

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

JOEL TSHIBAMBA MUKENDI

**A INTERAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS COOPERATIVISTAS E PRÁTICAS DE
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA GERAÇÃO DE INOVAÇÕES SOCIAIS:
ANÁLISE A PARTIR DE PROGRAMAS SOCIAIS DA SICREDI SERRANA**

**CAXIAS DO SUL
2019**

JOEL TSHIBAMBA MUKENDI

**A INTERAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS COOPERATIVISTAS E PRÁTICAS DE
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA GERAÇÃO DE INOVAÇÕES SOCIAIS:
ANÁLISE A PARTIR DE PROGRAMAS SOCIAIS DA SICREDI SERRANA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Linha de pesquisa: Gestão da Inovação e Competitividade.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Larentis

**CAXIAS DO SUL
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M953i Mukendi, Joel Tshibamba

A interação entre princípios cooperativistas e práticas de aprendizagem organizacional na geração de inovações sociais : análise a partir de programas sociais da Sicredi Serrana / Joel Tshibamba Mukendi. – 2019.

158 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2019.

Orientação: Fabiano Larentis.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Cooperativas de crédito. 3. Gestão de Políticas, Programas e Projetos Sociais. I. Larentis, Fabiano, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 005.94

JOEL TSHIBAMBA MUKENDI

A INTERAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS COOPERATIVISTAS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA GERAÇÃO DE INOVAÇÕES SOCIAIS: ANÁLISE A PARTIR DE PROGRAMAS SOCIAIS DA SICREDI SERRANA

Dissertação de Mestrado submetida à banca designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração. Linha de Pesquisa: Gestão da Inovação e Competitividade.

Aprovado em: 18/04/2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Fabiano Larentis
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Janaina Macke
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Ana Cristina Fachinelli
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Anelise D'Arísbo
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha

Dedico esta dissertação aos meus pais, Benjamin Tshibamba Tshiabulanda e Astrid Bilonda Bilongu, que sempre acreditaram em mim, me educaram e me apoiaram para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sua presença em toda a minha vida, incluindo os momentos em que fiquei sem forças pois sempre tive a certeza que, contigo, jamais estive sozinho.

Aos meus pais, Benjamin Tshibamba Tshiabulanda e Astrid Bilonda Bilongu, pelo amor incondicional. Vocês são exemplos de força, fé, foco e disciplina... Espero estar retribuindo as maiores heranças que me deram: a educação e a oportunidade de seguir em frente nos meus estudos.

Aos meus irmãos e irmãs, Noella, Junior, Pascaline, Dave, Rose, Esther Tshibamba, presentes de Deus na minha vida. Vocês são minha força, minha alegria, minha eterna companhia, amo vocês, infinitamente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabiano, meu sincero agradecimento por ter acreditado no tema que foi sendo construído ao longo do curso, pela dedicação, disponibilidade e sugestões valiosas proporcionadas em cada etapa da redação desta dissertação.

Ao meu mentor desde a iniciação científica, Prof. Dr. Eric Charles Henri Dorion, meu sincero agradecimento pelas sugestões na melhoria deste trabalho, compartilhamento de experiências e conhecimentos durante a minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos professores do PPGA/UCS, pelos ensinamentos, disponibilidade e compartilhamento de conhecimentos, em especial ao Prof. Dr. Pelayo Munhoz Olea e Profa. Dra Janaina Macke.

Aos colegas de PPGA-UCS, Vandoir Welchen, Adrieli Alves Pereira Radaelli, Vandoir Welchen, Vanessa de Campos Machado, Luana Folchini da Costa, Cassiane Chais, Paula Patricia Ganzer, Josiane Vieira Maciel e Juliana Matte pela amizade conquistada ao longo desse período, compartilhamento de experiências e conhecimentos. E aos demais colegas que, de forma direta ou indireta, também partilharam comigo desta conquista.

Agradeço aos bolsistas de iniciação científica, Leticia Gabriela Frezarini, Georgia Costa Ferreira, Pedro Vinícius Frizzo, Juliano Stiegemeier e Eduarda Sophia Neumann Pereira pela ajuda que alguns deram na fase de transcrição das entrevistas e a oportunidade que tive de auxiliar no desenvolvimento de cada um pela parceria de grupo de pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter financiado meu Mestrado, à Universidade de Caxias do Sul (UCS) pela Bolsa PROSUC/CAPES Modalidade II, e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da UCS, pela oportunidade de ingresso no Curso de Mestrado, pelo aprendizado e pelas experiências que vivenciei.

Agradeço à Sicredi Serrana que aceitou contribuir com a pesquisa, disponibilizando os seus colaboradores, que me acolheram e contaram vários trechos de suas trajetórias, enriquecendo, desta forma, a presente dissertação. Em especial, ao gerente Cesar Antonio Possamai, ao assessor Gabriel München, André Luis Thums e Meridiane Inês Vian, assim como, aos outros participantes da pesquisa.

RESUMO

A inovação social chama atenção dos pesquisadores, assim como das organizações, devido aos novos problemas sociais que demandam soluções novas, úteis e duradouras. Define-se inovação social como um processo oriundo de iniciativas coletivas para suprir as necessidades sociais, gerando transformação social duradoura, propondo novas orientações culturais. O conceito é polissêmico e controverso porque responde a diferentes realidades, sendo que a inovação social não assume uma forma particular, podendo ser processual, organizacional ou ainda, assumir uma forma tangível (tecnologia ou produto). Possuindo incentivos variados, no contexto dos programas sociais analisados, um deles é a interação entre os princípios e valores cooperativistas com a aprendizagem organizacional. A aprendizagem é entendida como processo que não ocorre de forma exclusiva na mente dos indivíduos, mas também, na participação dos mesmos em atividades ou práticas sociais ao promover o conhecimento. Ao constatar que existe relação entre a aprendizagem e a inovação social, o objetivo do estudo foi analisar a interação entre os princípios cooperativistas e as práticas de aprendizagem organizacional, nos programas sociais da Sicredi Serrana, geradores de inovações sociais para colaboradores e comunidade. Para esta análise, o estudo teve uma abordagem qualitativa, de níveis exploratório e descritivo, utilizando o estudo de caso único como estratégia de pesquisa. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais em profundidade, baseadas no roteiro semiestruturado, entrevistas narrativas, observação participante e análise documental. Para garantir a confiabilidade dos dados, utilizou-se a triangulação dos mesmos. Para análise e interpretação dos dados, foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e análise documental, auxiliado pelo *software* NVivo® versão 12. Desse modo, as contribuições encontradas no contexto do programa A União Faz a Vida são: desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação; quebra de paradigma na aprendizagem; inclusão dos alunos. Em relação ao programa Cooperativas Escolares é possível listar as seguintes contribuições: desenvolvimento da cooperação e cidadania, desenvolvimento integral, desenvolvimento da liderança. Referente ao programa Educação Financeira encontram-se: conscientização e melhoria no comportamento, qualidade de vida – bem estar, realização dos sonhos, troca do conhecimento. A análise dessas contribuições baseou-se em duas óticas a respeito de inovação social: uma focada nos processos e outra nos resultados dos programas sociais. Nesse sentido, as contribuições mencionadas têm um caráter coletivo, pois o seu desenvolvimento apresentou a participação de atores diversificados, que aplicam o conhecimento no suprimento das necessidades associadas a aprendizagem e na construção do conhecimento nas escolas e comunidade ao agregar valor social.

Palavras-chave: Inovação social. Aprendizagem organizacional. Princípios cooperativistas. Programas sociais.

ABSTRACT

Social innovation draws attention from researchers as well as the organizations due to new social problems that require new, useful and lasting solutions. It can be defined as a process of scientific initiation to achieve new social goals, generating lasting social transformation, promoting new cultural orientations. The concept is polysemic and misleading because it responds to different realities, and it does not assume a particular form, it can be: procedural, organizational or assume a tangible form (technology or product). Having a variety of incentives, in the context of the social programs analyzed, one of them is the interaction between cooperative principles and values with organizational learning. Learning understood as a process that does not occur exclusively in the minds of individuals, but also in their participation in social activities or practices in promoting knowledge. The objective of the study was to analyze the interaction between cooperative principles and the organizational learning practices in Sicredi Serrana social programs, generating social innovations for employees and community. For this analysis, the study adopted a qualitative approach, with exploratory and descriptive objectives, and the single case study as a research strategy. For data collection, individual in-depth interviews were conducted based on a semi-structured script, as well as narrative interviews, participant observation and documentary analysis, moreover, to guarantee the reliability of the data, data triangulation was used. For data analysis and interpretation, the content and document analysis technique was used, aided by NVivo® software version 12. In this way, the contributions found in the context of the União Faz a Vida program are: development of autonomy, citizenship and cooperation; paradigm break in learning; and inclusion of students. In relation to the Cooperativas Escolares program, the contributions are: development of cooperation and citizenship, whole development, and leadership development. Regarding the Financial Education program, the contributions are: awareness and improvement in behavior, quality of life - well-being, dreams fulfillment, and knowledge exchange. The analysis of these contributions was based on two perspectives on social innovation: one focused on processes and another on the results of social programs. In this sense, the contributions previously mentioned have a collective character, and their development has involved the participation of diversified actors, who apply knowledge in the fulfillment needs of associated with learning and building knowledge in schools and community by adding social value.

Keywords: Social innovation. Organizational learning. Cooperative principles. Social programs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da inovação social	36
Figura 2 – <i>Cluster</i> por similaridade de palavra, entrevistas com beneficiários interno da educação financeira	87
Figura 3 – Entrevista com H2, <i>Cluster</i> por similaridade de palavras.....	94
Figura 4 – <i>Cluster</i> por similaridade de palavra, entrevistas com sujeitos G1, G2 e G3.....	95
Figura 5 – <i>Cluster</i> por similaridade de palavra, entrevista com beneficiários externos.....	99
Figura 6 – Esquema conceitual.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos mais citados	26
Quadro 2 – Resumo das buscas	28
Quadro 3 – Diferença entre inovação tradicional e social.....	30
Quadro 4 – Temas em comum nas definições da aprendizagem organizacional	42
Quadro 5 – Quadro conceitual para estudo	46
Quadro 6 – Investimentos aos associados e comunidade	56
Quadro 7 – Critérios de seleção dos entrevistados	58
Quadro 8 – Perfil dos entrevistados.....	60
Quadro 9 – Fases principais da entrevista narrativa	60
Quadro 10 – Perfil dos colaboradores entrevistados	62
Quadro 11 – Perfil dos entrevistados beneficiários da Educação Financeira.....	63
Quadro 12 – Perfil dos entrevistados beneficiários da Educação Financeira.....	63
Quadro 13 – Perfil dos entrevistadas beneficiários do programa Cooperativas Escolares	64
Quadro 14 – Perfil dos assessores dos programas União Faz a Vida e Cooperativas Escolares	64
Quadro 15 – Perfil da entrevistada da secretária de educação e de cultura.....	65
Quadro 17 – Cronologia das visitas e entrevistas.....	66
Quadro 18 – Fontes secundárias consultadas e utilizadas	68
Quadro 19 – Categorias encontrados nas entrevistas individuais em profundidade	70
Quadro 20 – Categorias das entrevistas narrativas	72
Quadro 21 – Critérios de validade utilizados no estudo.....	74
Quadro 22 – Critérios de confiabilidade utilizado no estudo	74
Quadro 23 – Caracterização do programa A União Faz a Vida	77
Quadro 24 – Cooperativas Escolares apoiadas pela Sicredi Serrana	78
Quadro 25 – Caracterização do programa educação financeira	80
Quadro 25 – Atores identificados.....	92
Quadro 26 – Atores identificados.....	96
Quadro 27 – Atores identificados.....	100
Quadro 28 – Práticas formais identificadas	103
Quadro 29 – Práticas formais identificadas	107
Quadro 30 – Categorias identificadas sobre os níveis da aprendizagem.....	109
Quadro 31 – Os condicionantes das contribuições dos programas sociais.....	114

Quadro 32 – Resumo das contribuições dos programas sociais	118
Quadro 33 – Resumo das contribuições dos programas analisados	125
Quadro 34 – Resumo dos resultados discutidos	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Aprendizagem Organizacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CECRED	Cooperativa Central de Crédito Urbano
CRESOL	Sistema das Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DSOP	Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar
IS	Inovação Social
NDLTD	<i>Networked Digital Library of Theses and Dissertations</i>
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
SFN	Sistema Financeiro Nacional
SICOOB	Sistema de Cooperativas de Crédito do Brasil
SICREDI	Sistema de Crédito Cooperativo
SNCC	Sistema Nacional de Crédito Cooperativo
UNICRED	Instituição Financeira Cooperativa da União de Médicos do Brasil
UNIPRIME	Cooperativa de Crédito do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2	OBJETIVO DO ESTUDO	21
1.2.1	Objetivo geral	21
1.2.2	Objetivos específicos	22
1.3	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA.....	22
1.3.1	Relevância teórica	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1	CONCEITUAÇÃO DA INOVAÇÃO SOCIAL.....	29
2.1.1	Processo da inovação social	32
2.2	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	36
2.2.1	Conceituação da aprendizagem organizacional	37
2.2.2	Níveis de aprendizagem: interação individual e grupal	42
2.2.3	Processo de aprendizagem: interação formal e informal	44
2.3	QUADRO CONCEITUAL PARA ESTUDO.....	45
3	MÉTODO	48
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA	48
3.1.1	Níveis de pesquisa: exploratória e descritiva	48
3.1.2	Estratégia de pesquisa: critérios de seleção do estudo de caso único	49
3.1.2.1	Cooperativismo de crédito	51
3.1.2.2	Caso: Cooperativa de crédito Sicredi Serrana - RS.....	54
3.1.3	Unidades de análise: Programas União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira	56
3.1.4	Técnica de coleta dos dados.....	57
3.1.4.1	Critérios da escolha dos entrevistados	57
3.1.4.2	Entrevistas individuais em profundidade baseadas no roteiro semiestruturado....	58
3.1.4.3	Entrevistas narrativas	60
3.1.4.4	Observação participante e pesquisa documental.....	65
3.1.5	Análise de dados	68
3.1.6	Critérios de qualidade da pesquisa.....	73
3.1.6.1	Validade e confiabilidade.....	73

3.1.6.2	Triangulação dos dados.....	75
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	76
4.1	SOBRE PROGRAMAS SOCIAIS: PRINCÍPIOS COOPERATIVISTAS QUE CONTRIBUEM NAS PRÁTICAS DE CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO	76
4.2	SOBRE OS ATORES RESPONSÁVEIS PELA CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS PROGRAMAS SOCIAIS.....	87
4.2.1	Atores no contexto do programa social A União Faz a Vida	88
4.2.2	Atores no contexto do programa social Cooperativas Escolares	92
4.2.3	Atores no contexto do programa social Educação Financeira.....	96
4.3	AS PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS, NO PROCESSO INDIVIDUAL E GRUPAL DE APRENDIZAGEM SOCIAL.....	100
4.3.1	Práticas formais.....	100
4.3.2	Práticas informais	104
4.3.3	Níveis de aprendizagem	107
4.4	OS PRINCÍPIOS COOPERATIVISTAS, AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E INOVAÇÃO SOCIAL.....	109
4.5	AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES AOS COLABORADORES E À COMUNIDADE	111
4.5.1	Os programas sociais como portadores de Inovação Social.....	111
4.5.2	Contribuições dos programas sociais	114
4.6	AS DIMENSÕES ANALÍTICAS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS SOCIAIS	121
4.7	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	122
4.8	ESQUEMA CONCEITUAL DO ESTUDO	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
5.1	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	132
5.2	CONTRIBUIÇÕES GERENCIAIS	137
5.3	LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS....	140
	REFERÊNCIAS.....	143

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS	
.....	155
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	158

1 INTRODUÇÃO

A participação das cooperativas de crédito no Sistema Financeiro Nacional (SFN) cresceu de uma forma constante. De acordo com o Panorama do Sistema Nacional de Crédito Cooperativo 2016, divulgado pelo Banco Central, o segmento passa por um processo de consolidação, evidenciado pelos indicadores de dezembro de 2016, que registram 8,9 milhões de associados, 5,3 milhões a mais do que o número de 2017. As 1.017 cooperativas em atividade, no final do ano passado, estavam presentes em cerca de metade das cidades brasileiras, com 4.679 agências (OCB, 2018).

O documento do Banco Central salienta que o percentual de participação das cooperativas de crédito aumentou referente ao SFN. Em ativos totais, os R\$ 154,1 bilhões corresponderam a 1,87% do SFN, os R\$ 83,6 bilhões da carteira de crédito equivalem a 2,41% e, nos depósitos, o percentual é de 4,26% com R\$ 90,9 bilhões. O Brasil contava com cerca de 1.000 instituições financeiras cooperativas, das quais aproximadamente 75% eram ligadas aos sistemas SICOOB, SICREDI, UNICRED, CECRED, CRESOL e UNIPRIME. Essas cooperativas de crédito detêm aproximadamente 90% da rede de atendimento e do total de associados (OCB, 2018; PCF, 2018).

Em vista disso, torna-se necessário relembrar que o cooperativismo origina-se na revolução industrial (ANDRIOLI, 2007), e caracteriza-se como processo pelo qual pessoas livres escolham convergir seus recursos para buscar o recíproco desenvolvimento socioeconômico. Nessa ótica, as cooperativas de crédito têm, como principal finalidade, o desenvolvimento e fortalecimento da região em que estão inseridas e, na sua acepção mais abrangente, promover a inclusão social. Obrigam-se a contribuir com o desenvolvimento equilibrado, assim como proporcionar bem-estar de seus cooperados (MEINEN; PORT, 2014). Assim, os temas deste estudo estão direcionados à análise dos processos de Aprendizagem Organizacional e Inovação Social que ocorrem no contexto dos programas sociais da cooperativa de crédito, Sicredi Serrana, localizada na região da Serra Gaúcha, Rio Grande do Sul, Brasil.

Por fim, a estrutura deste estudo divide-se em cinco seções, sendo, a primeira, a introdução, subdividida em delimitação do tema e problema de pesquisa, seguida do objetivo geral e dos específicos, da justificativa e relevância do estudo. A segunda seção apresenta o referencial teórico referente aos temas abordados, cujo teor embasa a proposta do estudo. A terceira seção refere-se aos procedimentos metodológicos que foram utilizados para atingir o objetivo do estudo. A quarta seção aborda a análise e discussão dos resultados encontrados e,

por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A temática inovação social é relativamente nova, embora seja utilizado na virada do século 19 por Max Weber, sob o termo de “invenções sociais”. Assim, a herança dos estudos de Max Weber aponta as relações entre a ordem social e a inovação como impacto na mudança social (invenção social), e dos estudos de Durkheim, em 1893, pela confirmação de que a regulação social foi considerada relevante para o desenvolvimento da divisão do trabalho (coesão social), ao mostrar, deste modo, inovações na organização do trabalho e da sociedade. Em 1932, Joseph Alois Schumpeter criou uma outra abordagem teórica, ao salientar o papel relevante da inovação e mudança estrutural na organização da sociedade, assim como o papel do empreendedor como agente de desenvolvimento (HILLIER; MOULAERT; NUSSBAUMER, 2004; BEPA, 2011).

Com o passar do tempo, emergiu uma tendência de socialização da teoria econômica da inovação. Nessa perspectiva, foi Schumpeter (1934) o primeiro a salientar a necessidade da inovação social para garantir parcialmente a eficácia de uma inovação tecnológica (HILLIER; MOULAERT; NUSSBAUMER, 2004). Deve-se salientar que, não era um tema predominante na análise de Ciências Sociais, na década de 1980 (MOULAERT; NUSSBAUMER, 2006). Contudo, o primeiro pesquisador a empregar esse termo foi Taylor (1970), conforme Cooperrider e Pasmore (1991). No entanto, para Cloutier (2003), encontra-se registros que identificam o interesse simultâneo de Gabor (1970) pelo mesmo assunto.

Segundo Taylor (1970), a inovação social refere-se aos novos modos de fazer coisas ou formas aperfeiçoadas de ação para suprir necessidades sociais, a partir da constituição e cooperação entre equipes multidisciplinares. Enquanto para Gabor (1970), as inovações sociais são instrumentos que reivindicam novos arranjos sociais, por exemplo, na forma de novas leis ou tecnologias. O autor as considera como uma ferramenta para resolver problemas territoriais de um determinado local. Já Chambon, David e Devevey (1982) contribuíram na conceituação da inovação social, trazendo o caráter inovador e descontínuo da inovação social (CLOUTIER, 2003).

Assim, na dimensão social, a inovação visa a resolução de problemas ligados às necessidades sociais (DAINIENÉ; DAGILIENÉ, 2016), a qual se afasta da literatura sobre inovação tradicional (inovação em produtos e processos) para incluir contribuições neo-schumpeterianas e evolucionistas (LÉVESQUE, 2002). Segundo Chambon, David e Devevey

(1982), várias linhas analíticas para a compreensão da inovação social foram desenvolvidas como argumentos no debate que aborda a transformação da sociedade como um todo. Para Cloutier (2003), a inovação social é um conceito controverso, porque responde a diferentes realidades, sendo que não assume uma forma particular porque, às vezes, ela é processual, organizacional ou institucional. Ou ainda, pode assumir uma forma tangível como, por exemplo, tecnologia ou produto.

Também, pode-se observar que o conceito é polissêmico, pois cada inovação pode ser caracterizada como social pelo menos por dois motivos. Primeiro, o desenvolvimento de alguns novos bens e serviços pode contribuir para a melhoria de vida das pessoas e beneficiar a sociedade em geral. Segundo, as inovações tecnológicas ou comerciais são sociais, pois demandam a participação de vários atores sociais e a transformação das estruturas sociais com finalidade de serem adotadas e difundidas (CALLON, 2007; SHARRA; NUSSSENS, 2011).

A inovação social pode abranger as ações específicas, os processos de mobilização, participação e os resultados de ações que geram melhorias, tanto nas relações sociais, estruturas de governo, como também, o empoderamento coletivo. Portanto, não se analisa como um fenômeno emergente, um constructo teórico, mas compreende-se como um campo contínuo de pesquisa, visto que o mundo está em constante transformação social. Destacam-se também, suas três características genéricas e interrelacionadas: satisfação das necessidades, relações sociais reconfiguradas e empoderamento ou mobilização política (MOULAERT *et al.*, 2013).

Assim, no âmbito desse estudo, não foi utilizada apenas a perspectiva sociológica apontada anteriormente para analisar a inovação social, mas também o eixo do empreendedorismo social, já que a inovação social é analisada como sinônimo de empreendedorismo social, uma vez que os dois conceitos apontam a criação de valor social, ao destacar a mudança e levando em consideração a relevância de integração entre processo e resultado (HULGARD; FERRARINI, 2010). Portanto, o desenvolvimento de novas ideias a respeito da organização social ou relações sociais, envolveu a criação de novas formas de instituições sociais (MUMFORD, 2002). Em outros termos, as ideias que transformam as formas rotineiras existentes de pensar e atuar, tornaram-se uma oportunidade para o desenvolvimento social e, simultaneamente, um espaço para a busca de soluções com finalidade de desencadear práticas sociais e problemas atuais (LUBELCOVÁ, 2012).

Nesse sentido, sob a perspectiva do empreendedorismo social, a inovação social pode ser conceituada como o resultado do conhecimento que se aplicou às necessidades sociais, através da participação e cooperação de todos os atores envolvidos. Oferece soluções novas e duradouras aos grupos sociais, às comunidades ou à sociedade em geral (BIGNETTI, 2011).

Ela surge das preocupações relacionadas à qualidade de vida, exclusões forçadas para as pessoas menos favorecidas e exclusões voluntárias por parte das pessoas que buscam alternativas (LÉVESQUE, 2014).

Em vista disso, analisa-se a inovação social como uma nova resposta a uma situação social considerada insatisfatória, suscetível de se manifestar em todos os setores da sociedade. Compreende-se, desta forma, porque visa o bem-estar de indivíduos ou comunidades e define-se pela ação e mudança sustentável porque pretende desenvolver o indivíduo, território ou empresa. Nessa perspectiva, a necessidade de vencer adversidades e riscos, além da possibilidade de aproveitar oportunidades e de responder a desafios, parecem ser um dos incentivos (CLOUTIER, 2003; ANDRÉ; ABREU, 2006).

