustentável está na criação de parcerias que envolvam o desenvolvimento de novos formatos e ferramentas para a criação de um diálogo político. Além disso, precisam ser capazes de estruturar os problemas como questões de escolha política, dada a incerteza e suas restrições, ao mesmo tempo em que

renunciam um conhecimento preciso e inequívoco, fruto do envolvimento de muitas pessoas na conversa. Assim, a agenda para sustentabilidade não deve ser exclusiva de um setor apenas, mas de todos eles, inclusive as organizações sociais e a sua competência em monitorar, questionar e entregar serviços alternativos.

Na visão de Glasser (2007), a aprendizagem social pode suportar diferentes níveis de questionamentos e, por considerar a participação de múltiplos atores, o sucesso da relação virá com posicionamentos não coercitivos, por meio de linguagem comum, transparência, tolerância, confiança, colaboração e interesses mútuos. A atuação em rede social traz dois ganhos: (i) o surgimento de capacidades individuais que renascem no ambiente coletivo; e (ii) a colaboração entre indivíduos como uma forma contínua de aprimoramento e desenvolvimento de capacidades (BOUWEN; TAILLIEU, 2004; WOSSEN et al., 2013).

O desafio da busca de um mundo sustentável mediante mudanças estruturais demonstra a magnitude dos objetivos, por isso a necessidade da criação de redes e parcerias como uma forma de partilhar responsabilidades e compartilhar aprendizagem sobre as diversas questões. Ademais, porque as parcerias não possuem relações hierárquicas, há uma maior propensão para reorientar instituições para práticas sustentáveis (TILBURY, 2007).

Tilbury (2007) comenta que experiências em parcerias e redes ajudam os participantes em diversos aspectos: (i) quebra de hierarquias e confronto das estruturas tradicionais de poder; (ii) desafio dos modelos mentais em voga ao trazer pessoas e grupos com diferentes perspectivas e níveis; e (iii) criação de sinergia no trabalho para maximização das oportunidades envolvidas.

Os parceiros aceitam a postura de cocriação e assumem uma atitude proativa em relação à aprendizagem, de modo que as organizações envolvidas promovem ativamente estratégias e culturas de aprendizagem dentro da estrutura organizacional, procedimentos e práticas (ARYA; SALK, 2006). Tais relações aumentam a probabilidade de que conhecimentos relevantes sejam acessados (WIJK; JANSEN; MARKORIE, 2008), além de serem capazes de fortalecer as interações entre os indivíduos que auxiliam a difusão da parceria dentro e entre as organizações parceiras, resultando em benefícios individuais para os atores (KOLK; DOLEN; VOCK, 2010).



#### **2.1.4 Negociação e colaboração**

Todas as fases do ciclo de aprendizagem social requerem o diálogo entre os participantes para resolução de conflitos e discussões sobre ideias, soluções e prática adequada. As negociações são inerentes à sociedade em termos de quem consulta quem para o que, em quais condições e a partir de quais regras (DYBALL; BROWN; KEEN, 2007). Conflitos de interesse são importantes no estudo da sustentabilidade e a aprendizagem, por sua vez, é um construto relevante para a resolução de conflitos, especialmente para entender como se aprende nesses processos e a sua motivação (HENRY, 2009).

O envolvimento de diversos e, por vezes, contraditórios interesses em pontos-chave, ajuda a resolver conflitos e avançar a aprendizagem social, além de reforçar a ligação entre os sistemas sociais e ecológicos (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008). Tal complementariedade citada por Loebel et al. (2007) demonstra que os atores podem aprender nas interações com as experiências, ideias e valores dos outros e, desta maneira, ter a chance de gerar conhecimentos integrados, desde que haja uma congruência entre os participantes, isto é, que a relação permeie um senso de dependência mútua dos atores na resolução de uma situação problemática.

A fim de traduzir os princípios da sustentabilidade nas práticas institucionais, é necessário aceitar que as relações entre os atores sejam baseadas em modelos menos “comando e controle” no que tange à elaboração de políticas, e mais na ênfase à comunicação, deliberação e negociação (RIST et al., 2007).

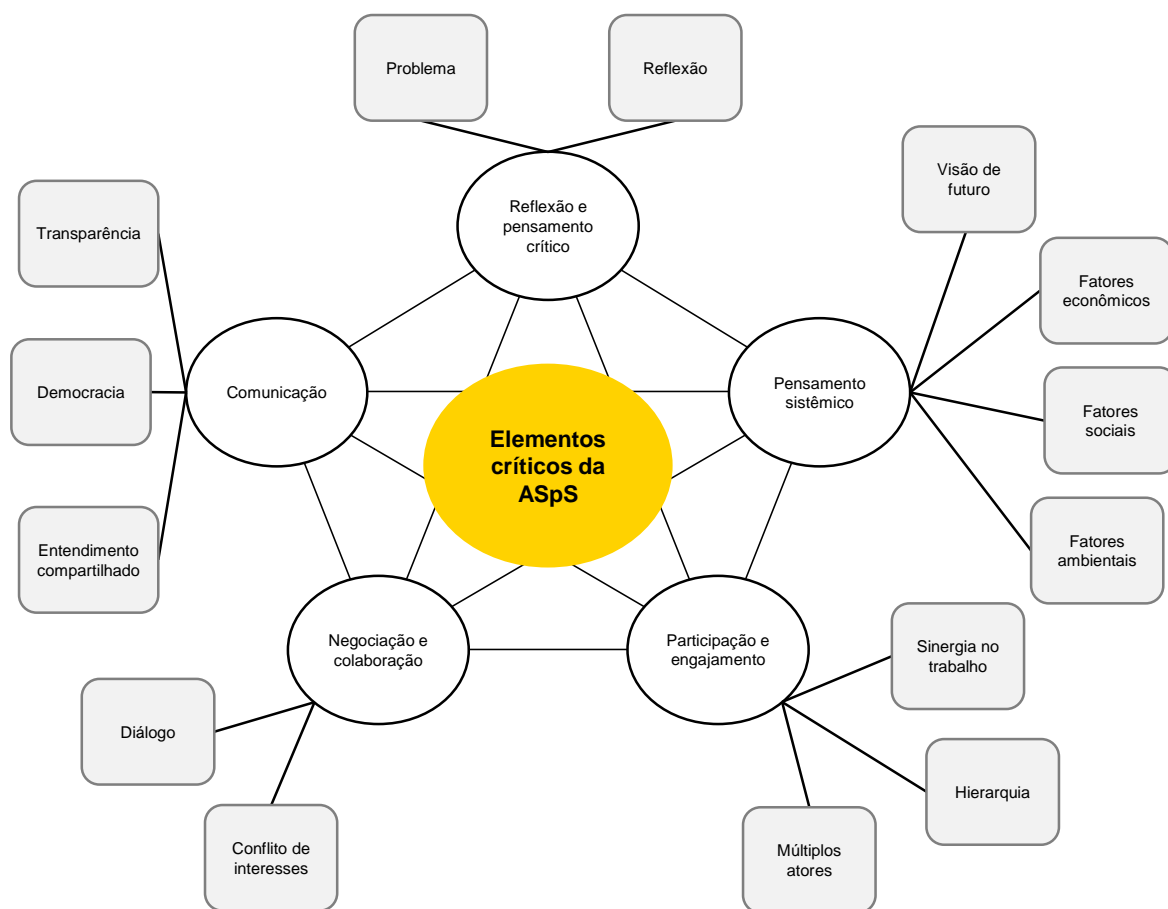
#### **2.1.5 Comunicação**

Por meio do diálogo e deliberação, é possível identificar e explorar alternativas para problemas e questões. Com base no entendimento compartilhado subsequente, decisões e ações podem ser ajustadas (MAARLEVELD; DANGBÉGNON, 1999) como resultado do entendimento entre as partes sobre problemas sociais, dilemas, conflitos e suas implicações (D'ANGELO; BRUNSTEIN, 2014). No entanto, isso não quer dizer que este processo ocorra sem conflitos, muito pelo contrário, aprender está inevitavelmente ligado (apoiado ou inibido) a vários processos de comunicação que ocorrem dentro e fora do sistema social (WILDEMEERSCH, 2007), por isso a importância de ser realizada abertamente, por

intermédio do diálogo transparente entre os participantes (SCHUSLER; DECKER; PFEFFER, 2003).

Isto implica, segundo RIST et al. (2007), na possibilidade de questionar qualquer proposta, expressando alguma ideia nova, necessidade ou desejo, além de garantir que haja uma distribuição simétrica de oportunidades e capacidades de expressão entre todos os participantes, o que tornará possível a coordenação de ações específicas. Em vez de ser orientada no sentido de uma definição "objetiva" da verdade, a ação comunicativa é baseada na busca de entendimentos compartilhados com base na validação intersubjetiva, pressupondo dar voz aos participantes ao mesmo tempo em que se desenvolve a capacidade de ouvi-los (D'ANGELO; BRUNSTEIN, 2014). A comunicação aberta entre os participantes, combinada com o aumento de confiança e formas mais igualitárias de participação, possibilitam uma percepção reflexiva e definição de problemas por parte dos participantes (RIST et al., 2007).

A partir dos estudos utilizados neste tópico do referencial teórico, foi possível identificar os elementos críticos responsáveis por promover a aprendizagem social no contexto da sustentabilidade, demonstrados na figura 1.



**Figura 1: Elementos críticos que promovem a aprendizagem social no contexto da sustentabilidade.**  
**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Quanto à agenda de pesquisa de ASpS, a literatura aponta que há necessidade de sistemática revisão das aplicações existentes e estudos de caso neste campo, além de explorar a possibilidade de criar uma definição consistente e coerente da Aprendizagem Social para Sustentabilidade (GLASSER, 2007).

Entretanto, mesmo destacando a importância da dimensão social como um dos vetores para o alcance de um mundo mais sustentável (LÉLÉ, 1991; MEBRATU, 1998; HAHN, 2009), observa-se que os estudos utilizados neste referencial teórico permanecem circunscritos no âmbito da gestão de recursos naturais. Por esse motivo, as discussões sociais precisam tomar corpo no debate sobre aprendizagem social, a fim de torná-las mais amplas e entrelaçá-las à fundo nos debates sobre meio ambiente. É o que demonstra o tópico seguinte.

## **2.2 A dimensão social da sustentabilidade**

“O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades presentes sem comprometer as gerações futuras em atingir as suas próprias necessidades” (World Commission On Environment and Development, 1987, p.41). O conceito de desenvolvimento sustentável vem sendo alvo de muitas críticas a começar pela semântica: se o sinônimo de desenvolvimento refere-se ao crescimento do consumo material, então contradiz o limite do uso dos recursos naturais existentes (LÉLÉ, 1991). Ao seguir essa linha, apropria-se da visão de progresso antropocêntrica quando na verdade deveria ser analisada sob o ponto de vista biocêntrico: novos valores, uma nova ética e uma nova forma de relacionar-se com um mundo natural (ROBINSON, 2004).

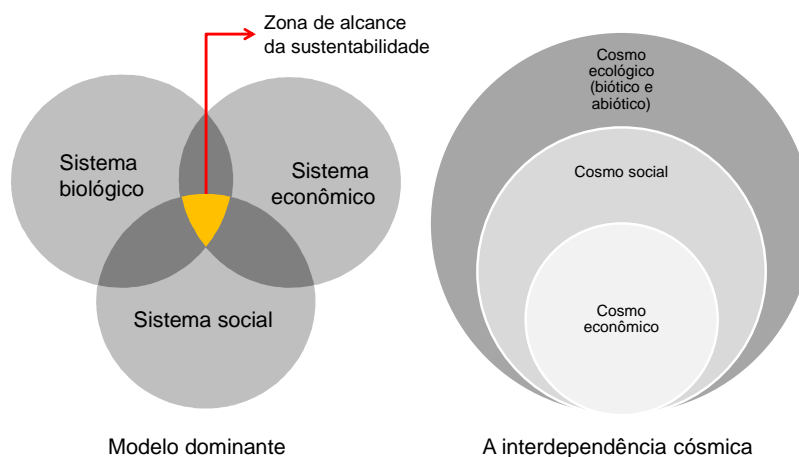
Robinson (2004) comenta que o uso do termo "desenvolvimento sustentável" é mais utilizado pelo governo e setor privado e "sustentabilidade" por Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Academia. Para esses últimos, o desenvolvimento sustentável tende a melhorar, mas não a desafiar o avanço econômico. Em cada caso, um lado se concentra mais em questões relacionadas com valores e mudanças fundamentais nas atitudes individuais para com a natureza (o argumento da sustentabilidade), enquanto o outro lado apresenta uma visão mais pragmática e coletiva, orientada para ganhos de eficiência e melhorias na tecnologia (o desenvolvimento sustentável). Dito isso, este trabalho utilizará o termo “sustentabilidade” e as suas definições.

A sustentabilidade é a propriedade emergente de uma discussão sobre o tipo de mundo que queremos viver em conjunto, agora e no futuro. Esse posicionamento reconhece a

natureza inerentemente normativa e política da sustentabilidade, a necessidade de integração de diferentes perspectivas (ecológicas, sociais e econômicas), e o reconhecimento de que a sustentabilidade é um processo, não um estado final (ROBINSON, 2004).

O entendimento dominante do conceito de sustentabilidade baseia-se no reconhecimento da existência supostamente separada dos sistemas naturais, econômicos e sociais (MEBRATU, 1998), tratados de maneira independente, em círculos distintos (figura 2). Nesta visão linear, a sustentabilidade só pode ser alcançada na interseção entre os três sistemas, ou seja, fora desse centro comum às três perspectivas, considera-se uma área de contradição onde, por exemplo, ações econômicas contrapõem-se às iniciativas ambientais e sociais.

Em contrapartida, o modelo holístico aborda a interdependência entre os diferentes níveis: econômico, social, biótico (a vida no planeta) e o abiótico (tudo que suporta a vida). Deste modo, não há um espaço específico de interseção, já que existem milhões de combinações de conflito e harmonia servindo como um campo fértil para a relação entre o universo natural e humano (MEBRATU, 1998). Assim, as interações, por refletirem os diversos sistemas, não pertencem exclusivamente a um deles.



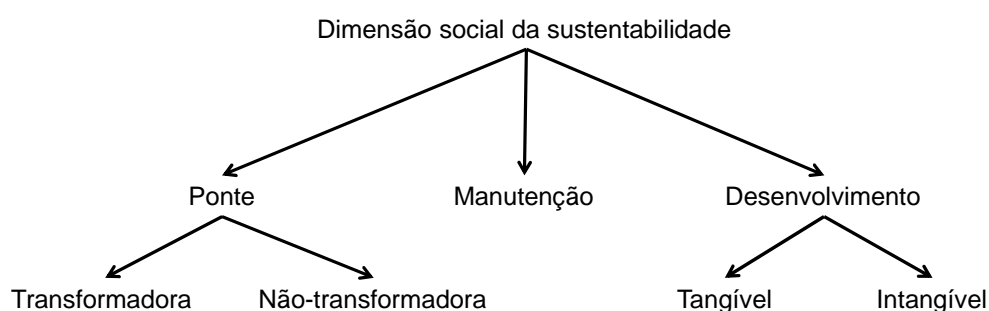
**Figura 2: Diferentes percepções sobre sustentabilidade.**

**Fonte:** MEBRATU (1998, p.513).

Apesar das discussões percorrerem um caminho holístico de interação entre os sistemas, a dimensão humana tem sido negligenciada em meio a referências abreviadas da sustentabilidade, concentradas em temas ambientais (VALLANCE; PERKINS; DIXON, 2011), mesmo havendo ligações entre a pobreza, desigualdade e degradação ambiental. A questão não é apenas a quantidade de pessoas que convivem num mesmo ambiente, mas como se relacionam com os recursos disponíveis.

A pobreza polui o meio ambiente, criando estresse ambiental de uma maneira diferente. As pessoas mais carentes, muitas vezes, destroem seu ambiente imediato, a fim de sobreviver, pois não têm opções para exploração de recursos senão fazê-los com olhar de curto prazo - prática pouco sustentável (LÉLÉ, 1991). Se a pobreza contribui para a degradação ambiental, a recíproca também é verdadeira. Hahn (2009) comenta que as pessoas da base da pirâmide social são especialmente dependentes de seu ambiente ecológico, em razão da vulnerabilidade e incapacidade de reagir adequadamente às mudanças.

Vallance, Perkins e Dixon (2011) clarificam o conceito de sustentabilidade social a partir de três correntes (figura 3). A primeira delas, a “sustentabilidade ponte” (*bridge sustainability*), estuda formas de promover mudanças de comportamento das pessoas, de modo a atingir ações ambientalmente corretas. Ela está dividida em mudanças transformadoras, ou seja, aquelas que reinventam a forma de interação entre o ser humano e o ambiente; ao passo que as mudanças não transformadoras são as convencionais e aspiram apenas pequenas alterações incrementais. A “sustentabilidade da manutenção” (*maintenance sustainability*) refere-se à preservação de características socioculturais em face da mudança, e as maneiras pelas quais as pessoas abraçam ativamente ou resistem a elas. Por fim, a “sustentabilidade do desenvolvimento” (*development sustainability*) inclui preocupações que englobam desde os requisitos básicos tangíveis - como água potável, comida, medicamentos e habitação - até necessidades menos tangíveis em matéria de educação, emprego, equidade e justiça. Espera-se, deste modo, que os benefícios ambientais apareçam na medida em que os objetivos das três correntes da sustentabilidade social sejam atingidos.



**Figura 3: As três correntes da sustentabilidade social.**  
**Fonte:** VALLANCE; PERKINS; DIXON (2011, p.345).

A discussão sobre desenvolvimento social, por englobar as iniquidades sociais de diversas naturezas (gênero, raça, renda e emprego), também aborda a questão da pobreza (LAMPREIA, 1995). Segundo o autor, o desenvolvimento social pode vincular-se às questões de alívio de pobreza ou superação de pobreza. No primeiro caso, estão contidas as ações

assistencialistas, enquanto no segundo caso, envolvem a construção de modelos de desenvolvimento que priorize o crescimento econômico com equidade social. Vandenberg (2006, p.8), no relatório da Organização Internacional do Trabalho, conceitua pobreza como:

Uma condição na qual as pessoas não têm recursos materiais suficientes (alimentação, moradia, vestuário, habitação), não têm acesso a serviços básicos (saúde, educação, água, saneamento), e são limitadas em sua capacidade de exercer direitos, poder e participação, além da incapacidade de emprestar suas vozes para as instituições e os processos que afetam os ambientes sociais, econômicos e políticos em que vivem e trabalham.

Tinker (2000) comenta que a assistência à micro e pequenos empreendimentos têm sido uma das saídas para aumento da receita, produtividade e ativos dos mais carentes. A implementação de tais programas de redução de pobreza mostraram ser mais efetivos na ascensão à linha de pobreza do que programas de manutenção sozinhos. Aliado a isso, a autora aponta três razões que explicam porque as organizações comunitárias controladas por mulheres trazem mais benefícios sociais do que aquelas lideradas por homens:

- (i) Geralmente possuem uma agenda social mais ampla;
- (ii) O foco nas oportunidades empresariais em mulheres tem provado ser mais efetivo em prover comida e carinho para as crianças do que aquelas voltadas aos homens. Similarmente, o direito à moradia das mulheres melhora a estabilidade familiar e o seu sustento;
- (iii) Maridos demonstraram respeito pelas esposas e a violência familiar contra as mulheres empreendedoras diminuiu.

Finalmente, Lélé (1993) explica que qualquer discussão sistemática do conceito de sustentabilidade deve abordar algumas questões específicas. Neste estudo, as respostas estão ligadas ao campo da pesquisa - “Programa Mulher Empreendedora”: (i) O que precisa ser sustentável: a condição de vida da mulher participante do Programa; (ii) Por quanto tempo: na participação da rede de empreendimentos e autonomia dos negócios; (iii) Como sustentar os objetivos desejados ao longo do tempo: por meio da educação de gênero, de negócios e de gestão, presentes na metodologia do Programa; (iv) Quais as causas de práticas insustentáveis: a ausência de processos de aprendizagem dos participantes do Programa.

Mas como integrar o conceito da aprendizagem social, tratada até aqui em um contexto mais amplo de sustentabilidade, para uma lente de análise mais micro como o ambiente organizacional? Esta correspondência é apresentada no tópico seguinte.

### 2.3 Quadro analítico da aprendizagem social

Segundo Godoi e Freitas (2008), as teorias sociocognitivas contribuíram para o conceito de aprendizagem no âmbito organizacional, dentre elas: a Teoria de Campo (Lewin), o Pragmatismo (Dewey), a Teoria da Estruturação (Giddens) e a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura). Um ponto comum entre elas está na importância do contexto à aprendizagem, seja por meio das interações entre indivíduos (teoria de campo), da vivência diária (pragmatismo), da facilitação ou obstrução da aprendizagem (estruturalismo) e da observância de outros indivíduos (aprendizagem social).

No ambiente organizacional, a aprendizagem baseada nessas teorias, origina-se da prática da vida diária, onde organização e indivíduos são constituídos de forma sistêmica, por meio de interações (ELKJAER, 2004). Os estudos que consideram a aprendizagem social nas organizações (GHERARDI; NICOLINI, 2001; SHIPTON; DeFILLIPPI, 2003; ELKJAER, 2004) corroboram em três pontos: (i) a aprendizagem organizacional é mediada por processos cognitivos de interpretação e construção de sentido; (ii) o saber é a capacidade de participar na relação complexa da teia de relacionamentos entre pessoas, artefatos e atividades; e (iii) as pessoas não assumem papéis prontos, mas os criam e recriam de acordo com determinada situação.

O entendimento do processo de aprendizagem na lente social é o foco desta seção, estruturada a partir de quatro questionamentos: quem, o que, como e por que aprende? Para tanto, apresenta-se os conceitos inerentes à perspectiva teórica aqui adotada, relacionando-a aos estudos no campo da sustentabilidade. Ressalta-se que as perguntas podem ser respondidas de formas distintas, mesmo no campo da aprendizagem social (BLACKMORE, 2007), por essa razão, buscou-se um direcionamento quanto aos teóricos utilizados neste referencial teórico.

Por exemplo, as perguntas “quem aprende”, “como aprende” e “por que aprende” baseiam-se no Pragmatismo (Dewey) e na Teoria dos Mundos Sociais (Strauss), ambas utilizadas como arcabouço da aprendizagem social nas organizações (ELKJAER, 2004; BRANDI; ELKJAER, 2006; ELKJAER; SIMPSON, 2006; HUYSMAN; ELKJAER, 2006; BRANDI; ELKJAER, 2013; LORINO, 2013). Quanto à questão “o que aprende”, aplicou-se o conceito de ciclos de aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1996). Os quatro questionamentos foram vinculados aos estudos de ASpS, conforme demonstrado no quadro 1.

**Quadro 1: Quadro analítico da aprendizagem social.**

Questões	Aprendizagem social	
	Na sustentabilidade	Nas organizações
Quem aprende?	Diferentes atores participantes dos respectivos projetos (MAARVELAND; DANG'EGSON, 1999; PAHL-WOSTL et al., 2007; FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008).	Indivíduos, dentro de um contexto social (ELKJAER; SIMPSON, 2006).
O que aprende?	Ciclos de aprendizagem dos atores influenciam o nível de mudança de práticas, pressupostos e valores correntes em um determinado projeto (MAARVELAND; DANG'EGSON, 1999; KEEN; BROWN; DYBALL, 2005; FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008).	Os ciclos de aprendizagem dos indivíduos (simples, duplo e triplo) impactam diretamente nas rotinas, pressupostos e valores da organização (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).
Como aprende?	O estímulo à colaboração (SCHUSLER; DECKER; PFEFFER, 2003) promove a diversidade na participação de atores que trazem à tona diferentes considerações (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008; D'ANGELO; BRUNSTEIN, 2014).	Experiência diária e participação como uma forma de criação de significados (ELKJAER; SIMPSON, 2006).
Por que aprende?	Aprendizagem social fortalecida por interesses contraditórios (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008) podem envolver momentos de crises, importantes para o processo de reflexão-ação (MAARVELAND; DANG'EGSON, 1999).	Questionamentos e reflexões das práticas vigentes em consequência de problemas identificados por resultados aquém do esperado (ELKJAER, 2004; BRANDI; ELKJAER, 2006; LORINO, 2013). Mundos e arenas sociais como conceitos relacionados ao comprometimento dos indivíduos e à importância dos conflitos na busca de soluções para os problemas (STRAUSS, 1993; HUYSMAN; ELKJAER, 2006).

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Para chegar a tais sínteses, foi necessário fazer a correspondência entre as ideias dos autores da aprendizagem social nas organizações e os estudos de ASpS apresentados no referencial teórico deste trabalho. As quatro perguntas balizaram a estrutura das análises dispostas a seguir.

### 2.3.1 Quem aprende?

Segundo Elkjaer (2004), a literatura de aprendizagem organizacional é composta por duas metáforas: “aquisição de conhecimento” e “participação”. Na primeira metáfora, a aprendizagem acontece no nível individual (âmbito cognitivo), para depois ser formalizada



em rotinas da organização. Na segunda metáfora, o foco não é no indivíduo, mas em processos coletivos, ou seja, o conhecimento é situacional, sem possibilidade de ser estocado.

A aprendizagem social nas organizações, a terceira via proposta por Ekjaer (2004), é definida como o desenvolvimento da experiência e conhecimento por meio de questionamentos (ou pensamentos reflexivos) em mundos sociais unidos por compromisso. Essa perspectiva tenta complementar críticas relacionadas às outras metáforas: se na aquisição encontra-se dificuldade na explicação da transferência de conhecimento do indivíduo à organização; na metáfora da participação, há problemas em esclarecer como acontece o aprendizado em um determinado contexto. Nesse sentido, o entendimento da aprendizagem organizacional fundamenta-se a partir da conexão entre os processos individuais, o funcionamento dos grupos e as relações sociais, abrangendo os conceitos das duas outras metáforas (quadro 2).

**Quadro 2: As três vias da aprendizagem organizacional.**

	<b>Metáforas</b>		
	<b>Aquisição de Conhecimento</b>	<b>Participação</b>	<b>Investigação (terceira via)</b>
<b>Conteúdo da Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição do conhecimento;</li> <li>- Processos cognitivos;</li> <li>- Informação e conhecimento individual sobre as ações para orientar o comportamento organizacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Torna-se um praticante, um membro da comunidade de prática;</li> <li>- Participação da vida cotidiana e prática da organização;</li> <li>- Processos sociais dentro de um contexto específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de experiências;</li> <li>- Relacionar problemas concretos no trabalho;</li> <li>- Saber sobre o mundo e tornar-se parte dele (conhecer e socializar).</li> </ul>
<b>Método da Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mente do indivíduo;</li> <li>- Aquisição de conhecimento e habilidade;</li> <li>- Indivíduos trabalham com suas estruturas cognitivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar na comunidade de prática;</li> <li>- Prática cotidiana;</li> <li>- Interações;</li> <li>- Participar da prática organizacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perguntar para investigar;</li> <li>- Pensamento como base para a ação;</li> <li>- Reflexão necessária para aprendizagem;</li> <li>- Tensões e rupturas em situações de investigação, como forma de mudar a experiência.</li> </ul>
<b>Relação entre indivíduo e organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Independente um do outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependente um do outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inseparáveis;</li> <li>- Indivíduo e organização são produtos e produtores de conhecimento;</li> <li>- Transacional: forma mútua entre indivíduos e organização.</li> </ul>
<b>Organização</b>	Sistema.	Comunidades de prática.	Mundos sociais.