A inovação social afasta-se da tecnologia, atribuindo-lhe uma natureza não mercantil, um caráter coletivo e uma intenção que objetiva e gera transformações das relações sociais. Entende-se como uma nova resposta socialmente reconhecida, que gera mudança social pela ligação simultânea de três atributos: satisfação de necessidades humanas não atendidas por via do mercado; promoção da inclusão social; capacitação de agentes sujeitos, potencial ou efetivamente, a processos de exclusão social, desencadeando, uma mudança, mais ou menos intensa, das relações de poder (ANDRÉ; ABREU, 2006).

Assim, encontra-se a relevância do papel das práticas de aprendizagem organizacional, em relação a análise do processo e resultado da inovação social, uma vez que a inovação social possui o conhecimento, ou os saberes em geral, como um elemento importante. Nesse sentido, a realidade empírica da inovação social apresenta a presença quase permanente de atores altamente qualificados que, pelo menos em uma primeira etapa, fazem progredir o processo (ANDRÉ; ABREU, 2006). Em outros termos, conforme mencionado anteriormente, a inovação social é o resultado do conhecimento que se aplicou nas necessidades sociais pela participação e cooperação de todos os atores envolvidos (BIGNETTI, 2011).

Ao examinar como o conhecimento é usado, não se pode escapar do fato de que teoria e prática interrelacionam-se. E, para se construir um processo coletivo, é indispensável transferir e difundir o conhecimento por toda a organização, de modo a enriquecer o conhecimento organizacional (FIALHO *et al.*, 2006). A relevância da inovação social não deve ser centrada na sua geração, porém na participação ativa dos agentes envolvidos no processo de inovação, visto que a capacitação dos agentes por meio da aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma estrutura de apoio para motivar os indivíduos a prosseguir em sua abordagem, são importantes para sua sobrevivência (CLOUTIER, 2003; BEPA, 2011).

Assim, o tratamento da inovação social refere-se ao estudo de um processo que é

conduzido por meio de uma permanente interação entre desenvolvedores e beneficiários. O resultado final não se estabelece conforme uma lógica interna ou uma lógica técnica, todavia origina-se das necessidades, expectativas e aspirações dos agentes envolvidos. A inovação social, desta forma, é um fenômeno inclusivo, dependente das interações dos diversos componentes sociais (BIGNETTI, 2011). Nesse sentido, enquadra-se o papel da aprendizagem como algo produzido e reproduzido nas interações sociais das pessoas, no momento que participam de uma organização. Ou seja, está no cotidiano da vida das pessoas, sendo que grande parte origina-se da fonte informal das relações sociais, o que inclui, o conceito de prática como fator que se destaca (GHERARDI; NICOLINI, 2001).

O conceito de prática como fator que se destaca (GHERARDI; NICOLINI, 2001) estão presentes no âmbito da Sicredi Serrana como práticas de gestão cooperativista que se fundamentam nos valores e princípios do cooperativismo. Assim, para que as cooperativas fiquem ligadas às novas dinâmicas sociais, elas devem manter fidelidade aos seus princípios. Nessa perspectiva, para que uma cooperativa exerça e possua valor perante a comunidade, assim como sua prática ser considerada cooperativista, é preciso que a organização cooperativa considere os sete princípios do cooperativismo na sua gestão: livre e aberta adesão dos sócios, gestão e controle democrático dos sócios, participação econômica do sócio, autonomia e independência; educação, formação e informação, intercooperação e interesse pela comunidade (MEINEN; PORT, 2014).

Deve-se relembrar que, a prática é “um sistema de atividades nas quais saber não está separado do fazer e das situações e poderia ser chamado de conhecimento coproduzido por meio da atividade” (GHERARDI; NICOLINI, 2001, p. 49). O aprendizado pressupõe a reflexão a respeito das práticas do âmbito de trabalho, ou seja, requer uma reflexão sobre práticas formais e informais de aprendizagem (VERSIANE; ORIBE; REZENDE, 2013). Os resultados da aprendizagem formal podem ser aumentados pelas práticas complementares de recursos humanos. Desta maneira, as organizações contam com métodos diversificados de aprendizagem formal como *workshops* e formações para desenvolver o conhecimento e as habilidades dos colaboradores. Também, a aprendizagem formal nas organizações torna-se relevante para os colaboradores, porque auxilia a desenvolver o desempenho de indivíduos, equipes e organizações inteiras (DALEY, 2002; AGUINIS; KRAIGER, 2009; SANDERS; YANG, 2016; BEDNALL; SANDERS, 2017).

Em vista disso, analisa-se a aprendizagem organizacional como um fenômeno multinível e, desta forma, não pode ser considerada como um processo individual. Considerando que as organizações aprendem pelas experiências e ações dos indivíduos que as

compõem, para que aconteça a aprendizagem organizacional deve ocorrer primeiro a aprendizagem em nível individual (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Em outras palavras, ciente da existência de níveis onde aprendizagem acontece, o presente estudo investigou a ocorrência da aprendizagem em níveis individual e grupal no contexto da Sicredi Serrana ao analisar os seus programas sociais, conforme indica Pawlowsky (2001).

Contudo, segundo Bido *et al.* (2011) salienta-se a relevância do grupo no processo de aprendizagem organizacional. O seu estudo mostrou que o nível individual não está, de modo significativo, relacionado à aprendizagem organizacional, ou seja, os grupos são importantes quando se analisa o fenômeno da aprendizagem nas organizações. Assim, os autores concluem que se os grupos que funcionam no interior da organização aprendem, ocorrerá um aprendizado repercutido na organização. A compreensão da AO requer o entendimento de seus processos. Nesse sentido, faz-se importante a compreensão da AO em seu aspecto “panorâmico”, de forma a entender uns dos seus campos teóricos e enfoques (ANTONELLO, 2005).

Torna-se relevante destacar que há várias abordagens a respeito da AO, acabam por gerar contradições, complexidade, interpretações distintas sobre esse conceito (ARGOTE; MCEVILY; REAGANS, 2003; BITENCOURT; AZEVEDO, 2006; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015), no entanto, este estudo privilegia aquelas com enfoque na perspectiva social. Ressalta-se que a abordagem social da aprendizagem considera o indivíduo como um ser em constante atividade e interação, o qual se encontra inserido em um contexto sociocultural específico que é o ambiente organizacional (BOAS; CASSANDRE, 2018). Assim, torna-se necessário investigar: **como as práticas de aprendizagem organizacional interagem com os princípios cooperativistas no desenvolvimento de programas sociais para inovações sociais em uma cooperativa de crédito?**

1.2 OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo da pesquisa consiste em uma ação sugerida para responder à questão que representa o problema., isto porque ela explica a direção geral do estudo, explicitando o problema de pesquisa. Podem ser gerais ou específicos de acordo com a sua abrangência (COLLIS; HUSSEY, 2005; FACHIN, 2006).

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a interação entre os princípios cooperativistas e as práticas de aprendizagem

organizacional, nos programas sociais da Sicredi Serrana, geradores de inovações sociais para colaboradores e comunidade.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) apresentar os programas sociais desenvolvidos pela cooperativa de crédito;
- b) identificar quem são os atores responsáveis pela criação e disseminação dos programas sociais, assim como os seus benefícios aos colaboradores e comunidade;
- c) indicar os princípios cooperativistas que contribuem na criação e implantação dos programas sociais;
- d) descrever os processos formais e informais de aprendizagem, assim como os seus facilitadores e limitadores nos níveis individual e grupal;
- e) apontar as dimensões analíticas de acompanhamento utilizadas pela cooperativa para avaliar os resultados obtidos com os programas sociais;
- f) avaliar se os programas sociais podem ser caracterizados como portadores de inovação social.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

As inovações sociais podem ser definidas como novos modos de atingir objetivos, particularmente novas maneiras de organização, métodos de regulamentação ou estilos de vida. Caracterizam-se por mudar a direção do desenvolvimento social e auxiliam a resolver problemas de forma melhor do que os métodos anteriores. Para isso, merecem ser imitadas e institucionalizadas (ZAPF, 1989). Assim, observa-se que a relevância deste tema cresceu desde o ano de 2000, atraindo uma atenção especial dos legisladores, pesquisadores, empresas e sociedade nacional e/ou mundial (ADAMS; HESS, 2010; DAINIENĖ; DAGILIENĖ, 2016).

Conseqüentemente, criou-se uma multiplicidade de definições, resultando em um aglomerado de conceitos, devido ao seu campo amplo e interdisciplinar (MOULAERT *et al.*, 2010). Os limites do conceito de inovação social ainda não foram completamente definidos, mostrando-se em diversos contextos e, dessa forma, deixa-se um espaço para contribuições teóricas e práticas (CAJAIBA-SANTANA, 2014). Em outras palavras, existe um interesse significativo pelas inovações sociais, porque encontram-se pesquisas crescentes em relação ao tema (KRLEV; BUND; MILDENBERGER, 2014; AYOB; TEASDALE; FAGAN, 2016).

Nesse sentido, destaca-se que o campo da Administração tem realizado estudos sobre a inovação em uma perspectiva tradicional (negócio e tecnologia), ou seja, inovação em produtos e processos. Contudo, o conceito de inovação social está avançando e sendo utilizado por um grupo cada vez maior de pesquisadores, mas mesmo assim, ainda apresenta-se a necessidade de evoluir no entendimento dessa temática. Também, há abordagens recentes de estudos que apontam que a inovação social não se constitui mais como um objeto de estudo específico do terceiro setor, podendo ocorrer em outros âmbitos, tais como nas organizações com fins lucrativos ou entre setores (MAURER; BARTSCH; EBERS, 2011; BIGNETTI, 2011).

Em outros termos, não faltam pesquisas a respeito de inovação em negócio e tecnologia, mas encontra-se necessidade de uma análise qualificada que aponte como a inovação social acontece e de que forma pode ser incentivada. Sabe-se pouco em relação ao processo de inovação em setores não orientados ao mercado (OECD, 2005; MULGAN, 2006). Por conseguinte, observa-se a oportunidade de realizar pesquisas para explorar e avaliar o processo e resultado da inovação social ao se fundamentar no conhecimento empírico (MILLEY *et al.*, 2018).

Tendo isso em vista, torna-se relevante investigá-la em um contexto social específico, e, no caso desse estudo, foi analisada a interação entre os princípios cooperativistas e as práticas de aprendizagem organizacional, nos programas sociais da Sicredi Serrana, geradores de inovações sociais para colaboradores e comunidade. Assim, existe uma relação entre a aprendizagem organizacional e inovação (JIMÉNEZ-JIMÉNEZ; SANZ-VALLE, 2011). Portanto, as questões relacionadas à AO evidenciam as formas como as organizações constroem, suplementam e organizam conhecimentos e rotinas referente às suas atividades formais e/ou informais dentro de seus ambientes específicos, também, a maneira pela qual elas se adaptam, melhorando desse modo o emprego das amplas habilidades de seus colaboradores (DODGSON, 1993; ANTONELLO 2010; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS; ANTONELLO, 2014; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

Então, a relevância dos conhecimentos e saberes adquiridos pela aprendizagem organizacional para processo e resultado da inovação social encontra-se apontada pelos dados empíricos (ANDRÉ; ABREU, 2006; BIGNETTI, 2011). E, sob a perspectiva social, que é a perspectiva adotada nesse estudo, a aprendizagem organizacional, não acontece de modo exclusivo na mente dos indivíduos, também ocorre na participação da pessoa nas atividades sociais, pois são consideradas oportunidades de aprendizagem em circunstâncias de cunho social. Ou seja, a aprendizagem organizacional integra-se na prática social, envolvendo

interpretação, não sendo fundamentada na pessoa somente, mas também, nas práticas da vida organizacional, em que os processos e as estruturas sociais estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas, interpretadas e reinterpretadas (ELKJAER, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Mesmo que o indivíduo seja agente do processo e sujeito do ato de aprender, o conteúdo e o contexto da aprendizagem reportam ao âmbito coletivo, social. No contexto das organizações, a gestão do conteúdo de aprendizagem, a acumulação de informações e o conhecimento obtido da experiência e da evolução tecnológica, bem como o processo de utilização e transferência interna desse conhecimento, constam como mecanismos que indicam de que forma grupos e organizações aprendem. Diante disso, há necessidade de realizar estudos sobre aprendizagem organizacional. Visto que o aspecto multinível do seu processo necessita de aprofundamento, ou seja, encontra-se a relevância de investigar os diversos níveis de aprendizagem: individual, coletivo [grupo], organizacional e interorganizacional (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

Contudo, este estudo investigou principalmente o nível individual e grupal de aprendizagem nos programas sociais da Sicredi Serrana. Focou-se nesses dois níveis, porque o nível organizacional, nesse trabalho, foi contemplado como o âmbito onde ocorre as práticas formais e informais de aprendizagem, a partir dos indivíduos assim como o grupo em que eles participam. Considerou-se a relevância do grupo no processo de aprendizagem organizacional, uma vez que o grupo é fundamental quando se analisa o fenômeno da aprendizagem nas organizações, conforme indica Bido *et al.* (2011).

Prosseguindo, a relevância dos objetos de estudo encontra-se nas suas respectivas finalidades para o contexto organizacional e para a comunidade em geral. Pois, as inovações sociais e não técnicas ganharam importância (MULGAN, 2007). Uma vez que, o aumento dos processos sociais requer soluções inovadoras para os problemas sociais atuais. Então, as inovações sociais estão se tornando o centro das atenções. Essa realidade representa uma nova oportunidade de moldar as respostas em relação às novas realidades e desafios (LUBELCOVÁ, 2012; DAINIENĖ; DAGILIENĖ, 2016).

Também, a relevância do caso Sicredi Serrana encontra-se pelo fato de que, primeiro, porque as cooperativas de crédito são capazes de financiar o Produto Interno Bruto (PIB) dos países, devido a seu propósito que consiste em desenvolver e fortalecer a região onde estão situadas. E, no seu significado mais abrangente, que consiste em promover a inclusão social. Dessa forma, obrigam-se a contribuir com o desenvolvimento equilibrado, ao proporcionar bem-estar aos seus cooperados e comunidade (GUTIÉRREZ; PALOMO; ROMERO, 2012;

MEINEN; PORT, 2014; MIRANDA, 2015; CALDARELLI *et al.*, 2016).

Segundo, porque a Sicredi Serrana apresenta-se como um caso revelador, uma vez que a sua história desfruta da história do Sicredi, sendo o sistema de crédito singular mais antiga do Brasil e da América Latina, inserida neste sistema, que é uma referência internacional pelo modelo de atuação em sistema. Além de se beneficiar das formas de expansão e parcerias sistêmicas, foi colaboradora eficaz na criação de valor ao Sistema Sicredi. Também, o que a destaca das demais instituições financeiras é o compromisso de reinvestir seus recursos e resultados na região da Serra Gaúcha (SICREDI, 2018).

Por fim, além da justificativa do tema, a subseção a seguir aborda as variáveis de relevância que justificaram a escolha e delimitação da temática desse estudo por meio da análise bibliométrica feita nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, e buscas pela *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) e *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD) a respeito de cada conceito teórico, que fundamenta o referencial teórico do estudo.

1.3.1 Relevância teórica

A escolha e delimitação do tema considerou variáveis de relevância, sendo, a primeira delas, a relevância teórica. Por isso, foi realizada pesquisa bibliométrica sobre os temas que são abordados nesse estudo. Em relação ao termo inovação social e aprendizagem organizacional, foi realizada a análise da produção científica referente a esta temática no período de 2008 até fevereiro de 2018, na área das ciências sociais, com objetivo de identificar os trabalhos mais citados, os principais autores e as principais abordagens que cobrem o tema. As bases utilizadas foram *Scopus* e *Web of Science*. Assim, depois de tratamento e tabulação dos dados, foram identificados 205 artigos, observando-se picos de aumento e declínio na quantidade de artigos publicados sobre inovação social nas bases consultadas.

Esses resultados corroboram com as afirmações de Krlev, Bund e Mildemberger (2014) e de Ayob, Teasdale e Fagan (2016), que destacam um interesse significativo pelas inovações sociais. Nesse sentido, encontrou-se o artigo com maior número de citações a saber: *Making a Difference: strategies for scaling social innovation for greater impact*, de Westley e Antadze (2010), com 94 citações; *(Re)forming strategic cross-setor parterships: Relational processes of social innovation*, de Le Ber e Brnzei (2010), com 73 citações, e *How could we study climate-related social innovation? Applying Deleuzean philosophy to transition towns*, de Scott-Cato e Hillier (2010), com 61 citações. Os autores que se destacaram nos resultados foram

publicados na base *Scopus*, uma vez que esta foi a base que apresentou maior número de artigos, segundo os critérios de busca estabelecidos.

Referente ao termo *organizational learning* foram encontrados 375 artigos na base *Web of Science* e 342 artigos na base *Scopus*. Tais resultados indicam também o interesse dos pesquisadores sobre o tema, evidenciando um crescimento dos estudos, cujo ápice ocorreu em 2012. No entanto, não foi possível identificar trabalhos que abordassem a aprendizagem organizacional e inovação social no seu título; pelo contrário, os trabalhos relacionaram a aprendizagem organizacional com a inovação no seu viés econômico (tecnológico). E, frente a isso, encontrou-se a oportunidade de analisar como os dois termos, Aprendizagem Organizacional e Inovação Social, se relacionam empiricamente.

A bibliometria que foi realizada em fevereiro de 2018, precisou de uma atualização e acrescentou-se um ano no período que cobre a busca, ou seja, de 2008 até 2019, utilizando os mesmos parâmetros de estudo, com finalidade de encontrar novidades que enriqueceriam o estudo. Porém, não foram encontradas novidades significativas em comparação aos achados anteriores. O Quadro 1 apresenta a quantidade de citações por autor referente ao termo *organizational learning*.

Quadro 1 – Artigos mais citados

(continua)

Autores	Artigo	Revista	Citações	Resumo
Yukl, G.	Leading organizational learning: reflections on theory and research	Leadership Quarterly, v. 20, n. 1, p. 49-53, 2009.	103 citações	Apresenta algumas das idéias do autor referente a influência dos líderes na aprendizagem organizacional. Limitações de algumas teorias de liderança bem conhecidas, assim como as sugestões para o desenvolvimento de teorias mais abrangentes e precisas são sugeridas
Kimmerle, J. e Cress, U.; Held, C.	The interplay between individual and collective knowledge: technologies for organizational learning and knowledge building	Knowledge Management Research and Practice, v. 8, n.1, p. 33-44, 2010.	78 citações	Apresenta um modelo de <i>framework</i> que define a construção do conhecimento como uma coevolução de sistemas cognitivos e sociais. Nosso modelo reúne a teoria de criação de conhecimento de Nonaka e a teoria de sistemas de Luhmann. É demonstrado como a construção de conhecimento colaborativo pode ocorrer - em uma situação ideal - dentro de uma organização, quando as pessoas interagem umas com as outras usando artefatos digitais compartilhados.

(conclusão)

Autores	Artigo	Revista	Citações	Resumo
Bernstein, E. S.	The transparency paradox: A role for privacy in organizational learning and operational control	Administrative Science Quarterly, v. 57, n. 2, p. 181-216, 2012.	75 citações	Com base na teoria e pesquisa sobre aprendizado e controle, o estudo introduz a noção de um paradoxo da transparência, em que manter a observabilidade dos trabalhadores pode reduzir de forma contraintuitiva seu desempenho, induzindo os observadores a ocultar suas atividades por meio de códigos e outros meios dispendiosos. Foram discutidas as implicações desses resultados para a teoria sobre aprendizagem.

Fonte: Scopus (2019).

Prosseguindo, os termos *social innovation* e *organizational learning* foram cruzados como nas buscas anteriores para encontrar novidades eventuais. No entanto, resultou em nenhum resultado encontrado, o que salienta o potencial deste estudo e a necessidade de ampliar o registro das pesquisas sobre esses temas nos contextos organizacionais como cooperativas de crédito. Por fim, a busca pela *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) referente a inovação social resultou em 20 trabalhos e aprendizagem organizacional em outros 134 trabalhos. As buscas na base *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD) referente a inovação social resultou em 1 trabalho e aprendizagem organizacional em 59 trabalhos.

Os termos *social innovation* e *organizational learning* foram cruzados nas bases BDTD e NDLTD, como nas buscas anteriores para encontrar novidades eventuais. Portanto, resultou respectivamente em 1 trabalho (tese) na BDTD, publicado em 2015, é da autoria de Margarete Luisa Arbuseri Menegotto, intitulado “Relação das capacidade dinâmicas, inovação sociale o desempenho organizacionalna cadeia vitivinícola da Região da Serra Gaúcha”. O presente trabalho teve como objetivo: identificar a influência das capacidades dinâmicas, inovação social no desempenho organizacional.

Porém, na NDLTD foram encontrados 2 trabalhos (teses), o primeiro foi o mesmo trabalho mencionado anteriormente, e o segundo, publicado em 2008, é da autoria de Paul Cleary, intitulado “*Determinants of inter-partner learning in an alliance between a national sporting organisation and a professional sport franchise*”, tendo como palavras-chave: *sport management, alliances, learning, knowledge e case study*. Afinal, constatou-se que esses trabalhos encontrados não abordaram aprendizagem organizacional e inovação social.

Conseqüentemente, não foram utilizados no âmbito desse estudo. O Quadro 2 apresenta o resumo dos achados encontrados nas respectivas buscas.

Quadro 2 – Resumo das buscas

Termos de busca	<i>Organizational learning</i>	<i>Social innovation</i>	<i>Organizational learning + social innovation</i>
Base de dados	Resultados	Resultados	Resultados
<i>Web of Science</i> (artigo)	375	<i>Your search found no records</i>
<i>Scopus</i> (artigo)	342	-----	<i>No documents were found</i>
<i>Scopus + Web of Science</i>	-----	205	
NDLTD (dissertações e teses)	59	1	2
BDTD (dissertações e teses)	134	20	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo nessa seção consiste em abordar a inovação social a partir dos primeiros pesquisadores que trataram do tema. Na sequência, abordar o seu processo, os seus beneficiários, assim como apresentar a definição que é adotada nesse estudo. Além disso, trata-se da aprendizagem organizacional, compreendida como o processo que gera conhecimento no contexto organizacional, assim como apresenta-se o quadro conceitual que é adotado nesse estudo.

2.1 CONCEITUAÇÃO DA INOVAÇÃO SOCIAL

O quadro teórico sobre inovação social, adotado nesse estudo, leva em consideração dois eixos para embasar os processos relacionados a esse conceito, ou seja, a Perspectiva Sociológica e o eixo do Empreendedorismo Social. Os parágrafos a seguir tratam de apresentar as duas perspectivas adotadas. A dimensão social das iniciativas sociais pode ser percebida pelo efeito que elas proporcionam a sociedade (ARNIANI *et al.*, 2014). Assim, Taylor (1970) demonstrou que, a criação da inovação social procede da constituição das equipes multidisciplinares (a cooperação entre agentes diversificados): grupo de pesquisa e agências governamentais que auxiliam uma dada população, por meio de novos modos de fazer coisas ou formas aperfeiçoadas de ação para suprir necessidades sociais.

Enquanto para Gabor (1970), as inovações sociais são instrumentos que reivindicam novos arranjos sociais, consideradas como uma ferramenta para resolver problemas territoriais de um determinado local. Já Chambon, David e Devevey (1982) conceituaram a inovação social, trazendo o **caráter inovador** da inovação social, mostrando que a novidade é um conceito relativo ao falar da inovação social. Também, apresentam a **noção da descontinuidade** referente as práticas geralmente empregadas em um dado âmbito, com finalidade de resolver um problema particular (CLOUTIER, 2003).

A inovação social é atrelada a uma natureza não mercantil, de caráter coletivo e intencional que produz e busca transformações nas relações sociais. Ela requer uma iniciativa que foge à ordem estabelecida, é um novo modo de pensar ou agir, permitindo uma mudança social qualitativa, uma alternativa ou até mesmo uma ruptura frente aos processos tradicionais. A sua maior importância refere-se ao âmbito dos processos, podendo situar-se em vários domínios da sociedade, tanto nas políticas, quanto em processos ou produtos (ANDRÉ;

ABREU, 2006). Para uma melhor compreensão a respeito da diferença entre as características da inovação tradicional e da inovação social, apresenta-se o Quadro 3.

Quadro 3 – Diferença entre inovação tradicional e social

Na política tradicional da inovação	Na política social da inovação
O crescimento econômico, como objetivo básico	Bem-estar e desenvolvimento sustentável como valores básicos, onde o crescimento econômico tem apenas um valor instrumental
Direção e controle de cima (de cima para baixo)	Permitindo processos e experimentos espontâneos (de baixo para cima)
Acumulação criativa, inovação incremental	Destruição criativa, inovação radical
Instituições públicas isoladas	Desenvolvimento sistemático e inovações sociais
Orientada para a oferta	Orientada para a procura
Paradigma da inovação fechada	Inovação descentralizada
Modelo corporativo de negócios: abordagem de agente principal	Modelo de rede de negócios: abordagem de parceria
Ênfase tecnológica	Ênfase em conhecimento e competências
Centralidade no produto	Centralidade no serviço
Controle a nível nacional	Nível regional recebe autonomia
Campo de ação nacional	Campo de ação global
Cultura na margem da política de inovação	A cultura como parte essencial e dinâmica do ambiente de inovação

Fonte: Adaptado do Hautamaki (2010).

A inovação social, sob a perspectiva sociológica, conceitua-se como novas formas de criar e implementar mudanças sociais, a partir das quais foi criada uma estrutura sociologicamente orientada para tratar da inovação social. Tal estrutura concentrou suas pesquisas na análise das inovações sociais como novas práticas sociais criadas a partir de ações coletivas, intencionais e orientadas para objetivos que promovem a mudança social por meio da reconfiguração de como os objetivos sociais são realizados. Em outras palavras, a inovação social compreende-se como um processo que proporciona mudança nas relações sociais, assim como a transformação social. Esse processo inicia-se pela identificação e satisfação dos problemas sociais, exigindo a presença de agentes diversificados, salientando a mobilização, colaboração e cooperação do capital social, ou seja, dos atores – beneficiários. Nesse sentido, a comunidade coloca-se como o principal ator (CAJAIBA-SANTANA, 2014; HAVE; RUBALCABA, 2016).

Por fim, encontra-se a relevância da articulação de interesse entre os indivíduos na procura do alinhamento e troca de experiências e, por conseguinte, na promoção da mudança de atitudes, comportamentos ou percepções, que criam novas e melhores ações colaborativas e propiciam a adoção de novas posturas individuais ou coletivas motivadas por um interesse em comum (NEUMEIER, 2012). Com base nas afirmações anteriores, os beneficiários das

inovações sociais podem ser indivíduos, empresa (organização) ou território (comunidade). Tendo como objetivo transformar as relações sociais, pode ser processual, organizacional, e pode ser encontrada em diversos contextos da sociedade (CLOUTIER, 2003). No entanto, os parágrafos a seguir abordam a perspectiva do Empreendedorismo Social para compreender os processos relacionados a geração de inovação social.

A inovação social não possui ainda uma definição geral. Portanto, o conceito caracteriza-se pelas transformações sociais, pelo desenvolvimento de novos produtos, serviços e programas, gestão organizacional, empreendedorismo social, assim como um modelo de governança e *empowerment* (BUND *et al.*, 2013). As conceituações de inovação social apontam uma diversidade de interpretações, contudo, há um aspecto comum entre elas, que consiste na relevância dada ao desenvolvimento de soluções inovadoras para aprimoramento das condições de vida de pessoas, por meio da luta contra os problemas sociais (CORREIA; OLIVEIRA; GOMEZ, 2016). Portanto, a inovação social é analisada como sinônimo de empreendedorismo social, dado que ambos os termos destacam a criação de valor social, focando a mudança e consideram a necessidade de integração entre processo e resultado (HULGARD; FERRARINI, 2010).

Embora a criação do valor social seja a finalidade do resultado da inovação social, Graeber (2001), em seu livro, intitulado “*Em Toward an Anthropological Theory of Value*”, destaca que encontram-se três grandes correntes que argumentam sobre valor, a partir das quais os antropólogos procuram estabelecer suas teorias, mesmo que uma teoria antropológica do valor não exista. Nesse sentido, a corrente sociológica discute a respeito das concepções sobre o que é em último caso bom, correto, ou desejável na vida humana. A corrente econômica ressalta o nível no qual objetos são desejados, particularmente medido por quanto outros estão dispostos a dar para tê-los. Por fim, a corrente linguística destaca a “diferença de significado”.

Em vista disso, valores podem ser compreendidos como objetivos gerais que transcendem situações singulares, têm relevância relativa e variável, e servem como princípios norteadores da ação (SCHWARTZ, 1992). Deste modo, eles representariam preferências gerais, relativamente estáveis, em relação aos fins desejáveis (valores terminais) ou formas de conduta desejáveis (valores instrumentais), que conduziriam a avaliação e seleção de ações, indivíduos e eventos, dependendo da maneira como esses fatos facilitam ou prejudicam a obtenção dos valores relativamente mais indispensáveis para o indivíduo (IWAI, 2016).

A inovação social e empreendedorismo social emergiram como fatores relevantes na renovação dos serviços de bem-estar e na contribuição para a mudança social (HULGARD; FERRARINI, 2010). Nesse sentido, conceituam-se as inovações sociais como novas ideias que

se articulam para a satisfação de objetivos sociais; atividades inovativas e serviços que são realizados para atender às necessidades sociais essencialmente desenvolvidas e difundidas através de organizações cuja proposta é, em primeiro lugar, social (MULGAN, 2007). Em função do grau de melhoria e das pessoas que as utilizam ou delas se beneficiam, as inovações sociais podem ser pequenas, médias ou grandes, sendo que aprimoram a riqueza social da comunidade, do estado e até do país, na medida que as melhorias geradas afetam amplas camadas da população (ECHEVERRÍA, 2008).

Em outros termos, sob a perspectiva de Empreendedorismo Social a organização analisa-se como o principal ator referente aos processos relacionados à criação da inovação social na comunidade. Desta forma, integra-se processo e resultado dos recursos utilizados pela organização para projetos ou programas internos, tendo como objetivo suprir necessidade identificada ou aproveitar oportunidade de melhoria na comunidade (MULGAN, 2007; ECHEVERRÍA, 2008; HULGARD; FERRARINI, 2010; BUND *et al.* 2013; CORREIA; OLIVEIRA; GOMEZ, 2016).

Tendo em vista a multiplicidade de definições sobre inovação social, adota-se a seguinte definição que junta a perspectiva sociológica e de Empreendedorismo Social: **inovação social é um processo iniciado e executado pelos atores organizacionais através de ações coletivas e participativas, que visam suprir as necessidades sociais para gerar transformação social duradora, podendo ser pequena, média ou grande. É uma intervenção nova, útil e mais eficaz do que as abordagens existentes, realizada com a participação dos beneficiários para responder a uma aspiração, trazer uma solução ou aproveitar de uma oportunidade, com finalidade de mudar as relações sociais ao propor novas orientações culturais. Essa intervenção pode ocorrer a partir de leis, políticas públicas, programas, produtos ou serviços em um contexto e período particular** (TAYLOR, 1970; LÉVESQUE, 2002; CLOUTIER, 2003; MULGAN, 2006; ANDRÉ; ABREU, 2006; ECHEVERRÍA, 2008; PHILLS JR; DEIGMEIER; MILLER, 2008; BUND *et al.*, 2013; CRISES, 2015; HAVE; RUBALCABA, 2016).

2.1.1 Processo da inovação social

As conceituações da inovação social mencionadas anteriormente são analíticas, e ressaltam três dimensões interligadas: a) a dimensão conteúdo, que consiste em satisfazer as necessidades humanas que não são atualmente satisfeitas; b) a dimensão processo, que consiste em mudar relações sociais ao utilizar o *leadership* e participação de todos; c) a dimensão

empoderamento, que consiste em aumentar a capacidade sociopolítica na satisfação das necessidades e participação de todos envolvidos no projeto (MOULAERT *et al.*, 2005). Pode-se afirmar que as inovações sociais são criadas, adotadas e difundidas no contexto de um período particular (PHILLS; DEIGLMEIR; MILLER, 2008).

Por conseguinte, observa-se que, a criação da inovação social relaciona-se às condições específicas do contexto socioeconômico, assim como do envolvimento de uma complexa rede de parcerias formais e informais das partes envolvidas (SHARRA; NYSSSENS, 2011). Assim, ao tratar da implementação da inovação social que se enquadra a noção do capital relacional, a qual é introduzida pelo conceito de capital social (PUTNAM, 2000) que se articula em duas formas: uma referente aos laços internos, no interior de um lugar ou comunidade (*bonding capital*); a outra decorrente das relações com o exterior, entre lugares ou comunidades distintos (*bridging capital*) (PUTNAM, 2000).

Também, o capital relacional articula-se em dois níveis: um local ou regional, que procede da proximidade, fundamenta-se principalmente nos laços de confiança e de cooperação interpessoais, em que a identidade e a pertença são forças centrípetas relevantes; o outro, transnacional ou global, caracterizado por outras proximidades (cultural, geracional, social etc.), que define um território, um espaço-rede composto por nós e por fluxos (ANDRÉ; ABREU, 2006). Portanto, referente a criação da inovação social, a literatura ressalta um processo de relação permanente entre desenvolvedores e usuários, em uma construção social procedente da interação entre os agentes participantes (BIGNETTI, 2011).

Segundo Putnam (2000), a inovação social procede do capital social da sociedade civil. Chambon, David e Devevey (1982) afirmam que a condição *sine quo none* da presença da inovação social é a participação dos usuários no processo, ao partir da conscientização sobre a necessidade existente, passando pela sua concepção em um projeto, até a sua implementação. Este processo abrange a conscientização e a capacitação dos usuários. Nesse sentido, a participação dos usuários é analisada como condição importante para existência da inovação social. Este usuário não se considera apenas como beneficiário, mas também como ator em um projeto que lhe pertence. A participação e autonomização são elementos que diferenciam a inovação social e a assistência social.

O ponto de partida da implementação da inovação social constitui-se pela conscientização da existência das necessidades sociais não atendidas e da reflexão sobre a estratégia para supri-las. Às vezes, estas necessidades são óbvias, por exemplo, falta de moradia. Porém, não raras vezes, são menos óbvias ou desconhecidas do público, tais como a proteção contra a doença profissional ou do trabalho (MULGAN, 2007). Para tanto, a inovação

social envolve atores que podem ser classificados em: sociais, organizacionais e institucionais (TARDIF; HARRISSON, 2005).

A dimensão social coloca mais importância nas posições e papéis dos atores sociais como veículos de inovação (LUBELCOVÁ, 2012). Assim, ao abordar a criação da inovação social, Zapf (1989) indica algumas características que mostram a presença da inovação social. É preciso novidade na ação proposta e esta ação deve levar a mudança de comportamento dos usuários, bem como a aceitação da implementação dessa ação. Os métodos utilizados devem ser melhores em comparação aos métodos convencionais.

Sob a ótica do empreendedorismo social, o processo de inovações sociais implica mudanças institucionais e sociais do sistema, ao exigirem uma interação complexa entre organização, intenção e oportunidade emergente (WESTLEY; ANTADZE, 2010). Sua implementação demanda verificação, revisão de soluções e melhoria contínua a longo prazo. Desta forma, o envolvimento único ou a cooperação fundamentada em projetos obviamente não pode determinar os resultados finais da inovação social. Portanto, sua entrega necessita de um mecanismo sustentável para gerar constantemente a cocriação de valor para os principais interessados e lidar com problemas ou desafios derivados (YANG; SUNG, 2016).

Segundo Mulgan (2006; 2007), o processo de inovação social articula-se em quatro fases principais, a seguir: a primeira fase, consiste em ter consciência da existência de necessidades sociais não atendidas e criar ideias para atendê-las. A segunda fase, consiste em testar e desenvolver ideias a respeito dessas necessidades. A terceira fase consiste em avaliar, ampliar e difundir as boas ideias, Já, a última fase consiste em aprender e adaptar continuamente as ideias pioneiras até que elas fiquem melhores do que as primeiras.

O debate sobre as condições que possibilitam e favorecem a inovação social compõe-se, por um lado, dos recursos necessários ao processo e, por outro, das dinâmicas relacionadas à consolidação e difusão da inovação. Nesse sentido, a realidade empírica da inovação social aponta a presença quase permanente de agentes altamente qualificados que, pelo menos em uma primeira fase, fazem progredir o processo. Salienta-se também a essencialidade do capital relacional que se refere a espacialidade das relações (ANDRÉ; ABREU, 2006).

Destaca-se que o apoio dos mecanismos institucionais auxilia na probabilidade das organizações implementarem, com êxito, as inovações sociais (MIRVIS *et al.*, 2016). Sendo que, Mirvis *et al.* (2016) apontaram quatro tipos de conhecimento importantes em relação à criação de inovação social:

- a) *know-what* (saber o quê): precisa-se ter conhecimento a respeito das condições ou características locais;

- b) *know-how* (saber como): necessita-se desenvolver capacidade desenvolvida por parte da organização de forma experimental, pela cocriação de inovações sociais com usuários;
- c) *know-who* (saber quem): precisa-se de legitimidade e conexões com os interesses de usuários locais, pois os laços sociais são essenciais na aquisição e transferência de conhecimento;
- d) *know-why* (saber porquê): necessita-se de motivação a fim de proporcionar perseverança e resiliência à organização no intercâmbio de conhecimento e cocriação.

Assim, Biggs, Westley e Carpenter (2010) ressaltam duas etapas essenciais a respeito do processo da inovação social a seguir, além da concepção da inovação social: a fase *bricolage* em que são incluídas novas ideias que podem ser implementadas ou que são realizáveis. Em seguida, a fase de adoção e difusão da inovação, que envolve ações de melhoria contínua após o início de novas soluções. Segundo Correia, Oliveira e Gomez (2016), as ações de inovação social são processos não lineares associados a vários fatores resultantes de esforços com finalidade de resolver problemas complexos quanto à satisfação de necessidades sociais. Frente a isso, Murray *et al.* (2010) delinearão as seguintes fases do processo de inovação social:

- a) **avisos:** essa fase consiste em identificar e diagnosticar a necessidade social. Em outros termos, o ponto de partida do processo encontra-se na compreensão do problema social que precisa ser resolvido;
- b) **propostas:** essa fase consiste em criar ideias e proposições a respeito do problema social. Estabelecem-se métodos formais para identificar possíveis soluções, percepções e opções diferentes na resolução do problema social;
- c) **protótipos:** quando as ideias são testadas na prática para possíveis adequações;
- d) **manutenção:** chega-se nessa fase quando a ideia torna-se prática cotidiana. Assim, é preciso aprimorar a referida ideia, várias vezes, simplificando-a, bem como encontrar recursos financeiros para assegurar a organização que levará a inovação em frente;
- e) **escala:** nessa fase empregam-se uma série de estratégias para o crescimento e disseminação da inovação;
- f) **mudança sistêmica:** a mudança sistêmica é o último objetivo da inovação social. De modo geral, envolve a interação de vários elementos, tais como: movimentos sociais, leis e regulamentos, dados e infra-estruturas, assim como novas formas de pensar e fazer (MURRAY *et al.*, 2010). A Figura 1 apresenta essas fases:

Figura 1 – Fases da inovação social



Fonte: Adaptado de Murray *et al.* (2010, p. 11).

Em vista disso, foi escolhido o processo de inovação social construído por Murray *et al.* (2010), ao analisar os programas sociais da cooperativa de crédito Sicredi Serrana, por considerar que o processo de inovação social é de caráter coletivo e compartilhado, abrangendo um contexto e diversos assuntos (HOWALDT; SCHWARD, 2010). Em outras palavras, o desenvolvimento da inovação social requer diversidade dos atores, a participação dos usuários e a aplicação do conhecimento nas necessidades sociais (CLOUTIER, 2003; BIGNETTI, 2011; MIRVIS *et al.*, 2016).

2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A AO é uma temática que se destacou nos últimos anos e, mesmo não sendo um tema recente, tem despertado interesse de pesquisadores da área dos Estudos Organizacionais. Assim, emergiu uma variedade de enfoques com o intuito de explicar o que seria a AO, seus principais pressupostos e conceitos e, neste contexto, encontra-se o surgimento de uma diversidade de perspectivas, as quais, por sua vez, acabam por gerar contradições, complexidade, interpretações distintas sobre este conceito (BITENCOURT; AZEVEDO, 2006; BOAS; CASSANDRE, 2018).

Pode-se afirmar que é tópico interdisciplinar, pois diversos campos contribuem e desenvolvem estudos a respeito, integrando psicologia, sociologia, economia, sistemas de informação, gestão estratégica, engenharia, teoria organizacional e comportamento

organizacional (ARGOTE; MCEVILY; REAGANS, 2003; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). As teorias da AO estão relacionadas à administração, sobretudo a respeito da compreensão do que pode “facilitar” ou “dificultar” os processos de mudança (ANTONELLO, 2005). Ou seja, as ações para facilitar ou dificultar podem ocorrer em todas as atividades que a pessoa participa, seja em situações casuais, ou em experiências de aprendizagens formais (ANTONELLO; GODOY, 2010). Então, torna-se indispensável que os gerentes e os colaboradores aprendam ao longo de suas vidas (SENGE, 2012).

Conforme contextualização anterior, a compreensão da AO requer o entendimento de seus processos. Nessa perspectiva, é necessário a compreensão da AO em seu aspecto “panorâmico”, de forma a entender seus campos teóricos e enfoques (ANTONELLO, 2005). Torna-se relevante destacar que há várias abordagens a respeito da AO, no entanto, neste estudo, são abordadas as abordagens com enfoque na perspectiva social. A abordagem social da aprendizagem considera o indivíduo como um ser em constante atividade e interação, o qual se encontra inserido em um contexto sociocultural que é o ambiente organizacional (BOAS; CASSANDRE, 2018). Assim, os parágrafos que seguem contextualizam o conceito aprendizagem organizacional ao tratar das diferentes definições ao seu respeito e indicam a definição adotada no presente estudo.

2.2.1 Conceituação da aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional relaciona-se às formas como as organizações constroem, suplementam e organizam conhecimentos e rotinas referentes às suas atividades e dentro de suas culturas e, também, à maneira pela qual se adaptam e desenvolvem a sua eficiência organizacional, melhorando, deste modo, o emprego das amplas habilidades de suas forças de trabalho (DODGSON, 1993). Ela é entendida como um processo de diversas naturezas, que pode ocorrer de diferentes maneiras (BROOKFIELD, 1990). Assim, o conhecimento adquirido por meio dela é analisado como a informação em ação efetiva, focada em resultado (DRUCKER, 1999).

Também, a aprendizagem é a ação de evidenciar a experiência contínua. Assim, o que os indivíduos aprendem são significados intersubjetivos atrelados na cultura. A cultura é relevante para a aprendizagem, pois age como símbolo e armazenadora de experiência passada e funciona como uma ferramenta para comunicar essa aprendizagem a organização inteira. Há três subsistemas culturais, considerados como instrumentos e repositórios da aprendizagem: a linguagem, os artefatos materiais e as ações rotineiras (WEICK; WESTLEY, 2004). O ato de

aprender seria uma ação proposital e aconteceria em função do preenchimento de alguma demanda ou necessidade no repertório apresentado pelo indivíduo (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

Observa-se que existem diversos modelos de aprendizagem ressaltando a distinção entre dois níveis de aprendizado. Geralmente, as distinções existentes na literatura convergem e indicam um nível mais simples e outro mais elevado de aprendizagem (FIALHO *et al.*, 2006). Dentre estes modelos pode-se citar: circuito simples de aprendizagem *versus* circuito duplo de aprendizagem de Argyris e Schön (1978); aprendizagem adaptativa *versus* aprendizagem generativa de Senge (2012); aprendizagem operacional *versus* aprendizado conceitual de Kim (1993); aprendizagem superficial *versus* aprendizagem substancial de Ulrich, Jick e Von Glinow (1993).

De acordo com Argyris e Schön (1978) a aprendizagem pode acontecer pelo circuito simples, que envolve a maneira de fazer melhor as coisas pela experiência; também pode ocorrer pelo circuito duplo que implica o aprender a aprender, ou seja, questionar os valores fundamentais da organização na busca de aprimoramento (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Porém, Ulrich, Jick e Von Glinow (1993) classificaram o aprendizado em superficial e substancial. O aprendizado superficial está associado à aquisição de habilidades (*know-how*). Já o substancial, implica a aquisição do *know-why*, isto é, consiste em questionar os valores basilares da organização, proporcionando para ela conhecimentos conceituais referente a experiência (ULRICH; JICK; VON GLINOW, 1993).

Para Senge (2012) a aprendizagem pode ser classificada de duas maneiras: primeiro, em aprendizagem adaptativa é aquela que acontece dentro dos limites da organização, ao ressaltar a interpretação que a organização tem a respeito do âmbito e sobre ela mesma. Também, a aprendizagem generativa, que ocorre por meio da habilidade criadora, habilidade de obter e transferir conhecimento, assim como pela capacidade de mudar o comportamento dos indivíduos. Segundo o autor, as organizações que aprendem precisam descobrir a maneira de fazer com que os seus funcionários se comprometam e queiram aprender, desde o chão de fábrica até a alta gerência. Por isso, as organizações precisam desenvolver o domínio de determinadas disciplinas essenciais:

- a) domínio pessoal: possibilita, de modo contínuo, esclarecer e aprofundar a visão pessoal, concentrar nossas energias, desenvolver a paciência e ver a realidade de maneira objetiva;
- b) modelos mentais: várias modificações administrativas não podem ser postas em prática por sua natureza conflitante com modelos mentais tácitos e poderosos em

seus funcionários. Eles incluem ideias arraigadas e paradigmas que interferem sobre as atitudes;

- c) visão compartilhada: a organização deve ter uma missão genuína para que as pessoas ofereçam o melhor de si e adotem uma visão compartilhada, na qual prevaleça o compromisso e o comprometimento, em vez da aceitação;
- d) aprendizagem em equipe: a unidade de aprendizagem moderna é o grupo e não o indivíduo. O diálogo permite a aprendizagem em equipe e, quando esta produz resultados, tanto seus membros quanto a organização crescem mais rápido;
- e) pensamento sistêmico: que auxilia a enxergar os fenômenos no contexto organizacional como parte de um todo, não como peças isoladas, assim como criar e mudar a sua realidade (SENGE, 2012).

Segundo Kim (1993), encontram-se duas categorias de aprendizagem: primeiro, a aprendizagem operacional, que se caracteriza pelo conhecimento desenvolvido pela pessoa em circunstâncias específicas de trabalho, ou seja, analisa-se como um processo cumulativo que envolve rotinas. E, segundo a aprendizagem conceitual, que envolve a habilidade de construir novos quadros conceituais a partir da contestação de determinados procedimentos e/ou concepções no âmbito organizacional. Conforme o autor, o equilíbrio entre as duas formas é fundamental para a real aprendizagem organizacional (KIM, 1993).

O tema ressalta uma distinção entre os conceitos: aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem que focam nas organizações que aprendem. Assim, a aprendizagem organizacional visa construir teorias a respeito do que está acontecendo, ao descrever os fatores desse processo, com base em pesquisa científica. Contudo, as organizações de aprendizagem, conceito que foca nas organizações que aprendem, têm como objetivo a transformação da organização a partir do diagnóstico das suas experiências e melhores práticas para normalização e prescrição do que uma organização deve fazer para aprender. Abordagem utilizada por gestores e consultores (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; STEIL, 2006).