Fonte: ELKJAER (2004); adaptado pelo autor.

O indivíduo é identificado como entidade base da aprendizagem. Como mencionado, as capacidades cognitivas individuais e o contexto social determinam a aprendizagem, por isso a importância da interação recíproca entre indivíduo-contexto para mudanças. Em outras palavras, quando os indivíduos são incapazes de influenciar o contexto por meio do seu comportamento, todo o sentido de tradução de conhecimento em ação desaparece. Se o contexto é inapto em mudar o indivíduo, verifica-se a continuidade de práticas antigas.

Os estudos de ASpS ressaltam o indivíduo como base da aprendizagem (MAARVELAND; DANG'EGSON, 1999; PAHL-WOSTL et al., 2007; FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008) por intermédio da capacidade de adaptação e mudança a partir de determinado contexto (BRANDI; ELKJAER, 2013). Entretanto, longe de ser algo estático, a noção de “eu social” aparece como um ser que está continuamente em formação, um devir (ELKJAER; SIMPSON, 2006), contribuindo para a necessidade da gestão de interesses contraditórios dos múltiplos atores, como demonstra a ASpS.

### **2.3.2 O que aprende?**

O que é aprendido pelos indivíduos? A literatura de aprendizagem organizacional define três ciclos de aprendizagem: simples, duplo e triplo, fornecendo um modelo útil para distinguir diferentes domínios da aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

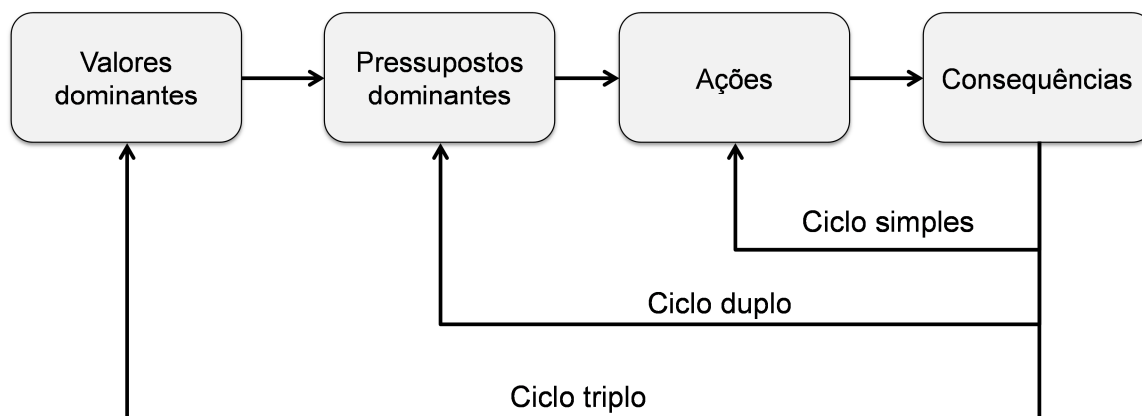
O ciclo simples possui um caráter instrumental, por meio do desenvolvimento de habilidades, práticas e ações. Preocupa-se principalmente com a eficácia: a melhor forma de atingir metas e objetivos existentes, mantendo o desempenho organizacional dentro do intervalo especificado por valores e normas existentes. Por essa razão, estratégias ou suposições são modificadas para manter valores e normas organizacionais.

A aprendizagem de ciclo duplo facilita o exame de pressupostos, além de provocar diferentes ações e comportamentos, resultantes da transformação de valores. O aprendizado nesse caso é observado quando o *feedback* começa a gerar mudança no conjunto de pressupostos em que se basearam as práticas.

A aprendizagem de ciclo triplo envolve o “aprender a aprender”, a partir da reflexão e mudança de valores e normas utilizadas até então como bases estáveis para a operação dos pressupostos acatados como certos.

Estudos da aprendizagem social no contexto da sustentabilidade utilizam os conceitos dos ciclos de aprendizagem para identificar o que os diferentes atores aprendem.

Keen, Brown e Dyball (2005), além de tratar dos três ciclos de aprendizagem nos processos de participação e engajamento, acrescentam a aprendizagem de ciclo múltiplo, ao proporcionar uma compreensão mais profunda dos contextos, dinâmicas de poder e valores que afetam a gestão ambiental (figura 4).



**Figura 4: Ciclo múltiplo de aprendizagem.**  
 Fonte: KEEN; BROWN; DYBALL (2005, p.17).

O processo de aprendizagem social busca provocar mudanças institucionais, por meio do aprendizado de ciclo duplo, ao invés de perseguir unicamente melhorias unilaterais de desempenho das estruturas e instituições vigentes, como no aprendizado de ciclo simples. O foco na transformação, inovação e criação de novos arranjos estruturais (intra e interinstitucionais) é responsável por levar em conta os princípios da sustentabilidade (RIST et al., 2007).

Estudos de ASpS ressaltam a presença dos diferentes ciclos de aprendizagem. Fernandez-Gimenez, Ballard e Sturtevant (2008) demonstram evidências dos três níveis de aprendizagem em projetos colaborativos de base comunitária para investigar os objetivos, processos e resultados do monitoramento ecológico por parte das organizações envolvidas. Indivíduos restritos ao aprendizado de ciclo simples aprimoraram tecnicamente a eficácia da gestão de seus esforços de monitoramento. Quanto ao ciclo duplo, as avaliações colaborativas ou monitoramento mudaram, algumas vezes, os pressupostos dos participantes, tanto na esfera social quanto nos processos ecológicos. Por fim, diálogos colaborativos entre os participantes foram responsáveis pelas mudanças de normas e valores.

Maarleveld e Dangbégnon (1999) apresentam os três ciclos na perspectiva da aprendizagem social com o objetivo de analisar estudos de caso que envolvem a tomada de decisão coletiva e ação em sistemas de gerenciamento de recursos naturais. As autoras

concluíram que a escolha sobre qual ator aprende e o ciclo de aprendizagem do qual faz parte (simples, duplo e triplo) torna-se uma questão importante: quanto mais profundo o nível de aprendizagem (o triplo em detrimento do simples, por exemplo), maior a probabilidade na mudança recíproca na relação indivíduo-contexto.

### **2.3.3 Como aprende?**

No pragmatismo, o indivíduo aprende na experiência diária, construída a partir dos fatos vivenciados por ele. A experiência não é de natureza individual e particular, mas um processo contínuo de acontecimentos onde há uma objetividade no compartilhamento social que se entrelaça com a dimensão subjetiva individual (ELKJAER; SIMPSON, 2006). Refere-se a pensamentos que tomam como base vivências passadas para influenciar/antecipar expectativas futuras. Em outras palavras, a experiência vai muito além de conhecimento, trata-se de fatos vividos da natureza transacional e social. Assim, temporalidade refere-se às experiências de continuidade na prática – processo contínuo de recordar e antecipar. Ao invés de um modelo “espaço-temporal”, o pragmatismo leva-nos a uma visão “contextual-temporal” da prática.

Glasser (2007) diferencia a aprendizagem social em passiva e ativa. A primeira aprendizagem acontece na ausência de interações ou qualquer relação com a comunicação. Além de não ter nenhum aspecto crítico, haja vista ser um processo individual, a aprendizagem social passiva é a responsável pela difusão do modelo atual de progresso a todo custo, haja vista não estimular a reflexão oriunda da participação. A aprendizagem social ativa, por sua vez, é construída na interação consciente e na comunicação entre, pelo menos, duas pessoas. É inerentemente dialógica e possui três categorias: (i) hierárquica; (ii) não hierárquica; e (iii) coaprendizagem. As duas primeiras suportam a expansão de conhecimentos já existentes, enquanto a terceira, por causa de suas exigências para o trabalho em equipe, compromisso e aprendizado em campo, também sustenta a geração de novos conhecimentos e estratégias para combater os problemas.

A participação possibilita a criação de significados. Novas ideias são construídas a partir de um processo contínuo de acontecimentos, ao invés de originar-se de uma visão particular sobre a natureza de uma realidade pré-existente. A noção de eu social como um ser que está continuamente em formação, um devir (ELKJAER; SIMPSON, 2006).

Schusler, Decker e Pfeffer (2003) enfatizam a importância da diversidade de participantes nas discussões de sustentabilidade, por trazer à tona considerações e julgamentos

de diversas perspectivas. O mesmo observado por Fernandez-Gimenez, Ballard e Sturtevant (2008) nos debates sobre gestão de recursos florestais de base comunitária. As autoras verificaram que o nível de participação dos cidadãos nas discussões sobre objetivos e tratativas dos projetos era estimulado pelos diálogos dos diferentes atores.

#### **2.3.4 Por que aprende?**

Os gatilhos que motivam a aprendizagem são de natureza interna e externa, ambas responsáveis pela mudança de atitudes dos indivíduos. Enquanto Dewey concentra-se no âmbito interno, ou seja, no conceito de questionamento (“Inquiry”, em inglês) (ELKJAER, 2004), Strauss (1993) utiliza as concepções de mundos e arenas sociais como compreensão de fatores externos que estimulam a aprendizagem.

“Pensar é um processo de questionamento, de olhar para as coisas, de investigar. Adquirir é sempre secundário e instrumental para o ato de questionar. Ele está buscando algo que não está na mão” (DEWEY, 1916 [1980], citado por ELKJAER, 2004, p.425). O questionamento acontece quando algo está errado e os resultados finais estão aquém das expectativas. Durante esse processo, o indivíduo sonda se a decisão acatada será aceita socialmente (ELKJAER; SIMPSON, 2006). Portanto, a experiência é adquirida e a semente do conhecimento é plantada quando se envolve pensamento reflexivo, iniciado a partir do momento em que se usa o pensamento como instrumento para tentar resolver uma situação incerta (BRANDI; ELKJAER, 2006).

Os esforços para dar sentido à atividade em andamento envolvem hábitos como um recurso de experiência baseado em categorias de atos que se tornam, graças à repetição e familiaridade cultural, "gestos significativos" que medeiam uma ação situada. Hábitos relacionam-se às atividades em andamento com o seu passado e futuro esperado, o seu propósito final e outras atividades que ocorrem em outros lugares. Eles fazem da atividade algo reconhecível e previsível, um objeto de comunicação e de crítica, de memória e de transformação (LORINO, 2013).

O questionamento termina quando os atores envolvidos concordam que foram definidos novos hábitos viáveis e que tornam possível a continuação da experiência. Dessa forma, os resultados da reflexão são temporários e falíveis (LORINO, 2013). Aprender pelo questionamento é a ideia central no pragmatismo, sendo o elemento central para o conhecimento, para a geração de novos hábitos e rotinas nas organizações. Seguindo esta

definição, a aprendizagem organizacional é entendida como um processo que transforma uma situação organizacional incerta em uma situação mais estável (BRANDI; ELKJAER, 2013).

Na teoria dos mundos sociais (STRAUSS, 1993), as organizações são vistas como arenas de ações coletivas coordenadas, resultantes de comprometimento com as atividades organizacionais. Isto significa que os conflitos organizacionais e tensões derivam de diferentes compromissos a diferentes ações, atividades e valores (HUYSMAN; ELKJAER, 2006). Por essa razão, argumenta-se que as tensões podem criar caminhos para questionar as práticas existentes e para o pensamento crítico e a reflexão (BRANDI; ELKJAER, 2006). Assim, provê a imagem da organização como processos de negociações de diferentes vozes ou mundos sociais (HUYSMAN; ELKJAER, 2006) que dividem recursos e compartilham ideologias para alcance dos objetivos (ELKJAER, 2004).

Os mundos sociais possuem propriedades particulares significantes, como: tamanho, duração, origem, história, taxa de mudança, tipo e quantidade de recursos, relacionamento com tecnologia e poder do Estado. Alguns mundos sociais podem induzir que os seus participantes fiquem compromissados com as atividades coletivas, mas é importante lembrar que eles não são exclusivistas, ou seja, um mesmo indivíduo, por exemplo, pode fazer parte de vários mundos sociais; uns com ligações mais fortes e outros mais fracas (STRAUSS, 1993).

As arenas sociais surgem quando os problemas são de difíceis resoluções e os desentendimentos persistem. Na visão de Strauss (1993), arenas sociais referem-se às interações de mundos sociais envolvidos por problemas. Nesse sentido, as ações são debatidas e manipuladas. Não há arenas sem mundos sociais e vice-versa, elas existem em todos os níveis das ações organizacionais, do micro ao macro. São centrais para manutenção ou mudança de cada mundo social.

Os resultados da pesquisa de Fernandez-Gimenez, Ballard e Sturtevant (2008) sugerem que a presença de interesses contraditórios são fatores-chave no processo de monitoramento de recursos naturais de base comunitária e podem ajudar na resolução de conflitos, bem como fortalecer a aprendizagem social. A crise é uma grande força para convencer as pessoas da necessidade de transformação, por isso, o aprendizado envolve movimentos de reflexão e ação (MAARVELAND; DANGÉGNON, 1999).

Tendo em vista a compreensão dos facilitadores da aprendizagem social no contexto organizacional e a sua associação aos estudos de ASpS a partir das respostas aos questionamentos explicitados, ainda é preciso complementar a exposição do referencial

teórico com os obstáculos ao processo de aprendizagem organizacional que interferem no elo reflexão-ação, apresentados a seguir.

## **2.4 Barreiras ao processo de aprendizagem organizacional**

A rede de empreendimentos do Programa Mulher Empreendedora é formada por grupos de mulheres representantes de diferentes negócios, que se agrupam segundo suas demandas e interesses comuns. A estratégia de articulação de grupos de empreendimentos busca o desenvolvimento de ambientes favoráveis ao fortalecimento de redes de atuação, economia solidária e cooperação, a partir da atuação em demandas e oportunidades comuns aos empreendimentos (INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2012).

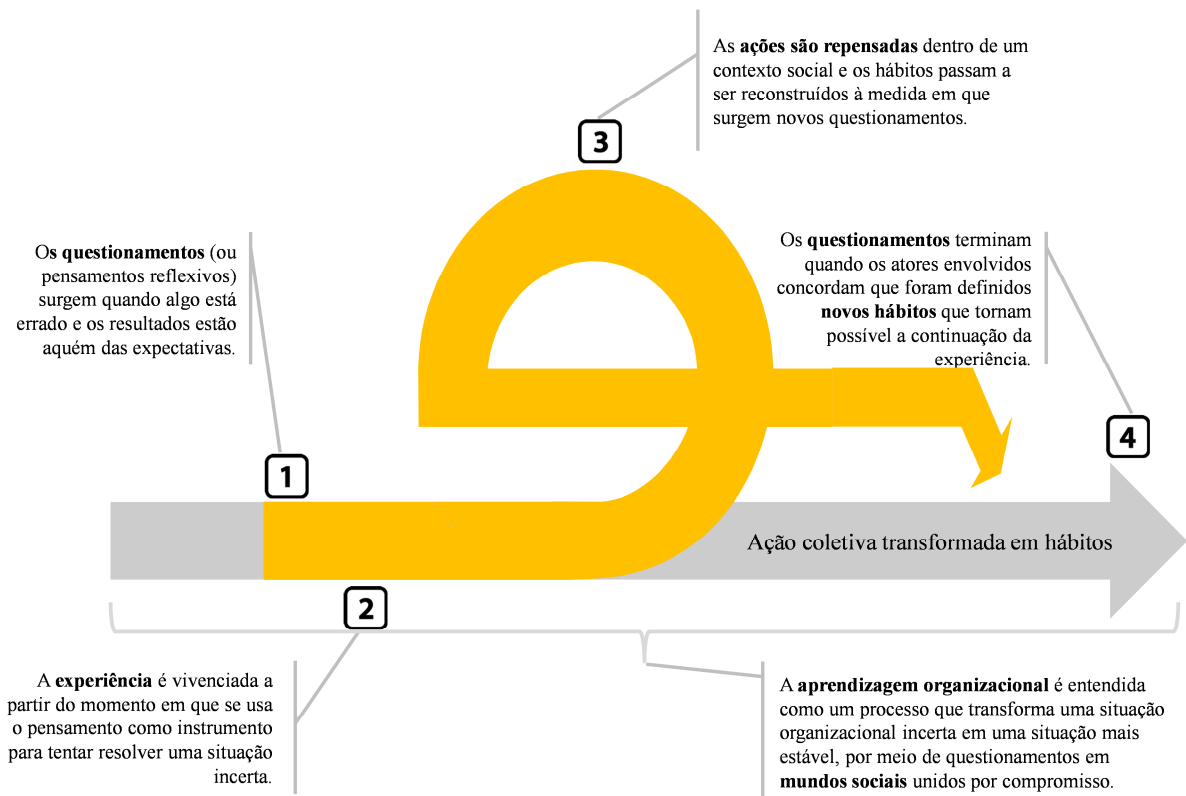
Deste modo, uma vez que este trabalho tenha optado pelo entendimento do processo de aprendizagem organizacional na lente social proposta por Elkjaer, e considerado a discussão das barreiras ao processo de aprendizagem na rede de empreendimentos como um dos objetivos específicos, foi necessário ampliar o referencial teórico para atendimento à proposta de pesquisa. Para tanto, escolheu-se a linha teórica de Edmondson (1999; 2002) dado que a proposta de Elkjaer não explora a fundo os obstáculos à aprendizagem organizacional.

Em que medida é possível relacionar os conceitos apresentados por Elkjaer como facilitadores do processo de aprendizagem organizacional, aos fatores que dificultam a aprendizagem no nível de grupos abordados por Edmondson? Este tópico busca responder tal questionamento, a partir da associação das ideias de aprendizagem organizacional das duas autoras.

A perspectiva de Elkjaer baseia-se no entendimento de que a aprendizagem organizacional surge da conexão entre os processos individuais, o funcionamento dos grupos e as relações sociais. Nessa mesma linha, Edmondson (1999; 2002) ressalta a importância das ações e interações entre as pessoas, normalmente situadas em pequenos grupos ou equipes, como premissa para a aprendizagem organizacional. Deste modo, conceitua-se a aprendizagem no nível do grupo como um processo contínuo de reflexão e ação, caracterizado por meio de questionamentos, experimentação, reflexão sobre os resultados e discussão dos erros ou efeitos inesperados das ações.

A aprendizagem organizacional pela lente social é entendida como um processo que transforma uma situação incerta em algo mais estável, por meio de questionamentos em

mundos sociais unidos por compromisso. Trata-se, em outras palavras, do processo reflexão-ação. Ao encarar um problema, ou seja, quando o resultado fica aquém do esperado, os envolvidos questionam sucessivamente as suas ações e, ao usar o pensamento como instrumento para resolver uma situação duvidosa, vivenciam uma experiência. As ações são repensadas e novos hábitos são adquiridos, tornando possível a continuação da experiência (figura 5).



**Figura 5: Aprendizagem organizacional pela lente social de Elkjaer.**

Fonte: LORINO (2013, p.5); adaptado pelo autor.

Da mesma forma, Edmondson (1999; 2002) assume a aprendizagem organizacional como um processo, por meio do qual reconhece a mudança como papel significativo. Nesta visão, a organização aprende quando suas ações são modificadas como resultado da reflexão. A aprendizagem no nível do grupo é difundida por intermédio do comportamento de aprendizagem, isto é, quando os membros da equipe testam hipóteses e discutem as diferenças de opinião de maneira aberta, ao invés de individualmente ou fora do grupo.

Assim, para a autora, as barreiras de aprendizagem influenciam negativamente a passagem reflexão-ação. Silva, Gody e Bido (2013), a partir da síntese dos trabalhos de Edmondson, indicam seis fatores que podem dificultar o processo de aprendizagem.



O primeiro deles refere-se à postura do gestor do grupo. Ao assumir uma atitude tradicional de chefe, muito além do incentivo aos comportamentos de discussão e contribuição conjunta entre os membros do grupo, o gestor preocupa-se em delegar atividades e controlar seus membros mais de perto, seja por meio da frequência de trabalho, ou pela cobrança de resultados. O clima gerado no grupo passa a ser de desconfiança e a vigilância/julgamento do gestor compromete a interação aberta entre os profissionais.

A influência do poder no processo de reflexão-ação também pode dificultar a aprendizagem. Se, por um lado, a reflexão significa o compartilhamento de informações no grupo e um ambiente propício para experimentar, por outro, a ação envolve a concretização dos planos. No entanto, quando as diferenças de poder entre os membros do grupo criam percepções de riscos interpessoais, o processo de aprendizagem dá lugar às necessidades de autoproteção.

A dificuldade em posicionar-se rapidamente frente aos desafios é o terceiro fator. As mudanças ocorrem lentamente em grupos que agem apegados às rotinas habituais, por não sentirem-se à vontade e certos de que não serão expostos a situações que possam ferir sua autoestima.

As interações frágeis entre os membros do grupo também são responsáveis por limitar a reflexão e ação. Nessas situações, o agir decorre do fato ocorrido e não do planejamento de possíveis eventos. Em um ambiente de pouca possibilidade de reflexão, os membros não se escutam, causando desentendimentos em virtude de conhecimentos mútuos limitados.

As situações extremas de estabilidade e turbulência do ambiente organizacional dificultam o processo de aprendizagem. No primeiro caso, há poucos estímulos para que os membros explorem novas ideias, processos e práticas, fazendo com que a resposta marginal decorrente de sua experimentação decline. Quanto aos ambientes em constante mutação, também não há cooperação e estímulo para que o processo de aprendizagem seja sustentado.

Por fim, o último fator refere-se à insegurança por parte dos membros dos grupos em experimentar. As recompensas acontecem apenas em momentos de acertos, uma vez que os erros são quase sempre punidos. Essa insegurança faz com que o grupo tenha receio em experimentar novos métodos e, por conseguinte, analisar e discutir os resultados de suas experiências.

A partir da exposição dos fatores que contribuem à criação de barreiras no processo de aprendizagem organizacional, é possível verificar uma associação à abordagem de

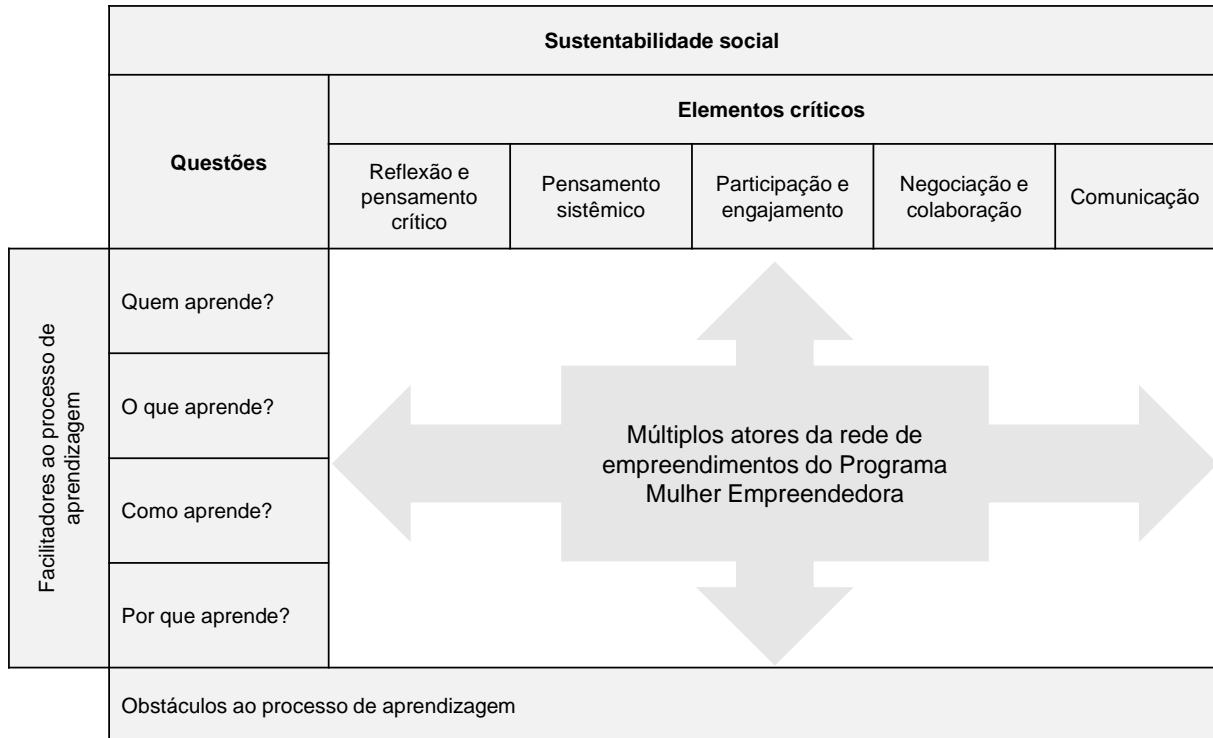
aprendizagem organizacional de Elkjaer, dado que, todos os pontos apresentados que contribuem para a criação de obstáculos do aprendizado afetam a possibilidade de refletir, experimentar, repensar as ações e criar novos hábitos unidos de mundos sociais (quadro 3).

**Quadro 3: Obstáculos e facilitadores do processo de aprendizagem nas visões de Elkjaer e Edmondson.**

		Facilitadores do processo de aprendizagem (EIKJAER)				
		Questionamento (pensamentos reflexivos)	Experiência	Ações repensadas	Novos hábitos	Mundos sociais
<b>Barreiras ao processo de aprendizagem em grupos (EDMONDSON)</b>	Ausência do gestor do grupo.	✓	✓	✓	✓	✓
	Influência do poder no processo de reflexão e ação.	✓	✓	✓	✓	✓
	Dificuldade de posicionar-se rapidamente frente aos desafios.	✓	✓	✓	✓	✓
	Interações frágeis entre os membros do grupo.	✓	✓	✓	✓	✓
	O ambiente organizacional.	✓	✓	✓	✓	✓
	Insegurança em experimentar.	✓	✓	✓	✓	✓

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As relações dos tópicos apresentados neste referencial teórico estão dispostas na figura 6. Nela se expõe a síntese das ideias à luz dos conceitos e lentes teóricas aqui adotadas para a investigação no campo de pesquisa: a rede de empreendimentos do Programa Mulher Empreendedora.



**Figura 6: Relação entre as seções do referencial teórico.**

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As respostas para as questões indicadas neste trabalho e o alcance dos objetivos propostos perpassam pela definição metodológica da pesquisa e a sua estratégia de investigação, apresentadas a seguir.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Esta seção apresenta a concepção paradigmática adotada (interpretativa) e a natureza da pesquisa (qualitativa). Além disso, demonstra o estudo de caso como estratégia de investigação e o método de análise de dados inspirado em Flores (1994), a partir das evidências utilizadas no trabalho de campo (documentos, entrevistas e observações).

#### 3.1 A natureza qualitativa e interpretativa da pesquisa

Relembrando, o objetivo deste trabalho é analisar como ocorre o processo de aprendizagem social nas redes de empreendimentos do Programa Mulher Empreendedora, relacionando-o aos conceitos e elementos críticos da aprendizagem social na perspectiva da sustentabilidade. Nesse sentido, utilizou-se como objeto de estudo o Programa Mulher Empreendedora do Instituto Consulado da Mulher, reconhecido como a principal ação social da Consul, marca pertencente à *Whirlpool Latin America*. O Consulado desenvolve e consolida programas e práticas sociais voltados ao empoderamento econômico das mulheres, com a estratégia de ampliar as habilidades desse público e acompanhar os empreendimentos populares, do seu nascimento à sua autonomia.