Com base em uma concepção cognitiva, Crossan, Lane e White (1999) desenvolveram um modelo a respeito do processo da aprendizagem organizacional. Segundo os autores, a aprendizagem organizacional é um processo dinâmico que acontece em vários níveis, quais sejam, individual, grupal e organizacional, compostos de quatro processos: intuição, interpretação, integração e institucionalização, e apoiada por quatro premissas:

- a) premissa 1: aprendizagem organizacional implica a tensão entre a assimilação de novos aprendizados (*exploration*) e a utilização ou aproveitamento do que foi

- anteriormente aprendido (*exploitation*);
- b) premissa 2: a aprendizagem organizacional é multinível e passa pelos níveis: individual, grupal e organizacional;
 - c) premissa 3: os três níveis da aprendizagem são relacionados por processos sociais e psicológicos: intuição, interpretação, integração e institucionalização;
 - d) premissa 4: a cognição e ação são interdependentes, ou seja, a cognição atinge a ação e vice-versa (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Assim, neste modelo, os autores ressaltam o processo de *feedforward* que se constitui da assimilação de novo aprendizado (ideias e ações), transmitindo-as de indivíduos para grupos e, destes, para organização, sendo institucionalizadas em procedimentos, estruturas e/ou sistemas. Porém, o processo de *feedback* consiste em utilizar e explorar a aprendizagem institucionalizada, e o seu reflexo na aprendizagem individual e grupal. A estrutura organizacional pode potencializar a aprendizagem dos indivíduos e grupos, criando novos modos de integração, interpretação e intuição. Assim, pelos processos de *feedforward* e *feedback* ocorre a aprendizagem característica de cada nível (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; CROSSAN; MAURER; WHITE, 2011).

Conforme mencionado anteriormente, a conceituação da AO implica diversos campos de pesquisa, ou seja, a psicologia, sociologia, economia, sistemas de informação, gestão estratégica, engenharia, teoria organizacional e comportamento organizacional (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). Mas, no presente estudo, é retida a ótica social da aprendizagem, que a define como uma construção social dos sujeitos, baseada em situações concretas, nas quais eles participam e interagem uns com os outros. Esta perspectiva assume que a aprendizagem está imbutida nas relações e interações realizadas pelas pessoas, desta forma, não é apenas cognitiva (LAVE; WENGER, 1991, LARENTIS *et al.*, 2014).

Nesta perspectiva, alguns autores partem do pressuposto de que a aprendizagem tem sentido se está ligada a mudança em um contexto organizacional, sobretudo, na compreensão daquilo que facilita e dificulta os processos de mudança. Em vista disso, a aprendizagem é promovida por meio da mudança e origina-se do indivíduo que aprende (ANTONELLO, 2005). Contudo, a teoria da aprendizagem situada compreende a aprendizagem como uma atividade relacionada ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Ela acontece quando os novos membros de determinado grupo começam a dominar as habilidades pelas atitudes que legitimam suas participações. Em outras palavras a prática e interação entre sujeitos colocam-se como meios de aprendizagem (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; BOAS; CASSANDRE, 2018).

Conforme a abordagem social, a AO é um fenômeno principalmente social e cultural, porque se fundamenta nas práticas encontradas no âmbito organizacional. Ou seja, enquadra-se no cotidiano da vida dos indivíduos nos ambientes em que estão inseridos. Por isso, ela é tão relevante em situações casuais quanto as experiências de aprendizagem formais, o que introduz o conceito de prática como fator preeminente (GHERARDI; NICOLINI, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Ressalta-se que “prática é um sistema de atividades nas quais saber não está separado do fazer e das situações e poderia ser chamado de conhecimento coproduzido por meio da atividade” (GHERARDI; NICOLINI, 2001, p. 49)

Nesse sentido, o indivíduo que aprende “constrói um novo objeto e conceito para sua atividade coletiva e implementa este novo objeto e conceito na prática” (RANTAVUORI; ENGSTRÖM; LIPPONEN, 2016, p. 3). Desta forma, a prática é capaz de promover e reproduzir o conhecimento, assim que gerar a aprendizagem de modo contínuo (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Todavia, se a aprendizagem é analisada como uma atividade cognitiva, pode ser também uma atividade ou construção social que ocorre no ambiente organizacional (GHERARDI, 2007). Nesse sentido, as interações não somente apóiam o desenvolvimento da aprendizagem, como também podem dificultar o seu processo (REATTO; GODOY, 2017).

Assim, a AO pode ser situada, porque pode acontecer em função da atividade, contexto e cultura, ao conectar conhecer com fazer, o que é relevante para compreender a aquisição de identidade e conhecimento no trabalho. Ela envolve indivíduos, ambiente e atividades para criar significado, dentro de um contexto material, histórico e socioeconômico específico. As atividades podem ser entendidas como práticas situadas em contextos específicos de conhecimento e poder e o conhecimento compreendido como resultado de interesses, ideologias e circunstâncias de negociações sociais (LARENTIS *et al.*, 2014).

Para Antonello e Godoy (2010), em seu estudo a respeito dos diversos focos de pesquisa em aprendizagem organizacional, o autor identificou 7 temas em comum nas definições de aprendizagem organizacional, conforme indica o Quadro 4:

Quadro 4 – Temas em comum nas definições da aprendizagem organizacional

Processo	Mudança	Grupo	Criação e reflexão	Ação	Situação de contexto e cultura	Cultura
Para enfatizar a continuidade e a noção de espiral;	Fundamentada na transformação de atitude;	Para enfatizar a interação e o coletivo;	Sob a perspectiva da inovação e da conscientização ;	Por meio da apropriação e disseminação do conhecimento, experienciar e compartilhar com base nas interações	A aprendizagem organizacional sempre acontece em função da atividade, do contexto e da cultura	Por meio da construção de significados, na forma compartilhada de oferecer sentido às experiências, fundamentada na história compartilhada

Fonte: Adaptado de Antonello e Godoy (2010).

Tendo em vista o que foi mencionado anteriormente, nesse estudo adota-se a seguinte definição: **a AO é um processo que se constrói a partir da interação de elementos formais e elementos informais, envolvendo o nível individual, grupal e organizacional. Também, ocorre em função da atividade, contexto e cultura em que os colaboradores da organização estão inseridos. Acontece quando os membros de determinado grupo começam a dominar as habilidades pelas atitudes que legitimam suas participações no ambiente de trabalho. Assim, a prática e interação entre colaboradores colocam-se como meio de aprendizagem** (LAVE; WENGER, 1991; PAWLOWSKY, 2001; STEIL, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2010; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS *et al.*, 2014; BOAS; CASSANDRE, 2018).

2.2.2 Níveis de aprendizagem: interação individual e grupal

Segundo Pawlowsky (2001) existem níveis de análise do fenômeno da aprendizagem nas organizações: o nível individual, grupal e organizacional da aprendizagem, os quais interconectam-se e proporcionam um conjunto de complexas variáveis. Por isso, torna-se relevante estudar tanto as pessoas, com suas capacidades de aprendizagem e eventuais defesas referente a ambientes e situações novas e instáveis, quanto os grupos de trabalho, como sistemas sociais que funcionam com base nas dinâmicas próprias, bem como a aprendizagem que acontece dentro das organizações e entre elas, considerando-as como entidades que podem aprender.

Nesse sentido, a aprendizagem organizacional acontece em três níveis e começa no indivíduo, com base nas suas crenças, percepções e atitudes, sendo que esses aspectos, várias vezes, não são levados em consideração na aprendizagem formal. No nível do grupo, a

aprendizagem constrói-se por meio de um processo social e coletivo, ao estimular interpretações e conhecimentos comuns entre os indivíduos. No nível organizacional, a aprendizagem institucionaliza-se e salienta os elementos organizacionais, tais como, o conjunto de regras, as políticas e práticas gerenciais, o processo decisório e a comunicação interna, assim que os elementos simbólicos, que possibilitam as relações de poder e os padrões culturais predominantes na organização (FLEURY; FLEURY, 2000).

Em outras palavras, o nível de análise dos estudos em aprendizagem organizacional focam os grupos/equipes (meso) e as relações interorganizacionais (macro). Os níveis de análise mais comumente considerados para pesquisar sobre a aprendizagem organizacional são o nível individual, grupal, organizacional e interorganizational (CAIRNS, 2011). No mesmo sentido, Nogueira e Odelius (2015) afirmam que, a aprendizagem organizacional é multinível, no sentido de que ela depende do aprendizado encontrado nos níveis individual, grupal, organizacional e interorganizational. Considera-se esta uma das premissas básicas da aprendizagem organizacional. E, Bido *et al.* (2011) acrescentam que, esses níveis podem ser estudados empiricamente. No entanto, esse estudo investigou somente os níveis individual e grupal, considerando a organização como o âmbito onde ocorre as práticas formais e informais de aprendizagem.

Conforme mencionado anteriormente, a aprendizagem organizacional é analisada como um fenômeno multinível e, dessa forma, não pode ser considerada como um processo individual. As organizações aprendem pelas experiências e ações dos indivíduos que as compõem, e para que aconteça a aprendizagem organizacional, é necessário que ocorra primeiro, a aprendizagem em nível individual (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; PAWLOWSKY, 2001; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). A aprendizagem organizacional é local, interpessoal e marcada por diversos elementos (EDMONDSON, 1999).

A organização não consegue gerar conhecimento sem integrar pessoas no grupo, pois os indivíduos aprendem a aprender juntos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; GRANT, 1996). Porém, a aprendizagem individual é um ciclo no qual o indivíduo assimila uma nova informação. Nessa fase, ele reflexiona a respeito das experiências passadas, adquire um novo conhecimento, e, com base nisso age para alcançar um objetivo (FIALHO *et al.*, 2006).

Por conseguinte, é importante integrar o conhecimento dos indivíduos no contexto organizacional, pois, se for apenas individualizado, não constitui uma base sustentável para a organização (GRANT, 1996). A aprendizagem organizacional está atrelada a prática social, em outras palavras, é composta por atividades baseadas nas interações entre indivíduos em um determinado ambiente (ELKJAER, 2001). Assim, os grupos de trabalho são relevantes para as

organizações (SILVA *et al.*, 2016).

A aprendizagem individual conduz à transformação das competências organizacionais, porque a aquisição individual de competências propicia a mudança de comportamento e repercute no desempenho individual (BALSAN; FALLER; PEREIRA, 2015). Contudo, Bido *et al.* (2011) salientam a relevância do grupo no processo de aprendizagem organizacional. Seus estudos mostram que o nível individual não está, de modo significativo, relacionado à aprendizagem organizacional, ou seja, os grupos são essenciais quando se analisa o fenômeno da aprendizagem nas organizações. Assim, os autores concluem que se os grupos que funcionam no interior da organização aprendem, ocorrerá aprendizado repercutido na organização.

2.2.3 Processo de aprendizagem: interação formal e informal

As práticas formais e informais são fundamentais para a compreensão das dinâmicas organizacionais. Em vista disso, encontra-se relação entre a AO e o conhecimento organizacional. Assim, o conhecimento é compreendido como um processo social e um componente-chave da aprendizagem organizacional (BITENCOURT; SOUZA, 2003; CHIVA; ALEGRE, 2005). No entanto, toda a atividade na vida das pessoas coloca-se como uma oportunidade para aprendizagem e é tão relevante a aprendizagem realizada em ocasiões sociais casuais quanto em experiências de aprendizagens formais (ANTONELLO; GODOY, 2010).

A interação das duas formas de aprendizagem é analisada como um dos processos de aprendizagem organizacional (LARENTIS *et al.*, 2014). Assim, a aprendizagem formal é formalizada em: documentos, publicações, bancos de dados, manuais, entre outras mídias etc. (CERVERO; MILLER; DMMOCK, 1986; FOX, 1997; NONAKA; TAKEUCHI, 2002). Os resultados da aprendizagem formal podem ser aumentados pelas práticas complementares de gestão de pessoas. As organizações contam com vários métodos deste modo de aprender, como *workshops* e formações para desenvolver o conhecimento e as habilidades dos colaboradores. A aprendizagem formal nas organizações torna-se relevante para os colaboradores porque auxilia a desenvolver o desempenho de indivíduos, equipes e organizações inteiras (DALEY, 2002; AGUINIS; KRAIGER, 2009; SANDERS; YANG, 2016; BEDNALL, SANDERS, 2017).

Conforme mencionado anteriormente, as oportunidades estruturadas de aprendizagem formal podem estimular os colaboradores a se engajarem na aprendizagem informal (BEDNALL; SANDERS, 2017). As ações informais de aprendizagem no ambiente de trabalho

consistem em buscar por novos conhecimentos e habilidades de maneira não planejada ou estruturada, que emergem de alguma necessidade associada às tarefas dos colaboradores. Essas ações possibilitam superar limitações dos programas formais de aprendizagem, proporcionando oportunidades para práticas de interações entre indivíduos (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011; THURLINGS; EVERS; VERMEULEN, 2015).

A aprendizagem informal ocorre por meio das práticas presentes no cotidiano dos indivíduos no contexto organizacional (POLANYI, 1966; STERNBERG, 1997; NONAKA; TAKEUCHI, 2002). Ou seja, ocorre de modo espontâneo entre os indivíduos ou organizações (JANOWICZ-PANJAITAN; NOODERHAVEN, 2008). Portanto, a experiência da prática cotidiana no local de trabalho auxilia os colaboradores a aprender as suas tarefas informalmente. E, as expectativas de progresso e relação entre novatos e experientes são uns dos fatores que promovem essa forma de aprendizagem (REATTO; GODOY, 2017).

Por fim, encontram-se estudos que salientam a relevância do aprendizado informal no ambiente do trabalho, mas os estudos que apontam as medidas de verificação da efetividade dessa forma de aprendizagem não são comuns. Consequentemente, há maior destaque na dimensão formal da aprendizagem e pouca ênfase tem sido apontada aos efeitos da aprendizagem informal (BELL *et al.*, 2017; TOURÉ; MICHEL; MARTY, 2017). Destaca-se, porém, que a aprendizagem informal é imprescindível para o desempenho dos colaboradores no ambiente organizacional (BECKER; BISH, 2017). O processo de troca entre as práticas formais e informais de aprendizagem ocorre pela articulação sistematizada de ambos e já se observa a constante relação da experiência e da reflexão nos dois modos de aprendizagem (ANTONELLO, 2011).

2.3 QUADRO CONCEITUAL PARA ESTUDO

Tendo em vista a multiplicidade de definições a respeito do conceito inovação social e aprendizagem organizacional, torna-se importante explicitar a definição de cada conceito que fundamenta o referencial teórico do presente estudo, assim como o grupo dos autores escolhidas que justificam ou embasam as definições propostas. O Quadro 5 apresenta tais autores e definições:

Quadro 5 – Quadro conceitual para estudo

Conceitos	Definições	Principais Autores
Inovação Social	A IS (Inovação Social) é um processo iniciado e executado pelos atores organizacionais através de ações coletivas e participativas, que visam suprir as necessidades sociais para gerar transformação social douradora, podendo ser pequena, média ou grande. É uma intervenção nova, útil e mais eficaz do que as abordagens existentes, realizada com participação dos beneficiários para responder a uma aspiração, trazer uma solução ou aproveitar uma oportunidade com finalidade de mudar as relações sociais, ao propor novas orientações culturais. Essa intervenção pode ocorrer a partir de leis, políticas públicas, programas, produtos ou serviços em um contexto e período particular.	TAYLOR (1970); CHAMBON; DAVID; DEVEVEY (1982), PUTNAM (2000); LÉVESQUE (2002; 2014) CLOUTIER (2003); MULGAN (2006, 2007); ANDRÉ, ABREU (2006); ECHEVERRÍA (2008); PHILLS JR; DEIGMEIER; MILLER (2008); MURRAY <i>et al.</i> (2010); SHARRA; NYSSSENS (2011); BIGNETTI (2011); BUND <i>et al.</i> (2013); CRISES (2015); HAVE; RUBALCABA (2016); MIRVIS <i>et al.</i> (2016)
Aprendizagem Organizacional	A AO é um processo que se constrói a partir da interação de elementos formais e elementos informais, envolvendo o nível individual, grupal e organizacional. Também ocorre em função da atividade, contexto e cultura em que os colaboradores da organização estão inseridos. Acontece quando os membros de determinado grupo começam a dominar as habilidades pelas atitudes que legitimam suas participações no ambiente de trabalho. Assim, a prática e a interação entre colaboradores colocam-se como meios de aprendizagem.	LAVE; WENGER (1991); PAWLOWSKY (2001); GHERARDI, NICOLINI (2001); NICOLINI; GHERARDI; YANOW (2003); STEIL (2006); ANTONELLO; GODOY (2010); GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH (2012); CLOSS; ANTONELLO, (2014); LARENTIS <i>et al.</i> (2014); NOGUEIRA; ODELIUS (2015); SILVA <i>et al.</i> (2016); BELL <i>et al.</i> (2017); TOURÉ; MICHEL; MARTY (2017); BOAS; CASSANDRE (2018).

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A definição sobre inovação social que embasa o referencial teórico desse estudo integra duas óticas sobre inovação social encontradas na literatura consultada: a primeira abordagem leva em consideração os processos de mobilização, colaboração e cooperação dos atores envolvidos nos processos que geram as contribuições sociais. A segunda abordagem foca e analisa somente os resultados finais que proporcionam valor social dentro de um contexto determinado (TAYLOR, 1970; CHAMBON; DAVID; DEVEVEY, 1982, PUTNAM, 2000; LÉVESQUE, 2002; 2014; CLOUTIER, 2003; MULGAN, 2006; 2007; ANDRÉ; ABREU, 2006; ECHEVERRÍA, 2008; PHILLS JR; DEIGMEIER; MILLER, 2008; MURRAY *et al.*, 2010; SHARRA; NYSSSENS, 2011; BIGNETTI, 2011; BUND *et al.*, 2013; CRISES, 2015; HAVE; RUBALCABA, 2016; MIRVIS *et al.*, 2016).

Portanto, a relevância da inovação social não deve centrar-se somente na sua geração, mas na participação ativa dos agentes envolvidos no processo de inovação, visto que a capacitação dos agentes por meio da aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma estrutura de apoio para motivar os indivíduos a prosseguir a sua abordagem, são relevantes para

sua sobrevivência (CLOUTIER, 2003; BEPA, 2011). É nesse sentido que torna-se necessário a AO, entendida como processo que não ocorre de forma exclusiva na mente dos indivíduos, mas também na participação dos mesmos nas atividades ou práticas sociais a partir de elementos formais e informais no nível individual e grupal, ao promover o conhecimento (PAWLOWSKY, 2001; GHERARDI; NICOLINI, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS *et al.*, 2014) .

Em vista disso, destaca-se uma relação entre os pressupostos teóricos de inovação social e aprendizagem organizacional. Nessa perspectiva, as pesquisas apontam que a inovação social interliga-se a aprendizagem organizacional, ao desenvolvimento e às capacidades de conhecimento (JIAO; OGILVIE; CUI, 2010; GHARAKHANI; MOUSAKHANI, 2012). Em outras palavras, com base na literatura consultada, a relação entre os dois conceitos encontra-se no fato de que, são processos não lineares, desta forma, a aprendizagem organizacional analisa-se como uma estrutura de apoio e capacitação de atores que iniciam as ações de inovação social em suas práticas.

3 MÉTODO

Esta seção aborda os procedimentos metodológicos que foram utilizados para alcançar as informações e resultados apresentados no trabalho. Retrata respectivamente, a abordagem de pesquisa, a natureza do estudo e seus objetivos ou níveis, assim como a estratégia de pesquisa adotada. Apresenta as técnicas de coleta dos dados, ou seja, a forma como os instrumentos de coleta foram elaborados e aplicados, bem como as técnicas de análise dos resultados obtidos.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem de pesquisa deste estudo é qualitativa, pois, de acordo com Flick (2009) analisou-se um caso concreto em suas peculiaridades locais e temporais, a partir das expressões e atividades das pessoas em suas realidades locais. A abordagem pela qual o pesquisador realizou alegações de conhecimento tem base em perspectivas construtivistas, isto é, significados múltiplos das experiências individuais, significado social e historicamente construídos, com finalidade de desenvolver uma teoria ou um padrão (CRESWELL, 2007).

Assim, essa abordagem envolve a análise do uso e a coleta de uma diversidade de matérias empíricas: estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais, que apresentam momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006). De natureza aplicada, tendo níveis exploratório e descritivo, utilizou-se, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso único, como indica (YIN, 2015).

3.1.1 Níveis de pesquisa: exploratória e descritiva

A pesquisa exploratória não precisa de elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho, focando-se a determinar objetivos e procurar mais informações a respeito de um determinado assunto em estudo. Faz descrições precisas da situação e deseja descobrir as relações presentes entre seus elementos componentes. Esse tipo de pesquisa necessita de um planejamento flexível a fim de considerar a existência de vários aspectos de um problema. Aconselha-se a pesquisa exploratória quando existe pouco conhecimento referente ao problema a ser investigado (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Tal pesquisa visa tornar o problema mais familiar e explícito, sendo que envolve o

levantamento bibliográfico, entrevistas com sujeitos que têm familiaridade com o tema, análise de casos que estimulem a compreensão do problema exposto (DENZIN; LINCOLN, 2005). É o que se pretende neste estudo, conforme as técnicas de coleta de dados que serão mencionadas posteriormente. Também considera-se a escolha deste método como apropriado ao presente estudo, visto que ainda não são amplas as pesquisas empíricas que visam investigar como a aprendizagem organizacional interage com os princípios cooperativistas no desenvolvimento de programas sociais portadores de inovação social em benefício aos colaboradores e comunidade envolvida.

A pesquisa descritiva busca descobrir, com maior precisão e conexão possível, a frequência com que um fenômeno acontece, sua natureza e suas características (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Ou seja, descreve fatos ou fenômenos de uma realidade. Requer do pesquisador, um nível de compreensão a respeito da realidade a ser investigada na sua pesquisa. Por isso, referente a pesquisa descritiva, torna-se imprescindível cuidar na coleta de dados, para que se haja uma margem de entendimento, que permita a reflexão sobre o tema a estudar (TRIVIÑOS, 2015).

3.1.2 Estratégia de pesquisa: critérios de seleção do estudo de caso único

O estudo de caso é somente uma das várias formas de realizar pesquisa em ciências sociais. Em geral, representa a estratégia preferida quando se apresentam as questões “como” e “por quê”. Quando o investigador possui pouco controle quanto às ocorrências, e, quando o foco se apresenta em fenômenos menos contemporâneos incluídos em algum contexto da vida real (YIN, 2015). Em outros termos, esta estratégia de pesquisa centra-se em uma situação particular, cuja relevância recai sobre o que revela do fenômeno objeto da investigação. Ela possui a característica heurística, ao ajudar o pesquisador no entendimento e descoberta de novos significados para aquilo que está sendo estudado (GODOY, 2006).

Uma pesquisa desenvolvida sob o rótulo estudo de caso pode ser construída a partir de diversas óticas, obrigando o investigador a ficar atento em relação às suas escolhas, que necessitam ficar alinhadas ao problema de pesquisa que se pretende responder. Assim, caracteriza-se como descritivo, interpretativo e avaliativo. Entretanto, este estudo foi, em primeiro lugar, descritivo, porque apresentou um relato detalhado dos programas sociais. Em segundo lugar, interpretativo porque teve como propósito encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que permitam ilustrar, confirmar ou objetar suposições teóricas, como salienta Godoy (2006). O número de casos pode ser limitado a um elemento

caso (caso único) ou abranger vários elementos, ou seja, casos múltiplos (FACHIN, 2006; YIN, 2015).

A escolha da modalidade do estudo de caso único na presente pesquisa justifica-se pelo efeito de caso revelador que se caracteriza quando o investigador possui oportunidade de observar e analisar um fenômeno antecipadamente inacessível à investigação científica. O propósito consiste em observar e analisar um fenômeno anteriormente não estudado pelos pesquisadores (YIN, 2015). Assim, a cooperativa Sicredi Serrana, caso da presente investigação, apresenta-se como um caso revelador, porque a sua história desfruta da história do SICREDI, sendo o sistema de crédito singular mais antiga do Brasil e da América Latina inserida neste sistema, que é uma referência internacional pelo modelo de atuação em sistema. Além de se beneficiar das formas de expansão e parcerias sistêmicas, foi colaboradora eficaz na criação de valor ao Sistema SICREDI. Também, o que a destaca das demais instituições financeiras é o compromisso de reinvestir seus recursos e resultados na região da Serra Gaúcha (SICREDI, 2018).

Em outras palavras, justifica-se o estudo de caso único pelas características inéditas que o caso apresenta, representando um teste crucial para a teoria existente. Nessa perspectiva, o caso caracteriza-se como um evento que pode servir a um propósito revelador. Ou seja, o caso SICREDI SERRANA se justifica pelos propósitos reveladores de seus programas sociais, conforme orienta Yin (2015). Como não se pode afirmar que uma cooperativa de crédito brasileira que possui programas sociais é um evento raro ou exclusivo, destaca-se que a Sicredi Serrana caracteriza-se como especial e incomum entre cooperativas brasileiras, por ser a principal cooperativa de crédito da região Serra Gaúcha a tratar da implantação dos programas sociais e pertencer ao sistema mais antigo de crédito do Brasil e da América Latina.

Nessa perspectiva, não foram encontradas pesquisas que analisaram as contribuições dos programas sociais da cooperativa Sicredi Serrana, a partir da interação entre os princípios cooperativistas e as práticas de aprendizagem organizacional, na geração de inovações sociais para colaboradores e comunidade. Em outras palavras, observou-se que nenhum pesquisador social do estado Rio Grande do Sul, particularmente da região Serra Gaúcha, teve, anteriormente, a oportunidade de investigar o problema deste estudo, mesmo sabendo que é facilmente encontrado em outras regiões do país (YIN, 2015).

Além disso, Stake (1995) ressalta três tipos de estudos de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco procura-se melhor entendimento de um caso somente pelo interesse despertado por aquele objeto de pesquisa. Quanto a isso, o estudo não é utilizado em primeiro lugar porque o caso representa outros casos

ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades, e no que possui de comum, este caso apresenta o interesse em si. Diante disso, o presente estudo se enquadra no estudo de caso intrínseco, porque o pesquisador investigou o caso em consequência de seu interesse em conhecer melhor os programas sociais da cooperativa Sicredi Serrana, ou seja, os seus processos e resultados com o propósito intrínseco e não porque ilustra um problema específico.

3.1.2.1 Cooperativismo de crédito

As cooperativas são sociedades de pessoas, com forma e natureza jurídica próprias, de natureza civil, não sujeitas a falência, constituídas para prestar serviços aos associados” (BRASIL, 1971). Desta definição resultam dois aspectos importantes para a análise do regime jurídico das cooperativas de crédito, a seguir: a importância das relações entre os cooperadores e a cooperativa; e o fato de a cooperativa não se destinar a fazer frutificar um capital, mas sim a responder à satisfação de necessidades dos cooperadores que constituem a cooperativa (APARÍCIO, 2015).

As cooperativas de crédito são analisadas como sociedade de pessoas, compostas para prestar serviços financeiros aos seus cooperados, na forma de ajuda mútua, fundamentadas em valores como igualdade, equidade, solidariedade, democracia e responsabilidade social. Além disso, visam a diminuição das desigualdades sociais, facilitam acesso aos serviços financeiros ao difundir a cultura da cooperação e união de todos para o bem-estar comum (PAGNUSSATT, 2004).

Vale lembrar que a criação do cooperativismo surge do conjunto das variadas oposições aos efeitos do liberalismo econômico que possibilitou a construção das ideias cooperativistas, cuja inspiração está localizada principalmente na corrente liberal dos socialistas utópicos franceses e ingleses e nas experiências associativistas que distinguiram a primeira metade do século XIX (PINHO, 1977). Mas, o movimento mundialmente conhecido e reconhecido relativo ao seu surgimento, registrou-se pela criação da primeira cooperativa em 24 de outubro de 1844, e, em 21 de dezembro do mesmo ano, iniciou seu funcionamento, no bairro de Rochdale, distrito de Lancashire, em Manchester na Inglaterra. Foi um grupo de 27 tecelões e uma tecelã que criaram a *Rochdale Society of equitable Pioneers Ltda*. (OLIVEIRA, 1979, 1984; OCB, 2018; SNCC, 2018).

Nesse sentido, Oliveira (1979; 1984) e Pinho (1977) ressaltam que, com capital de 28 libras, os pioneiros de Rochdale iniciaram suas atividades, se tornando não apenas símbolo,

mas também padrão organizacional para o mundo inteiro. Os estatutos que regimentavam as suas atividades, compunham-se de regras (princípios) sobre a sua estrutura e funcionamento. Assim, devido ao sucesso dos pioneiros de Rochdale, tais princípios foram recuperados e difundidos nos fundamentos da doutrina cooperativa, e encontram-se nas legislações cooperativistas do mundo inteiro. São eles:

- a) governo democrático da Sociedade, cada sócio tendo direito a um só voto, independentemente do capital investido;
- b) a Sociedade é aberta a qualquer pessoa que quiser se associar, desde que integre uma cota mínima do capital;
- c) o capital investido recebe uma taxa fixa de juros;
- d) o excedente, depois de remunerado o capital, deve ser distribuído entre os sócios, na proporção do valor de suas compras; e se ainda houver sobras, pode ser repartido segundo outro critério;
- e) a sociedade só vende à vista;
- f) a sociedade vende produtos puros e de boa qualidade;
- g) o desenvolvimento da educação cooperativa dos sócios é estimulado;
- h) a sociedade deve ser neutra, política e religiosamente.

Além disso, deve-se lembrar que, esses princípios que orientaram o movimento dos Pioneiros de Rochdale (datada em 1844) são basilares, e foram adotados pela Aliança Cooperativa internacional (datada em 1895), que os reafirmou e atualizou (NAMORADO, 1995). Assim, “o cooperativismo como fruto do movimento operário resultou na criação de um modelo de associação com as seguintes características: propriedade cooperativa, gestão cooperativa e repartição cooperativa” (RIOS, 2007, p. 17). Nesse caso, a conceituação de cooperativa relaciona-se a perspectiva cuja essência consiste na habilidade de juntar indivíduos que mostrem interesses convergentes ou que se distinguem por objetivos em comum (PORTO; FERREIRA, 2014).

Assim, a cooperativa significa a adesão de diversos profissionais, que por ação própria se unem, desde que não tenha conflito entre seus interesses pessoais com da cooperativa, tendo liberdade para ingressar independentemente de sexo, religião e etnia, com a condição de atender aos requisitos do estatuto social da mesma (CRÚZIO, 2001). No entanto, destacam-se duas dimensões fundamentais para o seu perfeito desenvolvimento: uma dimensão social, ligada às pessoas, e uma dimensão econômica, relacionada às sociedades (BOESCHE, 2005). Além disso, em países desenvolvidos, emprega-se o sistema cooperativo como modo de desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas (CARRETTA; SCHWIZER; BOSCIA,

2011).

Nessa perspectiva Caldarelli *et al.* (2016) ressaltam que as cooperativas de crédito, várias vezes, tentam conduzir práticas comerciais socialmente responsáveis (CALDARELLI *et al.*, 2016). Segundo Gutiérrez, Palomo e Romero (2012), as cooperativas de crédito proporcionam benefícios para comunidade e auxiliam na expansão territorial, uma vez que a criação das cooperativas de crédito foi um exercício de desenvolvimento de atividades cooperativas por meio de um sistema de financiamento próprio. Nesse sentido, compreende-se que as cooperativas de crédito são entidades financeiras constituídas em virtude das normas (valores e princípios) do cooperativismo, visando a prestação de serviços financeiros aos seus membros (MIRANDA, 2015).

A gestão das cooperativas fundamenta-se nos princípios e valores do cooperativismo descritos posteriormente nos resultados. Porém, referente a sua estrutura e funcionamento organizacional, é a Lei 5.764/71 no seu capítulo IX que indica os órgãos sociais que os definem. Em primeiro lugar, as seções I à III da mesma lei que tratam das Assembleias Gerais, indicam-nas como órgão máximo das cooperativas, dentro dos limites legais e estatutários, possuindo poderes para decidir os negócios em relação ao objeto da sociedade e tomar as resoluções adequadas ao seu desenvolvimento e defesa; suas deliberações estão atreladas a todos, mesmo que ausentes ou discordantes.

A assembleia geral é constituída por todos os sócios da cooperativa que são convocados mediante convite pessoal, publicação em jornais e documentos expostos na própria sede. Pode ser Ordinária ou Extraordinária. A ordinária possui força do Estatuto Social, acontece uma vez por ano, até o terceiro mês ao fim do exercício findo. Tem como finalidade examinar as contas da cooperativa, aprovar a destinação das sobras, eleger a cada três anos, os Conselhos de Administração e o Conselho Fiscal, uma vez ao ano, aprovar os honorários dos cargos estatutários, assim como tratar de outros assuntos de interesse do quadro social.

A assembleia extraordinária acontece sempre que necessário deliberar a respeito de qualquer assunto de interesse social. Possui como atribuição a reforma do Estatuto, a dissolução da cooperativa, a alteração de objetivo da sociedade ou fusão e incorporação. Em segundo lugar, a seção IV da mesma lei trata dos órgãos de administração, ou seja, da Diretoria ou Conselho de Administração, que é eleito a cada quatro anos, sendo de caráter obrigatório a renovação de um terço dos membros a cada eleição, considerando também, que a formação ou constituição das chapas pode ser indicada pelo presidente.

Em terceiro lugar, a seção V da mesma lei trata do Conselho Fiscal, que é o órgão da fiscalização dos atos da gestão cooperativa, composto por sócios que não possuam desabono

financeiro, fiscal ou criminal, isto é, que cumpram os pré-requisitos para se candidatarem. Compõe-se por três titulares e três suplentes, eleitos a cada dois anos em Assembleia Geral Ordinária. Os associados eleitos para o referido cargo necessitam ter conhecimento técnico que lhes possibilite crítica a respeito dos documentos analisados. No entanto, pode-se afirmar que a estrutura organizacional exigida pela legislação, orienta como se darão as relações entre os cooperados, assim como as relações institucionais da cooperativa com os vários atores da sociedade.

Por fim, conforme descrito anteriormente, pode-se afirmar que o modelo ideal de gestão do dia a dia de uma Cooperativa, mesmo que se centralize no Conselho de Administração, inclui, de um lado, a Diretoria Executiva, que possui como propósito gerenciar a cooperativa em nome dos associados, para atingir os objetivos sociais da organização, nas condições deliberadas pela Assembleia Geral e Conselho de Administração. E, por outro, a Gerência Executiva, que se constitui de executivos que desempenham cargos de confiança e administram a cooperativa cotidianamente (MEINEN; PORT, 2014).

3.1.2.2 Caso: Cooperativa de crédito Sicredi Serrana - RS

O surgimento da cooperativa de crédito no Brasil ocorreu pela ação do padre suíço Theodor Amstad, em 1902, que criou a primeira cooperativa de crédito do Brasil e da América Latina: a Sicredi Pioneira - RS, cujas atividades continuam até os dias atuais. Observou-se que essa cooperativa, sediada em Nova Petrópolis, no Rio Grande do Sul, foi a solução encontrada para aprimorar as vidas dos habitantes do município, que não contavam com nenhum banco. O exemplo foi seguido por outras regiões, e, em pouco tempo surgiu uma rede de 66 cooperativas (OCB, 2018; PCF, 2018; SICREDI SERRANA, 2018).

Atualmente, o SICREDI (Sistema de Crédito Cooperativo) é uma instituição financeira cooperativa, referência internacional pelo modelo de atuação em sistema. Possui 93 cooperativas de crédito filiadas, que operam com uma rede de atendimento com mais de 1.575 agências. A sua estrutura conta com cinco Centrais Regionais – acionistas da Sicredi Participações S.A., uma Confederação, uma Fundação e um Banco Cooperativo e suas empresas controladas. A atuação em sistema permite ganhos de escala e aumenta o potencial das cooperativas financeiras para exercer a atividade em um mercado no qual estão presentes grandes conglomerados financeiros. Ele foi o primeiro a criar um banco cooperativo, o Bansicredi (SICREDI, 2018).

Deve-se ressaltar que, o SICREDI (Sistema de Crédito Cooperativo) possui 118

cooperativas e a Sicredi Serrana RS, que foi escolhida como caso deste estudo, foi criada em 30 de outubro de 1985, visando fazer a diferença para a vida de 93 mil associados que acreditam no cooperativismo. Assim, ela se encontra presente em 23 municípios da Serra Gaucha e do Vale do Caí, por meio de 30 agências e hoje é a 7ª maior cooperativa em recursos administrados do sistema Sicredi e a 4ª do Rio Grande do Sul. O que a destaca das demais instituições financeiras é o fato de reinvestir, na própria região, os seus recursos e resultados (SICREDI SERRANA, 2018). Segundo o Estatuto Social da Sicredi Serra, a área de atuação compreende os 23 municípios: Barão, Bento Gonçalves, Boa Vista do Sul, Bom Princípio, Carlos Barbosa, Coronel Pilar, Cotiporã, Fagundes Varela, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira, Santa Tereza, São Marcos, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Veranópolis, Vila Flores e Tupandi (SICREDI, 2018).

A Sicredi Serrana tem como propósito: contribuir com o desenvolvimento dos associados e da sociedade. Por conseguinte, ela funciona com base nos seguintes valores: confiança, pertencimento, simplicidade, excelência e responsabilidade no trabalho, valorização, desenvolvimento de pessoas. E, em 2014, no processo de construção do mapa estratégico da organização, implementou-se a Gestão por Propósito pensada para contribuir com o desenvolvimento dos associados e da comunidade. Tal, proposta vem consolidando o humano e o cooperativismo, ao levar em consideração a eficiência operacional e os resultados (SICREDI SERRANA, 2018).

O quadro dos colaboradores da Sicredi Serrana possui uma diversidade de perfis, tendo 412 colaboradores (129 homens e 283 mulheres) trabalhando pelo mesmo propósito e atendimento próximo. A faixa etária até 20 anos representa 1,94%, de 21 a 30 anos 43,20%, de 31 a 40 42,48%, mais de 41 anos 12,38%. Referente a formação: Ensino Médio 1,46%, Ensino superior incompleto 25,24%, Ensino superior completo 49,51% , Pós-Graduação 22,82%, Mestrado 0,97%. Em relação ao tempo de casa: Até 1 ano 8,74%, De 1 a 4 anos 32,28%, De 5 a 9 anos 39,08%, De 10 a 14 anos 12,13%, Acima de 15 anos 7,77% (SICREDI SERRANA, 2018).

A Sicredi Serrana vem ampliando o investimento em seus associados e nas cidades onde está presente, por meio de várias frentes e ações. Foram R\$ 1.948.091 destinados diretamente para eventos, programas sociais, formações etc.; ocorreu em 2016. O Quadro 6 aponta as contribuições que foram destinadas ao associados e comunidade conforme o relatório anual 2017:

Quadro 6 – Investimentos aos associados e comunidade

Investimentos da Sicredi Serrana aos associados e comunidade R\$ 1.948.091				
Período assemblear: R\$ 554.205 12.200 pessoas	Formações 80% R\$ 130.133 500 pessoas	Educação Financeira: R\$ 81.946 2.800 pessoas	Cooperativas Escolares: R\$ 30.415 150 pessoas	Eventos com associados e formações: R\$ 111.892 1.600 pessoas
Programa A União Faz A Vida: R\$ 179.161 3.600 pessoas	Dia C: R\$ 32.533 + de 5.000 pessoas	Patrocínio e Ações comunitárias: R\$ 796.962 + de 2.700.000 de pessoas	Encontro Agronegócio: R\$ 30.844 300 pessoas	Obs. esses dados são do ano 2016, contidos no relatório de 2017

Fonte: Sicredi Serrana (2018).

Depois de caracterizar o caso e ressaltar as particularidades que fazem dela um estudo de caso único, de modalidade revelador e de caráter intrínscico, conforme indicam Stake (1995) e Yin (2015), as subseções a seguir abordam respectivamente: as diferentes técnicas da coleta de dados, que são utilizadas no presente estudo, as técnicas de análise e interpretação dos dados, assim como os critérios de confiabilidade e validade da pesquisa qualitativa.

3.1.3 Unidades de análise: Programas União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira

Os três programas sociais A União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira foram escolhidos como unidades de análise, porque apresentaram informações de maneira sistêmica, ou seja, informações suficientes para responder ao problema do estudo, desta forma, vinculando os dados empíricos à questão do estudo. Assim, os parágrafos a seguir apresentam resumidamente os três programas mencionados anteriormente, portanto eles serão descritos com mais detalhes na seção que trata da análise e discussão dos resultados.

Primeiro, o Programa A União Faz a Vida que visa, a partir da metodologia de ensino-aprendizagem, desenvolver cidadãos cooperativos através da promoção de valores como o empreendedorismo e a solidariedade, e a campanha institucional constitui-se em instrumento para gerar mais identificação e aproximação com o público, sendo, o professor, o mediador da prática docente (SICREDI, 2019). Esse programa social tem 23 anos de existência, é o maior programa da cooperativa e é aquele que recebe mais investimentos, em 2017, esse programa recebeu R\$ 179.161 (SICREDI, 2019).

Segundo, o Programa Cooperativas Escolares que incentiva a educação cooperativista, no projeto pedagógico visando a convivência, o respeito mútuo, a solidariedade, promoção da justiça social, igualdade, autonomia, a cooperação e a realização de objetivos comuns. Outra

contribuição é o desenvolvimento de projetos e oficinas como: artesanatos, merenda escolar, teatro, paródias, coral, reciclagem de papel e produção de mudas de flores, árvores, sabonetes e cartões comemorativos. Em outras palavras, as cooperativas escolares são laboratórios de aprendizagens do cooperativismo, constituem o mecanismo de educação e promoção do diálogo e valores da cooperação (MARINI, 2019).

Por fim, o programa Educação Financeira que consiste em disseminar conhecimento, proporcionando um olhar profundo para a pessoa humana, uma vez que o comportamento está implicando no processo da educação financeira do indivíduo. Em vista disso, o programa auxilia a pessoa a conhecer o seu “eu” financeiro, o que requer o trabalho de orientar para uma terapia no caráter. Assim, o programa se baseia em um curso que contém a Metodologia DSOP que contempla quatro pilares: **diagnosticar** consiste em entender o desequilíbrio financeiro na vida pessoal; **sonhar** consiste em imaginar com tudo o que o dinheiro pode comprar; **orçar** consiste em incorporar a prática do orçamento e poupar (DOMINGOS, 2016).

3.1.4 Técnica de coleta dos dados

Essa subseção aborda os critérios da escola dos entrevistados, a questão das entrevistas individuais em profundidade baseadas no roteiro semiestruturado, entrevistas narrativas, ao caracterizar todos os participantes.

3.1.4.1 Critérios da escolha dos entrevistados

Malhotra *et al.* (2005) afirmam que o número dos entrevistados não deve ser volumoso, mas estar conforme a necessidade do fluxo ou quantidade de informações adequadas ao estudo. Também, Ribeiro e Milan (2004) ressaltam que em uma abordagem qualitativa, não há necessidade que as entrevistas individuais reúnam um grupo de pessoas que seja estatisticamente representativo da população. No entanto, os sujeitos entrevistados foram selecionados por indicação do gerente A1, gestor da área da Sicredi Serrana, que promove e implanta os programas sociais na comunidade.

A ele foi solicitado que indicasse novos sujeitos a serem entrevistados com as características desejadas pelo pesquisador, com base no seu conhecimento a respeito dos colaboradores da área em que é gerente. Um dos sujeitos indicados foi o A2, responsável pelos programas sociais A União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e cocriador do programa Educação Financeira. Também foi indicado o sujeito A3, responsável pelo programa Educação

Financeira, cocriador desse programa, também considerado como o acessor na disseminação do programa. Além desses, foram indicados o sujeito B1, gerente da área gestão de pessoas, assim como a sua colaboradora, sujeito B2.

Portanto, depois da entrevista com o sujeito A2, ele indicou os sujeitos beneficiários do programa social A União Faz a Vida, os sujeitos F1, F2 e F3 e os sujeitos beneficiários do programa cooperativas escolares os sujeitos G1, G2 e G3. Os sujeitos assessores pedagógicos no programa A União faz a Vida o sujeito H1, no programa cooperativas escolares o sujeito H2 e o sujeito H3 da secretaria de educação e cultura do município de Barão.

Porém, o sujeito A3 indicou os sujeitos beneficiários do programa de Educação Financeira, os sujeitos B3, C1 e D1. Em relação aos beneficiários do público externo do programa Educação Financeira, o sujeito B3 indicou o sujeito E5 e a gerente Alfa indicou os sujeitos E1, E2, E3 e E4. O pesquisador escolheu entrevistar os sujeitos A4, A5 e A6 para garantir a saturação dos dados. O Quadro 7 apresenta os critérios de seleção dos entrevistados:

Quadro 7 – Critérios de seleção dos entrevistados

Entrevistados	Motivos
A1, A2, A3 e A4	São responsáveis pelos programas sociais e possuem informações sobre a criação e as práticas de implantação dos programas sociais. Fizeram o curso de educação financeira como turma piloto.
B1, B2 e B3	São da área de gestão de pessoas, no entanto acompanha e colabora com a área que implanta os programas sociais. Fizeram o curso de educação financeira como turma piloto.
H1, H2 e H3	São parceiros da Sicredi Serrana como assessores pedagógico no acontecimentos dos programas sociais (H1 e H2) e como agente de disseminação no município (H3).
G1, G2 e G3	São beneficiárias do programa social cooperativas escolares
F1, F2 e F3	São beneficiários do programa social A União Faz a Vida.
A5, A6, C1 e D1	São beneficiários do programa educação financeira, turma piloto.
E1, E2, E3, E4 e E5	Fazem parte do público externo e beneficiários do programa Educação Financeira

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

3.1.4.2 Entrevistas individuais em profundidade baseadas no roteiro semiestruturado

Em primeiro lugar, os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais em profundidade baseadas em um roteiro semiestruturado. Então, a entrevista individual em profundidade é uma técnica de coleta que utiliza um roteiro com perguntas abertas, havendo possibilidade de adaptá-las segundo o contexto, porque não segue uma estrutura rígida. Ela é uma técnica que auxilia a coletar dados cujo objetivo consiste em compreender o significado

que os entrevistados conferem às questões e situações (MARTINS, 2008; YIN, 2015). Possui profundidade, quando atinge informações relacionadas a um tema específico, fundamentando-se no referencial teórico (MARTINS, 2008).

Então, o roteiro semiestruturado que foi aplicado para realizar as entrevistas individuais em profundidade, elaborou-se a partir dos conceitos teóricos que se encontram no trabalho. Também, foi levado em consideração a observação de Malhotra *et al.* (2005) que orientam, que o número de entrevistados não deve ser volumoso, entretanto, precisa estar de acordo com a necessidade do fluxo ou quantidade de informações adequadas ao estudo.

O roteiro semiestruturado desse estudo foi incorporado por um conjunto de perguntas que, ao longo da entrevista, foram posicionadas, porque não seguiu uma estrutura rígida (RIBEIRO; MILAN, 2004). Também, ele foi utilizado de maneira simultânea para conseguir a profundidade dos aspectos atrelados ao fenômeno que foi investigado. No entanto, o roteiro conforme encontrado em Apêndice A, foi analisado e validado por especialistas dos objetos estudados, a fim de garantir a confiabilidade e credibilidade dos dados que seriam obtidos, conforme orienta Flick (2009).

As entrevistas individuais em profundidade ocorreram de maneira presencial, conforme apresentado no Quadro 8. Assim, as visitas foram agendadas na Sicredi Serrana Sede, localizada em Carlos Barbosa, e a sala de entrevista foi determinada a partir da conveniência dos entrevistados. Foi o gerente e líder da equipe que implementa os programas sociais da cooperativa e gestor da área de comunicação e relacionamentos da instituição, identificado como o entrevistado A1, que tinha indicado para o pesquisador os entrevistados posteriormente caracterizados.

No início de cada entrevista, salientou-se a questão do anonimato do entrevistado e a finalidade de utilização da gravação para amenizar o constrangimento e permitir a coleta de informações de uma forma abrangente e confiável. Em outras palavras, foi explicado aos sujeitos que participaram das entrevistas, o tema e objetivo do estudo. Depois disso, eles assinaram respectivamente o termo de consentimento livre e esclarecido e, as entrevistas foram gravadas com o gravador do iPhone SE, modelo A1662, versão 12.1.2. e, posteriormente transcritas no MS word 2013 para análise. O Quadro 8 apresenta o perfil dos entrevistados.