A ênfase do referencial teórico deste estudo sobre a importância do contexto e das interações sociais na aprendizagem, tanto no âmbito das organizações quanto da sustentabilidade, ratifica o paradigma interpretativo adotado nesta pesquisa. O pressuposto básico dessa concepção filosófica é a busca do entendimento do mundo pelo indivíduo, por meio da criação de significados oriundos das experiências vivenciadas no convívio com outras pessoas (GEPHART, 1999; CRESWELL, 2010). Segundo Lincoln, Lynham e Guba (2011), o paradigma interpretativo possui três características: (i) relativista: a interpretação dada ao mundo, como é construída socialmente, pode ser apreendida de múltiplas formas; (ii) transacional e subjetiva: existência de uma interação entre o pesquisador e o seu objeto de investigação, uma vez que as descobertas em campo são obtidas mediante avanço do trabalho; (iii) hermenêutica e dialética: a construção individual pode ser provocada e refinada apenas por meio da relação entre pesquisador e entrevistados.

A pesquisa de natureza qualitativa se compromete “[...] com a perspectiva naturalista e compreensão interpretativa da experiência humana” (DENZIN; LINCOLN, 2011, p.6). Tais estudos são capazes de “[...] compreender e classificar processos dinâmicos vividos por

grupos sociais [...] e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (RICHARDSON et al., 2007, p.80). O estudo de caso, apresentado no tópico seguinte, foi a estratégia metodológica de pesquisa adotada para compreender o fenômeno da aprendizagem social.

### **3.2 A estratégia metodológica da pesquisa**

Stake (1994, p.236) explica que o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “[...] não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e voltado para a interpretação do leitor. Esta pesquisa é classificada como um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), pois há interesse em estudar um caso específico. Por exemplo: uma experiência, que vale a pena ser investigada para identificar quais os elementos que a constituem, o que a faz tão distintiva, que recursos foram necessários para atingir este nível, que valores a orientam, que resultados obtiveram e assim por diante. Naturalmente, segundo o autor, a pesquisa exige uma multiplicidade de fontes de dados, de métodos e procedimentos de coleta e análise de dados.

A coleta de dados de um estudo de caso engloba seis diferentes fontes de evidência: (i) documentação; (ii) registros em arquivo; (iii) entrevistas semiestruturadas; (iv) observação não participante; (v) observação participante; e (vi) artefatos físicos, reunidas neste trabalho em três grupos (quadro 4): documentos, entrevistas e observação, conforme classificação de Godoy (2007).

**Quadro 4: Fontes de evidência de um estudo de caso e sua aplicação na pesquisa.**

Fontes de evidência	Conceito	Aplicação na pesquisa
Documentos	Inclui materiais escritos, estatísticas e outros tipos de registro organizados em banco de dados, utilizados como forma de corroborar ou ampliar as evidências oriundas de outras fontes. Podem ser de origem pública ou de fontes internas da organização.	A coordenação do ICM forneceu documentos internos para a pesquisa, tais como: metodologias de trabalho, resultados dos indicadores de gestão dos empreendimentos, apresentações formais, revistas, dentre outros.
Entrevistas	“(…) tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse” (GODOY, 2007, p.134).	O tipo de entrevista utilizada nesta pesquisa se enquadra no que Godoi e Mattos (2006) definem como: “[...] a entrevista baseada em roteiro, caracterizada pela sua preparação e por dar ao entrevistador flexibilidade para ordenar e formular as perguntas durante a entrevista”. As mulheres empreendedoras entrevistadas fazem parte da rede de alimentação “União dos Sabores Solidários”.
Observação	As observações formais podem ocorrer a partir de reuniões, atividades de rua, trabalho em fábrica, salas de aula e outros (CRESWELL, 2010).	A observação não participante ocorreu durante as reuniões das redes em quatro locais distintos: Anchieta (SP), Berrini (SP), Mauá e São Bernardo do Campo. Essa técnica possui como vantagem a exploração de tópicos que podem ser desconfortáveis para os participantes discutirem (CRESWELL, 2010), como no caso de barreiras ao processo de aprendizagem, tratadas no referencial teórico desta pesquisa.

**Fontes:** CRESWELL (2010); GODOI e MATOS (2006); GODOY (2007); adaptado pelo autor.

A coleta de dados utilizou-se de documentos oficiais do ICM. No caso das entrevistas e observações, foram estruturadas matrizes de amarração (vide apêndices A e C) com o intuito de sustentar a criação dos respectivos roteiros, devidamente embasados pelo referencial teórico deste estudo. Este processo de construção dos dados é detalhado no tópico adiante.

### 3.3 Construção dos dados

Os dados obtidos na pesquisa originaram-se de três fontes, conforme mencionado anteriormente: documentos, observação não participante e entrevistas.

No primeiro caso, foram analisados diferentes materiais: (i) publicações do ICM; (ii) relação dos 31 indicadores qualitativos de análise dos empreendimentos populares; (iii) metodologia de gestão de empreendimentos populares; (iv) apresentações sobre a rede de

alimentação “União dos Sabores Solidários”; e (v) informações disponíveis no site da organização.

A observação não participante foi o pilar central da coleta de dados. Ao presenciar as reuniões das redes de empreendimentos, foi possível entender detalhadamente o seu funcionamento, as interações entre os participantes, os problemas enfrentados por cada empreendimento e as reflexões oriundas dos processos de questionamentos das práticas vigentes. Ao todo, foram 15 encontros, totalizando 35 horas de observação. A matriz de amarração do roteiro de observação (vide apêndice A) foi elaborada a partir dos elementos críticos identificados no referencial teórico, consequentemente, os fenômenos observados equivalem aos tópicos do próprio roteiro.

As entrevistas serviram de apoio aos dados coletados nas observações como forma de corroborar ou complementar as evidências até então descobertas. Para tanto, houve o cuidado de serem realizadas após a primeira observação em campo, possibilitando inserir elementos do contexto nas conversas. Ao todo, foram seis entrevistas, todas transcritas pelo pesquisador, com mulheres empreendedoras que participavam do Programa, por meio dos seus respectivos empreendimentos. De forma a resguardar as entrevistadas, utilizou-se códigos, dispostos no quadro 5 juntamente com o perfil das mulheres.

**Quadro 5: Perfil das entrevistadas.**

<b>Código</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Grau de instrução</b>	<b>Tempo de Programa</b>
E1	41	Casada	Sem instrução.	5 anos
E2	29	Solteira	2º grau completo	1 ano
E3	+/- 40	Divorciada	2º grau completo	5 meses
E4	22	Casada	2º grau completo	1 ano
E5	+/- 45	Casada	1º grau completo	5 meses
E6	50	Casada	Superior completo	1 ano e meio

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As perguntas do roteiro de entrevistas (vide apêndice B) foram agrupadas em função dos objetivos específicos do estudo. A sua criação foi possível graças à estrutura da matriz de amarração, a qual dispôs lado a lado os autores utilizados no referencial teórico e as sínteses

de suas ideias (vide apêndice C). Além disso, para certificar-se de que toda teoria mencionada no referencial teórico foi contemplada no roteiro, verificou-se, na própria matriz, a relação entre as perguntas do roteiro e respectivas teorias as quais se refere.

Os dados foram analisados conforme a proposta do sistema de categorias de Flores (1994), a partir do processo de codificação e definições das categorias, explicitado a seguir.

### **3.4 Análise dos dados**

A análise dos dados qualitativos coletados das entrevistas e observações foi inspirada em Flores (1994), partindo-se do pressuposto que a realidade social é múltipla e subjetiva e deve ser entendida sob o ponto de vista dos envolvidos. No caso do estudo em questão, o ponto de vista das mulheres empreendedoras participantes da rede de empreendimentos populares “União dos Sabores Solidários”.

As entrevistas foram transcritas e as observações organizadas em notas, representando o objeto de um estudo inicial. Esta primeira leitura permitiu a identificação de fragmentos textuais que puderam ser posteriormente segmentados, categorizados e codificados, em um processo de redução de dados.

Os fragmentos textuais identificados como relevantes para a pesquisa foram reunidos em grupos de unidades de conteúdo semelhantes, em um procedimento de segmentação. Estas unidades temáticas variaram em amplitude, de acordo com os depoimentos e notas sobre cada assunto, de modo que existem trechos compostos por uma única oração e trechos de grande extensão.

Os processos de categorização e codificação seguiram os procedimentos descritos por Flores (1994). Como costuma ocorrer na análise de dados qualitativos textuais, foram atribuídos códigos a fragmentos discursivos que, por sua vez, constituíram categorias. O conjunto de categorias foi reavaliado e aprimorado no decorrer do estudo, de modo a defini-las com acuidade e atender a todas as dimensões identificadas no referencial teórico. Desta forma, criou-se 13 categorias devidamente codificadas em um processo de revisão continuada, utilizando os passos de trabalho sugeridos pelo autor:

- a) Fusão de categorias afins ou de representação escassa;
- b) Subdivisão das categorias excessivamente amplas e de conteúdo relativamente heterogêneo;



- c) Nomeação das categorias buscando termos que definam da melhor forma o seu conteúdo.

Os códigos e categorias definidos neste estudo levaram em consideração os elementos críticos da ASpS, juntamente com as associações à aprendizagem organizacional e às barreiras ao processo de aprendizagem nas organizações, expostos no referencial teórico desta pesquisa. Os resultados das codificações e categorias estão dispostos no quadro 6.

**Quadro 6: Códigos e definições das categorias.**

<b>Código</b>	<b>Definição da categoria</b>
QUE	Os <b>questionamentos</b> (ou pensamentos reflexivos) surgem quando algo está errado e os resultados estão aquém das expectativas.
EXP	O indivíduo aprende na <b>experiência</b> diária, por fatos vivenciados por ele, num processo contínuo de acontecimentos onde há uma objetividade no compartilhamento social que se entrelaça com a dimensão subjetiva social.
HAB	<b>Hábitos</b> como um recurso de experiência baseado em categorias de atos que se tornam, na repetição e familiaridade cultural, algo reconhecível e previsível.
MUD	A aprendizagem ocorre mediante <b>mudanças</b> mútuas oriundas da interação recíproca entre indivíduo e contexto.
PAR	A <b>participação</b> de diferentes atores como uma forma de partilhar responsabilidades e compartilhar aprendizagem sobre diversas questões.
COM	Mundos sociais emergem como resultado de <b>compromisso</b> com as atividades organizacionais.
TEN	Situações de conflitos e <b>tensões</b> entre os mundos sociais podem criar caminhos para questionar as práticas existentes e estimular o pensamento crítico e a reflexão.
FUT	A visão de <b>futuro</b> ideal ajuda a contextualizar as ambições individuais e tenta resolver as diferenças de expectativas de diferentes atores.
DIA	Os <b>diálogos</b> entre os participantes contribuem para a resolução de conflitos e discussões de ideias, soluções e práticas adequadas.
LIN	<b>Linguagem</b> comum, transparente, tolerante, colaborativa e movida a interesses mútuos como características essenciais de um diálogo que estimula a aprendizagem entre os atores.
DEM	A possibilidade de questionar qualquer proposta <b>democraticamente</b> , expressando alguma ideia nova, necessidade ou desejo, e garantia de que haja uma distribuição simétrica de oportunidades e capacidades de expressão entre todos os participantes.
POD	As diferenças de <b>poder</b> entre os membros do grupo criam percepções de riscos interpessoais. Nesses casos, o processo de aprendizagem dá lugar às necessidades de autoproteção.
INT	Nos grupos em que há <b>interações</b> frágeis entre os membros, o agir decorre do fato ocorrido e não do planejamento de possíveis eventos. Em um ambiente de pouca possibilidade de reflexão, os indivíduos não se escutam, causando desentendimentos em virtude de conhecimentos mútuos limitados.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

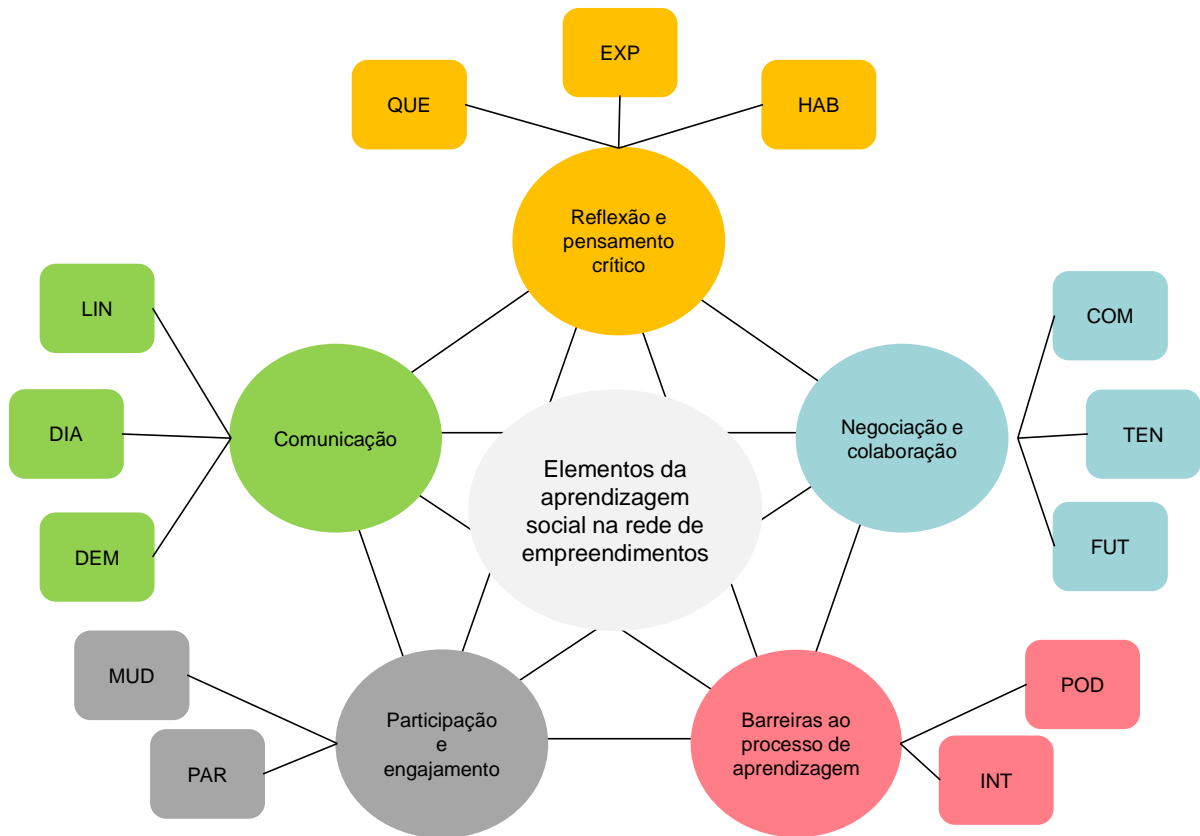
No passo seguinte, as categorias foram interligadas de acordo com a semelhança temática. A esse conjunto de categorias afins denomina-se metacategoria (FLORES, 2004), compostas, neste estudo, por cinco distintas (quadro 7).

**Quadro 7: Metacategorias e suas definições.**

Nome	Definição da metacategoria
Reflexão e pensamento crítico	A reflexão surge quando os atores se deparam com um problema ou situação incerta.
Negociação e colaboração	A colaboração a partir do compromisso individual dos atores, visão de futuro e superação dos conflitos e tensões.
Barreiras ao processo de aprendizagem	Os obstáculos à aprendizagem derivados da centralização de determinados atores e das interações frágeis entre os membros do grupo.
Participação e engajamento	O papel da participação dos atores e as mudanças de comportamentos por meio das interações entre indivíduos e contexto social.
Comunicação	A importância do diálogo claro, transparente e democrático para o processo de aprendizagem.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Por fim, o agrupamento das categorias e metacategorias possibilitou a construção do sistema de categorias. Para tanto, foram adotadas premissas que aproximam e distanciam um elemento do outro em um processo de comparação intra e intercategorias (FLORES, 1994). O resultado está disposto na figura 7.



**Figura 7: Sistema de categorias.**

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Contudo, é necessário entender primeiramente o funcionamento do Instituto Consulado da Mulher, do Programa Mulher Empreendedora e o contexto das redes de empreendimentos para só então discutir os resultados da pesquisa. Por isso, a seção seguinte apresenta o objeto de estudo e traz as análises e interpretações dos dados coletados em campo.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção está dividida em cinco tópicos. O primeiro deles expõe uma visão geral do Instituto Consulado da Mulher: a sua missão, os resultados alcançados, a metodologia de trabalho e a forma de atuação do Programa Mulher Empreendedora.

O tópico subsequente contextualiza a rede “União dos Sabores Solidários” (USS) e busca explicar o seu funcionamento, bem como a relação dos empreendimentos nas quatro localidades: Anchieta (SP), Berrini (SP), Mauá e São Bernardo do Campo.

O terceiro tópico aborda os elementos críticos responsáveis por promover a aprendizagem social nas redes de empreendimentos, a partir das categorias baseadas no referencial teórico e estabelecidas na construção e análise dos dados. Em seguida, o quarto tópico, apresenta os fatores estruturais que impulsionam a aprendizagem no Programa Mulher Empreendedora e a ligação entre eles.

Por fim, retoma-se o quadro analítico da aprendizagem social e os seus questionamentos (quadro 1, p.32), agora com o acréscimo dos resultados de campo das entrevistas e observações concernentes às redes de empreendimentos.

### 4.1 Visão geral do ICM e do Programa Mulher Empreendedora

Criado em 2002, o Instituto Consulado da Mulher (ICM) é a principal ação social da Consul, marca pertencente à *Whirlpool Latin America* - negócio de eletrodomésticos da *Whirlpool S.A.*, uma subsidiária da *Whirlpool Corporation*, fabricante de eletrodomésticos, presente em diversos países do mundo (WHIRLPOOL LATIN AMERICA, 2014).

A missão do ICM é “assessorar os empreendimentos populares protagonizados por mulheres, com aporte de conhecimentos e recursos que viabilizem a geração de renda e a qualidade de vida” (INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2012, p.8). Presente em 20 estados brasileiros, o ICM promove o desenvolvimento e a inclusão social para famílias e comunidades em diferentes cidades do país, inspirado no conceito de economia solidária e com uma metodologia replicável, reconhecida pela empresa de auditoria KPMG e Fundação Banco do Brasil.

O ICM acredita, com base na sua proposta metodológica de assessoria a empreendimentos populares, que o acesso ao trabalho e à renda é uma das estratégias para promoção da qualidade de vida e superação das situações de vulnerabilidade social. As

mulheres foram escolhidas como público-alvo por serem, segundo o próprio Instituto, os principais agentes de mudança social, acumulando funções de cuidado com a casa, família e comunidade.

É dentro dessa perspectiva que o Instituto Consulado da Mulher desenvolve e consolida programas e práticas sociais voltados ao empoderamento econômico das mulheres, com a estratégia de ampliar as habilidades deste público e acompanhar os empreendimentos populares, do seu início até o pleno desenvolvimento por meio da independência do processo de assessoria regular.

Os resultados obtidos pelo Consulado demonstram a sua dimensão e capilaridade. O quadro 8 apresenta números referentes às pessoas beneficiadas (direta e indiretamente), quantidade de empreendimentos assessorados e o seu faturamento que também equivale ao crescimento de renda das mulheres participantes.

**Quadro 8: Resultados alcançados pelo ICM entre 2010 e 2013.**

	2010	2011	2012	2013
Pessoas gerando renda.	1.399	2.306	1.851	1.596
Pessoas beneficiadas (direta e indiretamente).	5.439	9.594	8.522	6.550
Empreendimentos assessorados.	222	169	150	122
Faturamento dos empreendimentos.	R\$ 4,3 milhões	R\$ 5,8 milhões	R\$ 6,5 milhões	R\$ 7,8 milhões

**Fonte:** INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2014a; adaptado pelo autor.

Os programas do ICM recebem o nome de Usina do Trabalho e Mulher Empreendedora. Ambos têm como objetivo o desenvolvimento de empreendimentos populares com foco na geração de renda e na melhoria da qualidade de vida, diferenciando-se apenas na aplicação da Metodologia de Gestão por Indicadores.

O Programa Usinas do Trabalho beneficia pequenos grupos populares em todo o Brasil, em parceria com instituições sociais que também apoiam o empreendedorismo feminino. Neste programa, as assessorias presenciais e o acompanhamento de desempenho são realizados pelas instituições sociais parceiras, que são capacitadas para utilizar a Metodologia de Gestão por Indicadores do Consulado da Mulher.

Com atuação nas cidades de Rio Claro (SP), Joinville (SC), Manaus (AM) e São Paulo (SP), a assessoria aos empreendimentos no Programa Mulher Empreendedora é

realizada diretamente pelas equipes de Educadores Sociais do ICM. Estes acompanham de perto todas as etapas de desenvolvimento do empreendimento, contribuindo para melhorias na gestão do negócio, durante o processo chamado de assessoria, que acontece nos espaços de produção dos empreendimentos, e envolve treinamentos, aporte de recursos (quando necessário) e acompanhamento do negócio. Entre 2011 e 2013, foram 100 diferentes empreendimentos assessorados no Programa Mulher Empreendedora. Destes, 16 foram emancipados com aumento médio de 48,83% na renda (INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2014b).

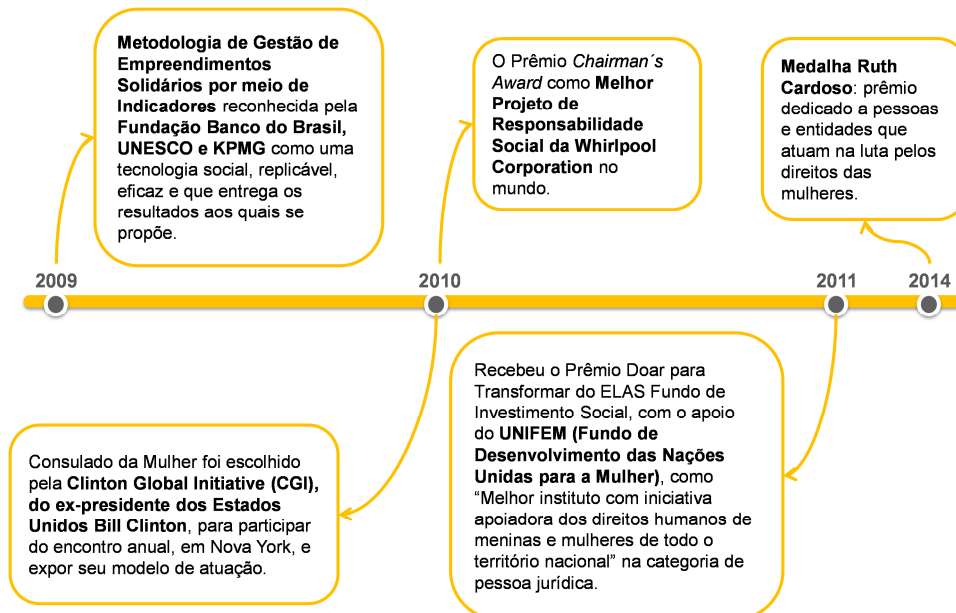
O trabalho de assessoria a empreendimentos populares é formado por três abordagens complementares: (i) pedagógica; (ii) de negócios; e (iii) de gestão, demonstradas na figura 8. Na primeira, abordam-se questões concernentes à: (i) educação popular: com a finalidade de provocar mudanças nas mulheres a partir dos conhecimentos trazidos pelos integrantes dos empreendimentos e referenciados na sua própria realidade; (ii) educação de gênero: auxílio ao rompimento com o paradigma da supremacia masculina e inferioridade feminina, historicamente consideradas condições naturais; e (iii) economia solidária: conjunto das atividades de produção, distribuição, consumo e crédito para geração de trabalho e renda, baseado na organização coletiva, no respeito ao meio-ambiente e na valorização do ser humano (INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2012).

A abordagem de negócios busca discussões sobre a gestão do empreendimento do ponto de vista da oferta de produtos e serviços, definição dos processos de trabalho e conquista do mercado. Ao passo que pilar de gestão faz uso de indicadores para a realização do diagnóstico e avaliação de impactos dos empreendimentos, auxiliando na avaliação e priorização das ações conforme a importância, urgência e viabilidade de cada elemento da gestão.



**Figura 8: As três abordagens que compõem a metodologia do Instituto Consulado da Mulher.**  
 Fonte: INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2012.

Entre 2009 e 2014, a metodologia do ICM recebeu diversos prêmios nacionais e internacionais que atestam a qualidade do trabalho, conforme mencionado na figura 9.



**Figura 9: Prêmios recebidos pelo Instituto Consulado da Mulher.**  
 Fonte: INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2014c; adaptado pelo autor.

As abordagens metodológicas do ICM apresentadas na figura 8 são trabalhadas em três fases. Na primeira, a pré-assessoria, desenvolve-se atividades ao lado de parceiros e

público potenciais com o objetivo de identificar possíveis projetos a serem assessorados. Essa fase enfatiza a sensibilização, fomento e identificação de empreendimentos viáveis.

Na fase seguinte, a assessoria, o ICM atua com o objetivo de contribuir para o aprendizado do público e disponibilização de recursos pontuais no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos, por exemplo: capital de giro inicial e doação de eletrodomésticos da Consul. Essa fase subdivide-se em quatro etapas de execução: (i) diagnóstico; (ii) plano de assessoria; (iii) execução do plano; e (iv) avaliação de resultados e ações de melhoria.

Por fim, a terceira fase, consultoria ou pós-assessoria, tem como objetivo o início de um afastamento gradual, com redução da interferência da assessoria e dos educadores no processo de funcionamento do empreendimento. Nesta etapa são descontinuadas as atividades regulares e propõe-se que os empreendimentos identifiquem seus problemas e metas e busquem, de forma autônoma, os auxílios e recursos necessários para sua consolidação e expansão com o ICM e/ou outras entidades de apoio e parcerias.

Algumas estratégias auxiliam a realização da fase de consultoria/pós-assessoria e desenvolvimento dos negócios. Entre elas consta o agrupamento de empreendimentos segundo suas demandas e necessidades comuns por intermédio do incentivo ao fortalecimento da atuação em rede (figura 10). Como se verá ao longo da pesquisa, esse tipo de articulação favorece as ações coletivas e aumenta o poder de barganha dos empreendimentos.



**Figura 10: Funcionamento da rede de empreendimentos populares.**  
**Fonte:** INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2012, p.95.

O contexto da organização em rede, a forma como está estruturada e a relação entre os empreendimentos participantes são os temas tratados no tópico a seguir.



## 4.2 Entendendo o contexto: a rede de empreendimentos

A rede “União de Sabores Solidários” (USS), fundada em 2012, conta com a participação de 11 empreendimentos, distribuídos na baixada santista, ABC paulista e Grande São Paulo, beneficiando mais de 70 empreendedoras populares. Trata-se do resultado de uma parceria entre Instituto Consulado da Mulher, Incubadora Tecnológica da Fundação Getúlio Vargas e uma rede de vários grupos de empreendedoras populares que atuam no ramo de alimentação com objetivo de geração de renda e desenvolvimento dos preceitos do associativismo, cooperativismo e da Economia Solidária.