Quadro 8 – Perfil dos entrevistados

Identificação	A2 (3 anos e meio de tempo de casa na Sicredi Serrana)	A3 (18 anos de tempo de casa na Sicredi Serrana)	A4 (5 anos de tempo de casa na Sicredi Serrana)
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	34 anos	43 anos	30 anos
Escolaridade	Graduação em Educação nas Organizações	Graduação em Administração	Graduação em Ciências Contábeis
Cargo	Cocriador do programa Educação Financeira, responsável pelos programas União Faz a Vida e Cooperativas Escolares. Assessor – Área de Comunicação e Relacionamentos	Cocriador e responsável pelo programa Educação Financeira. Assessor – Área de Comunicação e Relacionamentos	Assistente Administrativo – Área de Comunicação e Relacionamentos
Cidade	Sicredi Serrana, Carlos Barbosa	Sicredi Serrana, Carlos Barbosa	Sicredi Serrana, Carlos Barbosa
Data	18/07/2018	18/07/2018	17/ 08/2018
Duração e páginas	2h07 e 25 páginas.	1h35 e 42 páginas.	2h9 e 34 páginas

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações fornecidas pelos entrevistados (2018).

3.1.4.3 Entrevistas narrativas

Conforme orienta Flick (2009), com finalidade de alcançar o nível exploratório do estudo, em segundo lugar, foram utilizadas as entrevistas narrativas, por conseguinte, foi elaborada uma questão norteadora da conversa a seguir: **“Gostaria de saber sobre os programas sociais da Sicredi Serrana, suas contribuições para comunidade e colaboradores. Tem como me falar a respeito?”**. O Quadro 9 apresenta as fases principais utilizadas nas entrevistas que foram realizadas, conforme indicam Bauer e Gaskell (2008):

Quadro 9 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões iminentes
a) Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
b) Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (coda)
c) Fase de perguntas	Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para iminentes
d) Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?”

Fonte: Adaptado de Bauer e Gaskell (2008, p. 97).

As entrevistas narrativas ocorreram de forma presencial e *online* via aplicativo whatsapp, conforme apresentado posteriormente. Assim, as visitas foram agendadas na Sicredi

Serrana Sede, localizada em Carlos Barbosa, e outras, respectivamente em uma escola localizada em Garibaldi, uma outra em Veranópolis, na Secretaria de Educação e Cultura de Barão e, por fim, no Centro Educativo Alfa, em Carlos Barbosa. A sala de entrevista foi determinada a partir da conveniência dos entrevistados. Foi o colaborador A2, responsável pelos programas sociais cooperativas escolares e A União Faz a Vida da Área de comunicação e relacionamentos da instituição, que tinha indicado para o pesquisador os entrevistados posteriormente caracterizados. No entanto, os entrevistados beneficiários do programa Educação Financeira foram indicado por uma gerente colaboradora.

Como mencionado anteriormente, no início de cada entrevista, salientou-se a questão do anonimato do entrevistado e o objetivo de uso da gravação para evitar o constrangimento e possibilitar a coleta de informações de uma forma abrangente e confiável. Em outros termos, foi explicado aos sujeitos que participaram das entrevistas, o tema e objetivo do trabalho. Após isso, assinaram respectivamente o termo de livre consentimento. Ficou esclarecido que as entrevistas seriam gravadas com o gravador do iPhone SE, modelo A1662, versão 12.1.2. e, posteriormente transcritas no MS word 2013, para análise. O Quadro 10 apresenta a caracterização das entrevistas narrativas realizadas com os colaboradores da Sicredi Serrana Sede.

Quadro 10 – Perfil dos colaboradores entrevistados

Nome	A1	A5	A6	B1	B2	B3	C1	D1
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	46 anos	33 anos	26 anos	38 anos	35 anos	33 anos	34 anos	29 anos
Formação	Graduação em economia	Graduação em jornalismo, especialização em Marketing Esportivo não concluído.	Graduação em gestão de pessoas.	Graduação em Gestão de Pessoas, especialização em Gestão Estratégica de Pessoas e negócios, e Gestão em Cooperativas de Crédito	Graduação em secretariado bilíngue, MBA em Gestão de Pessoas, especialização em Moderna Educação não concluído	Graduação em relações públicas.	Graduações em tecnologia e agroindústria, Ciências contábeis. Especialização em gestão bancária executiva em andamento	Graduação em Administração de Empresas, Especialização em controladoria em andamento.
Cargo	Gerente da Área de comunicação e relacionamento, setor que trabalha com os programas sociais. 30 anos de tempo de casa na Sicredi Serrana.	Assistente administrativo – Área de comunicação e relacionamento	Assistente administrativo – Área de comunicação e relacionamento	Gerente da Área de Gestão de Pessoas	Assessora – Área de Gestão de Pessoas	Assessora – Área de Gestão de Pessoas	Assessora – Área de recuperação de crédito	Assistente Administrativo – Área de Sicredi Empresas
Cidade	Carlos Barbosa	Carlos Barbosa	Carlos Barbosa	Carlos Barbosa	Carlos Barbosa	Carlos Barbosa	Carlos Barbosa	Carlos Barbosa
Ano de curso	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Data	18/05/2018	17/08/2018	17/09/2018	17/09/2018	17/08/2018	27/08/2018	27/11/2018	27/08/2018
Tipo	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa
Duração página e meio	1h50, 34 páginas, presencial.	30 minutos e 57 segundos, 9 páginas, presencial.	1h10, 17 páginas, presencial.	51 minutos e 47 segundos, 18 páginas, presencial.	39 minutos e 25 segundos, 11 páginas, presencial.	44 minutos e 6 segundos, 9 páginas, presencial.	29 minutos e 28 segundos, 6 páginas, presencial.	17 minutos e 18 segundos, 6 páginas, presencial.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações fornecidas pelos entrevistados (2018).

O Quadro 11 apresenta a caracterização das entrevistas narrativas realizadas com os os beneficiários do programa social Educação Financeira.

Quadro 11 – Perfil dos entrevistados beneficiários da Educação Financeira

Nome	E1	E2	E3	E4	E5	H3
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	38 anos	56 anos	63 anos	31 anos	33 anos	38 anos
Formação	2 grau completo	Ensino superior completo	Ensino superior completo	Ensino superior em andamento	Ensino superior completo	Ensino superior completo
Cargo	Coach e gestora	Professora aposentada	Professora aposentada	Programador CNC	Analista ambiental	Professora e Secretária de Educação e cultura de Barão
Cidade	Farroupilha	Farroupilha	Farroupilha	Farroupilha	Carlos Barbosa	Barão
Ano do curso	2017	2018	2017	2018	2016	2017
Data	14/11/2018	14/11/2018	15/11/2018	16/11/2018	22/11/2018	21/11/2018
Tipo	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa
Duração, página e meio	45 minutos, 2 páginas, individual pelo telefone (whatsapp).	1h10, 3 páginas, individual pelo telefone (whatsapp).	55 minutos 4 páginas, individual pelo telefone (whatsapp).	1h15 3 páginas, individual pelo telefone (whatsapp).	8 minutos e 48 segundos, 3 páginas, individual e presencial.	1h00, 9 páginas, individual e presencial.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações fornecidas pelos entrevistados (2018).

O Quadro 12 apresenta a caracterização das entrevistas narrativas realizadas com as diretoras das escolas beneficiárias do programa social A União Faz a Vida:

Quadro 12 – Perfil dos entrevistados beneficiários da Educação Financeira

Nome	Entrevistada F1	Entrevistada F2 e Entrevistada F3
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	38 anos	47 anos e 49 anos
Escolaridade	Ensino superior completo	Ensino superior completo
Cargo	Professora Diretora da escola	Professora Diretora; Professora e coodenadora dos projetos
Cidade	Veranópolis	Garibaldi
Data	21/11/2018	21/11/2018
Tipo	Entrevista narrativa	Entrevista narrativa (em dupla)
Duração e página	15 minutos e 51 segundos, 3 páginas.	38 minutos e 19 segundos, 11 páginas.
Local e Data de implantação do programa	Escola particular localizada em Veranópolis; Em 2016	Escola especial localizada em Garibaldi; Em 2016

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações da entrevistada (2018).

O Quadro 13 apresenta a caracterização das entrevistas narrativas realizadas com a diretora e professoras da escola e centro educativo beneficiários do programa social

Cooperativas escolares.

Quadro 13 – Perfil dos entrevistadas beneficiários do programa Cooperativas Escolares

Nome	Entrevistada G1 e Entrevistada G2	Entrevistada G3
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	44 anos e 22 anos	45 anos
Escolaridade	Pós Graduação (G1) e Ensino superior em andamento (G2)	Ensino superior completo
Cargo	Diretora do Centro Alfa e professora orientadora	Diretora da Escola Omega
Cidade	Carlos Barbosa	Bom Princípio
Data	21/11/2018	26/11/2018
Tipo	Entrevista narrativa, presencial em dupla.	Entrevista narrativa pelo telefone (Watsapp)
Duração e página	20 minutos e 51 segundos, 7 páginas.	48 minutos, 2 páginas.
Identificação das cooperativas escolares	Cooper CEC, cooperativa dos alunos apoiados pelo Centro Educativo Crescer; Carlos Barbosa – Rio Grande do Sul.	Cooper Omega, cooperativa Escolar dos alunos da escola Omega; Bom Princípio – Rio Grande do Sul; desde 15.09.2016

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações das entrevistadas (2018).

O Quadro 14 apresenta a caracterização das entrevistas narrativas realizadas com os assessores pedagógicos dos programas sociais A União faz a Vida e Cooperativas Escolares.

Quadro 14 – Perfil dos assessores dos programas União Faz a Vida e Cooperativas Escolares

Identificação	Sexo	Idade	Cargo	Data	Duração	Tipo
Entrevistada H1, professora universitária aposentada.	Feminino	67 anos	Educadora e Assessora no programa União faz a Vida	21/11/2018	23 minutos e 41 segundos, 5 páginas	Entrevista narrativa
Entrevistada H2, professor mestre.	Masculino	48 anos	Educador e Assessor na implantação e acompanhamento do programa Cooperativas Escolares	03/12/2018	20 minutos e 42 segundos, 6 páginas, pelo WatsApp.	Entrevista narrativa

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações da entrevistada (2018).

O Quadro 15 apresenta a caracterização da entrevista narrativa realizada com a secretaria de Educação e Cultura do município de Barão a respeito dos programas sociais A União faz a Vida, Cooperativas escolares e Educação Financeira.

Quadro 15 – Perfil da entrevistada da secretária de educação e de cultura

Identificação	Sexo	Idade	Cargo	data	duração	Cidade	Tipo
Entrevistada H3, professora	F	38 anos	Secretária de Educação e de Cultura do município de Barão	21/11/2018	1 hora, 9 páginas e presencial.	Município de Barão	Entrevista Narrativa

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações da entrevistada (2018).

3.1.4.4 Observação participante e pesquisa documental

Segundo Denzin e Lincoln (2008), é preciso ter um roteiro para a observação, porque dá suporte para registrar as ocorrências do fenômeno pesquisado. Assim, neste estudo, as observações foram realizadas durante as próprias entrevistas, em visitas institucionais e em qualquer outro momento em que o pesquisador foi convidado a participar. O roteiro para a realização da observação participante encontra-se em Apêndice B e foi construído com base na pesquisa de Bencke (2016). Como mencionado anteriormente, durante a pesquisa, a observação participante ocorreu pelas visitas e convivência com os colaboradores da Sicredi Serrana e entrevistas com as diretoras das escolas e secretaria de educação e cultura de Barão.

Depois de cada entrevista e visita, registrou-se, no diário de campo, as observações do pesquisador a respeito das impressões referente a expressão não verbal dos entrevistados, o que auxiliou na captação do significado dos depoimentos. As anotações de campo foram relevantes para registrar ideias e novos elementos descobertos durante as observações do pesquisador, assim como captar as significações e experiências subjetivas dos próprios entrevistados ao tratar do tema (DENZIN; LINCOLN, 2008). Também, as percepções dos fenômenos que foram observados durante os encontros, quanto as cooperativas escolares, no curso de educação financeira e outras visitas realizadas, ajudaram na categorização e codificação dos dados coletados conforme indica Bardin (2016).

Nesse sentido, o princípio cooperativista de interesse pela comunidade foi observado na segunda visita, que ocorreu no dia 22/05/2018; no evento cooperativas escolares em movimento, que aconteceu no CTG Carlos Barbosa, com a presença do assessor H2, dos professores orientadores e diretoras de escolas onde encontram-se as cooperativas escolares, assim como os alunos donos dessas cooperativas. Foram identificados os grupos de trabalhos cujas temáticas estavam relacionadas ao cooperativismo. Constituiu-se um grupo de trabalho dos professores orientadores e assessor para discutir sobre os desafios da disseminação das cooperativas escolares.

Os demais grupos eram dos alunos donos das cooperativas. Assim, em cada grupo

houve um colaborador da Sicredi ou professora educadora e pesquisadora, identificado como especialista daquela temática. Aconteceram discussões e troca de ideias com os alunos. O que ocorreu enquadra-se nas ações de colaboração, cooperação e participação de todos os atores engajados no processo de disseminação. Também, na oitava visita que ocorreu no dia 22/11/2018, foi observado, no curso de educação financeira realizado pelo pesquisador, que existe ao longo da realização do curso, oportunidades para fazer/dar *feedback* em relação ao próprio curso, pois fica disponibilizado permanentemente, um quadro para que os participantes coloquem críticas ou opiniões em relação ao curso. Tal estratégia permite aos participantes a colaborarem e cooperarem com o programa social Educação Financeira. Assim, o Quadro 17 apresenta a cronologia das visitas e entrevistas:

Quadro 16 – Cronologia das visitas e entrevistas

(continua)

Visita	Objetivo	O que foi feito	O que foi observado	Data, local e cidade
1ª visita	Conhecer a Sicredi e os seus programas sociais e entrevistar.	Entrevista narrativa com o sujeito A1.	Foi observado o local da Sicredi Serrana, assim como a existência dos programas sociais.	18/05/2018, Sicredi Serrana Sede, Carlos Barbosa
2ª Visita	Participar do evento cooperativas escolares em movimento; Conhecer As cooperativas escolares e trocar ideias com os professores orientadores dessas cooperativas.	Conversa com assessor H2, professores orientadores das cooperativas escolares, alguns alunos, assim como colaboradores da Sicredi Serrana presente.	Foram observados: A interação (conversas) entre os professores orientadores, assessor pedagógico e alunos das cooperativas escolares; A interação (conversas) entre os professores orientadores e o assessor pedagógico; A interação do responsável pelo programa com os alunos, professores e assessor pedagógico; Os depoimentos dos alunos, donos das cooperativas escolares.	22/05/2018, CTG Carlos Barbosa
3ª Visita	Entrevistar	Entrevistas individuais em profundidade com os sujeitos A2 e A3	Foi observado o espaço A União Faz a Vida, assim como as realizações referentes aos programas sociais A União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira	18/07/2018, Sicredi Serrana Sede, Carlos Barbosa.
4ª Visita	Entrevistar	Entrevistas individuais em profundidade e narrativas com os sujeitos A4, A5, e B2.	Foram observados o local da área de comunicação e relacionamento, a área que cuida dos programas sociais, assim como as interações presentes.	17/08/2018, Sicredi Serrana Sede, Carlos Barbosa.
5ª Visita	Entrevistar	Entrevistas com os sujeitos B3, C1 e D1	-----	27/08/2018, Sicredi Serrana Sede, Carlos Barbosa.

(conclusão)

Visita	Objetivo	O que foi feito	O que foi observado	Data, local e cidade
6ª Visita	Entrevistar	Entrevistas narrativas com os sujeitos A6 e B1	-----	17/09/2018, Sicredi Serrana Sede, Carlos Barbosa.
7ª Visita	Conhecer parceiros da Sicredi Serrana beneficiários dos programas sociais e entrevistá-los.	Entrevistas com os sujeitos F1, F2, F3, G1, G2, H1, H3	Foram observadas: As salas ou espaços da escola especial de Garibaldi, para perceber o que acontece como atividades referente ao programa A União Faz a Vida; A diretoria da escola privada de Veranópolis; A Secretaria de Educação e Cultura de Barão, para perceber os processos essenciais referente a sua parceria com a Sicredi Serrana; A agência da Sicredi Serrana de Veranópolis.	21/11/2018, Salas por conveniência dos entrevistados, Garibaldi, Veránopolis, Barão e Carlos Barbosa .
8ª Visita	Participar do Curso Educação Financeira e entrevistar .	Curso realizado e foi feita a entrevista com o sujeito E5.	Foram observadas: As interações entre os treinadores e os participantes, assim como as interações presente entre o treinador principal e seu ajudante; A realização do curso nas suas todas etapas.	22/11/2018, Sicredi Serrana Sede, Carlos Barbosa
9ª Encontro online via aplicativo whatsapp	Entrevistar	Entrevistas com os sujeitos E1 e E2	-----	14/11/2018, Caxias do Sul – Farroupilha, <i>Online</i>
10ª Encontro online via aplicativo whatsapp	Entrevistar	Entrevista com o sujeito E3	-----	15/11/2018, Caxias do Sul – Farroupilha, <i>Online</i>
11ª Encontro online via aplicativo whatsapp	Entrevistar	Entrevista com o sujeito E4	-----	16/11/2018 Caxias do Sul – Farroupilha, <i>Online</i>
12ª Encontro online via aplicativo whatsapp	Entrevistar	Entrevista com o sujeito G3	-----	26/11/2018 Caxias do Sul – Farroupilha, <i>Online</i>
13ª Encontro online via aplicativo whatsapp	Entrevistar	Entrevista com o sujeito H2	-----	3/12/2018, Caxias do Sul – Farroupilha, <i>Online</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A pesquisa documental possibilitou ao pesquisador utilizar um conjunto de recursos disponíveis referente ao objeto de estudo (KLEIN *et al.*, 2015). Assim, foram levantados dados secundários encontrados em: informativos; relatórios disponibilizados pela organização voltados aos programas sociais; relatórios anuais da administração, disponibilizados pelo site da organização, que divulgam as demonstrações financeiras; pesquisas internas realizadas, apresentações powerpoint dos programas publicados e disponibilizados pela Sicredi Serrana e pelas diretoras de escolas que foram entrevistadas. O Quadro 18 apresenta as fontes secundárias consultadas e utilizadas no âmbito deste trabalho.

Quadro 17 – Fontes secundárias consultadas e utilizadas

Organização	Sicredi Serrana	Centro Educativo Alfa	Escola Especial de Garibaldi	Secretaria de Educação e cultura
Tipo de documento	Revista dos projetos do programa A União Faz a Vida, edição #3. 2017; Sicredi Serrana Relatório Anual 2017; Manuais e livros para o curso de Educação Financeira: Terapia Financeira realize seus sonhos com educação financeira, workshop DSOP de educação financeira e caderneta de apontamento de despesas; Três Pesquisas: Questionário Educação Financeira - Pós Ciclo de Aprendizagem (2017); Apresentação powerpoint do curso educação financeira (2018); Apresentação powerpoint e vídeo do programa A União Faz a Vida.	Relatório de atividades – ano 2017.	Jornal Especial edição XIV (2015); edição XV – 2º semestre (2016); edição XVI – 2º semestre (2017).	Não disponibilizou.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

3.1.5 Análise de dados

Depois da coleta de dados que foi realizada pelas entrevistas individuais em profundidade, baseadas em um roteiro semiestruturado, observação participante e dados

secundários, conforme mencionado anteriormente, utilizou-se a análise de conteúdo¹, que é uma técnica para a análise de dados e consiste em identificar, codificar e categorizar os material obtido. Após, explicitar, sistematizar a expressão das mensagens do texto para realizar inferências ou deduções lógicas baseado na origem e contexto do texto (VERGARA, 2012; BARDIN, 2016).

É nesta fase que se organizou e preparou os dados para análise, ou seja, o pesquisador organizou, leu e transcreveu as entrevistas que foram realizadas, para extrair delas um sentido geral e refletir sobre o significado global. Em outros termos, organizar os dados por temas; usar esse processo de codificação para gerar uma descrição do cenário, pessoas, categorias e temas para análise (CRESWELL, 2010). Assim, foram utilizadas as três diferentes fases de análise de conteúdo de Bardin (2016), com apoio do software NVivo® versão 12, a seguir:

- a) **pré-análise:** ocorreu a preparação formal do material (edição). Estabeleceu-se um plano para condução das operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. Assim, foi realizada a leitura e agrupamento das entrevistas individuais em profundidade, entrevistas narrativas, as anotações de campo e observações participante, dados secundários juntamente com a transcrição de todo material, conforme o objetivo geral e específicos do estudo;
- b) **exploração do material:** ocorreram as operações de identificação de trechos do texto, codificação e categorização temática, em função de regras previamente formuladas. Em outras palavras, foi realizada a codificação e categorização dos depoimentos, agrupando as categorias convergentes e criando novas categorias com propósitos já definidos para análise, ao responder aos objetivos específicos e o objetivo geral do estudo;
- c) **tratamento dos dados, inferência e interpretação:** os dados brutos foram tratados de maneira a serem significativos para inferir e interpretar os resultados. Foram ressaltadas as dimensões da codificação e categorização que possibilitaram e auxiliaram na interpretação e inferência formuladas pelo pesquisador.

A codificação dos dados coletados seguiu a modalidade da categorização e codificação temática: aberta, axial e seletiva, conforme indicam Strauss e Corbin (1990), assim como Gibbs (2009). A categorização e codificação ocorreu em três fases: a) codificação aberta, na qual o texto das entrevistas foi lido de forma reflexiva para identificar categorias importantes e,

¹ Foi utilizada a análise de conteúdo para analisar os dados oriundos das entrevistas individuais em profundidade, assim como das entrevistas narrativas.

colocou-se fenômenos encontrados na forma de conceitos; b) codificação axial, em que as categorias foram refinadas, desenvolvidas e relacionadas ou interconectadas, consistindo em aprimorar e diferenciar as categorias resultantes da codificação aberta; e c) codificação seletiva, na qual a categoria central foi identificada, fazendo com que todas as outras categorias na teoria se conectem em um conjunto, se relacionem com ela inclusive, dando continuidade à codificação axial em um nível superior de abstração (STRAUSS; CORBIN, 1990; GIBBS, 2009).

Para Bardin (2016) consideram-se categorias classes que têm elementos com as mesmas características, podendo ser fornecidas previamente ou não. Nesse estudo, as principais categorias foram fornecidas *a priori*, com base no referencial teórico. Contudo, as subcategorias apareceram *a posteriori* e foram incorporadas na análise. Vale destacar que os três programas sociais analisados forneceram principalmente as mesmas categorias, com exceção do programa Social Educação Financeira, que forneceu referente, a aprendizagem organizacional, a categoria **feedback dos participantes, subcategoria Adoção e testagem do método DSOP e as contribuições qualidade de vida, bem estar e realização dos sonhos**. Foram codificadas as entrevistas dos sujeitos A2, A3 e A4. O Quadro 19 apresenta as categorias estabelecidas *a priori* e subcategorias encontradas *a posteriori*, depois da análise dos dados desses três programas:

Quadro 18 – Categorias encontrados nas entrevistas individuais em profundidade

(continua)

CONCEITOS TEÓRICOS	CATEGORIAS <i>A PRIORI</i> e SUBCATEGORIAS <i>A POSTERIORI</i>
Aprendizagem Organizacional	<p>Categoria 1 – Formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) formações e informações; b) reuniões e integrações; c) <i>feedback</i> dos participantes. <p>Categoria 2 – Informal:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) experiência e vivência na implantação; b) conversas, escuta e troca do conhecimento; c) quebra de paradigma e adaptações <p>Categoria 3 – Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> a) busca pelo aperfeiçoamento; b) aprender a partir da experiência e vivência; c) relevância da colaboração; d) quebra de paradigma e adaptações. <p>Categoria 4 – Grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> a) participação nas formações, reuniões e integrações b) interação e troca do conhecimento; c) trabalho em grupo. <p>Categoria 5 – Facilitadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) confiança; b) colaboração; c) cooperação e participação; d) gestão por propósito; e) princípio de educação, formação e informação;

(conclusão)

CONCEITOS TEÓRICOS	CATEGORIAS <i>A PRIORI</i> e SUBCATEGORIAS <i>A POSTERIORI</i>
	f) princípio de interesse pela comunidade; g) princípio de livre adesão e voluntária; h) princípio de gestão democrática; i) princípio de intercooperação; j) valores organizacionais. Categoria 6 – Limitadores a) falta de confiança; b) falta de colaboração; c) falta de cooperação e participação; falta de princípios cooperativistas e valores organizacionais.
Inovação Social	Categoria 1 – Condicionantes a) necessidade e oportunidade b) tipos c) atores: — participantes - Beneficiários; — fundação Sicredi; — central regional — área de comunicação e relacionamentos; — colaboradores de agências Sicredi Serrana; — assessorias pedagógicas; — diretoria e professores orientadores; — parceiros. d) processo: — adoção e testagem do método DSOP; — mobilização; — colaboração; — cooperação e participação; — divulgação; — comunidade e cultura; — dificuldades; — Resultados financeiros; — expansão. Categoria 2 – Contribuições: a) desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação; b) quebra de paradigma; c) qualidade de vida e bem estar; d) realização dos sonhos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O Quadro 20 apresenta as categorias encontrada nas entrevistas narrativas realizadas com a secretaria de educação e cultura do município de Barão, assessores pedagógicas, responsáveis das escolas ou centro educativo beneficiários dos programas A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares, assim como os beneficiários do programa Educação Financeira, sejam eles colaboradores ou beneficiários do público externo da Sicredi Serrana. No entanto, as categorias e subcategorias dos sujeitos entrevistados foram encontradas *a posteriori*. O objetivo era completar os achados das entrevistas individuais em profundidade para uma eventual triangulação dos dados coletados.