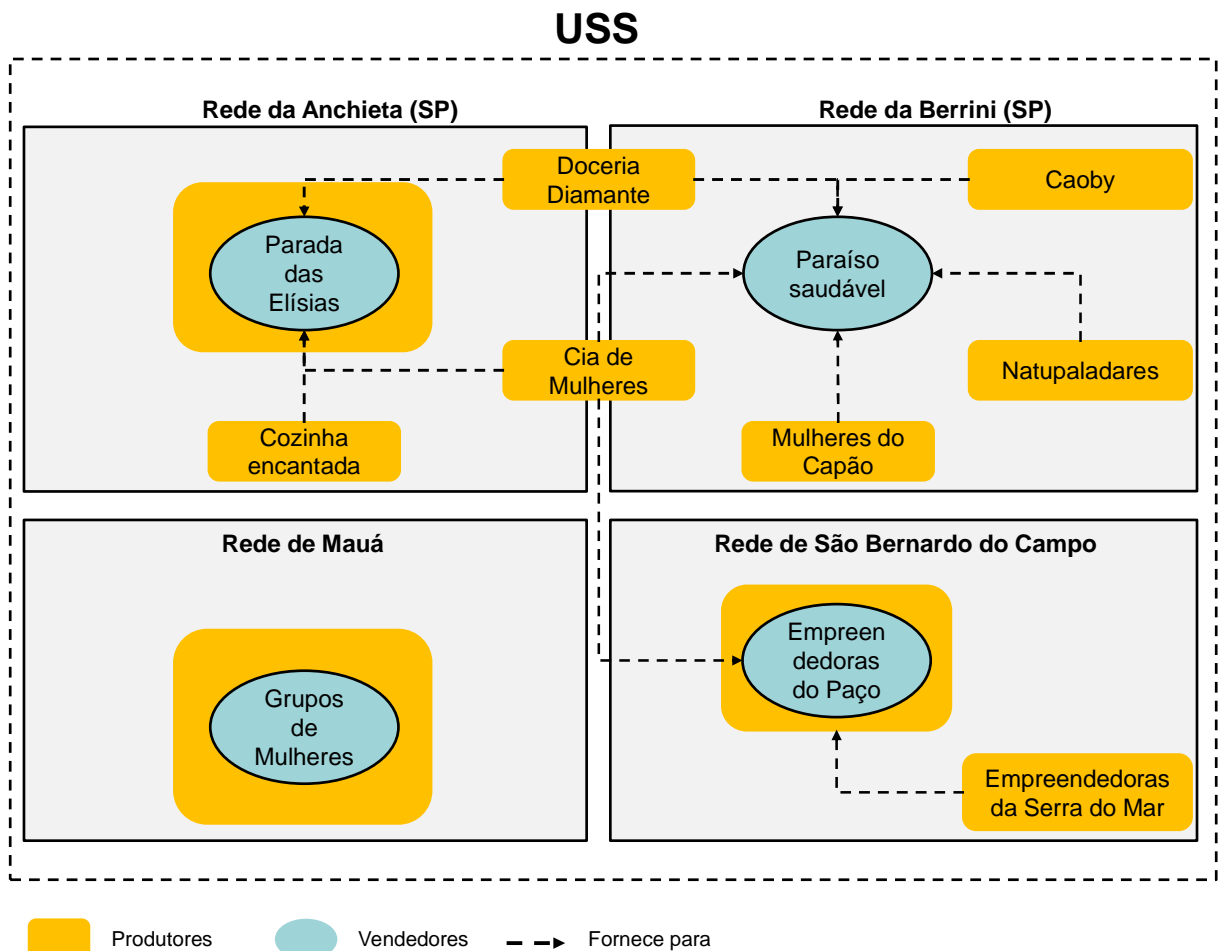
Os empreendimentos participantes são devidamente formalizados como pessoa jurídica. A condução de cada negócio é realizada pelo respectivo grupo de mulheres que assumem a posição de sócias. Essa configuração estimula a colaboração mútua nas atividades cotidianas, o que pôde ser constatado nas observações de campo e nas entrevistas. O lucro adquirido no período é dividido pela quantidade de horas trabalhadas por cada mulher.

Na USS, os empreendimentos são divididos entre produtores e vendedores (figura 11). Os primeiros fornecem os produtos aos segundos, todavia possuem liberdade de suprir outros negócios fora da rede, inclusive com serviço de *buffet* para eventos. Os vendedores, por sua vez, compram dos fornecedores da rede, mas também há ocasiões em que produzem, quando possível.

As vendas são realizadas, geralmente, nos espaços e carrinhos solidários. O espaço solidário, como o próprio nome sugere, trata-se de uma lanchonete localizada nas próprias instalações da *Whirlpool* (Anchieta e Berrini). Os empreendimentos que lá se encontram são responsáveis por todo o seu gerenciamento, compra de produtos, venda e pagamento dos fornecedores, ficando isento do pagamento de aluguel e custos de manutenção de utensílios e eletrodomésticos, financiados pelo ICM. Os carrinhos solidários, por sua vez, são pequenos carros conduzidos pelas vendedoras que passam pelas baias e salas de reunião da *Whirlpool* e de outras empresas ou instituições públicas, como as prefeituras de Mauá e São Bernardo do Campo. Este tipo de venda permite que o cliente tenha a oportunidade de comprar um produto enquanto trabalha, sem sair da sua estação de trabalho.

Os representantes dos empreendimentos se encontram semanalmente nas chamadas reuniões de rede, para discutir sobre problemas e andamento das atividades. Trata-se de um processo contínuo importante para reflexão das empreendedoras, uma vez que acontece fora do horário de expediente, sem a correria da operação.

As reuniões são divididas tendo em vista as quatro localidades indicadas na figura 11. A observação não participante ocorreu durante esses momentos de interação entre os membros de empreendimentos das regiões correspondentes que, neste estudo, serão denominadas, como no ICM, de redes, por exemplo: a rede da Anchieta (SP), a rede da Berrini (SP), Mauá e São Bernardo do Campo.



**Figura 11: Relação dos empreendimentos populares na rede União dos Sabores Solidários (USS).**  
Fonte: Elaborado pelo autor.

A **rede da Anchieta** (SP) possui dois espaços solidários localizados na fábrica da *Whirlpool* e ainda fornece o carrinho solidário em um dos prédios. Atualmente conta com nove mulheres do empreendimento “Parada das Elísias” que, além de terem a oportunidade de produzirem no local, conta com o fornecimento, ainda em pequena escala, de três outros negócios. Devido à demanda de trabalho, estão em busca de mais uma sócia, haja vista trabalharem cerca de onze horas por dia, quando o previsto seriam oito. Algumas medidas paliativas já foram tomadas na busca da redução da carga horária, como a oferta de apenas um prato nas refeições, por exemplo. No entanto, iniciativas como essa interferem diretamente na

redução dos rendimentos financeiros, por isso começou a se pensar na melhoria de processos internos, principalmente no que tange à divisão de trabalho.

A **rede da Berrini** (SP), dentre as quatro da USS, é a que possui mais negócios envolvidos, seis ao todo. Assim como na Anchieta, há o espaço solidário e o fornecimento do carrinho na *Whirlpool*, mas também atendem outras empresas como clientes. Como não há possibilidade de produção de alimentos no próprio espaço, é necessário realizar a compra de produtos de outros fornecedores, tornando-o muito dependente dos parceiros. O momento em que vivem é de expansão da oferta do carrinho solidário para outras empresas, o que justifica os diálogos recorrentes com fornecedores para atendimento do prazo e qualidade requeridos.

A **rede de Mauá** é a mais nova dentre elas. Encontra-se no processo anterior à formação da rede, onde dez mulheres estão sendo capacitadas em assuntos técnicos sobre alimentação e negócios. Boa parte delas produz em casa e vende informalmente, ou seja, de alguma forma já possuem contato diário com o ramo da alimentação. Até o momento da observação de campo, elas estavam se preparando para iniciar o fornecimento do carrinho solidário na prefeitura da cidade já com possibilidade de expansão para outros locais.

A **rede de São Bernardo do Campo (SBC)** começou a fornecer o carrinho solidário no prédio da prefeitura da cidade em julho de 2014, porém enfrenta problemas para expansão devido à saída de pessoas do empreendimento “Empreendedoras do Paço”, responsável pela venda dos produtos. Mesmo assim, houve conversas para ampliação dos negócios em outros órgãos públicos e empresas da região por causa da demanda de serviços.

As quatro redes compreendem contextos distintos na sua formação que, juntamente com o nível de interação entre os empreendimentos participantes, influenciam a operação de cada uma delas. A rede de São Bernardo do Campo, por exemplo, pela possibilidade de produzir alimentos no espaço solidário, ainda que com baixa escala e complexidade, é considerada como um modelo intermediário de rede: de um lado a Anchieta capaz de fabricar alimentos elaborados e do outro a Berrini, caracterizada pela dependência junto aos fornecedores. Ademais, devido ao pouco tempo de operação da rede de SBC, persistem problemas básicos de fornecimento, pois ainda se encontra no processo de entendimento da operação e da clientela, estágio aparentemente já superado pelas redes da Anchieta e Berrini.

Em suma, até o término da coleta de dados nas respectivas localidades, verificou-se, em cada uma das redes, desafios a serem superados pelos empreendimentos participantes (quadro 9).

**Quadro 9: Principais desafios das redes de empreendimentos.**

<b>Redes</b>	<b>Desafios</b>
Anchieta (SP)	A criação de mais um espaço solidário, em conjunto com a oferta já existente, vem demandando uma carga de trabalho excessiva das empreendedoras que precisam de mais integrantes no grupo, além de uma correta divisão de trabalho.
Berrini (SP)	A expansão da oferta do carrinho solidário para outras empresas necessita de um alinhamento entre as vendedoras e produtoras com o intuito de atender os novos clientes. Ao mesmo tempo, um dos empreendimentos está se estruturando após a saída de uma colega que tomou, indevidamente, as rédeas do negócio.
Mauá	O início da operação da rede, com o fornecimento do carrinho solidário à prefeitura de Mauá, requer das empreendedoras conhecimentos sobre os processos de trabalho relacionados ao fornecimento e venda de produtos, além da convivência em grupo.
São Bernardo do Campo	Em virtude do pouco tempo de implantação do carrinho solidário, a rede enfrenta problemas de fornecimento de produtos e saída de pessoas dos empreendimentos, o que vem dificultando os objetivos de expansão para outros locais.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A aprendizagem nas redes é um processo contínuo, portanto, os desafios identificados no quadro 9 foram considerados os mais significativos ou emergenciais durante o período de coleta de dados. É esse movimento de aprendizado constante, enquanto os empreendimentos buscam superar os obstáculos apresentados, que trata o tópico adiante.

### **4.3 Elementos críticos que promovem a aprendizagem social na rede**

O sistema de categorias apresentado na seção de metodologia, disposto na figura 7 (p.51), foi utilizado como base para o exame dos elementos críticos que promovem a aprendizagem social nas redes de empreendimentos. Embora o desenho demonstre uma separação de categorias e metacategorias, a análise não necessariamente foi assim subdividida. Essa configuração é meramente didática, pois na realidade cotidiana se misturam. Os relatos provenientes das mulheres e as notas de campo das observações, aqui transformadas em textos, foram mesclados com a intenção de tornar a compreensão mais fluida. Deste modo, ao invés de analisar os elementos críticos individualmente (Questionamento – QUE; Diálogo – DIA; Hábitos – HAB), por exemplo, optou-se por agrupá-los, resultando naquilo que se denominou de enunciado.

O enunciado sintetiza a essência da ideia ou do comportamento observado e relatado a partir do agrupamento das categorias. No exemplo anterior, as três categorias foram condensadas numa sentença construída por meio dos dados coletados no campo: “A

importância do questionamento estimulado pelo diálogo na criação de novos hábitos". Ao todo foram elaborados oito enunciados divididos em tópicos.

Para atingir o objetivo geral deste trabalho, isto é, *analisar como ocorre o processo de aprendizagem social nas redes de empreendimentos do Programa Mulher Empreendedora, relacionando-o aos conceitos e elementos críticos da aprendizagem social na perspectiva da sustentabilidade*, foi necessário fazer associações de um mesmo conceito em diferentes contextos.

Isso explica a comparação dos dados obtidos em campo (redes de empreendimentos) com os aspectos dos estudos da Aprendizagem Social para Sustentabilidade (ASpS), discutidos no referencial teórico deste estudo. Ambas as concepções foram resumidas no quadro 10.

**Quadro 10: Relação entre os elementos da aprendizagem social em diferentes perspectivas.**

# Tópico	Enunciado	Perspectiva da Aprendizagem social	
		Organizacional (Redes de empreendimentos)	Sustentabilidade (Referencial teórico)
1.	O <u>compromisso</u> com os empreendimentos mediante a busca comum de um <u>futuro</u> melhor e a <u>participação</u> no grupo (COM & FUT & PAR).	As empreendedoras que compartilham visões de futuro semelhantes (que acreditavam no futuro do negócio) mostraram-se mais comprometidas.  A participação no grupo é vista como benéfica para a continuidade dos empreendimentos, pois auxilia o processo de resolução de problemas e a formação de um ambiente de trabalho mais "familiar".	A visão de futuro busca resolver as diferenças de expectativas dos diversos atores. Quando alinhadas, estimulam o comprometimento dos envolvidos (TILBURY, 2007).  Por seu caráter colaborativo possibilita desafiar os modelos mentais em voga em razão das diferentes perspectivas dos indivíduos, além de criar sinergia no trabalho (TILBURY, 2007; JACOBI, 2008).
2.	A <u>mudança</u> de comportamento motivada pela <u>experiência</u> diária (MUD & EXP).	As mulheres aprenderam na prática que a mudança de atitude é importante para a manutenção dos empreendimentos.	A aprendizagem social está associada às ações e mudanças oriundas da vivência diária (GLASSER, 2007; LOEBER et al., 2007).
3.	A importância do <u>questionamento</u> estimulado pelo <u>diálogo</u> na criação de novos <u>hábitos</u> (QUE & DIA & HAB).	Os questionamentos das práticas vigentes resultaram em mudanças de hábitos dos empreendimentos, por meio do diálogo entre as participantes.	Situações de desconforto estimulam questionamentos necessários ao confronto de modelos atuais, desde que permeados pelo diálogo entre os atores (DYBALL; BROWN; KEEN, 2007; PAHL-WOSTL et al., 2007; JACOBI, 2008).
4.	A <u>experiência</u> advinda da <u>participação</u> no dia a dia (EXP & PAR).	A prática diária é imprescindível para o aprendizado das mulheres, principalmente nos empreendimentos que estimulam o método de tentativa e erro.	O compartilhamento de experiências dentro de um clima de colaboração entre os participantes favorece o aprendizado, fruto de interações no ambiente de grupo que remetem à ação e à mudança (BOUWEN; TAILLIEU, 2004; GLASSER, 2007; TILBURY, 2007; WOSSEN et al., 2013).
5.	O <u>poder</u> exercido por um indivíduo limita a <u>participação</u> e <u>experiência</u> de outros (POD & PAR & EXP).	A centralização de atividades nas mãos de uma empreendedora impossibilitou o aprendizado das outras colegas.	A hierarquização é vista como um obstáculo para o desafio de modelos mentais vigentes, uma vez que limita a colaboração de múltiplos atores (TILBURY, 2007).

6.	As situações de conflitos e <u>tensões</u> são resolvidas pelo <u>diálogo</u> (TEN & DIA).	O diálogo foi responsável pela resolução de conflitos e o aprendizado se deu na conversa entre os integrantes do empreendimento.	Os conflitos estão presentes em discussões que envolvem diferentes atores e estimulam a troca de experiências e ideias de terceiros que, até então, nunca tinham sido abordadas (DYBALL; BROWN; KEEN, 2007; FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008; HENRY, 2009; D'ANGELO; BRUNSTEIN; 2014)
7.	Os <u>diálogos</u> são proveitosos quando possuem <u>linguagem</u> transparente e <u>democrática</u> (DIA & LIN & DEM).	Os diálogos possibilitaram o consenso nos empreendimentos, principalmente nos ambientes onde os participantes promoveram a transparência e clareza nas conversas.	O aprender está ligado a vários processos de comunicação, por isso a importância de ser realizada abertamente, de forma transparente entre os participantes e por intermédio do diálogo (SCHUSLER; DECKER; PFEFFER, 2003; RIST et al., 2007).
8.	<u>Interações</u> frágeis entre os indivíduos resultam em <u>diálogos</u> pouco construtivos ou inexistentes (INT & DIA).	As interações frágeis entre os participantes interromperam o processo de reflexão-ação, demandando uma intervenção do Educador Social do ICM para a resolução de problemas.	A comunicação aberta entre os envolvidos, combinada com o aumento de confiança e formas mais igualitárias de participação, possibilitam uma percepção reflexiva e definição de problemas por parte dos participantes (MAARLEVELD; DANGBÉGNON, 1999; D'ANGELO; BRUNSTEIN, 2014).

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Quais dados corroboraram essas conclusões? Em que contexto elas apareceram? Para responder tais perguntas, é necessário aprofundar cada tópico a partir dos relatos das entrevistas e observações de campo, apresentados a seguir.

#### **4.3.1 O compromisso com os empreendimentos mediante a busca comum de um futuro melhor e a participação no grupo (COM & FUT & PAR)**

O compromisso assume um papel importante na aprendizagem social, devido ao estímulo ao compartilhamento de experiências por parte dos atores envolvidos. Contudo, a discussão sobre a visão de futuro, ou seja, expectativas e ideais, precisam ser uniformes ou tender para um consenso em alguma medida, caso contrário, os que estiverem “desconectados” se afastarão (DYBALL; BROWN; KEEN, 2007; TILBURY, 2007).

O esforço para alcançar um futuro melhor por parte das mulheres participantes das redes de empreendimentos é um fator determinante para o compromisso individual com a manutenção e a expansão do negócio e, portanto, com as colegas sócias. Muito mais que o aumento da renda, outros fatores foram explicitados nas reflexões das empreendedoras entrevistadas quando questionadas sobre a principal motivação em participar do Programa: o sentimento de ser dona do próprio negócio (E1 e E4); o sonho de trabalhar no ramo da alimentação (E2 e E6); a crença no sucesso do negócio (E3); e a oportunidade de aprendizado e crescimento (E5).

E1 - O que mais me levou mesmo nessa parte é que eu gosto muito. E acho que é legal você ser dono do seu próprio negócio, digamos assim, administrar.

E2 - De tudo isso que te falei, isso aqui é algo que eu sonhei. Porque eu sei que a gente aprende. Nesse 1 ano que eu tô aqui, aprendi muita coisa. De tudo isso que acontece, eu me sinto bem de vim aqui. Porque antigamente eu trabalhava em um lugar, em casa de família, e eu sempre falava pra minha mãe: “Eu não quero isso pra mim”. Não que seja vergonha, mas era uma coisa que eu não queria isso pra mim. Eu queria algo que era trabalhar nessa área de gastronomia, de fazer uma faculdade, de fazer um curso.

E3 - A gente viu que todos que tão mesmo, que ficaram, porque já vieram bastantes pessoas, desistiram porque achou muito superficial. Uma coisa que achava que não podia dar certo. Então eles foram desistindo e a gente não. A gente que foi: “Não! Quero ir até aonde que vai dar. Vamos lá! Vai ser nós!”. E aí assim, tá ficando uma coisa, um trabalho.

E4 - Significa muito pra mim o aprendizado. Eu quero muito ter o meu negócio. Assim, pode não ser aqui, mas é um aprendizado pra mim. Porque eu tenho 22 anos ainda, meu marido quer voltar pra Bahia, quer abrir o próprio negócio. Então, eu fico aqui mesmo de aprendizagem. [...] Faz parte de um aprendizado meu que vou levar para o resto da minha vida. Posso até ter uma ideia muito boa que posso levar pra mim também no dia que eu tiver meu próprio negócio.

E5 - E eu gosto de cozinhar, gosto de produzir, e aí eu sou louca a aprender a fazer bolo confeitado. Então, onde eu sei que tem eu vou atrás. Aí eu achei que seria uma oportunidade de eu crescer assim, aprendendo a fazer doces e salgados. Então eu vim aqui, eu me empolguei, apesar que eu não vou fabricar esse tipo de material, mas eu creio que a gente vai trabalhar aqui na cozinha todo mundo junto. E aí eu vou ficar vendo as outras fazendo, vou ter curiosidade e em cima delas eu vou aprender.

E6 - Eu tô com 50 anos. Eu sou formada em Administração e trabalhei até os meus 48 anos com automação industrial. Mas eu era muito infeliz assim. Era um emprego que eu tinha que eu fazia um trabalho só mesmo visando a vida financeira, visando renda. E com 48 anos dei um basta, porque eu sempre gostei da área de alimentação, sempre gostei de cozinhar, sempre gostei de lidar com alimentos. Então eu resolvi correr atrás do meu sonho.

O sucesso do empreendimento é visto como um passo importante para a concretização das metas individuais de vida, favorecendo um ambiente de aprendizagem entre os envolvidos, conforme ressaltado por Clark (1991, citado por BRANDI; ELKJAER, 2006, p.8) ao tratar sobre o conceito de mundos sociais: “Grupos com compromissos compartilhados para certas atividades, dividindo recursos de vários tipos para alcançar seus objetivos comuns e construir ideologias compartilhadas sobre a condução de seus negócios”.

Os mundos sociais, ou seja, cada um dos empreendimentos que compõe a rede, não representam unidades sociais ou "estruturas sociais", mas uma forma reconhecível de ação coletiva. Eles são formados por compromissos individuais (ELKJAER, 1996), um universo

composto por respostas mútuas, comunicação e discurso (HYUSMAN; ELKJAER, 2006), necessários à manutenção do grupo.

Nesta linha, o relato da E3 revela a necessidade de união do grupo, responsável por facilitar a troca de aprendizagem entre as envolvidas na rede de Mauá.

Entrevistador – [...] O que esse grupo está aprendendo na participação na rede? O que você acha?

E3 – [...] Estamos aprendendo em tudo, né? De organização, de conversa, de saber que, como se fosse assim: todo mundo de mão dada. Então um não pode soltar a mão e deixar o outro sozinho. Então tudo tem que ser assim, a gente vai fazer isso e vamos fazer, até o fim. [...] Nós vamos para a prefeitura [passar o carrinho solidário], depois para o teatro [municipal], depois para a câmara [dos deputados]. E assim expandir o nosso negócio. O sonho que a gente quer é crescer e cada vez um vai aprendendo com o outro. Cada um tem a sua experiência na parte de mercado, então é mais a união. A união faz a força.

Os empreendimentos que possuem como característica o comprometimento individual dos envolvidos têm algo em comum, além da participação no grupo: a manutenção dos interesses do coletivo em detrimento do individual. Nestes ambientes, as discussões e tomadas de decisão em conjunto são estimuladas, tendo em vista facilitar a resolução de problemas.

E1 - É sempre assim, quando tem alguma coisa, elas: “Fulana, não sei o que, não sei o que...”. E eu não queria que elas fizessem isso, porque querendo ou não, é todo mundo igual. A impressão que me dá é que parece que preciso decidir e não elas. E não é isso que eu quero. Eu quero que elas cheguem e decidam também da mesma forma.

Entrevistador – Então, hoje em dia são as seis donas do negócio.

E2 – É! Nós seis somos donas do negócio.

Entrevistador – Ninguém é acima de ninguém? Ninguém é abaixo de ninguém?

E2 - É como te falei, tem discórdia. Tem divergências de opiniões, porque nós somos humanas. Tem coisas que eu não vou concordar com você e você não vai concordar comigo. As mesmas coisas as meninas. Mulher é uma coisa pra se unir. Mas é verdade. Cada um tem seu jeito. Eu tenho um jeito [...] as meninas têm outros jeitos. Então tem diferenças. Mas quando a gente tem que resolver alguma coisa, são as seis que resolvem. Sempre dá certo. Nunca fica difícil pra gente.

Mas nem sempre o espírito de união prevaleceu. Nos momentos em que o interesse individual superou o coletivo, houve dissidências no empreendimento. Na Berrini, uma das mulheres afastou-se temporariamente do empreendimento por constatar que outra sócia, na visão dela, não estava trabalhando tanto quanto as outras. Ao compartilhar esse sentimento durante a reunião, todo o grupo concordou sobre a necessidade de maior participação,



começando pelo diálogo. O discurso foi posto em prática quando, neste mesmo encontro, uma das empreendedoras, pela impossibilidade de realizar as compras por causa da distância de sua casa ao empreendimento, se predispôs a ser responsável pelos pedidos aos fornecedores, ao que a outra responde: "ainda bem que você tá fazendo isso, senão iríamos falar".

Da mesma forma, em Mauá, houve o afastamento de uma empreendedora que preferiu manter o seu interesse particular na produção da pizza, ao invés de escolher outro produto que agradasse o paladar das companheiras.

Entrevistador - Eu vi também que teve outra [empreendedora] que saiu.

E5 – O problema da Dona Fulana ter saído foi porque o prato que ela trouxe, o produto que ela trouxe, não foi acolhido pela rede. Por qual motivo? Ela queria fornecer mini pizza. Aí a gente fez a degustação da mini pizza e a pizza ela só é boa quando ela tiver quente. Aí quando passa umas horas ela fica bem borrachadinha, bem durinha, principalmente a de mozzarella, né. Então a gente falou assim pra ela: "Dona Fulana, porque que a senhora não faz empadinha, porque a senhora não faz outra coisa?". Aí ela ficou de pensar, né. Só que depois, inclusive na semana passada a gente ligou pra ela, e ela falou assim: "que não, que acha que a empadinha ia dar um pouco de trabalho". E ela achou melhor não entrar. Mas infelizmente foi uma perda porque ela é uma pessoa muito legal, muito boa. Mas, quem sabe no futuro ela pode pensar e voltar, né.

Outras mulheres se afastaram dos empreendimentos por já serem donas de negócios maduros que proporcionavam retiradas significativas de dinheiro. Nestes casos, além do interesse individual ter superado o do grupo, elas tinham problemas em aceitar diferentes pontos de vista, resultando na falta de compromisso e afastamento da rede, como relatado nos dois exemplos a seguir.

No primeiro deles, a principal fornecedora de produtos da Berrini, que aparentemente estava há mais tempo no Programa, demonstrou falta de comprometimento com o horário de entrega dos produtos e a qualidade esperada. Isso se deveu, dentre outros fatores, por seu empreendimento atender negócios distintos, inclusive fora da rede, e possuir um faturamento relevante, conforme mencionado pelos Educadores Sociais. Em termos práticos, a empreendedora em questão já possuía a sua carteira de clientes cativos e o seu empreendimento tinha participação ativa da família.

O segundo exemplo de afastamento foi observado na rede de Mauá. O início da operação do carrinho solidário na prefeitura local precisava ser aprovado pelo prefeito e seus assessores. Para tanto, o grupo de mulheres preparou uma degustação para 50 pessoas, com custos de produção inteiramente financiados por elas. A fornecedora de bolo defendeu uma degustação para todo o prédio, algo em torno de 900 pessoas, uma solução financeiramente inviável e desaprovada por todas as outras mulheres. Na reunião seguinte, pediu para sair do

grupo. Após uma semana do evento, uma das participantes comentou que a prova aconteceu como previsto, estendendo a outros andares, em razão da quantidade de comida oferecida. Na visão desta mulher, a saída da fornecedora foi prematura.

Uma empreendedora de Mauá deu a sua interpretação dos fatos. No entendimento dela, a saída da fornecedora de bolo, mencionada anteriormente, ocorreu por achar que já detinha mais conhecimento do que os outros em razão do maior tempo de mercado, o que resultou em discordância de ideias e, conseqüentemente, afastamento da rede.