Quadro 19 – Categorias das entrevistas narrativas

(continua)

<p>Programa Social União faz a Vida (Entrevistadas F1, F2, F3, H1 e H3)</p>	<p>Categoria 1 – Atores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Coordenação pedagógica municipal; b) Assessores pedagógicos; c) Direção da escola; d) Professores; e) Alunos. <p>Categoria 2 – Local Categoria 3 – Processo</p>
	<ul style="list-style-type: none"> a) Necessidade e oportunidade; b) Orientação e acompanhamento; c) Formação e treinamentos d) Implantação e) Mobilização dos familiares; f) Orientação e acompanhamento; g) Cooperação e participação h) Troca do conhecimento i) Aprendizagem pela prática; j) Dificuldades e resistência; k) Oportunidade de melhoria e adaptações; l) Confiança na acessoria; m) Falta de métricas de avaliação; n) Percepção e indicação do programa. <p>Categoria 4 – Alunos – beneficiários Categoria 5 – Contribuições</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação; b) Quebra de paradigma; <p>Inclusão dos alunos.</p>
<p>Programa Social Cooperativas Escolares (Entrevistada H3) (Entrevistado H2) (Entrevistadas G1, G2 e G3)</p>	<p>Categoria 1 – Atores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Direção da escola; b) Assessoria pedagógica; c) Professores; d) Professor orientador; e) Alunos. <p>Categoria 2 – Local Categoria 3 – Princípios de educação Categoria 4 – Processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Necessidade e oportunidade; b) Implantação; c) Mobilização; d) Cooperação e participação e) Formação, capacitação e orientações f) Orientação e acompanhamento; g) Aprendizagem pela prática; h) Dificuldades e resistência; i) Oportunidade de melhoria e adaptações; j) Confiança na acessoria; k) Falta de métricas de avaliação; l) Percepção e indicação do programa. <p>Categoria 5 – Alunos – beneficiários Categoria 6 – Contribuições:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação; b) Liderança; c) Desenvolvimento integral.
<p>Programa Social Educação Financeira (Entrevistados A1, A5, A6, B1, B2, B3, C1 e D1) (Entrevistados E1, E2,</p>	<p>Categoria 1 – Estimuladores na criação:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Recomendações do Banco Central; b) Mudança na gestão da instituição; c) Valores organizacionais; d) Interesse pela comunidade;

(conclusão)

E3, E4, E5 e H3)	<ul style="list-style-type: none"> e) Interesse pela educação, formação e informação; f) Necessidade de melhoria. <p>Categoria 2 – Criação do programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Busca de ideia e método; b) Formação e certificação dos educadores pioneiros; c) Adoção do método DSOP; d) Testagem do método DSOP; e) Ocorrência do curso; f) Divulgação do curso; g) Dificuldades; h) Expansão. <p>Categoria 3 – Contribuições do programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Conscientização; b) Troca do conhecimento; c) Participantes – beneficiários; d) Melhoria no comportamento; e) Qualidade de vida e bem estar; f) Realização dos sonhos. <p>Categoria 4 – Atores –beneficiários</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cooperação e participação; b) <i>Feedback</i> dos participantes; c) Mobilização e troca do conhecimento. <p>i) Categoria 5 – Percepção do programa</p>
------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

3.1.6 Critérios de qualidade da pesquisa

Essa subseção aborda como ocorreu a validade e confiabilidade, bem como a triangulação dos dados para que esse estudo garanta rigor e qualidade referente as interpretações dos resultados encontrados e considerações finais.

3.1.6.1 Validade e confiabilidade

Segundo Flick (2009), a validade e confiabilidade têm sua importância como critérios de avaliação da pesquisa qualitativa. A qualidade de registro e da documentação dos dados passa a ser a base principal para avaliações e interpretações seguintes. Um ponto de partida, quanto a análise da confiabilidade, são as notas de campo nas quais os investigadores registram suas observações, e, referente aos procedimentos no campo. Além de explicar a origem dos dados ou do processo de coleta, ao utilizar as convenções para as notas de campo, aconselha-se a sua padronização para ampliar a confiabilidade dos dados coletados. “A ideia básica é a de que o uso de convenções na forma de redigir as notas de campo aumenta a comparabilidade das perspectivas que conduzem aos dados correspondentes” (FLICK, 2009, p. 343).

Assim, nesse estudo, nas anotações e transcrições referentes a observação participante das reuniões com os responsáveis pelos programas sociais portadores de inovação social e nas

entrevistas que foram realizadas, utilizaram-se as convenções para as notas de campo, conforme indicam Kirk e Miller (1986), assim como Silverman (1993). O uso dessas convenções permitirá a reinterpretação e a avaliação por parte de outros pesquisadores ou analistas, conforme indica Flick (2009). Contudo, para garantir a efetividade do roteiro, foram realizadas duas entrevistas piloto para verificar a adequação e clareza das perguntas em relação ao propósito do estudo, bem como a sua compreensão pelos participantes. Assim, o Quadro 21 apresenta os critérios de validade utilizados no estudo:

Quadro 20 – Critérios de validade utilizados no estudo

Critério	Perguntas	O que foi realizado
Credibilidade	Os resultados do estudo refletem a experiência ou o contexto?	O cuidado na escolha dos sujeitos entrevistados possibilitou que eles fossem colaboradores ou beneficiários que detêm conhecimento e vivência com os programas sociais promovidos pela Sicredi Serrana.
Crítica	O processo do estudo apresenta enfoques críticos?	Os enfoques críticos foram encontrados por meio da triangulação dos dados com base no olhar crítico do pesquisador.
Clareza	O estudo possui decisões metodológicas, interpretativistas e abordagem do pesquisador explícitos?	As escolhas metodológica, ontológica e epistemológica foram justificadas.
Criatividade	O estudo possui uma forma criativa de organizar, apresentar e analisar os dados?	Foram utilizados as funcionalidades do <i>software</i> Nvivo versão 12 na organização dos dados.
Profundidade	Os resultados abordam de maneira integral e saturada as questões do estudo?	Procurou-se alcançar a saturação teórica no processo de coleta dos dados.
Congruência	O processo de investigação e os resultados são congruentes?	O instrumento de coleta dos dados fundamentou-se nas bases teóricas exploradas, o que incidiu nos resultados do estudo.
Sensitividade	A investigação levou em consideração a cultura, o contexto e a natureza humana?	O estudo considerou os aspectos contextuais e culturais dos sujeitos entrevistados, ou seja, colaboradores da Sicredi Serrana e beneficiários.

Fonte: Adaptado de Ulrich *et al.* (2012).

O Quadro 22 apresenta os critérios de confiabilidade que foram utilizados para garantir a qualidade desse estudo:

Quadro 21 – Critérios de confiabilidade utilizado no estudo

(continua)

Critérios	O que foi feito
Descrição detalhada	Descrição com dealthale dos critérios de escolha do caso e unidades de análise e a preocupação e o cuidado em apresentar os resultados que foram analisados e discutidos.
Tempo de permanência no campo	Foram realizadas entrevistas individuais em profundidade, entrevistas narrativas e observação participante, o pesquisador foi no campo, durante os meses de maio, julho, agosto, setembro e novembro de 2018.
Saturação teórico	Os dados coletados nas entrevistas individuais em profundidade e entrevistas narrativas preencheram as dimensões conceituais adotados e chegaram em um ponto que os depoimentos tornaram-se repetitivos.
Triangulação dos dados	Ocorreu pelas diferentes fontes e meios de coleta de dados: entrevistas individuais em profundidade e entrevistas narrativas; análise documental e observação participante.

(conclusão)

Critérios	O que foi feito
Transparência	Foram descritos com detalhes todos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do estudo.
Limitação do estudo	Em relação aos beneficiários dos programas sociais A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares, o estudo limitou-se à percepção das diretoras e professores orientadores das escolas que participam desse programas; assim não foi levado em consideração a percepção dos alunos –beneficiários. Também, as entrevistas narrativas realizadas <i>online</i> via whatsapp não proporcionou a observação participante que caracteriza uma entrevista presencial.
Coerência	Os dados coletados no campo estão relacionados aos eixos teóricos encontrado no embasamento teórico do estudo.
Reflexividade	Formulação das contribuições do estudo a realidade social da Sicredi Serrana, assim como dos seus programas sociais.

Fonte: Adaptado de Ulrich *et al.* (2012).

3.1.6.2 Triangulação dos dados

A triangulação compreende-se como uma abordagem para a coleta de dados pelo qual a evidência é propositalmente procurada partindo de uma ampla série de fontes diferentes (KUZEL, 1999). Ou seja, a combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados (PATTON, 2002), para lidar com um fenômeno, estudo de um tema e um problema de pesquisa, oferecendo ao pesquisador novos modos de comparação em um estudo, para a produção de mais conhecimento do que seria possível com base em uma só perspectiva (PATTON, 2002; FLICK, 2009). Nesse estudo, a triangulação ocorreu pelo cruzamento dos dados oriundos das entrevistas individuais em profundidade, entrevistas narrativas, observações participantes (anotações de campo), assim como dos dados secundários.

Também, para garantir a confiabilidade e validade da pesquisa, foi utilizado a técnica de consulta aos pesquisados. O pesquisador gravou, transcreveu as entrevistas e, depois disso enviou tais transcrições para que os respectivos entrevistados lessem, confirmassem ou ajustassem suas falas, para proporcionar credibilidade às interpretações dos dados coletados (CHO; TRENT, 2006). A seção a seguir aborda a análise e discussão dos resultados encontrados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a finalidade de analisar a interação entre os princípios cooperativistas e as práticas de aprendizagem organizacional, nos programas sociais da Sicredi Serrana, geradores de inovações sociais para colaboradores e comunidade, procurou-se elementos nas entrevistas individuais em profundidade, nas entrevistas narrativas, nas observações participantes e na análise documental para atingir os objetivos específicos desse estudo, ao responder a questão norteadora do estudo.

4.1 SOBRE PROGRAMAS SOCIAIS: PRINCÍPIOS COOPERATIVISTAS QUE CONTRIBUEM NAS PRÁTICAS DE CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Em relação ao **Programa Social A União Faz a Vida**, relembra-se que, o SICREDI aproximou-se, em 1993, do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa a respeito do cooperativismo da Universidade do Vale do Rio do Sinos - São Leopoldo/RS, com o apoio do Padre Roque Lauchner, que era coordenador. O propósito consistia em desenvolver um programa de educação cooperativa, cujo projeto previa contratação de especialistas nas várias disciplinas curriculares de ensino, as quais sugeriam metodologias que privilegiassem o empreendedorismo e o coletivismo para substituir a prática individual. Então, surgiu o Programa A União Faz a Vida, em 27 de janeiro de 1994, com a aprovação, pelo Conselho de Administração da Cooperativa Central de Crédito do Rio Grande do Sul, do cronograma inicial, de acordo com o qual se implantaria o projeto piloto no município de Santo Cristo/RS (SICREDI, 2019).

A partir desse fato, as sementes do Programa brotaram e multiplicaram, sendo que, logo após, novos educadores e instituições de ensino superior somaram-se ao Programa e contribuíram com a adesão de novos municípios e novos estados. O Programa visa, a partir da metodologia de ensino-aprendizagem, desenvolver cidadãos cooperativos através da promoção de valores como o empreendedorismo e a solidariedade, e a campanha institucional constitui-se em instrumento para gerar mais identificação e aproximação com o público, sendo, o professor, o mediador da prática docente (SICREDI, 2019).

O programa social A União Faz a Vida tem 23 anos de existência, é o maior programa da cooperativa e é aquele que recebe mais investimentos- em 2017, esse programa recebeu R\$ 179.161 (SICREDI, 2019). O Quadro 23 apresenta o objetivo, princípios e valores, metodologia

assim como a rede de compromisso:

Quadro 22 – Caracterização do programa A União Faz a Vida

Objetivo	Princípios e Valores	Metodologia	Rede de compromisso	Cidade da região
O Programa visa, a partir da metodologia de ensino-aprendizagem desenvolver cidadãos cooperativos.	Cooperação e cidadania; Educação, formação e informação; Interesse pela comunidade.	O programa orienta os alunos a não somente participar, mas também a protagonizar suas aprendizagens no alcance do diálogo entre os saberes da comunidade e os conhecimentos escolares.	Gestores: entidades integrantes do Sicredi; Parceiros: secretarias de educação e instituições educacionais; Assessoria Pedagógica: universidades ou outras instituições especializadas; Público: crianças e adolescentes, educadores organizações educacionais Apoiadores: comunidade Professores: 450 Escolas: 27 Alunos: 3.400	Implantado em 9 cidades da região serrana: Nova Roma do Sul em 2009; Tupandi em 2009; Bom Princípio 2010; Barão em 2011; São Vendelino em 2012; Boa Vista do Sul em 2013; Garibaldi em 2015; Veranópolis em 2016; Carlos Barbosa em 2016.

Fonte: SICREDI (2019).

Referente ao programa social **as Cooperativas Escolares**, Marini (2019)² afirma que, as cooperativas escolares são constituídas de acordo com a lei em vigor sobre as cooperativas. São associações de alunos da escola fundamental, com propósito educativo, podendo desenvolver atividades econômicas, sociais e culturais para os associados. Esse trabalho pedagógico é desenvolvido com a participação de um professor orientador que se responsabiliza pela escola em apoiar a construção cotidiana da cooperativa escolar. Em sua essência, procuram formular uma proposta pedagógica com a participação do corpo discente em atividades práticas. A sua criação é inspirada, em parte, no pedagogo francês Célestin Freinet e nas experiências da cidade argentina de Sunchales.

Assim, a cooperativa escolar incentiva a educação cooperativista, no projeto pedagógico visando a convivência, o respeito mútuo, a solidariedade, promoção da justiça

² Mestre em Educação. Especialista em Supervisão Educacional e História do Brasil. Filósofo. Coordenador das Cooperativas Escolares pela Casa Cooperativa de Nova Petrópolis. Coordenador Pedagógico da Escola Técnica Bom Pastor. Membro do Grupo de Estudos Girassol. Atualmente presta assessoria e consultoria sobre Cooperativas Escolares.

social, igualdade, autonomia, a cooperação e a realização de objetivos comuns. Outra contribuição é o desenvolvimento de projetos e oficinas como: artesanatos, merenda escolar, teatro, paródias, coral, reciclagem de papel e produção de mudas de flores, árvores, sabonetes e cartões comemorativos (MARINI, 2019).

As cooperativas escolares auxiliam os alunos a elaborar: as atas das reuniões e assembleias, a manusear o livro caixa, a conduzir reuniões, a preparar suas pautas e outras demandas. Esses eventos são relevante, porque promovem os jovens ao exercício da cidadania responsável, conscientes dos seus direitos e deveres. As cooperativas escolares, laboratórios de aprendizagens do cooperativismo, constituem o mecanismo de educação e promoção do diálogo e valores da cooperação (MARINI, 2019).

Nesta direção, a Sicredi Serrana desde 2012, apoia a iniciativa e a continuidade das cooperativas escolares na região de abrangência da cooperativa. Segundo o relatório de 2017, o investimento em 2016 foi de R\$ 30.415 para 150 pessoas. No âmbito deste programa, promove-se encontro regional de cooperativas Escolares e a participação das referidas cooperativas no encontro estadual (SICREDI SERRANA, 2018). O Quadro 24 apresenta as cooperativas escolares apoiadas pela Sicredi Serrana:

Quadro 23 – Cooperativas Escolares apoiadas pela Sicredi Serrana

Objetivo	Princípios e valores	Rede de compromisso	Cidade da região
Possibilitar as aprendizagens por meio do cooperativismo, ou seja, a educação e promoção do diálogo e valores da cooperação	Educação, formação e informação; Interesse pela comunidade; Intercooperação.	Gestores: entidades integrantes do Sicredi; Parceiros: secretarias de educação e instituições educacionais ; Assessoria Pedagógica: ; Professor, Mestre em Educação. Especialista em Supervisão Educacional e História do Brasil. Filósofo. Coordenador das Cooperativas Escolares pela Casa Cooperativa de Nova Petrópolis. Público: crianças e adolescentes; Apoiadores: comunidade, Professores, Escolas, Alunos.	Cooperativa escolar União – EMEF Salvador Bordini- Cinco da Boa Vista- Carlos Barbosa, desde 17/09/2007; CEEA – Boa Vista do Sul; COOPER12 – Cooperativa Escolar dos alunos da Escola 12 de Maio – Bom Princípio, desde 15/09/2016 Cooperativa Escolar Cooper Sankt Wendel – São Vendelino – desde 10/10/2016 Escola Municipal de Ensino Fundamental São José - Bom Princípio – desde 10/10/2016 Cooper Gomes – E.M.E.F Carlos Gomes – Barão, desde 11/10/2016 Cooper CEC – Carlos Barbosa

Fonte: SICREDI SERRANA (2018).

O programa social **Educação Financeira** foi concebido em 2015, depois que os entrevistados A2 e A3 tiveram a oportunidade de estudar o tema em uma semana em Porto Alegre, juntamente com o autor da metodologia DSOP (Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar), chamado Reinado Domingos³, metodologia que foi adotada e adaptada ao âmbito da Sicredi Serrana. Depois dessa formação, foi feita uma reunião entre os entrevistados A1, A2 e A3 para implementar o programa de Educação Financeira. No entanto, a implementação desse programa ocorreu em 2016 com o público interno, ou seja, colaboradores (SICREDI SERRANA, 2018).

O programa Educação Financeira consiste em disseminar conhecimento, proporcionando um olhar profundo para a pessoa humana, uma vez que o comportamento está implicando no processo da educação financeira do indivíduo. Em vista disso, o programa auxilia a pessoa a conhecer o seu “eu” financeiro, o que requer o trabalho de orientar para uma terapia no caráter. Assim, o programa se baseia em um curso que contém a Metodologia DSOP que contempla quatro pilares: **diagnosticar** consiste em entender o desequilíbrio financeiro na vida pessoal; **sonhar** consiste em imaginar com tudo o que o dinheiro pode comprar; **orçar** consiste em incorporar a prática do orçamento e **poupar** consiste em guardar dinheiro para realização dos sonhos (DOMINGOS, 2016).

O curso é ministrado de forma lúdica, simples e acessível a qualquer pessoa. O curso dura 4 horas presenciais para o público externo (comunidade) e 8 horas presenciais para o público interno (colaboradores). O ciclo de aprendizagem resumindo consiste em: uma sensibilização, uma leitura de um livro durante 30 dias, depois disto ocorre um curso presencial que utiliza dinâmicas, vídeos, atividades, trocas e mais um momento de fechamento 30 dias depois. Assim, pelo menos dois meses a pessoa estará dentro desse ciclo. Por fim, mais um encontro de uma a duas horas com intuito de observar o que aquela pessoa conseguiu colocar em prática, no período posterior ao ciclo de aprendizagem. O Quadro 25 apresenta a caracterização do programa Educação Financeira:

³ Bacharel em ciências contábeis, pós-graduação em análise de sistemas, mestre com a dissertação sobre o livro Mesada não é só dinheiro e doutor com a tese sobre a coleção dos sonhos em ciência de Administração e Negócios pela Flórida Christian University. Atualmente é presidente do Grupo DSOP. É idealizador, fundador e presidente da Abefin – Associação Brasileira de Educadores Financeiros. É também o diretor da primeira pós-graduação em educação financeira (presencial e EAD) no Brasil. Ele é mentor da metodologia, que embasa todos os programas de educação financeira (DOMINGOS, 2016, p. 131).

Quadro 24 – Caracterização do programa educação financeira

Objetivo	Princípios e valores	Metodologia	Rede de compromisso	Cidade da região
<p>Visa disseminar a educação financeira na comunidade ao conscientizar o componente comportamental para mudar os hábitos e costumes prejudiciais referente as finanças pessoais.</p> <p>Atende dois públicos:</p> <p>Interno (colaboradores da cooperativa) e Externo (comunidade).</p>	<p>Educação, formação e informação;</p> <p>Interesse pela comunidade.</p>	<p>DSOP: Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar.</p>	<p>Gestores: entidades integrantes da Sicredi;</p> <p>Parceiros: secretarias de educação e instituições educacionais;</p> <p>Assessoria Pedagógica: assessor responsável pelo programa e o criador da metodologia DSOP;</p> <p>Público: crianças e adolescentes, educadores organizações educacionais</p> <p>Apoiador: comunidade</p>	<p>Os demandantes da região da Serra Gaúcha, onde a Sicredi Serrana atua.</p>

Fonte: SICREDI SERRANA (2018).

A descrição feita sobre os programas sociais da Sicredi Serrana aponta a manifestação de alguns princípios e valores do cooperativismo. Nesse sentido, Meinen e Port (2014) salientam que, o cooperativismo segue princípios que levam às práticas dos seus valores. Assim, para que as cooperativas se mantivessem ligadas às novas dinâmicas sociais que se moldaram ao longo dos tempos, elas foram obrigadas a manter fidelidade aos seus princípios. Nesse sentido, para que uma cooperativa tenha relevância, exerça e possua valor diante da sociedade, bem como sua prática possa ser considerada cooperativista, é preciso que contemple os sete princípios do cooperativismo na sua gestão, conforme apontado nos tópicos a seguir:

- a) **adesão voluntária e livre:** esse princípio encontra-se consolidado no art. 5º, XVII e XX, da Constituição Federal; e dos arts. 4º, I e IX, da Lei 5.764/71, que versa sobre as cooperativas. Assim se estipula que, qualquer pessoa pode participar de uma cooperativa, desde que se responsabilize e assuma o compromisso e objetivo econômico como membro; em outras palavras, que a pessoa concorde com os princípios cooperativistas e com o Estatuto Social da cooperativa (CENZI, 2012). Por conseguinte, os integrantes de uma cooperatva serão tratadas com igualdade, sem

distinção política, racial, religiosa, social ou de gênero (CRÚZIO, 2001);

- b) **gestão democrática:** esse princípio encontra-se manifesto nos art. 4º, V e VI; art. 38, caput e §3º; art. 37, III e art. 42 da Lei 5.764/71, e pelo art. 1.094, V e VI, do Código Civil. Desta forma, as cooperativas compõem-se por participantes que interferem de modo significativo nas políticas e na tomada de decisão da sociedade, além dos membros oficiais que são eleitos por todos os associados. Nesse sentido, Cenzi (2012) salienta que, esse princípio incumbe direitos e deveres a todos os membros de maneira igualitária. Ele determina que cada membro tenha somente um voto, e seja tratado igualmente perante a sociedade.

Em outros termos, Crúzio (2001) afirma que este princípio pode permitir a conscientização dos sócios em relação à tomada de decisão, visto que o andamento da cooperativa é de sua responsabilidade, ou seja, eles podem opinar nas decisões gerais da organização, tais como prazos, qualidade, quantidade etc. Também, possibilita a autogestão, que proporciona o poder de fiscalização da cooperativa, eliminando a o antagonismo entre empregado empregador.