Entrevistador – E você acha que o ponto de vista de todos os participantes da rede ali são levados em consideração de maneira igualitária?

E5 – São. Até agora entrou umas duas aí de nariz meio empinado, mas ainda bem que ela não ficou, porque é tipo assim: como ela já trabalha há muito tempo lá na prefeitura, então elas achavam que tinham do jeito delas, tanto o motivo da Ciclana [a fornecedora de bolo], ou acatava a opinião [dela], ou ela disse que não ficava. Então, como a Fulana não acatou...

[...] Ela [a fornecedora de bolo] falou assim: “tem que ser assim”. Aí a Fulana: “Não, vai ser assim”. [A fornecedora de bolo respondeu]: “Então eu não fico”. Pegou e saiu fora, né.

[...] Assim, tem aquelas pessoas que se acham, que porque trabalha há mais tempo, que já produz há mais tempo, então aquelas que tão iniciando, elas acham que são pequeninhas, que são minoria. Então elas se acham mais do que as outras. Então, eu acho que não deve ser assim. Eu acho que somos todos iguais.

O envolvimento das mulheres com os empreendimentos cresce na medida em que as atividades são socializadas e há um sentimento mutuo de colaboração em detrimento de uma hierarquia de conhecimento. A participação torna-se frequente quando o empreendimento é visto como uma “família” que, apesar das desavenças, preza pelo entendimento e aproximação dos envolvidos. Na Anchieta, quando as empreendedoras receberam uma nova integrante do grupo, a mensagem transmitida por todas elas ressaltaram características deste tipo de ambiente de trabalho, como destacado a seguir nas notas de campo das reuniões de rede.

“Aqui é nossa casa, nossa família. Passamos mais tempo aqui do que em casa. Você trabalha satisfeita porque gosta de fazer, o clima é legal”.

“Tem que dar o seu melhor para ajudar todo mundo. Onde deu tem que ajudar. Tipo família”.

“Precisamos ter uma relação de confiança, pois se alguém erra, afeta todo o grupo. Todas são coringas: vai fazer tudo. Vamos ver a maior habilidade sua, mas nada impede que você saiba as outras coisas”.

(Transcrições das falas externalizadas nas reuniões de rede)

Já que o compromisso individual está relacionado à participação no grupo, é necessária a construção da confiança a partir da convivência diária, conforme relatos das empreendedoras da rede de Mauá.

Entrevistador - E pra você, como está sendo construído esse processo de confiança entre vocês que ficaram [no grupo].

E3 – No começo foi meio difícil, porque confiar em pessoas é meio complicado. Mas, depois, conforme a gente vai conversando, um fala, o outro fala da sua experiência. E o grupo que ficou são pessoas mais maduras então isso tá fazendo com que um acredite mais no outro e coloque a sua confiança ali. A pessoa tá empenhada, tá demonstrando. Então tem tudo pra dar certo.

Entrevistador - E nessa [...] rede que aqui está se formando. Para você, como se estabelece a confiança de uma pessoa a outra? De você a um outro? Quando você sabe que passa a confiar na pessoa que está na rede?

E5 – Olha, a gente tem que confiar, porque a partir do momento que você tá formando uma rede, que você tem um grupo de pessoas que estão ali com o mesmo objetivo, eu acho que a gente tem que confiar, apesar da gente não conhecer, não saber quem é quem, mas temos que confiar, apostar e só o tempo vai poder revelar realmente quem é e quem não é.

Tempos depois, durante uma dinâmica em que os participantes dessa rede precisaram comentar sobre o que esperavam do trabalho, às vésperas do início da operação, as falas foram unânimes sobre temas relacionados à: união do grupo (*“Crescimento, solidariedade e que fiquemos juntos superando a dificuldade”*), confiança (*“Certeza que tudo vai dar certo e cada tropeço fortalecerá a gente”*) e aprendizado (*“Colocar em prática, estar unido e engrandecer o negócio”*), sem, contudo, fechar as portas para novos integrantes (*“Espero que aumente [a rede], venha mais participantes, cresça e fortaleça”*).

A pouca participação de alguns membros do grupo gera desconfiança. Nesses casos, o compromisso individual foi exigido insistentemente. Por exemplo, em uma discussão sobre as faltas recorrentes de um dos participantes, foi reiterada a possibilidade de expulsão caso as ausências não fossem justificadas. Tais providências foram devidamente formalizadas, por escrito, no regimento interno da rede, semanas antes. Do mesmo modo, a confiança depositada em novos integrantes do empreendimento precisou ser construída paulatinamente.

No relato da E3, ficou clara a importância do trabalho para além da mera execução de atividades operacionais. Ressaltou-se a necessidade de contribuição para o crescimento da rede, visto como relevante para o ganho de confiança.

E3 - Não é certo a gente criar a rede, ter todo o trabalho de construir, de deixar tudo prontinho e de repente alguém vim lá de fora e falar que quer participar, vender o produto e pronto. Tem que crescer todo mundo junto.

Em um contexto de ASpS, a visão de futuro ideal associa os contextos socioambientais dentro de ambições individuais, buscando resolver as diferenças de expectativas dos diversos atores (TILBURY, 2007), que, quando alinhadas, fomentam o comprometimento dos envolvidos à causa de um projeto. Ademais, a participação em rede social possibilita: (i) a quebra de hierarquias e confrontos aos modelos tradicionais de estruturas de poder; (ii) desafios dos modelos mentais em voga ao trazer pessoas e grupos com diferentes perspectivas e níveis; e (iii) criação de sinergia no trabalho para maximização das oportunidades envolvidas (TILBURY, 2007).

Na rede de empreendimentos, o comprometimento foi essencial ao aprendizado e, por conseguinte, à busca de um futuro comum pelas empreendedoras. Sem essa visão uniforme, houve problemas concernentes ao comprometimento e adesão ao grupo, como exposto nos episódios de afastamento de duas empreendedoras. Da mesma forma, a participação no grupo foi vista como benéfica na continuidade dos empreendimentos, pois auxiliou no processo de resolução de problemas e na formação de um ambiente de trabalho mais “familiar”, ou seja, colaborativo.

A união das mulheres do empreendimento passou pela necessidade de compreender e respeitar diferentes pontos de vista. Contudo, nem todas elas estavam aptas a agir dessa maneira no início dos trabalhos. Para algumas, foi necessário um aprendizado relativo à mudança de comportamento estimulado pela vivência diária, conforme demonstrado no tópico a seguir.

#### **4.3.2 A mudança de comportamento motivada pela experiência diária (MUD & EXP)**

O processo de mudança de comportamento das mulheres demonstrou que elas aprenderam na prática do cotidiano a entender melhor os perfis e posicionamentos das colegas de trabalho, aplicando esse novo conhecimento ao seu dia a dia. Os discursos classificados nesse tópico reafirmaram a importância desse aprendizado para o bem do negócio e da manutenção do grupo.

As empreendedoras aprenderam que a mudança de comportamento foi imprescindível para resolução dos problemas e assim salvaguardar o bom funcionamento do

negócio. Os discursos enfatizaram a necessidade de entendimento dos diferentes pontos de vista, respeito à diversidade, clareza no apontamento do que precisa ser melhorado, controle emocional e o exercício da paciência.

E1 – Os três meses anteriores [referindo-se ao período de pouco lucro do empreendimento] foi terrível, foi complicado, mas eu confesso pra você, falando por mim, eu não deixei de acreditar em nenhum momento. É claro que eu fiquei preocupada, MUITO [*ênfase na fala, a partir de agora utilizada para tal finalidade*] preocupada, mas não deixei de acreditar. E assim, eu estou com força total. Eu QUERO, eu vou conseguir. E quando as meninas tenta ficar [...] triste, aí eu digo: “Não menina, não é assim...vai melhorar”. Converso com ela e tal, e ela: “tá bom, gente”. Às vezes ela fala: “vou sair, não tô aguentando, não tá dando certo”. Aí eu digo: “A gente vai conseguir. Só vai precisar se unir”. Unidas enfrentar pra gente conseguir. Porque se não tá legal e você pular fora, e aí? [...] Então vamos dar mais um tempinho. Aí ela acaba ficando e a gente fica contente. Porque a gente conseguiu ter uma amizade legal entre cada uma, respeitando a tua personalidade ou o teu jeito, a tua dificuldade para algumas coisas, porque cada uma tem as suas dificuldades pra alguma coisa. E respeitando se for preciso: “Nossa, você tem que melhorar um pouquinho mais nisso”.

Entrevistador – E o que foi necessário pra você aprender para que essa interação entre vocês [mulheres do empreendimento] venha dando certo? [E2, E5 e E6].

E2 - Estou aprendendo a deixar o meu limite mais baixo, sabe? Às vezes engolir sapo pra gente vê aqui crescer. Tanto que agora vai passar [o carrinho solidário] em mais três andares. Vai crescer muito mais e, fora isso, não é só nervoso ou ignorância. Querendo ou não é algo que você tem que tá centrada, e quando você tá centrada o seu psicológico consegue movimentar muita coisa na sua cabeça com algo que antigamente você não tinha e agora você tem.

E5 – O grupo todo? Eu acho que é sempre novidade. A gente sempre aprende. Então, como eu nunca participei desse tipo de trabalho, dessas coisas, então pra mim é uma novidade. Pra mim eu vou aprender a trabalhar de alguma outra forma. De começar a saber lidar com as colegas, no dia a dia. Eu acho que como é uma rede, a gente tem que ser unidas, a gente tem que discutir, conversar, esclarecer dúvidas. Então eu acho que é isso que trabalha um grupo de pessoas, é união e diálogo.

E6 – Paciência. Paciência. Porque assim, eu não podia bater de frente. Cada uma tem as suas manias aqui. Então eu fui conhecendo a personalidade de cada uma. Então agora pronto. No começo assim, eu estranhei com uma: “Ah, essa aqui é muito ranzinza, meu. Tudo ela fala.” [...]. Aí eu vi que as outras já estavam acostumadas com aquele jeito, então elas falavam: “Não liga não. É assim mesmo”. Pronto, não era pessoal. É geral, então é o jeito da pessoa. Então cada uma é uma personalidade diferente da outra. É assim, são nove mulheres, cada uma com uma personalidade. Umas mais passivas, e outras mais ativas.

As observações nas reuniões de rede também ressaltaram que o consenso só foi possível de ser alcançado quando o grupo decidiu mudar. Contudo, isso não impediu as participantes de assumirem posicionamentos distintos, até mesmo porque se consideravam, e de fato eram, sócias dos empreendimentos.

As mudanças de comportamento também estavam associadas ao sentimento de propriedade do negócio. Durante as observações realizadas na rede de Mauá, verificou-se que

um dos participantes aprendeu a assumir um papel ativo e de maior responsabilidade perante o grupo. Antes tímido e passivo, após um mês de encontros, próximo ao início do fornecimento do carrinho solidário, começou a posicionar-se nas discussões e realizar atividades no prazo acordado com todo o grupo, como a abertura de firma, pesquisa de preços de produtos, dentre outras.

Da mesma forma, na rede da Anchieta, uma das empreendedoras foi categórica ao afirmar que *“Entrava calada e saía muda no início do trabalho, mas hoje em dia não paro de falar”*. O aprendizado obtido na experiência diária referente à mudança de comportamento também foi relatado nas entrevistadas da Berrini (E2 e E4).

Entrevistador – E essa mudança sua. De encarar como um negócio seu, você acha que refletiu no diálogo com as outras meninas?

E2 - Sim! Porque antigamente eu ficava mais quieta, ficava mais calada. Eu não era muito de falar assim diretamente com o fornecedor. [...] Eu ficava mais na minha, mais quieta. E agora não. Você pode ver, no dia da reunião [da rede] eu falei! Porque assim, se você tem algo que é seu, você tem que lutar por aquilo que você tem. Se você vê que não tá dando certo, você tem que correr pra resolver. A responsabilidade, eu aprendi a ter mais responsabilidade. Não que eu era irresponsável, mas eu agora aprendi a ter mais responsabilidade com aquilo que me deram oportunidade de ter, entendeu?

Entrevistador - Como foi que começou [...] o seu início aqui [...] e como está hoje em dia?

E4 – [...] Esse trabalho tá me ajudando a tirar a timidez, porque a minha timidez era muito grande. Chegava a suar, sabe? E também questão psicológica, acho que tá me ajudando bastante. Agora tá mais tranquilo, eu já interajo mais, já começo a participar das atividades que as meninas fazem: fazer comida, as saladas e mexer também na parte financeira. Isso foi ótimo pra mim. Então hoje tá sendo bem mais fácil e bem mais legal

Todavia, apesar do discurso uniforme quanto ao imperativo de mudança individual para o bem do negócio, na prática, ainda observou-se conflitos resultantes da incapacidade, na situação observada, de escutar a companheira. O afastamento temporário de uma das sócias do empreendimento da Berrini (nomeada aqui como J.), por exemplo, foi resultante de uma discussão com a colega F. sobre débito de horas registrado no caderno de controle de ponto de uma terceira empreendedora (E4).

Entrevistador – Existe algum tipo de conflito na relação com outros participantes da rede?

E4 – Bom, pra ser sincera, existe sim. O motivo dela [J.] ter saído foi por [...] uma discussão boba: sobrou horário assim [referindo-se ao apontamento do horário de chegada no caderno de controle], tipo eu falei: “Nossa. eu cheguei atrasada”. E aí a J. falou assim: “Mas aqui não tem nada não, pode chegar nesse horário mesmo”. Aí a F. ficou meio que chateada, porque na verdade esse é um sonho muito grande dela.

Aí ela falou assim: “Eu não admito que fale assim desse espaço. Aqui é o local do meu trabalho”. Defendeu. E aí foi um dos motivos. Ela já tava chateada [J.] e também passando por problemas [de cunho pessoal]. Simplesmente saiu.

Duas semanas após o ocorrido, agora mais calmas, e com o afastamento momentâneo da empreendedora J., todo o grupo entrou em consenso sobre a necessidade de compreender o ponto de vista do outro.

A esfera familiar também sofreu mudanças com as experiências das mulheres nos seus empreendimentos. A renda extra que leva para a família, associada à imagem de dona do seu próprio negócio, gerou mais participação e interesse da família pelo trabalho.

Entrevistador - Quais aprendizados dentro do programa você trouxe para o seu negócio com as meninas e também se teve algo que você levou para a sua comunidade e sua família? [E1 e E3].

E1 - Olha, para minha comunidade acredito eu que ainda nada. Mas pra minha família, eu acho que sim em questão principalmente da renda. Dá pra ajudar bastante, né. Até o meu marido também. Ele tá até mais envolvido. Porque como ele tem carro, e aí quando eu preciso fazer uma compra, como te falei que a gente não tem carro. E aí falo pra ele, geralmente sexta-feira: “Estou passando no mercado mais cedo, você passa lá pra me pegar? Porque eu preciso deixar na Berrini tal hora”. Ele vai na hora. Aí a gente põe a gasolina. Querendo ou não, nessa brincadeira, não pelo dinheiro, é claro, ele tá mais envolvido. E essa parte é legal, porque até então essa minha vida profissional não interessava pra ele. Então assim, ele se envolve, pergunta como que tá. Eu respondo. Então tem essa parte que melhorou bastante.

E3 - No caso, eu moro com meus pais e meus dois filhos. Pra eles assim: “Olha, minha mãe trabalhando, vai ser uma microempresária”. Diferente, é um incentivo maior, né? Eles perceberem que além daquela parte de ser empregada, de fazer aquilo só rotineiro. Você trabalhar de uma forma toda diferente, meio descontrolada no começo. Assim, até um incentivo a mais, principalmente para os filhos. Minha mãe: “Olha, conseguiu! Ela é batalhadora”.

De acordo com Reed et al. (2010) na sua abordagem sobre ASpS, a reflexão por si só não é considerada sinônimo de aprendizagem, mas sim uma etapa importante que precede as mudanças em diferentes níveis, característica da aprendizagem social. Em vista disso, deve contemplar inicialmente a mudança no entendimento dos envolvidos, englobando, em seguida, unidades sociais mais amplas, a partir das interações sociais e processos entre múltiplos atores dentro de uma rede social.

No cenário das redes de empreendimentos, as mudanças começaram individualmente, a partir da reflexão sobre a importância de manter, por meio da boa convivência, a unidade do grupo. A prática foi institucionalizada no empreendimento da Berrini, por exemplo, quando o grupo vivenciou um afastamento temporário de uma das mulheres, concluindo em conjunto a importância de entender melhor o outro. Adicionalmente,

a mudança alcançou o ambiente familiar, mediante uma maior participação e admiração pelo trabalho exercido pelas mulheres.

A mudança se torna um efeito prático do aprendizado caso seja precedida por questionamentos de práticas vigentes, devidamente alicerçados pelo diálogo entre os envolvidos.

#### **4.3.3 A importância do questionamento estimulado pelo diálogo na criação de novos hábitos (QUE & DIA & HAB)**

A aprendizagem nos empreendimentos da USS começou com os questionamentos das práticas atuais, a partir de problemas diversos enfrentados pelas mulheres: divisão de trabalho incorreta, baixa qualidade dos produtos oferecidos, comunicação insatisfatória entre os negócios, saída recorrente de pessoas, dentre outros. Por intermédio do diálogo, aliado ao pensamento reflexivo, foi possível criar novos hábitos aceitos pelos grupos, a fim de sanar os transtornos identificados.

A experiência nasce de uma situação em que uma pessoa está confusa ou em dúvida, fazendo com que pare e pense a respeito (ELKJAER, 1996). Essa é a forma que Dewey utilizou em relação ao conceito de questionamento como um caminho para obter experiência (ELKJAER; SIMPSON, 1996).

As reflexões geradas pelos problemas vivenciados podem criar caminhos para questionar as práticas existentes, incentivando o pensamento crítico e a reflexão (BRANDI; ELKJAER, 2006). Na rede da Anchieta, por exemplo, o excesso de trabalho das empreendedoras era o maior problema. Elas trabalhavam 11 horas por dia, em média, quando o normal seriam 8 horas. A qualidade de vida das mulheres estava ameaçada, conforme relato.

Entrevistador - A gente falou de aprendizado. Quais seriam as maiores dificuldades neste trabalho?

E6 – A maior dificuldade assim, a gente precisa realmente trabalhar 8 horas por dia. É a falta do nosso horário mesmo, de um horário para almoçar. A gente não tem e então come de pé em 5 minutos. Então, isso precisa muito. Mas eu entendo que a gente não tem isso ainda porque a gente não tem espaço, você entende? Então, a partir do momento que a gente tiver espaço, uma bancada para você fazer produção, uma bancada para você fazer almoço, com certeza a gente vai ter mais qualidade de vida e trabalhar 8 horas por dia. Porque a gente entra às 07h e sai às 18h: 11 horas por dia sem parar. Você sabe que é sem parar. Eu como de pé, todo mundo come de pé aqui. Ninguém come sentado.

Inicialmente, pensava-se que o espaço limitado para produção de alimentos era a principal causa das horas extras trabalhadas. Entretanto, graças às sucessivas discussões foi



possível chegar à cerne do problema: a divisão de tarefas entre as empreendedoras. Uma delas chegou a comentar que em certas ocasiões bastavam cinco pessoas para deixar o espaço pronto às 07h30, enquanto outras vezes, quando as nove estavam presentes, não conseguiam dar conta do trabalho. A visão do grupo até então, no que tange à divisão de atividades era: todas fazendo o que puderem ao mesmo tempo.

Durante três semanas, as mulheres discutiram sobre como melhorar a divisão de tarefas. O debate, facilitado pela Educadora Social, foi dividido em três momentos com o objetivo de responder as perguntas: (i) Quais atividades são realizadas durante o dia e em quais horários? (ii) Quem realiza as atividades atualmente? (iii) Quantas pessoas são realmente necessárias para a execução das tarefas mencionadas?

A discussão sobre a melhoria do processo de divisão de tarefas só foi possível graças aos questionamentos das práticas vigentes e ao diálogo entre as envolvidas. Aliado a isso, o tempo para reflexão foi importante. Se não houvesse momentos de discussão, seria difícil conseguir algum resultado, ou mesmo chegar ao ponto de se questionarem.

Ao final das discussões, novos hábitos foram implementados para diminuição da carga horária. Como resultado, cada uma das empreendedoras teve uma redução de 50 horas de trabalho por mês para que pudessem se dedicar à sua vida pessoal. Neste íterim já surgiram novas reflexões, o que demonstra o caráter recursivo do questionamento: (i) Por que não fazer um cardápio específico de produtos por dia da semana? (ii) O que pode ser mudado das 09h às 12h sobre produção de salgado para não misturar com a produção do almoço, no futuro? (iii) Já que vai ter o foco em almoço, não seria interessante terceirizar os lanches e doces para outros empreendimentos que fazem parte da rede?

Na Berrini, após sucessivas discussões sobre problemas de fornecimento envolvendo a maior fornecedora da rede e o espaço solidário (vendedor), optou-se, em comum acordo, por criar novas práticas de avaliação da qualidade dos produtos. Os envolvidos acordaram em criar um procedimento de *feedback* às sextas-feiras, ou quando necessário, para indicar ao fornecedor se os produtos estão em conformidade com a proposta definida ou se apresentaram qualidade inferior.

A falta de comunicação existente entre esses empreendimentos, oriunda do desconhecimento por parte do fornecedor sobre o potencial de vendas dos produtos, ou mesmo dos vendedores a respeito de novos alimentos produzidos pela fornecedora, resultaram em adoções de novas práticas de comunicação dos cardápios. A intenção das mulheres era

buscar, com esse novo hábito, discutir qual o melhor *mix* de produtos para venda e como o fornecedor podia disponibilizar novos produtos condizentes com a demanda dos clientes.

Quando, mesmo depois de sucessivas conversas, não houve melhoria de pontualidade no horário de entrega dos produtos desse mesmo fornecedor, por exemplo, o espaço solidário adotou uma prática de diversificação de produtores para não depender de apenas um, como foi o caso dos bolos, uma das especialidades do fornecedor preterido.

Na rede de Mauá, foram observados dois casos. No primeiro, as discussões sobre as faltas de algumas participantes durante o processo de formação do grupo e a saída da melhor fornecedora de bolo, fizeram com que as mulheres definissem que os produtos precisariam ser aprendidos por todas as participantes. No segundo acontecimento, em razão de uma das fornecedoras utilizar frutas como matéria-prima básica, suscetível à volatilidade dos custos, sugeriu-se a adoção de uma política de preço variável para não ter prejuízo ou lucro exorbitante. A fornecedora de salada de fruta, uma das interessadas, sugeriu aplicar descontos ao final do expediente, assim os produtores não perderiam dinheiro com produtos perecíveis. Essa prática de preço variável e política de desconto é novidade na USS e será testada na prática, após o início do fornecimento do carrinho solidário.

Em São Bernardo do Campo, um dos empreendimentos fornecedores mudou a sua prática de divisão de lucros entre as sócias por entender que a renda era insuficiente, tendo em vista a quantidade de mulheres participantes. Logo, ao invés de dividir todo o lucro pela quantidade total de pessoas no grupo, padrão utilizado por outros negócios da USS, optou-se pela divisão por produto vendido (quem produz cocada, por exemplo, ganha o dinheiro deste produto). Sem essa adequação, o lucro ficaria muito abaixo do desejado e não justificaria o empreendimento.

Nesta mesma rede, o resultado da pesquisa de satisfação com os clientes identificou que muitos achavam o preço dos produtos acima da média de mercado. Os empreendimentos analisaram o *feedback* e propuseram conjuntamente a oferta de porções menores de determinados artigos. Desta forma, a margem de lucro não sofreria impacto e o cliente continuaria atendido.

Nem sempre o questionamento de uma prática resultou na aceitação de novos hábitos, principalmente quando não houve diálogos suficientes para reflexão, conforme relatado por uma das empreendedoras.

Entrevistador – Existe algum tipo de conflito na relação com outros participantes?

E3 – [...] Porque o que a gente tava querendo fazer é ter as pessoas que tinham se disponibilizado pra fazer as compras e ver preços. Eles desistiram. Então cada um vai fazer a sua. A gente ia fazer o que: todo mundo ia dar uma quantia, juntava, ia no mercado, ia fazer uma pesquisa e onde tivesse mais em conta ia fazer de uma vez pra ter um desconto melhor. Só que aí, por enquanto, ainda não, é cada um por si na parte financeira. Cada um vai fazer as suas coisas.

A aprendizagem social para a sustentabilidade sugere um confronto dos modelos atualmente existentes, buscando mudanças profundas a partir do estímulo às pessoas para desafiar as práticas existentes (TILBURY, 2007; LOEBER, 2007; JACOBI, 2008). Embora o questionamento seja um elemento crítico essencial na ASpS, ele só acontece mediante o diálogo entre os envolvidos (TILBURY, 2007), fruto de uma situação de desconforto entre os atores, por não ter atingido os resultados esperados.

Do mesmo modo, os questionamentos sobre a forma de agir até então vigente fizeram com que os empreendimentos mudassem os seus hábitos. A atividade coletiva das mulheres da rede, como ressaltado por Lorino (2013), combinou de forma recursiva questionamentos e hábitos, permeados pelo diálogo: hábitos interrompidos desencadearam questionamentos, que geraram novos hábitos. O agir transformou permanentemente ação passada em hábitos, que se tornaram mediadores das novas ações. O conceito de "hábito / investigação" da atividade coletiva leva a uma teoria do conhecimento como um processo recursivo, em vez de uma teoria do conhecimento como uma substância (LORINO, 2013).

Se o questionamento assumiu papel central na criação de novos hábitos quando permeado por diálogos, a vivência de novas experiências, por sua vez, promoveu o aprendizado dos indivíduos e dos grupos, como demonstrado no tópico a seguir.

#### **4.3.4 A experiência advinda da participação no dia a dia (EXP & PAR)**

A experiência não se resume ao conhecimento, trata-se de fatos vividos e da natureza transacional e social da experiência diária (ELKJAER; SIMPSON, 1996). Caracteriza-se como uma operação contínua e formação mútua do indivíduo e do contexto, ao mesmo tempo um produto e um processo constante (ELKJAER, 2004). A proximidade das mulheres com a operação diária dos negócios foi um fator que contribuiu para o aprendizado das empreendedoras.

A prática assume uma posição de destaque no desenvolvimento da aprendizagem. Os relatos da E6 destacaram o aprendizado da colega graças à prática na elaboração de um prato, assim como de todo o grupo, por meio da experimentação de novas ideias. A E4, por sua vez,

comentou da dificuldade em realizar determinadas atividades no início do empreendimento fruto da sua inexperiência em algumas atividades.

Entrevistador – [...] Vou citar um exemplo: a Fulana que entrou agora. Como é que ela pôde aprender a preparar um prato que você [já faz]?

E6 – A gente ensina. Ela já aprendeu a fazer panqueca. Ela já faz as panquequinhas. Colocamos ela nos sucos.

Entrevistador – E ela aprende como?

E6 – Fazendo. “Você põe isso, põe isso e põe isso. Bate e pá. Esquenta a frigideira. E assim, assim, vira”. Pronto! Ela já faz as panquecas.

Entrevistador – Como foi [...] o seu início aqui? [...] E como está hoje em dia?

E4 – O início foi bem difícil, porque a gente tem que aprender preços, como atender o cliente, procurar saber o que o cliente gosta. Também, na hora de passar o carrinho, eu sou um pouco tímida, quer dizer, MUITO tímida e fiquei com muita vergonha assim. Mas aí também passou, né? Foi uma fase um pouco difícil, mas como tudo sempre tem uma primeira vez.

Entrevistador - O que faz com que vocês aprendam aqui em todas as atividades?

E6 – A necessidade. A necessidade de aprendizado. Porque eu vou pra casa pensando no que eu vou fazer pro outro dia. Aí já vou pesquisar uma coisa nova. Vou pesquisar um prato novo. Elas [as colegas de empreendimento] também fazem a mesma coisa. Traz ideias de casa: “Gente eu tenho uma ideia, vamos experimentar fazer?”. Nesse experimentar você tá aprendendo. E aí se a ideia cola, se é bem aceita pelo público, pronto! É mais um prato que entrou. Então assim, acho que está despertando isso as pessoas aqui. Elas veem que no dia seguinte, na segunda-feira seguinte, eu chego com uma coisa nova. Então isso elas também estão começando a fazer.

Em São Bernardo do Campo, uma das mulheres demonstrou bastante dificuldade no fechamento financeiro do caixa do empreendimento no início das atividades. No entanto, com o passar do tempo, demonstrou agilidade em fazer a tarefa, inclusive surpreendendo a todos com a redução do prazo de execução e diminuição da quantidade de erros.

Na Berrini, a saída de uma sócia centralizadora que tomou bruscamente as rédeas do negócio, propiciou às empreendedoras uma vivência mais próxima do seu negócio, creditando esse período, segundo relatos, ao de maior aprendizado.

Entrevistador - Você aprendeu muito mais quando essa questão de compra, de gestão foi descentralizada? Pelo que entendi ficava com a Fulana. Aí ela saiu e você teve que aprender na marra?

E2 – Tive que aprender na marra. Estou aprendendo mais agora, em 1 ano que estou aqui...tem 2 meses que a Fulana saiu que estava diretamente com nós. De 1 ano que eu tô aqui, eu aprendi mais nesses dois meses. Porque a gente começou a ter tudo diretamente conosco. A GENTE ter que lutar por tudo que a gente tá lutando.

A proximidade no dia a dia da operação proporcionou uma mudança de postura dessas empreendedoras, antes passivas e agora protagonistas, graças à maior participação no negócio, embora ainda considerem que estejam aprendendo, como parte de uma formação contínua.

Entrevistador - Vocês são sócias?

E1 - Somos em 6 pessoas. E a gente somos sócias. A gente que tem que decidir tudo. Pagar fornecedor, fazer pedido, fazer compras, ver o que realmente precisa em questão de comida. Fazer pedido de tudo. Então assim, é uma correria danada aqui, como te falei. Porque a gente compra uma quantidade, você imagina que vai dar, aí de repente acabou. Aí tem alguém: “fulano, vai no mercado porque preciso disso, disso, aquilo”. Aí tem que ir.

Entrevistador - E o que foi necessário pra você aprender para que esses diálogos [...] com fornecedor, Consulado e com aqui [Espaço Solidário] desse certo? O que foi necessário pra você aprender pra que tudo corresse bem?

E2 - Eu aprendi a ter responsabilidade nessa parte, de vendas de compras, porque você tem que fazer pesquisa, você tem que ver qual é o melhor produto, o que é mais em conta pro seu bolso, mas que seja um produto que venha a ser agradável aos olhos de todo mundo. Não aprendi, mas estou aprendendo ainda.

O aprendizado das empreendedoras da Berrini foi estimulado por um evento decisivo, como a saída da sócia, entretanto é importante que a cultura de aprendizagem esteja presente no grupo para consolidar o conhecimento, como visto na Anchieta. Durante o processo de entrevista de uma candidata para fazer parte da rede, ouviu-se discursos de motivação para experimentar: *“Aqui você aprende na prática”* ou *“Se o bolo não sair bom, não tem problema. Vai fazer até aprender”*. Além disso, demonstraram abertura para o novo, utilizando-se da prerrogativa de serem donas do próprio negócio: *“Tente trazer um doce ou salgado, apresente pra gente e vamos juntos! Aqui não tem chefe, tem liberdade, mas precisa de pró-atividade”*.

Novamente, se reforçou um discurso de que independente de uma postura de liberdade, que de fato é reconhecida por todos os integrantes do empreendimento, é necessário ter compromisso com o negócio. Adicionalmente, a prática de tentativa e erro foi identificada, na fala de uma das integrantes do empreendimento, como uma importante forma de aprendizado.

E6 – Eu tô aprendendo muito com elas assim. Porque é uma rotina diferente do que eu tinha lá no outro grupo [um empreendimento da rede que ela fazia parte e que acabou se afastando].

Entrevistador – E como você tá aprendendo assim?

E6 – FAZENDO! Fazendo e o que é muito bacana, é a gente ter iniciativa. Eu tenho muita iniciativa. Eu vou, faço. Se eu faço errado, eu peço desculpas: “Ah, errei”. “Não, mas é assim mesmo. A gente começa assim mesmo”. Mas elas [as colegas de empreendimento] gostam disso, que a gente tenha iniciativa e não fique esperando de braços cruzados. Não, a gente vai lá e faz.

Os discursos sobre a necessidade de participação, pró-atividade e abertura para o erro foram decisivos para a montagem do cardápio de produtos oferecidos na rede de Mauá. Em um processo participativo, as empreendedoras envolvidas levavam para a reunião o que de melhor sabiam fazer em termos de comida, limitada a um doce e a um salgado, por participante. Nesse processo de degustação, o grupo discutia sobre a receita e, se fosse o caso, como melhorá-la. A experiência foi compartilhada e todas aprenderam, como no caso da produção de pastel realizada pela E3.

Entrevistador - Mas esse talento você já tinha de cozinhar? [...] Surgiu como?

E3 – O pastel foi o seguinte. O Fulano precisava de mais uma pessoa para os salgados. Aí eu falei assim: “Eu não sou chegada em um salgado”. Lá vou eu com meu livrinho mágico. O que posso fazer para ajudar? Eu vi um pastel de massa de ricota com recheio de mortadela. Fiz, aí cheguei em casa. Aí todo mundo: “Nossa, é diferente. É cremoso”. Aí resolvi fazer, levar para o pessoal lá. Se for aprovado. Aí eu disse: “Ó Fulano, eu fiz, se for aprovado vou continuar fazendo, senão eu paro”. Porque assim, um experimenta e fala: “Ó, você tem que melhorar, nisso, nisso e nisso”.

Até a Fulana falou: “Ó, o queijo ficou seco, o recheio”. Porque eu coloquei a mozzarella, os temperinhos e a ricota ficou seca. Aí ela: “Olha, coloca tomate e coloca mais isso...”. Aí coloquei creme de leite e ficou macio. O de carne também: tava faltando mais temperinho, mais tomatinho pra ficar mais molhadinho. Aí deu certo, foi aprovado.

Na rede de São Bernardo do Campo (SBC), a pouca experiência das empreendedoras no que tange ao planejamento de pedidos aos fornecedores, resultou em sobras consideráveis de produtos. Apesar do compartilhamento de experiências das outras redes pelos Educadores Sociais, inclusive na etapa teórica de formação, as empreendedoras de SBC não haviam vivenciado tal situação, por isso a dificuldade, já superada nas redes mais maduras.

Na ASpS, a aprendizagem social está ligada ao processo de ação social, desencadeada também por uma “necessidade” em particular (WILDEMEERSCH, 2007). O compartilhamento de experiências, dentro de um clima de colaboração entre os participantes, favorece o aprendizado por meio de interações no ambiente de grupo (KEEN; BROWN; DYBALL, 2005), desde que remeta à ação e à mudança (REED et al., 2010).

Nas redes de empreendimentos, observou-se que a prática diária é imprescindível para o aprendizado, quando suportado pelo estímulo do grupo. Tal compreensão reitera as

ideias de Elkjaer e Simpson (1996) ao tratarem da experiência não como algo individual e particular, mas como um processo contínuo de acontecimentos nos quais há uma objetividade no compartilhamento social que, por sua vez, entrelaça-se com a dimensão subjetiva individual.

Se a prática é importante para vivenciar uma experiência e assim resultar em aprendizado, em contrapartida, o poder exercido por um indivíduo do empreendimento é capaz de limitar a atuação das outras empreendedoras, dificultando o processo de aprendizagem, como demonstrado nas próximas categorias.

#### **4.3.5 O poder exercido por um indivíduo limita a participação e experiência de outros (POD & PAR & EXP)**

Quando as diferenças de poder entre os membros do grupo criam percepções de riscos interpessoais, o processo de aprendizagem dá lugar às necessidades de autoproteção (EDMONDSON, 1999; 2002). As empreendedoras da Berrini vivenciaram esse cenário, fruto da centralização extrema das atividades por parte de uma das sócias, a qual designava às outras somente a venda de produtos. Após a sua saída, as mulheres que permaneceram no grupo foram contundentes ao afirmar que, à época, se sentiam limitadas, em vista disso não praticavam e, por consequência, nada aprendiam. Na dúvida, todas se protegiam de uma possível represália, fazendo apenas aquilo que era pedido: vender. O contexto, neste caso, impedia que assumissem uma postura de donas do seu próprio negócio. O processo de transição das atividades, após a saída da empreendedora responsável pela centralização, ocorreu naturalmente, segundo elas, por meio da divisão de atividades durante uma reunião do grupo.

E1 - Na verdade, eu acho que ela [a colega que centralizava as atividades] se sentia dona e a gente os funcionários. Acho que era dessa forma que ela via. Infelizmente, porque aí como ela era que administrava tudo, ela era que tinha acesso a todo o dinheiro. O dinheiro que entrava no caixa era tudo entregue a ela.

E2 - A gente não fazia nada. Tudo era ela [a colega que centralizava as atividades]. Ela cortava as frutas, montava o sanduíche. A gente só vinha aqui pra vender e passar o carrinho [solidário]. Não era nada da gente aqui. A gente depois, com o tempo, depois de 2 meses, que aí a gente começou a montar. A gente teve que arrumar a cozinha pra montar sanduíche, salada de fruta, montar os almoços. Porque tudo vinha pronto, sabe? “Ó, você vai ser só o vendedor. Estou te pagando tudo e você vai vender”. Agora não, todas somos vendedoras, como também montar tudo, salada pra almoço, tudo a gente monta. Agora é tudo nosso. Ninguém ajuda a gente em mais nada.

A centralização, além de criar obstáculos ao aprendizado das empreendedoras, não espelhava melhora na qualidade dos processos internos do negócio, pelo contrário, havia desencontros de informações relacionadas, por exemplo, aos pedidos para os fornecedores.

E1 - E a gente tinha um controle [dos produtos a serem comprados ou pedidos aos fornecedores], o nosso caderno que te falei, e a gente fazia a lista do que precisava. E assim, essa lista, chegava pouca coisa. Faltava tudo aqui. Os clientes reclamavam.

Pode-se entender, a partir desse evento, que a forma de trabalho que se distancia tanto da colaboração individual em prol do grupo, quanto do estímulo à prática, não é benéfica à aprendizagem no ambiente das redes de empreendimentos.

Mesmo após sua saída, há resquícios do dano causado pela centralização. O empreendimento do qual fazia parte ainda tinha a conta de pessoa jurídica vinculada à empreendedora afastada, que recebia todas as receitas oriundas das vendas de cartão de crédito. Em razão disso, foi possível observar em algumas reuniões da rede, a dependência das mulheres do grupo em conciliar os valores anotados no caderno com o extrato bancário. Além disso, conforme observado nas reuniões da rede, problemas de comunicação refletiam no desconhecimento sobre a cobrança de taxas de manutenção da conta, extratos e da mensalidade da máquina do cartão. A recorrência deste problema gerava tamanho mal estar que se reproduzia na disposição dos lugares na mesa: “nós *versus* ela”, sugerindo uma postura de confronto entre ambas as partes.

A título de comparação, em São Bernardo do Campo houve o mesmo problema operacional de dependência da máquina de cartão de crédito pertencente a outro empreendimento. Porém, diferentemente da Berrini, não sucedeu problemas na conciliação dos valores ou desconfiança quanto à cobrança de taxas excessivas. A colaboração e a comunicação entre os negócios envolvidos foram transparentes em todos os momentos.

Na ASpS, a hierarquização é vista como um obstáculo para o desafio de modelos mentais vigentes, uma vez que limita a colaboração de atores distintos. Por essa razão, defende-se a importância das parcerias e redes como forma de dividir responsabilidades e compartilhar aprendizagem em diversas questões (TILBURY, 2007). O seu caráter colaborativo torna a aprendizagem social sinônimo de diálogo e participação (JACOBI, 2008) que contribuem para o aprimoramento e desenvolvimento de capacidades individuais (WOSSEN et al., 2013). No âmbito das redes, mais precisamente na Berrini, verificou-se o prejuízo em termos de aprendizado, pelo fato de haver uma estrutura hierárquica centralizada,



mesmo que informal, em uma organização, na qual, teoricamente, todas as integrantes deveriam possuir os mesmos direitos e deveres.

O diálogo assume papel crucial na teoria da aprendizagem social, tanto nas questões de sustentabilidade quanto nas organizacionais. A partir dele é possível buscar o entendimento entre as partes envolvidas nas situações de divergências, como demonstrado no tópico a seguir.

#### **4.3.6 As situações de conflitos e tensões são resolvidas pelo diálogo (TEN & DIA)**

Não há mundos sociais sem arenas e vice-versa. A sua metáfora é orientada para processos de conflitos, negociação e tensões dentro e entre os mundos sociais. A análise de como ocorrem essas situações de conflito geram a possibilidade de mudanças (BRANDI; ELKJAER, 2006) que, nos empreendimentos, começam individualmente por intermédio do diálogo entre as participantes para a resolução de um problema.

E1 - Porque...logo assim que eu cheguei, eu sou uma pessoa acelerada. Como eu trabalhava em uma linha de produção, imagina. Eu cheguei aqui querendo enlouquecer as meninas, né. Na hora do almoço eu sempre fico na parte de montar os pratos, que eu gosto. E, querendo ou não, acabo tendo mais agilidade. Por esse trabalho na produção você acaba pegando agilidade. E aí, quando eu vejo uma pessoa devagarinho, eu penso: “Gente, pelo amor de Deus”. Eu não gosto de ver ninguém esperando muito tempo. E aí eu acabei magoando uma pessoa por isso, sem eu perceber. E aí, chegou uma hora que alguém: “Ó, você tá magoando fulana por isso e por aquilo”. Eu cheguei pra ela e falei: “Você tá magoada comigo? Por que você nunca me falou nada? Por que você nunca chegou e disse ‘Não tô contente por você tá fazendo isso’”.

Outro processo presente nas arenas é a adequação dos mundos sociais e as suas representações com os problemas. Trata-se de algo ativo, realizado pelos participantes que selecionam ou rejeitam propostas e as reestruturam de acordo com sua imagem e objetivos, envolvendo alinhamento de expectativas e necessidades dos atores envolvidos (STRAUSS, 1993).

Como discutido no tópico “O poder exercido por um indivíduo limita a participação e experiência de outros”, o empreendimento da Berrini passou por uma reestruturação decorrente da saída de uma empreendedora responsável pela centralização excessiva de atividades. Esse contexto de tensão referente à mudança de composição do grupo, só foi possível de ser resolvido mediante uma conversa de alinhamento e divisão de atividades.

E2 - Tanto que teve uma situação, na época de Copa [do Mundo], a gente tava nesse processo de mudança que a Fulana saiu e entrou a gente. A gente se reuniu [...] na casa de Ciclana e a gente resolveu tudo: quem ia comprar, quem ia fazer as compras, conseguimos o cartão, falamos diretamente com o contador.

O afastamento temporário de outra empreendedora da rede da Berrini ocorreu e perdurou, dentre diversos motivos, pela falta de diálogo. A discussão iniciada por causa do registro errado de horas trabalhadas de uma colega provocou uma tensão que extrapolou para além do previsto. Os ânimos estavam inflamados na discussão porque aquela que pediu o afastamento estava, segundo suas palavras durante uma reunião do empreendimento, passando por problemas pessoais gravíssimos, mas que em momento algum foi comunicado ao grupo. A partir do momento em que o grupo se juntou para conversar, chegaram num consenso amigável de que a volta da colega seria importante no cenário de expansão do negócio, assim como a necessidade de compreensão do outro.

Na Anchieta, graças à iniciativa de uma empreendedora, a situação de conflito foi resolvida a partir do momento em que todo o grupo participou da conversa, sem distinções. A pauta da discussão se referia a uma das colegas que estava sendo alvo, sem saber, de questionamentos sobre a qualidade do seu trabalho, relatada pelas empreendedoras: *“Muita tarefa que deveria ser feita e você fazia algo sem importância naquele momento. Tem que haver prioridade. O grupo não está satisfeito com o seu serviço”*. Também abordaram a questão da pontualidade: *“Precisa chegar no horário para preparar a comida do carrinho”*. A mulher que recebeu as críticas ratificou a importância de *“falar na frente, sem picuinha”*.

Após todas elas explicitarem os desconfortos, o grupo consentiu que, a partir deste episódio, tudo passaria a ser dito sem rodeios no momento exato do fato ocorrido, ou durante as reuniões da rede. Na visão da E6, o diálogo ajudou a resolver este conflito.

Entrevistador – Eu lembro uma vez numa reunião que eu vim aqui, um problema de comunicação que ninguém falava, nem todo mundo comentava.

E6 – Mudou isso. Acabou aquele negócio de picuinha.

Entrevistador – Só porque vocês conversaram?

E6 – Isso! Tem que chegar e falar. Bem simples, nada como lidar com a verdade, apesar de doer. Mas a mentira mata, sabe? A verdade dói e passa, a mentira mata. Mata qualquer relação, qualquer tipo de confiança, qualquer coisa. Um dia a gente ainda derruba isso. Criou outro clima no grupo. Tá bem bacana mesmo.

O conflito de interesse é reconhecido como um elemento importante que promove a ASpS (HENRY, 2009). As interações estimulam a troca de experiências e ideias de terceiros

que até então, dentro de determinado entendimento, nunca tinham sido abordadas (LOEBEL et al., 2007). Por isso, a importância das relações moldadas pela comunicação, deliberação e negociação (RIST et al., 2007).

Nas redes de empreendimentos, o diálogo foi responsável por evitar e resolver conflitos. O aprendizado se deu nas conversas entre os integrantes dos negócios que, posteriormente, refletiram sobre a forma como estavam lidando umas com as outras. No entanto, os diálogos foram considerados benéficos quando transparentes e democráticos, estimulados por um contexto que promoveu tal prática de linguagem entre os atores envolvidos, como demonstrado a seguir.

#### **4.3.7 Os diálogos são proveitosos quando possuem linguagem transparente e democrática (DIA & LIN & DEM)**

A ordem social, ou seja, as normas que regulam a convivência humana não são dadas, mas mantidas e transformadas durante as interações que ocorrem entre o indivíduo e o contexto, em um ato de negociação que muda segundo a situação concreta enfrentada (ELKJAER, 2004). O cenário de pouco diálogo que existia na rede da Berrini, dado à centralização excessiva de uma empreendedora, abriu espaço, após a sua saída, para a comunicação clara e sem rodeios entre as participantes.

Entrevistador - E como é o diálogo, a conversa entre você e os demais participantes? Seja com os assessores, com as meninas do grupo, seja com o pessoal da rede. Como é essa conversa, esse diálogo, esse bate papo?

E2 - Teve uma época que teve umas confusões por causa da Fulana. Mas graças a Deus agora somos só nós. A gente tá assim: com aquilo que dá errado, a gente senta e conversa e coloca as coisas tudo no “i”. Mas, particularmente, é muito bom trabalhar aqui. Não é toda hora que a gente tá bem, mas a gente conversa, brinca, se diverte.

Entrevistador - E entre vocês seis? Como é a conversa, o diálogo?

E1 - Quando a gente tá pra decidir alguma coisa e precisa decidir, chega e fala assim: “Gente, estamos pensando em fazer isso, o que vocês acham?”. [...] Reúne as seis. Sempre quando a gente precisa tomar uma decisão tem que conversar pra ver se todo mundo tá de acordo.

O ambiente de trabalho atribulado e a escala de horário adotada pelas mulheres demandou, algumas vezes, certa urgência no processo de tomada de decisão, posteriormente comunicado àquelas que estavam ausentes.

Entrevistador - Como vocês tentam resolver quando surge um problema que as seis precisam decidir?

E1 - Na maioria das vezes, nunca estão as seis aqui. Porque aqui só fica três pessoas e a Ciclana dois dias ela não está. Então assim durante três dias tem seis. Dois dias só tem cinco. E aí, quando surge algum problema que as outras não está, as que estão resolvem. Quando chega participa: "Então, aconteceu isso e isso e a gente precisou fazer isso e isso." Aí todo mundo: "Tudo bem, tá resolvido? Então beleza!". Tipo, se tem algum problema quem está aqui resolve. E daí só comunica para as outras que não estão. Até agora isso tem funcionado. O que eu decidi que precisou agir naquele momento, tá certo. Pelo menos até agora. Se chegar um dia que não concorde, acho que vai ter que conversar, se precisar. Mas até o momento não precisou disso.

Os diálogos construtivos nas redes de empreendimentos surgem em ambientes que promovem tal prática. Na Anchieta, por exemplo, uma das empreendedoras encoraja a novata em expor a sua opinião quando necessário: *"Todo mundo te ouve! Se concorda, tudo bem. Se não, não!"*. Da mesma maneira, em Mauá, o diálogo conjunto já está internalizado como parte integrante do processo de exposição de ideias e tomada de decisão da rede.

Entrevistador - Uma dúvida: quais e como são as ações de diálogo entre você e os participantes da rede?

E5 - É um diálogo muito legal, né. Porque todas as atitudes que a gente toma tem que ser em conjunto e quando a gente, se alguém não concorda, mas a maioria concordando, é o que vale. Então a gente não pode tomar uma atitude independente. Tem que ser uma atitude em conjunto, porque somos uma rede, é um grupo de pessoas. Então, tudo tem que ser concordado dentro do grupo.

A expansão da oferta do carrinho solidário na Berrini só foi possível graças ao diálogo entre os empreendimentos fornecedores e produtores. Primeiro pela possibilidade de tomada de decisão conjunta, segundo pela postura propositiva em resolver a questão do atendimento de novos clientes. Tudo foi resolvido graças ao consenso entre os envolvidos.

Uma característica marcante sobre a qualidade dos diálogos entre as mulheres refere-se à convivência diária. Quanto mais tempo juntas, maior a confiança e, por conseguinte, a clareza na comunicação.

Entrevistador – E esse diálogo entre esses atores, entre vocês, fornecedores, assessores, mudou com o tempo? Tem melhorado com o tempo?

E1 – Sim, com certeza. A cada dia que passa é incrível, é impressionante. As coisas vão ficando mais claras. Você entende melhor, você age melhor. Enfim, fica melhor em todos os sentidos.

Nas redes de empreendimentos, o diálogo é visto como um dos fatores que facilitam o aprendizado das mulheres. Ele possibilita a troca de experiências e reflexões.

Entrevistador – E pra você, quais fatores facilitam o aprendizado na rede? Entre vocês [participantes]?

E5 - O que facilita? Então, eu acho assim. O que facilita é o diálogo. É o diálogo. Você falar uma coisa, aí às vezes não é legal. Aí a gente já pensa em outra coisa. E ali vai montando. Então isso facilita porque tem várias opiniões e dentro de uma das opiniões, tem que acatar. Então acho que facilita assim, conversa, diálogo.

Em compensação, a ausência do diálogo é encarada pelas mulheres como um obstáculo à realização do trabalho no dia a dia, assim como a incapacidade de ouvir o outro durante as conversas.

Entrevistador - Você acha que nesse diálogo todo mundo é ouvido da mesma forma?

E2 – Não. Às vezes, não. Às vezes diferencia as palavras, muda as palavras. Acaba ficando até ruim. Se vai conversar, você coloca algo na conversa e geralmente as pessoas entendem de outra forma. Acaba isso causando discórdia. Mas nem todo mundo entende do jeito que a gente fala. Não só eu, mas as meninas também. Se a gente dorme no ponto, como eu disse, a gente leva pro pessoal, porque a gente quer melhorias pra todas. Tem muitas pessoas que escutam e entendem, mas tem muitas também que não entendem.

Na ASpS, o aprender está ligado (apoiado ou inibido por) vários processos de comunicação que ocorrem dentro e fora do sistema social (WILDEMEERSCH, 2007), por isso a importância do diálogo aberto e transparente entre os participantes (SCHUSLER; DECKER; PFEFFER, 2003).

Quanto às redes, os diálogos incentivaram o consenso das empreendedoras, estimulado pelo contexto em que as participantes promoveram a transparência e clareza nas conversas. Conseqüentemente, a ausência de diálogo e a dificuldade de ouvir a parceira foram vistos pelas mulheres como obstáculos ao trabalho.

As interações frágeis entre os indivíduos do grupo influenciaram a qualidade dos diálogos, impactando negativamente o processo de reflexão-ação, como apresentado no tópico seguinte.

#### **4.3.8 Interações frágeis entre os indivíduos resultam em diálogos pouco construtivos ou inexistentes (INT & DIA)**

As interações frágeis entre os membros do grupo limitam o processo de reflexão e ação, um dos principais pilares da aprendizagem social. Nestes contextos, os colegas não se escutam, causando desentendimentos, fruto de conhecimentos mútuos limitados (EDMONDSON, 1999; 2002).

Relações construídas e mantidas dessa forma precisaram da intermediação do Educador Social do ICM, cujo trabalho, nestes casos, foi facilitar a interação entre os envolvidos para a busca de um consenso no grupo. A formação de um dos empreendimentos da rede da Berrini reflete este caso, pois independente do tempo dispendido em conversas, sempre era difícil alcançar um consenso. Isto se deu graças aos problemas de relacionamento de uma das empreendedoras que, posteriormente, afastou-se do grupo, exercendo apenas o papel da principal fornecedora de produtos do espaço solidário.

Diversas situações relatadas nas entrevistas, ou observadas durante as reuniões das redes, corroboraram com o prejuízo da qualidade dos diálogos fruto de problemas nas interações. As discussões sobre a baixa qualidade dos produtos fornecidos e os atrasos na sua entrega deveriam ser de simples resolução, acompanhado por um processo de comunicação na medida em que os problemas fossem identificados. No entanto, os diálogos ocorriam apenas na reunião de rede por causa da facilitação do Educador Social, caso contrário, nem chegariam a ser tratados, haja vista as frequentes tentativas de diálogo sem sucesso entre os empreendimentos envolvidos.

E1 - Então a gente nunca teve problema com nenhum deles [fornecedores do empreendimento], só com ela [a fornecedora em questão]. É chato. Por isso que toda sexta-feira é aquilo. Porque ela nunca admite está errada. E parece que só ela entende de tudo. E isso é estressante. Como te falei, se fosse uma pessoa estourada, eu brigaria com ela toda semana. Mas eu prefiro ouvir, respirar, ficar focada e perguntar só o necessário. E não entrar na provocação. Porque se eu entrar vai ter briga. Tendo briga a gente não consegue resolver os problemas que tem que ser resolvidos, porque é o único dia da semana onde você tem que tirar suas dúvidas. Tirar dúvidas e resolver tudo que tem que resolver.

E1 – Essa falta de comunicação, na verdade, ela existe, sempre existiu, mas não da nossa parte, mas da parte dela.

Entrevistador – Dela como fornecedora?

E1 – Dela como fornecedora. Porque a gente sempre ligamos pra tá falando o que precisava. E ela sempre falava que: “Não, que não e que não”. Então isso ficou muito chato. Igual por exemplo, ao prazo de entrega. Até hoje ela nunca cumpriu o horário. NUNCA. Então é claro que a gente vai ficar chateada. A gente vai cobrar e ela não gosta. Aí vira uma situação chata.

Naturalmente, o empreendimento passa por problemas de fornecimento com outros negócios, porém os diálogos abertos e construtivos, mesmo que ainda em quantidade insuficiente, na visão da E2, possibilitam o acerto dos trilhos.

E2 - Não falo somente deles [fornecedores], mas nós mesmos, muitas vezes estamos errados de não ter tanto diálogo com eles quanto deveria ser. A fornecedora [que

tem problema de comunicação] fornece pra gente 36 produtos e os outros fornece só 1. A Fulana fornece só salgados. A Ciclana fornece nove [produtos]. Então o foco mais de tudo é a fornecedora que oferece comida, doces. A maioria dos doces aqui é dela. A comida é dela. Porque assim, com as outras meninas, a gente tem um diálogo mais: “Ó meninas, eu tô precisando disso e disso”. Elas vêm e entregam: “Tal dia vou entregar o produto”. E entrega. Agora o mais difícil é o da fornecedora.

Os problemas nas interações com a fornecedora remetem ao início do empreendimento, quando ela ainda fazia parte do negócio ao mesmo tempo em que produzia.

E1 - Na verdade, antes dela ser fornecedora, nós éramos um grupo, em vez de 6 eram 9. A gente ficava no atendimento, e ela e os filhos na produção. Mas mesmo assim sempre teve problema de faltar as coisas. A gente ligava: “Pra amanhã falta isso e isso”. Quando chegava amanhã não tinha isso e isso. E aí ela falava que a gente não avisava. E não é verdade. A gente ligava e avisava. E aí tinha um conflito por isso. Ela falava que a gente não avisava, mas avisou. E aí ela queria que a gente mandasse uma lista cedo, muito cedo, tipo 12:00. Aí eu disse: “Não tem como mandar uma lista meio dia se o almoço ainda não acabou”. E aí o Educador deixava bem claro na reunião: “Fulana, as meninas não têm tempo, vocês podem tá ligando e perguntando o que precisa”. Só que da parte deles isso NUNCA aconteceu.

E4 - A gente resolveu fazer isso [afastá-la] porque tava dando muito problema pra gente. Tava havendo muita desconfiança, tava tendo muito atrito, como se tivesse... Como se essa pessoa estivesse jogando umas contra as outras. Sempre ficava falando assim: “Onde há dinheiro não há confiança. Onde há dinheiro não tem amizade”. Tipo, falando essas coisas.

Após tentativas frequentes e sem sucesso, para melhoria na comunicação com esta fornecedora, o empreendimento optou por diversificar os produtos com outros fornecedores que possuíam competência logística e qualidade, como no caso dos bolos e alguns doces. Contudo, a tratativa de problemas de comunicação oriundos de interações frágeis, aparentemente, não se configurou em um aprendizado, apesar de vivenciada a situação. As empreendedoras passaram a ter um problema semelhante com uma das atuais sócias, que se dedicava menos do que o necessário ao negócio. Todavia, o grupo não se esforçou o suficiente para que uma aproximação fosse feita, pois era vista pelas colegas como a mais afastada. Nas cinco reuniões observadas da rede, por exemplo, ela só participou de um encontro.

A comunicação aberta entre os envolvidos, combinada com o aumento de confiança e formas mais igualitárias de participação, possibilitam uma percepção reflexiva e definição de problemas por parte dos participantes (RIST et al., 2007). A ação comunicativa, no contexto da ASpS, é baseada na busca de entendimentos compartilhados com base na validação subjetiva, pressupondo dar voz aos participantes ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de ouvi-los (D’ANGELO; BRUNSTEIN, 2014). Do mesmo modo,

as interações frágeis nos empreendimentos interromperam o processo de reflexão-ação, uma vez que os problemas apenas puderam ser resolvidos mediante a facilitação dos Educadores Sociais do ICM.

Os elementos críticos apresentados em cada um dos enunciados justificam-se na presença de componentes estruturais do Programa Mulher Empreendedora que impulsionam a aprendizagem. O tópico seguinte trata de explicá-los e relacioná-los.

#### **4.4 Fatores que impulsionam a aprendizagem no Programa Mulher Empreendedora**

O sucesso do Programa Mulher Empreendedora, pelo menos no que tange aos empreendimentos observados nesta pesquisa, baseia-se em cinco fatores interligados que impulsionam a aprendizagem entre os envolvidos. Este tópico aborda cada um deles.

Os doze anos de experiência do ICM trouxe à tona mudanças no processo de assessoria de empreendimentos populares. A principal delas, e que possui relação direta com a pesquisa, diz respeito à estruturação das redes de empreendimentos de alimentação. Entre 2011 e 2013, na Unidade São Paulo, especificamente, os negócios deste ramo de atividade apresentaram aumento de 181% na sua renda, enquanto nas outras áreas (artesanato, costura, dentre outros) demonstraram crescimento de 131% (INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2014b).

Os números evidenciam que os empreendimentos pertencentes à rede de alimentação obtêm maiores rendimentos do que outros assessorados isoladamente. Mas o que explica esse desfecho?

Em primeiro lugar, a criação de uma cadeia de produção e venda baseada no conceito de comércio equitativo entre os empreendimentos. A partir de um processo de precificação dos produtos e definição da margem de lucro, ambos assessorados pelo ICM, os negócios participantes da rede eram estimulados a transacionar entre si. Assim, eles podiam comercializar mercadorias com valores acessíveis e condizentes com as normas de vigilância sanitária.

A troca de experiências e ajuda mútua entre os empreendimentos também contribuiu para o sucesso do formato de rede. As reuniões semanais, fora do horário de expediente, propiciaram momentos de reflexão das empreendedoras para solucionar problemas, além de serem consideradas estimulantes para o diálogo e planejamento das ações. Esses encontros eram estruturados a partir de duas pautas complementares: uma sugerida pelos empreendimentos, responsáveis por propor assuntos que, na visão dos seus representantes,



precisavam ser rapidamente resolvidos; a outra pauta, proposta pelo Educador Social, compreendia demandas do Programa, além de outros aspectos institucionais que impactavam no funcionamento da respectiva rede.

Embora esses momentos fossem importantes para o aprendizado das empreendedoras, o Educador Social assumiu uma função imprescindível na facilitação e encaminhamento das reflexões. Mas de que forma este profissional contribuiu para o desenvolvimento dos empreendimentos?

O papel principal do Educador Social era facilitar os processos de aprendizagem dos integrantes do empreendimento. A velocidade e a intensidade da aprendizagem tinha relação direta com o saber originado na experiência prática e nas vivências anteriores dos participantes. A proposta de trabalho considerava a história e as condições gerais de vida de cada “aprendiz”, somando-se à vivência, conhecimentos e história daquele que estava educando (INSTITUTO CONSULADO DA MULHER, 2012).

O Educador entendia que o protagonista do processo de geração de renda não era ele, mas o público-alvo. Pelo aprendizado e construção de novos saberes, esse público teve condições de provocar mudanças em sua vida, em sua família e comunidade. Sendo assim, o Educador conseguiu atuar com maturidade em relação a conflitos, procurando entender suas origens. Em alguns casos, relacionados à divergência de opiniões. Em outros, como consequência da necessidade de melhoria organizacional, definição de funções, divisão de tarefas e estabelecimento de regras. Adicionalmente, alguns participantes apresentaram um comportamento incompatível com as expectativas coletivas, sendo percebido pelo grupo como distante do compromisso firmado.

O processo de reflexão-ação, importante à aprendizagem social, também foi estimulado pelo Educador Social. Em alguns casos, graças aos questionamentos deste profissional, foi possível provocar as necessidades de mudança por parte das empreendedoras, como observado nas discussões sobre a excessiva carga de trabalho em um dos empreendimentos da Anchieta. Neste episódio em particular, as mulheres nem chegaram a refletir sobre a possibilidade de redução das horas trabalhadas, uma vez que na visão delas uma renda aceitável era sinônimo de um maior tempo despendido no empreendimento. Achavam uma solução difícil de ser implantada. No entanto, depois de três encontros semanais, encontraram diversas saídas, resultando em períodos de folga no horário comercial, até então algo inimaginável. A Educadora Social assumiu uma postura de facilitadora,

enquanto a solução foi desenhada pelas mulheres participantes, conforme demonstrado a seguir nas anotações do diário de campo.

No primeiro encontro, a Educadora Social sugeriu às empreendedoras que escrevessem, em fichas, as tarefas realizadas pelo grupo durante um dia comum de trabalho, das 07h00 às 18h00. Como o propósito era fazer algo lúdico, a Educadora elaborou um painel com todos os horários disponíveis. As participantes discutiram entre si e colaram as tarefas nos períodos correspondentes. Ao final do dia, elas tinham um panorama do que era feito nas 11 horas de trabalho diário.

Algumas reflexões surgiram desta reunião, dentre elas a necessidade de todas as empreendedoras aprenderem os processos do empreendimento, principalmente aqueles relacionados à produção de alimentos. Assim seria possível tornar a sua execução mais rápida.

No início da segunda reunião, as empreendedoras comentaram, como resultado da atividade da semana anterior e fruto de algumas reflexões, a redução da quantidade de trabalho.

Dando continuidade às discussões, a Educadora pediu às mulheres que indicassem quantas pessoas realizavam as tarefas já mencionadas. Ainda mantendo o princípio da ludicidade, as participantes colaram a quantidade de bonecos de papel correspondente para cada atividade.

Finalmente, o terceiro e último encontro sobre a divisão de trabalho teve como objetivo indicar os responsáveis pelas tarefas relacionadas no primeiro encontro, obedecendo a quantidade de pessoas sugeridas na segunda reunião. Como resultado, as empreendedoras refletiram sobre quatro pontos: (i) melhoria na divisão de trabalho durante o período de pico da fabricação dos alimentos (das 09h00 às 12h00); (ii) definição de um cardápio de produtos por dia da semana, ao invés de oferecer diversas possibilidades em uma mesma data; (iii) produção diária de refeições, que trazem mais lucro se comparado aos salgados; e (iv) terceirização da fabricação de salgados para outros empreendimentos da rede.

Todas as decisões ajudaram na redução da carga horária das empreendedoras: (i) 1 hora a menos de trabalho por dia; (ii) uma folga de turno (matutino ou vespertino) por semana; e (iii) dois dias de folga por mês.

(Notas de campo das reuniões de rede).

Por fim, durante o trabalho de campo, ficou clara a ligação entre os fatores que impulsionam a aprendizagem no Programa Mulher Empreendedora como um ciclo (figura 12). A cadeia de suprimentos auxiliou a consolidação das redes de empreendimentos. Estas, por sua vez, favoreceram a troca de experiência entre os negócios participantes, facilitada pelo Educador Social. Este profissional estimulou o processo de reflexão-ação das empreendedoras que, por conseguinte, fortaleceu a cadeia de suprimentos das redes, devido à conexão criada entre os empreendimentos produtores e vendedores da rede de alimentação.



**Figura 12: Relação entre os fatores que impulsionam a aprendizagem no Programa Mulher Empreendedora.**

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Mas, enfim, quem aprendeu nas redes de empreendimentos? O que foi aprendido? Como se deu essa aprendizagem e por que aprendeu? Essas questões foram analisadas no ambiente das redes de empreendimentos e associadas à teoria da aprendizagem social nas perspectivas organizacional e de sustentabilidade, a partir do quadro analítico resgatado do referencial teórico deste estudo.

#### 4.5 Quadro analítico da aprendizagem social na rede de empreendimentos

O aprendizado na rede de empreendimentos iniciou-se no nível do indivíduo (das empreendedoras) a partir da experiência vivida, em um entrelaçamento dos ciclos simples, duplos e triplos de aprendizagem. Os conhecimentos percorreram os negócios pesquisados graças ao compartilhamento, por meio de diálogos, daquilo que foi vivenciado e estimulado por questionamentos oriundos de problemas e conflitos.

Mas como essa relação entre indivíduo-contexto na rede de empreendimentos pode responder às quatro perguntas do quadro de aprendizagem? Esse é o desafio deste tópico.

**Quem aprende?** O indivíduo é a entidade base da aprendizagem na lente social. A relação entre processos cognitivos individuais e o contexto social determinam o quanto a pessoa aprende, por isso a importância da relação indivíduo-contexto. Nas redes de empreendimentos, pôde-se verificar que o processo de aprendizagem iniciou-se nas empreendedoras e consolidou-se na sua relação com os cenários dos negócios.

O compromisso de cada mulher na manutenção e expansão da empresa, condição básica à troca de experiências, iniciou-se no âmbito individual, a partir da busca por um futuro melhor, e estabeleceu-se ao encontrar similaridades no pensamento das colegas de grupo. Na medida em que as empreendedoras participavam do empreendimento, maior foi o seu comprometimento com o negócio.

Os questionamentos sobre as práticas até então vigentes, reconhecidos como o primeiro passo da aprendizagem social, surgiram individualmente, mas foram determinados pela situação vivida e transformados em soluções e novos hábitos graças ao: (i) compartilhamento de experiências e visões de mundo; e (ii) ao diálogo entre os envolvidos.

**O que aprende?** As empreendedoras vivenciaram os três ciclos de aprendizagem na rede. No simples, passaram a realizar as rotinas com maior agilidade e menor nível de erro, como nos casos da preparação de comidas, atendimento a clientes e fechamento financeiro do caixa. Graças aos problemas vivenciados por elas nos empreendimentos, também foram estabelecidas novas práticas de trabalho: a readequação de tarefas individuais para uma melhor divisão de trabalho do grupo; avaliação (e comunicação) constante entre fornecedores e vendedores sobre a qualidade dos produtos oferecidos; e a necessidade de cada participante aprender a elaborar o produto da colega, com o intuito de suprir possíveis ausências.

Quanto ao ciclo duplo, percebeu-se uma mudança de postura das mulheres que, ao entrarem no empreendimento, assumiam uma posição passiva e de dependência dos outros para resolução de problemas. No entanto, com o passar do tempo desenvolviam uma conduta protagonista de donas do próprio negócio. Além disso, houve uma unanimidade entre as empreendedoras sobre a necessidade de mudança de comportamento no que tange à maior compreensão e entendimento recíproco, importantes para a manutenção e expansão dos negócios.

O ciclo triplo, isto é, o “aprender a aprender” esteve associado à fase de autonomia de alguns negócios. Como parte da metodologia do ICM, a terceira fase do seu processo de assessoria, a pós-assessoria, é caracterizado pela descontinuidade de um suporte regular dos Educadores Sociais. Estes profissionais, ao perceberem que as mulheres de determinado empreendimento já são capazes de identificar e resolver os seus problemas, afastam-se gradualmente em um processo de redução da carga horária de assessoria para suporte ao funcionamento do negócio. Ao atingir esse nível de amadurecimento, esses empreendimentos abrem espaço aos mais novos serem beneficiados pelas facilitações dos Educadores Sociais.

Vale ressaltar que os negócios emancipados ainda possuem ligação com o ICM e a sua rede, mas, como exposto, passam a ser menos visitados pelos Educadores.

**Como aprende?** As mulheres aprenderam na prática desde questões operacionais, como uma melhoria na execução de determinada atividade, até aspectos relacionados à convivência em grupo. Independente do nível de aprendizagem (simples, duplo e triplo), só foi possível absorvê-la a partir da vivência de tais experiências e do seu compartilhamento. Quando o empreendimento promovia a cultura de aprendizagem, isto é, quando havia a possibilidade da tentativa e erro, sem punição, os indivíduos creditavam a obtenção de conhecimento a esta prática.

**Por que aprende?** O aprendizado inicia-se no momento em que o indivíduo questiona as práticas até então vigentes. Pode ocorrer de duas formas, seja porque algo está errado, ou seja, os resultados estão aquém do esperado, ou por que tensões criam caminhos para questionar as práticas existentes para o pensamento crítico e reflexão (BRANDI; ELKJAER, 2006). Nas duas maneiras, é importante ressaltar, mais uma vez, a relação indivíduo-contexto. O indivíduo só se permite questionar algo a partir de uma resposta negativa do contexto para aquilo que ele espera.

Nos empreendimentos, os problemas abriram caminhos para questionamentos. A partir deles foi possível repensar os processos em vigor e propor novos, como aqueles mencionados no ciclo simples de aprendizagem. Contudo, essas reflexões só viraram novas práticas quando os atores envolvidos puderam dialogar sobre os problemas e propuseram soluções conjuntas. Sem essa comunicação recíproca, os problemas permaneceriam apenas na etapa de identificação.

No referencial teórico desta pesquisa, foi apresentada uma associação teórica entre o quadro analítico de aprendizagem social nas perspectivas organizacional e da sustentabilidade. Agora, para uma melhor compreensão, adicionou-se a coluna referente às redes de empreendimentos. Percebe-se a semelhança entre as três orientações (quadro 11).

**Quadro 11: Quadro analítico da aprendizagem social acrescido à realidade da rede de empreendimentos.**

Questões	Aprendizagem social		
	Na sustentabilidade	Nas organizações	Na rede de empreendimentos
Quem aprende?	Diferentes atores participantes dos respectivos projetos (MAARVELAND; DANG'EGSON, 1999; PAHL-WOSTL et al., 2007; FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008).	Indivíduos, dentro de um contexto social (ELKJAER; SIMPSON, 2006).	Empreendedoras motivadas pelo compromisso de manutenção e expansão dos seus negócios.
O que aprende?	Ciclos de aprendizagem dos atores influenciam o nível de mudança de práticas, pressupostos e valores correntes em um determinado projeto (MAARVELAND; DANG'EGSON, 1999; KEEN; BROWN; DYBALL, 2005; FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008).	Os ciclos de aprendizagem dos indivíduos (simples, duplo e triplo) impactam diretamente as rotinas, pressupostos e valores da organização (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).	Participantes vivenciaram os três ciclos de aprendizagem por meio do conhecimento de novas rotinas, mudanças de postura, reavaliações de pressupostos e o “aprender a aprender”.
Como aprende?	O estímulo à colaboração (SCHUSLER; DECKER; PFEFFER, 2003) promove a diversidade na participação de atores que trazem à tona diferentes considerações (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008; D'ANGELO; BRUNSTEIN, 2014).	Experiência diária e participação como uma forma de criação de significados (ELKJAER; SIMPSON, 2006).	Aprendizagem mediante a vivência das experiências e do seu compartilhamento com o grupo.
Por que aprende?	Aprendizagem social fortalecida por interesses contraditórios (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008) podem envolver momentos de crises, importantes para o processo de reflexão-ação (MAARVELAND; DANG'EGSON, 1999).	Questionamentos e reflexões das práticas vigentes em consequência de problemas identificados por resultados aquém do esperado (ELKJAER, 2004; BRANDI; ELKJAER, 2006; LORINO, 2013).  Mundos e arenas sociais como conceitos relacionados ao comprometimento dos indivíduos e à importância dos conflitos na busca de soluções para os problemas (STRAUSS, 1993; HUYSMAN; ELKJAER, 2006).	Questionamentos estimulados por situações que envolvem problemas ou conflitos com as companheiras dos empreendimentos.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais são as contribuições deste trabalho ao campo da aprendizagem social? Para elucidá-las, é preciso relembrar as questões de pesquisa que nortearam este estudo:

1. *Como ocorre o processo de aprendizagem organizacional sob a lente social em uma rede de empreendimentos voltada para o desenvolvimento social?*
2. *Qual a relação entre os elementos críticos que promovem essa aprendizagem social com os pressupostos da ASpS?*

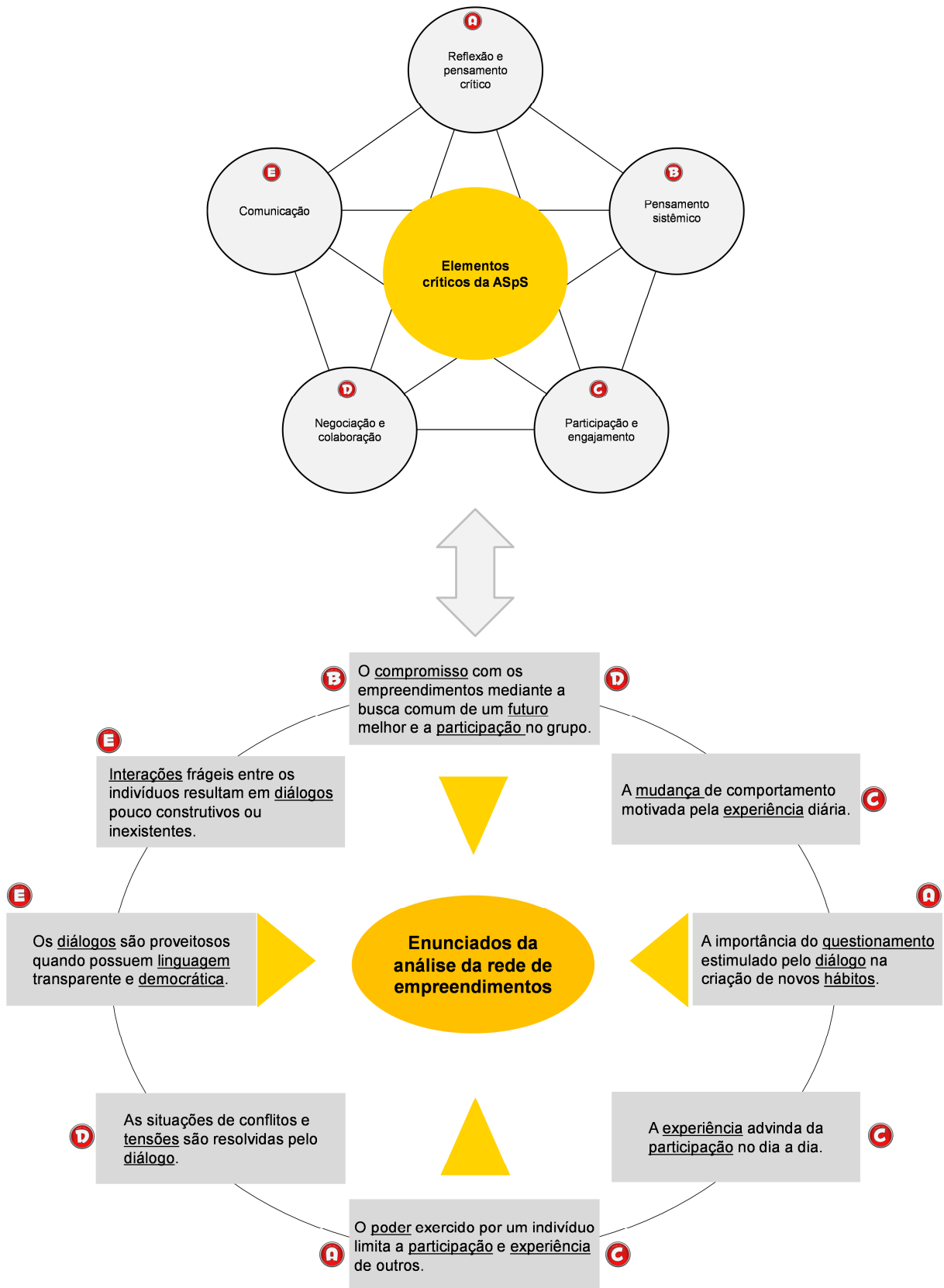
O interesse na aprendizagem social para sustentabilidade (ASpS) relaciona-se ao fato de fazer com que múltiplos atores cooperem entre si, compartilhem ideias e, por meio do diálogo, busquem entendimentos comuns necessários à promoção de mudanças. No campo da aprendizagem organizacional o ato de aprender é entendido como um processo que transforma uma situação organizacional incerta em uma situação mais estável. Trata-se de um processo social que se desenrola a partir da experiência vivida no cotidiano, e dos questionamentos dos atores imersos nestes mundos sociais, unidos por compromisso.

Observa-se que essas perspectivas teóricas apresentam pontos em comum que, apesar de amplamente discutidas em seus respectivos campos, permanecem circunscritas, ora na sustentabilidade, ora nas organizações. Por essa razão, este trabalho buscou, como contribuição teórica, articular o conceito de aprendizagem social nessas duas óticas, uma mais ampla, a sustentabilidade, e outra mais restrita, o ambiente organizacional. Para tanto, utilizou-se como estratégia de investigação o estudo de caso de um projeto contido na dimensão social da sustentabilidade.

A partir da lente de análise da aprendizagem organizacional, foi possível identificar elementos críticos que promoveram a aprendizagem social nas redes de empreendimentos populares do Programa Mulher Empreendedora, relacionando-os aos conceitos explicitados nos estudos de ASpS. As semelhanças encontradas possibilitam pensar nos eixos centrais da ASpS também para projetos de desenvolvimento social, propiciando um olhar para outros programas desta natureza, tendo em vista os elementos fundamentais da aprendizagem social. As análises geradas trazem à tona a contribuição prática deste trabalho, o qual procurou fornecer subsídios para que outros projetos dessa natureza possam ser alavancados a partir de um conhecimento mais claro sobre o processo de aprendizagem entre os atores envolvidos.

Os resultados do trabalho em campo ratificaram as semelhanças entre as duas perspectivas. Os cinco elementos críticos que estimulam a ASpS possuem ligação com os oito

enunciados construídos a partir das análises das redes de empreendimentos, conforme demonstrado na figura 13, a partir da associação das letras correspondentes.



**Figura 13: As semelhanças entre as duas perspectivas da aprendizagem social.**  
 Fonte: Elaborado pelo autor.



O questionamento assumiu um papel de destaque na aprendizagem social. A partir de um problema, seja ele relacionado à mudança de postura na condução do negócio, ou à reavaliação de práticas adotadas nas redes de empreendimentos, os atores envolvidos refletiram sobre novos caminhos a serem traçados para alcance dos resultados esperados. No entanto, por abranger diferentes atores e empreendimentos, as discussões caminham para exposições de diversos pontos de vista. Desta forma, o diálogo tornou-se um elemento essencial para resolução de conflitos e elucidação de ideias e soluções. A complementariedade das opiniões e, muitas vezes, as suas discordâncias, demonstraram a possibilidade de aprendizado com as experiências, ideias e valores dos outros.

Enquanto na ASpS comentou-se sobre a ênfase na comunicação, deliberação e negociação em detrimento a um modelo “comando e controle”, na rede de empreendimentos, observou-se também a importância da transparência dos diálogos e a possibilidade de todos os envolvidos expor democraticamente as suas ideias. Todavia, nem todos os diálogos contribuíram à aprendizagem, já que a qualidade das interações dos indivíduos possui relação direta com o aprendizado dos participantes: naquelas consideradas frágeis, em razão de diálogos pouco construtivos ou inexistentes, houve interrupção do processo de reflexão-ação. Em outras palavras, passou-se a refletir menos sobre os problemas.

A aprendizagem também foi estimulada pelo compromisso entre os atores envolvidos, ou seja, quando os objetivos individuais coincidiram para uma meta comum, fomentando o compartilhamento de experiências. Por meio da participação na rede, foi possível o aprimoramento das empreendedoras e, conseqüentemente, dos empreendimentos, mediante o surgimento e desenvolvimento de capacidades que não seriam incrementadas sem a colaboração mútua.

Ainda que a reflexão, o diálogo e a colaboração sejam considerados elementos importantes para a aprendizagem, de nada adiantariam se não resultassem em mudanças. Mais uma vez, as duas perspectivas da aprendizagem social se aproximaram, por três razões: primeiro, o processo de mudança iniciou-se com modificações do entendimento dos indivíduos envolvidos, tanto em aspectos mais técnicos quanto em pressupostos e valores; segundo, as transformações alcançaram níveis sociais mais amplos, isto é, os empreendimentos; e, por fim, foram desencadeadas por intermédio das interações sociais.

Toda e qualquer mudança, na concepção da aprendizagem social, equivale a um novo aprendizado. A experiência nos empreendimentos foi muito além de conhecimento. Tratou-se de fatos vividos dentro de um processo contínuo de acontecimentos nos quais

houve uma objetividade no compartilhamento social que, por sua vez, entrelaçou-se com a dimensão subjetiva individual. Da mesma forma, a aprendizagem foi obstruída quando determinado indivíduo limitou a participação e experiência das colegas, fruto do seu poder exercido perante elas.

As questões de cunho pessoal influenciam qualquer organização, porém nos empreendimentos pesquisados, assumiu um papel significativo. O que seria um problema de fácil resolução em uma grande organização, como no episódio do registro da hora de chegada de uma das empreendedoras, tomou grandes proporções na rede de empreendimentos, em parte explicado pelo contexto sociocultural das mulheres participantes. Os negócios eram formados em sua maioria por pessoas de baixa renda, pouca escolaridade e, muitas vezes, em situação de precarização das necessidades básicas para o sustento de suas vidas. Por essa razão, os relatos misturaram reiteradas vezes o sentimento de solidariedade entre as empreendedoras, aliado à necessidade de compreensão do outro para manutenção e expansão do negócio.

Neste contexto, atribuiu-se ao Educador Social uma importante função de estimular o questionamento e diálogo por parte das mulheres. Provavelmente, sem a presença deste profissional, algumas discussões permaneceriam na esfera do problema, distante de uma solução construída por intermédio do diálogo. Em alguns casos, nem chegariam à etapa de reflexão sobre uma determinada prática ou pressuposto.

Contudo, longe de assumir um posicionamento de executor do processo de mudança dos empreendimentos da rede, o Educador Social apenas facilitava as discussões. Todas as soluções adotadas pelas empreendedoras em seus respectivos negócios partiram delas em um processo que, muitas vezes, estendia-se por alguns encontros, até chegar a um consenso. Essas discussões só foram possíveis de ser realizadas em razão do formato de redes. Diferentes representantes dos empreendimentos participavam dos diálogos, contribuía nas reflexões e compartilhavam experiências reciprocamente.

Ainda que o ICM ofereça treinamento e assessore os empreendimentos por meio dos Educadores Sociais, o Programa apresenta uma fragilidade que esteve presente durante todo o trabalho de campo: a rotatividade das empreendedoras. Muitas delas mal iniciavam o trabalho e já se afastavam da rede. Algumas alegavam problemas pessoais, os quais fugiam da gerência do ICM, enquanto outras tinham em mente perspectivas profissionais distintas.

É importante salientar que o Programa Mulher Empreendedora tem como objetivo possibilitar a autonomia das participantes, portanto, a saída de algumas delas do Programa é,

mais cedo ou mais tarde, inevitável. No entanto, para evitar problemas de aprendizado das empreendedoras remanescentes, fica uma reflexão: o que pode ser feito para que o processo de aprendizagem na rede não seja prejudicado com a saída de algumas mulheres?

Uma das possibilidades, sob a ótica da aprendizagem social, é promover uma maior interação entre os empreendimentos. Atualmente, as reuniões acontecem em quatro locais distintos: Anchieta (SP), Berrini (SP), Mauá e São Bernardo do Campo. Com o intuito de promover um maior aprendizado das participantes, seria interessante criar momentos de troca de experiência entre todos os empreendimentos participantes da rede União dos Sabores Solidários (USS).

Durante a formação da rede de Mauá, por exemplo, muitos questionamentos e dúvidas que as empreendedoras estavam vivendo naquele momento, já tinham sido experimentados pela rede da Berrini (SP), considerada a mais madura. Em muitos casos, o Educador Social serviu como ponte dessas experiências, mas os resultados poderiam ser melhores se as interações também fossem realizadas diretamente entre as empreendedoras novatas e experientes da rede. A facilitação do Educador, nestes casos, seria ainda mais importante por tratar os diferentes estágios de aprendizados em um mesmo ambiente.

Além disso, discussões sobre sustentabilidade neste projeto da Consul devem abarcar a dimensão ambiental. Assim sendo, mesmo que ela esteja presente na metodologia de indicadores de assessoria do ICM, o que demonstra preocupação sobre o assunto, é preciso incorporá-la na prática nos empreendimentos assessorados, já que nenhum deles, até o término da pesquisa, possuía certificações ambientais: ISO 14000, certificação de produtos orgânicos, agroecológicos e licença ambiental, por exemplo.

Os resultados desta pesquisa ressaltaram a importância da colaboração e do diálogo entre os atores envolvidos para estimular a aprendizagem. Assim, com vistas ao aprimoramento do campo de pesquisa da aprendizagem social, recomenda-se uma discussão mais aprofundada sobre esses fatores, principalmente do ponto de vista sociológico. Como acontece a cooperação entre os indivíduos? Quanto aos diálogos, como surgem, de que forma são mantidos e aprimorados? Esses questionamentos podem fazer parte de futuros problemas de pesquisa.

Outras questões relativas à agenda de pesquisa, menos genéricas e mais próximas ao objeto de estudo deste trabalho, podem abordar temas essenciais que viabilizem este tipo de projeto em outras entidades. A primeira delas, sobre os elementos críticos que promovem a aprendizagem social: eles permaneceriam em um contexto diferente do pesquisado? A

segunda, concernente ao apoio da Consul: o sucesso do Programa continuaria se não houvesse o incentivo de uma grande empresa? A terceira, referente ao gênero dos participantes: os resultados da pesquisa seriam os mesmos em um cenário de participação masculina?

Finalmente, o sucesso da replicação de um projeto desta natureza requer a presença de um Educador Social que, em outras instituições, pode assumir um papel de mediador social, haja vista o seu papel na facilitação das discussões. No entanto, é imprescindível refletir sobre pontos importantes levantados nesta pesquisa, quais sejam: (i) Como fomentar as discussões entre os participantes? (ii) Como permitir que o processo de aprendizagem ocorra da melhor forma? (iii) Como verificar o que foi aprendido, e em quanto tempo? (iv) De que forma os aspectos familiares podem impactar no aprendizado do público atendido?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method and practice**. New York: Addison-Wesley, 1996. p. 3-29.
- ARYA, B.; SALK, J. Cross-sector alliance learning and effectiveness of voluntary codes of corporate social responsibility. **Business Ethics Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 211-234, 2006.
- BLACKMORE, C. What kinds of knowledge, knowing and learning are required for addressing resources dilemmas? A theoretical overview. **Environmental Science & Policy**, v. 10, p. 512-525, 2007.
- BOUWEN, R.; TAILLIEU, T. Multi-party Collaboration as Social Learning for Interdependence: Developing Relational Knowing for Sustainable Natural Resource Management. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 14, p. 137-153, 2004.
- BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational dynamics: practice in the continuing transaction between structure and process. **Second Organization Studies Summer Workshop**, Mykonos, Greece, 2006.
- BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning: knowing in organizing. In M. Kelemen, & N. Rumens (Ed.). **American pragmatism and organization**. Farnham, Surrey: Ashgate, 2013. p. 147-161.
- CLARK, A. E. **Social worlds / arenas theory as organizational theory**, 1991. In: BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational dynamics: practice in the continuing transaction between structure and process. **Second Organization Studies Summer Workshop**, Mykonos, Greece, 2006.
- CONSUL. Sobre a Consul: Sustentabilidade. Disponível em <http://www.consul.com.br/sustentabilidade/#inovacao>. Acesso em 25 nov. 2014.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.
- D'ANGELO, M. J.; BRUNSTEIN, J. Social learning for sustainability: supporting sustainable business in Brazil regarding multiple social actors, relationships and interests. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 21, p. 273-289, 2014.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011. p. 1-19.
- DYBALL, R.; BROWN, V.; KEEN, M. Towards sustainability: five strands of social learning. In: WALS, A. E. J. (Ed.). **Social learning: towards a sustainable world**. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007. p. 181-194.
- EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. Organizational Learning and Knowledge Management: agendas for future research. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M. A. (Ed.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2003. p. 639-652.
- EDMONDSON, A. C. P. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.
- EDMONDSON, A. C. P. The local and variegated nature of learning in organizations: a group level perspective. **Organization Science**, v. 13, n. 2, p. 128-146, 2002.

ELKJAER, B. Organizational learning: the 'third way'. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

ELKJAER, B.; SIMPSON, B. Towards a pragmatic theory of creative practice. In: **Second Organization Studies Summer Workshop**, Mykonos, Greece, 2006.

FERNANDEZ-GIMENEZ, M.; BALLARD, H.; STURTEVANT, V. Adaptive Management and Social Learning in Collaborative and Community-Based Monitoring: a Study of Five Community-Based Forestry Organizations in the western USA. **Ecology and Society**, v. 13, n. 2, 2008.

FISCHER, R. M. Estado, Mercado e Terceiro Setor: uma análise conceitual das parcerias intersetoriais. **Revista de Administração - RAUSP**, v. 40, n. 1, p. 5-18, 2005.

FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos** – aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994. 245 p.

GEPHART, R. Paradigms and Research Methods. In: **Research Methods Forum**, vol. 4, 1999.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. (Org.) **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 35-60.

GLASSER, H. Minding the gap: the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. In: WALS, A. E. J. (Ed.). **Social learning: towards a sustainable world**. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007. p. 35-61.

GODOI, C. K.; FREITAS, S. F. A Aprendizagem Organizacional Sob a Perspectiva Sócio-Cognitiva: Contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. **Revista de Negócios**, v. 13, n. 4, p. 40-55, 2008.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-323.

GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da. **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 115-146.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Cartografias da aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.) **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 51-77.

HAHN, R. The Ethical Rational of Business for the Poor – Integrating the Concepts Bottom of the Pyramid, Sustainable Development, and Corporate Citizenship. **Journal of Business Ethics**, v. 84, p. 313-324, 2009.

HENRY, A. The Challenge of Learning for Sustainability: A Prolegomenon to Theory. **Research in Human Ecology**, v.16, n. 2, p. 131-140, 2009.

HUYSMAN, M.; ELKJAER, B. Organizations as arenas of social worlds: towards an alternative perspective on organizational learning? In: **International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities**, Coventry, England, 2006.

INSTITUTO CONSULADO DA MULHER. **Assessoria a empreendimentos populares para geração de renda:** Proposta metodológica para o fomento à geração de renda, embasada nos princípios da economia solidária, educação popular e educação em gênero. São Paulo, 2012. 96 p.

INSTITUTO CONSULADO DA MULHER. Balanço Social: 2010-2013. Disponível em <http://consuladodamulher.org.br/resultados/>. Acesso em 25 nov. 2014 a.

INSTITUTO CONSULADO DA MULHER. Resultados. Disponível em <http://consuladodamulher.org.br/resultados/>. Acesso em 25 nov. 2014b.

INSTITUTO CONSULADO DA MULHER. Reconhecimentos. Disponível em <http://consuladodamulher.org.br/reconhecimentos/>. Acesso em 25 nov. 2014c.

JACOBI, P. R. Governança da Água e Aprendizagem Social no Brasil. **Sociedade Hoy**, v.15, p. 25-44, 2008.

KEEN, M.; BROWN, V.; DYBALL, R. Social Learning: A New Approach to Environmental Management. In: KEEN, M.; BROWN, V.; DYBALL, R. **Social Learning in Environmental Management: Building a Sustainable Future**. London: UK, Earthscan, 2005. p. 3-21.

KOLK, A.; DOLEN, W.; VOCK, M. Trickle effects of cross-sector social partnership. **Journal of Business Ethics**, v. 94, p. 123-137, 2010.

LAMPREIA, L. F. Relatório brasileiro sobre desenvolvimento social. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 24, p. 9-74, 1995.

LÉLÉ, S. Sustainable Development: A Critical Review. **World Development**, v. 19, n. 6, p. 607-621, 1991.

LÉLÉ, S. Sustainability: A plural, multi-dimensional approach. **Ecological Economics** (submitted), 1993.

LINCOLN, Y. S.; LYNHAM, S. A.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011. p. 97-128.

LOEBER, A. L. et al. The practical value of theory: Conceptualizing learning in the pursuit of a sustainable development. In: WALSH, A. E. J. (Ed.). **Social learning: towards a sustainable world**. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007. p. 83-98.

LORINO, P. Transaction and Transformation: a pragmatist perspective on learning as transforming action and transacting forms. In: **International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities**, Washington DC, USA, 2013.

MAARLEVELD, M.; DANGBÉGNON, C. Managing natural resources: a social learning perspective. **Agriculture and Human Values**, v. 16, p. 267-280, 1999.

MEBRATU, D. Sustainability and Sustainable Development: Historical and Conceptual Review. **Environmental Impact Assessment Review**, v.18, p. 493-520, 1998.

PAHL-WOSTL, C.; SENDZIMIR, J.; JEFFREY, P.; AERTS, J.; BERKAMP, G.; CROSS, K. Managing Change toward Adaptive Water Management through Social Learning. **Ecology and Society**, v. 12, n. 2, 2007.

REED, M.; EVELY, A.; CUNDILL, G.; FAZEY, I.; GLASS, J.; LAING, A.; NEWIG, J.; PARRISH, B.; PRELL, C.; RAYMOND, C.; STRINGER, L. What is Social Learning? **Ecology and Society**, v. 12, n. 2, 2010.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 334 p.

RIST, S.; CHIDAMBARANATHAN, M.; ESCOBAR, C.; WIESMANN, U.; ZIMMERMANN, A. Moving from sustainable management to sustainable governance of natural resources: The role of social learning processes in rural India, Bolivia and Mali. **Journal of Rural Studies**, v. 23, p. 23-27, 2007.

ROBINSON, J. Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development. **Ecological Economics**, v. 48, p. 369-384, 2004.

SAGAWA, S.; SEGAL, E. Common Interest, Common Good: Creating Value through Business and Social Sector Partnerships. **California Management Review**, v. 42, n. 2, p. 105-122, 2000.

SCHUSLER, T. M.; DECKER, D. J.; PFEFFER, M. J. Social Learning of Collaborative Natural Resource Management. **Society and Natural Resources**, v. 15, p. 309-326, 2003.

SHIPTON, H.; DeFILLIPPI, R. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M. A. (Ed.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2003. p. 67-79.

SILVA, M. R.; GODY, A. S.; BIDO, D. de S. Barreiras ao Processo de Aprendizagem Grupal: uma Análise de Grupos Multifuncionais de Empresas Automotivas. In: **Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD. Anais...**, XXXVII, Rio de Janeiro, 2013.

STRAUSS, A. L. **Continual Permutations of Action**. New York: Aldine de Gruyter, 1993. 280 p.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995

TILBURY, D. Learning based change for sustainability: perspectives and pathways. In: WALS, A. E. J. (Ed.). **Social learning: towards a sustainable world**. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007. p. 117-132.

TINKER, I. Alleviating Poverty: Investing in Women's Work. **Journal of the American Planning Association**, v. 66, n. 3, p. 229-242, 2000.

VALLANCE, S.; PERKINS, H.; DIXON, J. What is social sustainability? A clarification of concepts. **Geoforum**, v. 42, p. 342-348, 2011.

VANDENBERG, P. **Poverty reduction through small enterprises: Emerging consensus, unresolved issues and ILO activities**. Geneva: International Labor Organization, 2006. 60p.

WHIRLPOOL LATIN AMERICA. Sobre a Whirlpool Latin America. Disponível em: [http://www.whirlpool.com.br/pagina/sobre/#row\\_1386801450511](http://www.whirlpool.com.br/pagina/sobre/#row_1386801450511). Acesso em 19 mai. 2014.

WIJK, R. V.; JANSEN, J. J. P.; MARKORIE, A. L. Inter- and Intra-Organizational Knowledge Transfer: A Meta-Analytic Review and Assessment of its Antecedents and Consequences. **Journal of Management Studies**, v. 45, n. 1, p. 830-853, 2008.



WILDEMEERSCH, D. Social learning revisited: lessons learned from North and South. In: WALS, A. E. J. (Ed.). **Social learning: towards a sustainable world**. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007. p. 99-116.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. **Our common future**. New York: Oxford University Press, 1987.

WOSSEN, T.; BERGER, T.; MEQUANINTE, T.; ALAMIREW, B. Social network effects on the adoption of sustainable natural resource management practices in Ethiopia. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 20, n. 6, p. 477-483, 2013.

## APÊNDICE A – Matriz de amarração do roteiro de observação

<p><b>Questões norteadoras da pesquisa:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como ocorre o processo de aprendizagem organizacional sob a lente social em uma rede de empreendimentos voltada para o desenvolvimento social?</li> <li>2. Qual a relação entre os elementos críticos que promovem essa aprendizagem social com os pressupostos da ASpS?</li> </ol>	
<p><b>Objetivo geral:</b> Analisar como ocorre o processo de aprendizagem social nas redes de empreendimentos do Programa Mulher Empreendedora, relacionando-o aos conceitos e elementos críticos da aprendizagem social na perspectiva da sustentabilidade.</p>	
Elementos críticos que promovem a aprendizagem social (referencial teórico)	Fenômenos a serem observados (roteiro de observação)
Reflexão e pensamento crítico	Percepção dos atores quanto à existência de um problema (evento inesperado) e a sua resposta a ele (resolução e adaptação).
Pensamento sistêmico	Preocupação dos atores em pensar o problema (e a sua solução) de forma sistêmica e com visão de futuro.
Participação e engajamento	Forma de participação/engajamento e a sua influência nas interações (nível de hierarquia, sinergia no trabalho e etc.).
Negociação e colaboração	Relação de poder e negociação nas interações: quem possui mais (ou menos) voz nas discussões, seja na resolução de um problema ou na tomada de decisão.
Comunicação	Condução do diálogo pelos participantes: se realizada abertamente, sem hierarquia e com a possibilidade de participação igualitária de quem esteja envolvido.
Comum a todos os elementos	Principais barreiras e facilitadores nas interações entre os atores.

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

1. Nome do entrevistado, cargo e suas atribuições no empreendimento.
  - a. **Objetivo específico: Identificar o papel de cada participante da rede de empreendimentos populares, analisando suas inter-relações.**
2. Como iniciou o seu envolvimento no Programa e como está atualmente? *Provocações: (i) Impressões do Programa; (ii) Objetivos em participar (motivações); (iii) Dificuldades encontradas; (iv) Pontos sobre a autonomia financeira das empreendedoras e a relação com a família).*
3. Quais e como são as ações de diálogos/interação com os demais participantes do Programa? Poderia descrever o papel que cada um deles exerce junto a você? *Provocações: Quem interage, como, por que, qual o objeto da interação (o que) e o papel de cada ator.*
4. Essas interações mudaram ao longo do tempo? De que forma? Poderia citar exemplos? *Provocação: Foco no processo de mudança individual na relação com os outros.*
5. Para você, como se estabelece a confiança com as pessoas que você interage? Poderia citar exemplos? *Provocações: (i) Processo de construção da confiança e o seu impacto na interação entre as pessoas; (ii) Conflitos.*
  - b. **Objetivo específico: Desenvolver o quadro analítico de aprendizagem sobre quem, o que, como e por que aprende na rede de empreendimentos.**
6. O que foi necessário aprender para que essas interações trouxessem resultados? Conte-me, por favor, exemplos. *Provocações: (i) Foco na aprendizagem; (ii) Processo de mudança no âmbito individual; (iii) Criação de hábitos; (iv) Comprometimento e confiança.*
7. Quais aprendizados oriundos da participação no Programa você levou para o seu empreendimento, sua família e para a comunidade da qual você faz parte? Poderia citar alguns exemplos?
8. Quando surge algum evento inesperado, como é tratado? Poderia citar um exemplo? *Provocações: Tanto no âmbito individual quanto coletivo (interações).*
  - c. **Objetivo específico: Descrever e discutir o processo de aprendizagem que ocorre na rede de empreendimentos, considerando facilitadores, obstáculos, assimetrias de poder e negociação na visão das mulheres empreendedoras.**
9. Em sua opinião, o que o grupo vem aprendendo na rede de empreendimentos? De que forma? *Provocação: processo de aprendizagem e a mudança no âmbito coletivo.*
10. Quais as maiores dificuldades na participação em rede? *Provocações: na relação com outros empreendimentos e com as colegas de trabalho.*

11. Quais fatores facilitam o aprendizado em rede? Poderia citar exemplos?
12. Os pontos de vista dos participantes do Programa são levados em consideração de modo a contribuir no processo decisório e na adoção de novas práticas? Como?
13. Existe algum tipo de conflito na relação com os outros participantes? Você poderia dar exemplos de situações dessa natureza?
14. Gostaria de fazer um comentário ou acrescentar algo? Você sugere alguma oportunidade de melhoria para o Programa Mulher Empreendedora?

*d. Objetivo específico: Apontar os elementos críticos que promovem a aprendizagem social entre os atores envolvidos na rede de empreendimentos (contemplado por todas as perguntas do roteiro de entrevista).*

*e. Objetivo específico: Relacionar conceitos e elementos críticos da aprendizagem social entre as perspectivas da sustentabilidade e das organizações (contemplado por todas as perguntas do roteiro de entrevista).*

## APÊNDICE C - Matriz de amarração do roteiro de entrevista

MATRIZ DE AMARRAÇÃO - REFERENCIAL TEÓRICO X ROTEIRO DE ENTREVISTA		OBJETIVOS ESPECÍFICOS X ITENS DOS ROTEIROS												
		d. & e.												
		a.				b.			c.					
Autores - Referencial Teórico	Ideias principais	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	
TINKER (2000).	Organizações lideradas por mulheres têm uma agenda social mais ampla (se comparada com a dos homens), além da <b>melhorar a estabilidade familiar (sustento) e respeito à figura feminina.</b>	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	√
WOSTL et al., 2007); (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008); (BRANDI; ELKJAER, 2013).	Nos estudos de aprendizagem social para sustentabilidade, <b>o indivíduo é identificado como a entidade base de aprendizagem,</b> por intermédio da capacidade de adaptação e mudança a partir de um determinado contexto.	-	-	√	√	√	√	√	-	-	-	-	-	√
(ARGYRIS; SCHÖN, 1996); (KEEN; BROWN; DYBALL, 2005).	<b>Ciclos de aprendizagem simples, duplo, triplo e múltiplo.</b>	-	-	-	-	√	√	-	√	-	-	-	-	√
(KEEN; BROWN; DYBALL, 2005); (ELKJAER; SIMPSON, 2006); (DYBALL; BROWN; KEEN, 2007); (GLASSER, 2007).	O indivíduo aprende através da <b>experiência diária,</b> construída a partir dos fatos vivenciados e interação consciente por meio do diálogo, levando-o à <b>reflexão</b> em diversos níveis (pessoal, interpessoal, comunitário e social), essenciais para atingir a sustentabilidade.	-	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
(MAARLEVELD; DANGBEGSON, 1999); (BRANDI; ELKJAER, 2006); (PAHL-WOSTL et al., 2007); (TILBURY, 2007).	A experiência é adquirida quando se envolve em <b>pensamento reflexivo,</b> iniciado a partir do momento em que se usa o pensamento como instrumento para tentar resolver uma situação incerta.	-	-	-	-	-	-	√	-	√	-	-	√	√
(LORINO, 2013).	Os esforços para dar sentido à atividade em andamento envolvem <b>hábitos como um recurso de experiência</b> baseada em categorias de atos que se tomam, através da repetição e familiaridade cultural, "gestos significativos" que medeiam uma ação situada.	-	-	-	-	√	√	-	√	-	-	-	-	√
(STRAUSS, 1993).	Na teoria dos <b>mundos sociais,</b> as organizações são vistas como arenas de ações coletivas coordenadas, resultantes de comprometimento com as atividades organizacionais.	-	√	√	√	√	√	-	-	-	-	-	-	√
(STRAUSS, 1993); (BRANDI; ELKJAER, 2006); (DYBALL; BROWN; KEEN, 2007); (LOEBEL et al., 2007); (RIST et al., 2007); (FERNANDEZ-GIMENEZ; BALLARD; STURTEVANT, 2008); (HENRY, 2009).	<b>Tensões</b> podem criar caminhos para questionar as práticas existentes e para o pensamento crítico e a reflexão ( <b>arenas sociais</b> ).	-	-	-	√	-	-	√	-	√	-	√	√	√
(REED et al., 2010).	Três elementos que corroboram com a incidência da aprendizagem social: (i) <b>contemplar a mudança</b> no entendimento dos <b>indivíduos</b> envolvidos; (ii) sobrepujar o âmbito individual das mudanças para tomarem-se <b>contextualizadas em unidades sociais mais amplas;</b> e (iii) acontecer por intermédio de <b>interações sociais e processos entre os atores</b> dentro de uma rede social.	-	√	√	-	√	√	-	√	-	-	-	-	√
(PAHL-WOSTL et al., 2007); (DYBALL; BROWN; KEEN, 2007); (TILBURY, 2007).	Importante conceber os sistemas de forma integrada, com base em uma compreensão da interdependência entre as tecnologias, fatores econômicos e as instituições formais e informais ( <b>visão sistêmica</b> ) a partir de uma <b>visão de futuro ideal.</b>	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	√
(GLASSER, 2007).	O sucesso da <b>relação de parceria intersetorial</b> virá com as relações não coercitivas, por meio da <b>linguagem comum, transparência, tolerância, confiança mútua, colaboração e interesses mútuos.</b>	-	√	√	√	√	-	-	-	-	-	√	-	√
(WOSSEN et al., 2013).	A atuação em rede social traz dois ganhos: (i) <b>surgimento de capacidades individuais que renascem no ambiente coletivo;</b> (ii) <b>colaboração entre indivíduos como uma forma contínua de aprimoramento e desenvolvimento de capacidades.</b>	-	√	√	√	√	√	-	-	-	-	-	-	√
(TILBURY, 2007).	Experiências em parcerias e redes ajudam os participantes em diversos aspectos: (i) <b>quebra de hierarquias</b> e confronto aos modelos tradicionais de estruturas de poder; (ii) <b>desafio dos modelos mentais em voga</b> ao trazer pessoas e grupos com diferentes perspectivas e níveis; e (iii) <b>criação de sinergia no trabalho</b> para maximização das oportunidades envolvidas.	-	-	-	-	-	-	-	√	√	√	√	√	√
(SCHUSLER; DECKER; PFEFFER, 2003); (RIST et al., 2007).	Importância da <b>comunicação aberta,</b> através de <b>transparência</b> entre os participantes e por <b>intermédio do diálogo</b> com a possibilidade de questionamento concernentes à qualquer proposta.	-	√	√	√	-	-	-	-	-	-	√	-	√
(EDMONDSON, 1999; 2002); (SILVA; GODOY; BIDO, 2013)	Aprendizagem no nível do grupo é um processo contínuo de reflexão e ação, caracterizado por questionamentos, experimentação, reflexão sobre os resultados e discussão dos erros ou efeitos inesperados das ações. <b>As barreiras de aprendizagem influenciam negativamente a passagem reflexão-ação.</b>	-	-	-	√	-	-	-	-	√	-	√	√	√