- c) **participação econômica dos membros:** este princípio encontra-se consolidado nos arts. 3º e 4º, VII e VIII da Lei 5.764/71, e no art. 1.094, VII e VIII, do Código Civil. Estipula que os associados contribuam com a cooperativa para que a mesma se mantenha. Quando houver algum excedente, este pode ser destinado ao desenvolvimento da cooperativa ou beneficiar os associados. Nesse sentido, Cenzi (2012) indica que, em uma cooperativa, o comportamento e atitude de cada integrante é relevante, deste modo, o capital é previamente estabelecido em um valor fixo e igual a todos os membros perante a Assembleia ou pelo Estatuto Social da cooperativa. A remuneração concede-se conforme o retorno financeiro limitado, se tiver, como condição de sua adesão;
- d) **autonomia e independência:** tal princípio encontra-se contemplado nos art. 5º, XVII e XVIII da Constituição Federal, assim como no art. 4º, com ênfase ao seu inciso IX da Lei 5.764/71. Cada cooperativa possui autonomia para trabalhar. Se novas parcerias forem realizadas, devem ser feitas em condições de assegurar o controle democrático. Referente a esse princípio, Crúzio (2001) afirma que permite consolidar contratos com terceiros e manter a autonomia e a independência da organização cooperativista que diz respeito aos objetivos políticos, social e econômico desejados. Além disso, é possível fiscalizar o cumprimento da missão da cooperativa para que ela se defenda contra intervenções externas, assim como,

acompanhar e controlar a administração da cooperativa ao considerar a sua autonomia e independência;

- e) **educação, formação e informação:** esse princípio encontra-se contemplado nos art. 4º, X, e 28, II da Lei 5.764/71, e nos arts.7º e 9º da Medida Provisória 1.715/98. Referente as cooperativas financeiras, no art.10º da Lei 11.524/07. As cooperativas devem se preocupar com a educação e formação dos seus membros para que tenham a possibilidade de dialogar e progredir nos seus negócios. A OCB (2018) indica que, as cooperativas precisam estabelecer compromissos com o futuro dos cooperados, do movimento e das comunidades. Desta forma, as cooperativas proporcionam a educação e a formação, para que seus membros e trabalhadores possam contribuir para o desenvolvimento dos negócios e, por conseguinte, dos lugares onde circulam.

Da mesma forma, disponibilizam informações para o público em geral, especialmente jovens, a respeito da natureza e vantagens do cooperativismo (OCB, 2018). Nesse sentido, Crúzio (2001) orienta que, para melhor desenvolvimento desse princípio pode-se criar normas e regulamentos que atribua ao comitê educativo a responsabilidade de criar programas, cursos e demais atividades para treinar os associados quanto a gestão profissional da cooperativa.

Por outro lado, é preciso ter normas para que o Conselho Fiscal da cooperativa fiscalize o Conselho Educativo (CRÚZIO, 2001). A aplicação desse princípio garante a condição de crescimento contínuo da cooperativa e do cooperativismo em geral. O princípio traz a perspectiva do desenvolvimento duradouro das cooperativas, porque é necessário que os cooperados compreendam o que realmente é uma cooperativa enquanto empreendimento e como eles podem tirar proveito disso, auxiliando os demais cooperados e a comunidade como um todo (BERTUOL; CANÇADO; SOUZA, 2012).

- f) **intercooperação:** esse princípio encontra-se acolhido nos arts. 8º, parágrafo único, e 9º da Lei Complementar 130/09. Assim, o objetivo das cooperativas contempla sempre a associação em torno de um bem comum, ou seja, é necessário organizar-se em estruturas locais, regionais, nacionais ou até mesmo internacionais; é assim que o movimento cooperativo se reforça e serve aos cooperados no alcance dos seus objetivos (OCB, 2018). A partir desse princípio, Crúzio (2001) apresenta algumas possibilidades, como: a troca de informações, referente à produção, prestação de serviços e comercialização dos produtos; a obtenção de experiências e novos conhecimentos importantes para o fortalecimento cooperativista;
- g) **interesse pela comunidade:** esse princípio encontra-se contemplado no art. 192

da Constituição Federal (cooperativas de crédito), nos arts. 3º e 4º, XI da Lei 5.764/71; no artigo 2º, § 1º, da Lei Complementar 130/09. Então, auxiliar a comunidade é algo comum para o cooperativismo, ou em outras palavras, contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades faz parte da essência do cooperativismo. Assim, as cooperativas concretizam o seu interesse pela comunidade por meio de políticas aprovadas pelos membros (OCB, 2018).

Em vista disso, embora sejam programas com objetivos diferentes, os três programas sociais descritos se articulam sobre a Educação, Formação e Informação, ou seja, promovem os aspectos relacionados a educação e formação dos participantes beneficiários. Foi observado⁴ que as práticas de criação, implantação e funcionamento desses programas fundamentam-se principalmente no **5º princípio cooperativista, de Educação, Formação e Informação e no 7º princípio, do Interesse pela comunidade.**

Particularmente, no programa Cooperativas Escolares além dos dois princípios citados, o 6º princípio, de Intercooperação, é cumprido nos eventos que promovem as Cooperativas Escolares. Também, foi encontrado a confirmação dos princípios mencionados, nos relatórios anuais e informativos que foram analisados. Contudo, o entrevistado A3 acrescenta [...] “Adesão voluntária e livre, também é um princípio que tem muito a ver, porque ninguém pode ser obrigado a nada. Eu acho que é super importante que adesão seja voluntária e livre. Modelo democrático de gestão, de repente ali, foi um dos maiores desafios enquanto cooperativa.”[...] (A3).

O princípio de Livre Adesão se manifesta pela participação dos beneficiários ou entidades que adotam os programas em questão e o princípio de Gestão Democrática ocorre referente aos associados que deliberam a respeito nas Assembléias Gerais. No entanto, os princípios cooperativistas são considerados como fundamento e estimuladores conforme aponta a entrevistada A4 [...] “o princípio ele nos dá um, tipo assim, um embasamento muito forte, né”, [...]. e o entrevistado A4 enfatiza:

[...] cada cooperativa entende como que ela pode utilizar esses sete princípios. O quinto princípio, que faz parte da educação, formação e informação, se ela tem isso para interno, só para sua organização ou se ela põe isso em um ambiente externo também. Então nós escolhemos e alicerçado ao sétimo princípio, é nosso dever de fazer isso, de poder transpor, tudo aquilo que a gente acredita através de programas sociais [...] (A2).

⁴ As expressões “foi observado, percebido ou observou-se“ utilizadas na seção sobre a análise e discussão dos resultados, indicam os dados que foram coletados pela observação participante, conforme mencionado na subseção sobre a coleta dos dados que se encontra no método do estudo.

Referente ao princípio do Interesse pela Comunidade, o entrevistado A2 afirma que, [...] “é esse o propósito de um programa social, desenvolver a comunidade, desenvolver a sociedade de onde a gente está inserido, então a gente consegue ver essa transformação toda quando você participa e está muito próximo daquilo que acontece” [...] (A2). E, ele segue afirmando, [...] “É claro, que aí vem o sexto princípio que agora começa a se perceber mais que é a intercooperação, é onde que outras cooperativas, de outros ramos do cooperativismo, podem estar se juntando para gente poder desenvolver os nossos programas sociais” (A2). No entanto, a entrevistada A4 ressalta que:

[...] eu acho que o principal ponto é a visão dos dirigentes da cooperativa. E aí o segundo ponto aí vem de encontro a missão da cooperativa, né que a nossa missão é desenvolver associados e sociedade, então como que a gente consegue cumprir essa missão, acho que grande parte através dos programas sociais. [...] E também porque eu acho que a gente tem uma força muito grande, enquanto cooperativa, pelos profissionais da área, [...] (A4).

Em vista disto, encontram-se outros estimuladores da criação, implantação e funcionamento dos programas sociais da Sicredi Serrana, além dos princípios mencionados anteriormente. Pois, segundo a entrevistada A4, a visão dos dirigentes da Sicredi Serrana, a missão da cooperativa e o engajamento dos colaboradores são elementos que contribuem com a implantação e funcionamento dos programas sociais. Ao falar do engajamento dos colaboradores, a entrevistada A5 destaca:

[...] Pelo desenvolvimento. No Sicredi, aqui no Sicredi Serrana, em especial, eu vejo que essa obrigatoriedade não é executada por obrigação, sim tem um interesse muito sério tá, há uma preocupação, há um propósito muito grande para valorizar esses programas sociais, para que eles sejam de fato, produtivos, para cooperativa, para associados, e para as demais pessoas que atuam, que trabalham aqui. [...] (A5).

Foi observado que a mudança no modelo de gestão⁵ ocorrido na Sicredi Serrana em 2015, possibilitou que a cooperativa adotasse o círculo virtuoso, que expressa diariamente seu trabalho pelo propósito cooperativista. Assim, por causa dessa mudança: [...] “A diretoria foi trocada também, então teve um novo olhar, isso foi bem importante nessa caminhada porque a

⁵ Essa mudança no modelo de gestão ocorreu nos últimos quatro anos e, tendo isso em vista o presidente da Sicredi Serrana por meio da revista dos projetos do programa A União Faz a Vida, Edição #3.2017, p.3, ressalta que, “na Sicredi Serrana estamos empenhada em uma grande mudança de cultura. Nosso firme propósito é aprimorar ainda mais nosso relacionamento com os associados. Resultados deste movimento em transformação, foram desconsiderados muitos paradigmas clássicos de gestão. Em contrapartida, novos conceitos modernos e bem referenciados foram sendo introduzidos para dar suporte à reflexão, ao debate e às tomadas de decisão. Alguns destes conceitos ? Gestão por propósito, círculo virtuoso, mapa estratégico, co-criação, autonomia, excelência, interdependência, consciência e competência, liderança situacional, feedback, resultados admiráveis, enfim.”

gente começou a fazer coisas e olhar pra coisas que nenhuma outra instituição está fazendo, a gente tá pensando na experiência do associado”.[...] (A6). Destaca-se que a gestão por propósito incitívou o crescimento dos programas sociais no contexto da Sicredi Serrana conforme aponta o entrevistada A1:

[...] Esses projetos tão totalmente ligados a esses aspectos dos princípios cooperativistas, ou seja, tem uma essência natural básica que nos reporta e nos leva até aqui, nos traz até aqui e esse contexto junto com essa modificação que é gestão por propósito que a gente realizou e justamente tinha o impacto de mudar esse olhar e ter um contexto mais social positivo, fez com que a gente de fato desse mais atenção a esses projetos e fomentasse com maior evidência. [...] (A1).

Em outras palavras, o fato de ser cooperativa e a mudança que ocorreu no modelo de gestão da Sicredi Serrana, proporcionaram valores organizacionais que possibilitam a implantação e funcionamento dos programas sociais. Assim, o entrevistado A2 afirma: [...] “eu penso que em qualquer empresa, sendo ela cooperativa ou não, ela tem valores que sustentam que vão além desses princípios, mas quando tem uma cooperativa que você já tem esses princípios e aí você tem os valores organizacionais”, [...] (A2). E, o entrevistado A3 afirma que “[...] Junto com isso também, de nada adianta ter propósito, de nada adianta ter vinculados ao propósito, se o modelo de gestão não permite isso, acontecer”. [...] (A3). E, na mesma perspectiva, o entrevistado A2 aponta:

[...] Cada um cria o seu propósito e eu acredito que a Sicredi Serrana tenha criado o dela também, junto com todos os colaboradores que foi uma construção muito linda, mas que a gente, realmente, com os nosso programas sociais, a gente reafirma essa nossa condição de fazer o bem alicerçado aos nossos propósitos (A2).

Outro aspecto que auxilia o funcionamento dos programas sociais são os **resultados financeiros** que a cooperativa tem e aplica no desenvolvimento da comunidade, através de incentivos na formação dos associados (cursos e aprendizados), educação (Programa A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares), educação financeira, formação de lideranças, participação em eventos locais (Ações e Patrocínios nas áreas de Cultura, Esporte, Lazer e Entidades) etc. A realização de bons negócios que possibilita a evolução da cooperativa e do associado e a continuação dos programas sociais, porque eles precisam de um investimento financeiro para sua manutenção. A confirmação desse investimento encontra-se no relatório anual das demonstrações financeiras, onde consta que 10% dos resultados são destinados aos programas sociais.

[...] os programas eles só acontecem se a cooperativa tem resultado. Isso é bem importante, a gente deixa mencionado. Se a cooperativa um dia não tiver esse resultado, a gente nunca saberia, nunca tivemos essa experiência. Mas, o resultado é fundamental para que a cooperativa consiga, porque esses programas, eles têm um custo financeiro. Tem um orçamento anual para desenvolver o programa (A3).

Os resultados apresentados indicam que a criação, implantação e funcionamento dos programas sociais da Sicredi Serrana fundamentam-se nos princípios e valores cooperativistas e nos seus valores organizacionais e culturais. Estes elementos são os princípios de: educação, formação e informação, interesse pela comunidade, livre adesão e gestão democrática, assim como os valores organizacionais sustentados pela gestão por propósito. Ou seja, são fundamentos e estimuladores da implantação e funcionamento dos programas sociais. Porém, os aspectos culturais também interferem na implantação e manutenção do programa:

[...] a gente cuida do programa aqui na nossa comunidade, aqui na nossa região, na nossa área de atuação, então é minha responsabilidade aqui na cooperativa fazer isso né, porque a diferença sociocultural da nossa região é muito grande, então, embora o programa seja um único, tenha uma estrutura, a gente tem que saber como ela vai ser lincada a cada realidade, cada município tem a sua realidade, então essa percepção a gente faz por aqui, [...] (A2).

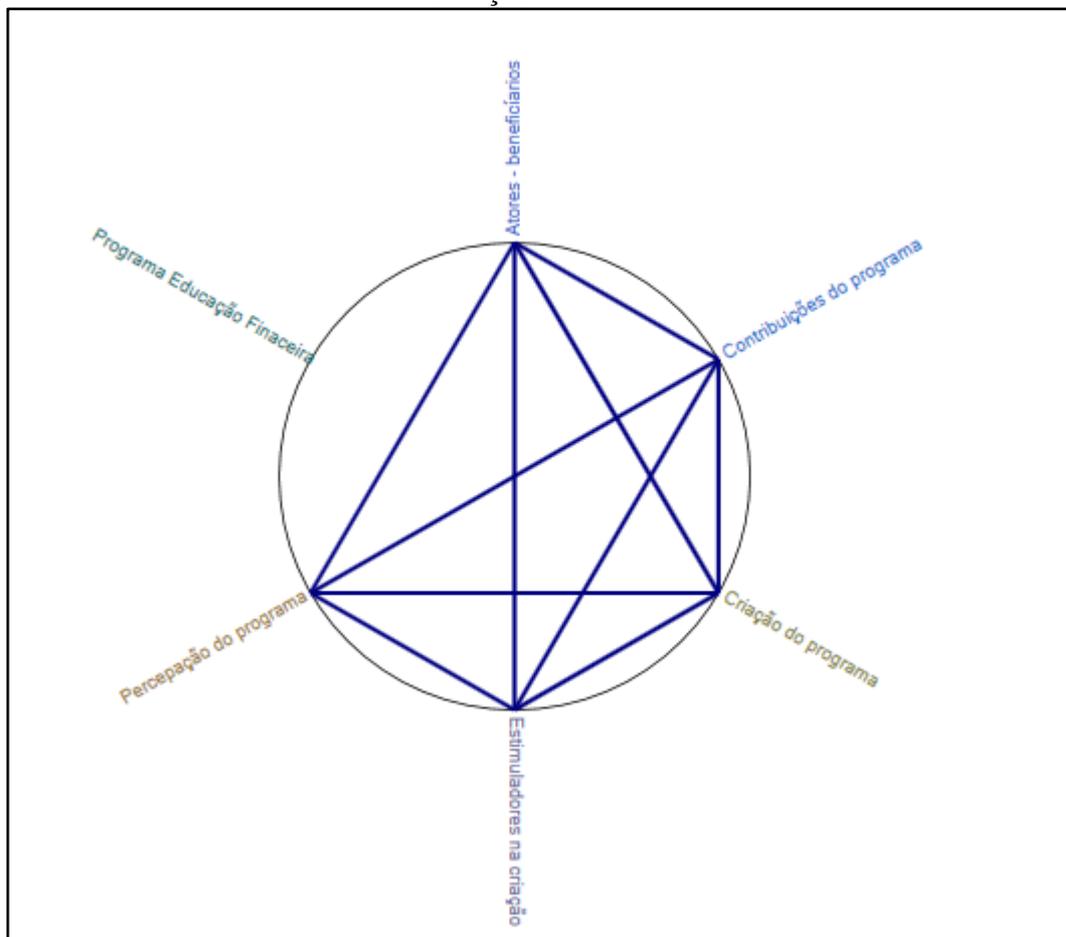
Também, foi observada que a natureza cooperativista da organização auxilia na criação e implantação dos programas sociais, visto que a Lei 5.764/71 orienta nessa perspectiva. Os programas sociais da Sicredi Serrana confirmam que, as cooperativas de crédito são entidades financeiras constituídas em virtude das normas (valores e princípios) do cooperativismo (MIRANDA, 2015). E, elas tentam conduzir práticas comerciais socialmente responsáveis, com finalidade de proporcionar os benefícios para comunidade (GUTIÉRREZ; PALOMO; ROMERO, 2012; CALDARELLI *et al.*, 2016). Os depoimentos realizados com os colaboradores e beneficiários do programa Educação Financeira confirmam. Assim, a Figura 2 apresenta a relação existente entre os estimuladores, atores beneficiários, criação dos programas sociais, assim como as suas contribuições.

A figura indica o papel que os estimuladores do programa possuem na sua criação, implantação e manutenção. Esses estimuladores são os princípios e valores cooperativistas, assim como os valores organizacionais e culturais a seguir: o princípio de educação, formação e informação, interesse pela comunidade, livre adesão, gestão democrática, assim como os valores organizacionais sustentados pela gestão por propósito. As categorias mencionadas são fundamentos e estimuladores na implantação e funcionamento dos programas sociais.

As relações apontadas na Figura 2, demonstram que as contribuições sociais de um programa são resultado de vários fatores que ficam associados de forma sistêmica e não linear,

sendo que tais fatores abrangem recursos humanos, intelectuais e materiais dentro de um contexto determinado. Assim, ao tratar de um programa social, é necessário ter uma visão holística para compreender o papel de cada fator no desenvolvimento do programa. Em outros termos, o valor social que tal programa entrega para comunidade é promovido pelos fatores abrangentes que são fundamentos e estimuladores do programa. Tendo isto em vista, esta visão facilita o entendimento e interpretação sobre as contribuições sociais que o programa proporciona para comunidade.

Figura 2 – *Cluster* por similaridade de palavra, entrevistas com beneficiários interno da educação financeira



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Nvivo (2019).

4.2 SOBRE OS ATORES RESPONSÁVEIS PELA CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS PROGRAMAS SOCIAIS

Os programas sociais da Sicredi Serrana recebem as contribuições de atores diversificados. A gestão executiva da cooperativa reafirma a relevância dos programas sociais, assim como os colaboradores “ [...] que trabalham nas agências, vão até as escolas, conversam

com os alunos, verificam os projetos que acontecem, estão muito próximos também, acompanham e sabem de que realmente os programas acontecem”, [...] (A2). No nível do sistema cooperativo Sicredi, encontram-se dois órgãos: a Fundação Sicredi e a Central, que auxiliam nos programas sociais. Nesse sentido, o entrevistado A2 aponta que: “A Fundação, a Central e agora a cooperativa e dentro dessa cooperativa a gente pode dizer que são o presidente, todo o conselho e também nossos diretores que reafirmam a importância dos programas sociais aqui” (A2).

Por enquanto, a Sicredi Serrana não recorre a Central porque possui autonomia que lhe proporciona a capacidade de seguir o fluxo do desenvolvimento dos programas sociais. No entanto, dentro do sistema cooperativo Sicredi, a Fundação Sicredi:

[...] é que cuida, que pode desenvolver os programas de educação, então ela que, digamos, que é a pessoa que pode estabelecer os contratos com os municípios vamos chamar assim, porque nós, enquanto cooperativa de crédito, nós não temos como chegar e desenvolver educação na secretaria de educação, mas a fundação pode [...] (A2).

Em vista disso, torna-se relevante abordar cada um desses programas respectivamente, porque ali se encontram especificidades de cada um, ao tratar dos atores que participam da sua ocorrência. As subseções a seguir abordam, primeiro, os atores no contexto do programa social A União Faz a Vida, segundo, nas Cooperativas Escolares e, por fim, os atores que contribuem com o programa Educação Financeira.

4.2.1 Atores no contexto do programa social A União Faz a Vida

O programa social A União Faz a Vida é um programa do sistema Sicredi que é adotado pela cooperativa Sicredi Serrana para implantar na região da Serra Gaúcha. Como mencionado anteriormente, é o mais antigo (23 anos) e foi o programa que recebeu mais investimentos em 2017, ou seja, R\$ 81.946 milhões, em comparação ao programa Cooperativas Escolares e Educação Financeira. Ressalta-se que este programa não foi concebido pela área de comunicação e relacionamentos da Sicredi Serrana. Sendo assim, essa área somente acompanha a implantação e funcionamento do programa estudado, o que foi ressaltado pelo o entrevistado A2:

[...] eu não tenho autonomia de mudar a estrutura do programa, não tenho essa autonomia porque ele é um programa pronto a nível sistêmico, mas eu posso conversar

com eles para sugerir melhorias, para contribuir com algumas coisas, então, essa liberdade eu tenho, só não tenho como mexer na estrutura do programa (A2).

Na área de comunicação e relacionamentos da Sicredi Serrana existem os atores (colaboradores) que compõem a equipe ou célula dos programas sociais. Primeiro, encontra-se o entrevistado A1 (30 anos de casa na cooperativa), gerente e líder da área de comunicação e relacionamento da equipe que implementa e acompanha os programas sociais, orientador na criação do programa Educação Financeira. Segundo, o entrevistado A2 (3 anos e meio de casa na cooperativa), cocriador do programa Educação Financeira, responsável pelos programas A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares, colaborador/assessor na área de comunicação e relacionamentos. Terceiro, o entrevistado A3 (18 anos de casa na cooperativa), cocriador e responsável pelo programa Educação Financeira; trabalhou como responsável pelos outros programas sociais mencionados anteriormente dos anos de 2012 até 2015 e é colaborador assessor na área de comunicação e relacionamento.

A seguir, a entrevistada A4 (5 anos de casa na cooperativa), assessora administrativa nos três programas sociais: Educação Financeira, Cooperativas Escolares e A União Faz a Vida, assistente administrativo na área de comunicação e relacionamento. Destaca-se que esta equipe, composta por 4 colaboradores, trabalha para que os programas sociais sejam disseminados na área de atuação da Sicredi Serrana. Observa-se que é uma equipe pequena e poderia ser ampliada, segundo a entrevistada A4: [...] “então a gente tem bastante recurso para investir e a gente só não investe mais realmente por falta de mão de obra, de braços pra ter mais” [...] (A4).

Os componentes desta equipe não implantam os programas sociais, mas trabalham em colaboração com três assessoras pedagógicas (A União Faz a Vida) e um assessor pedagógico (Cooperativas Escolares), contratados para apoio pedagógico no acompanhamento dos alunos em seus projetos relacionados aos programas mencionados e que se encontram nos ambientes escolares. Eles capacitam os professores e diretoras para que entendem a metodologia dos programas, o que consiste em orientar os alunos não somente a participarem dos projetos que visam o desenvolvimento da cooperação e cidadania, mas também a protagonizarem sua aprendizagem ao manter a relação entre os saberes da comunidade e os conhecimentos escolares (SICREDI, 2017).

[...] então a gente tem uma parceria com três assessoras pedagógicas, cada uma atende alguns municípios [...] a gente paga as assessorias pedagógicas, então essas professoras elas têm a responsabilidade de visitar as escolas e dar assessoria para os professores da escola. Então elas explicam sobre o trabalho, elas analisam cada projeto

de cada turma, fazem o acompanhamento dos professores, quando eles têm dúvidas eles entram em contato direto com as assessoras e a gente aqui acompanha esses trabalhos, vai na socialização, as vezes a gente faz forum municipal, pro pessoal se reunir, trocar ideias, apresentar projetos. [...] (A4).

Foi observado que as assessoras pedagógicas são professores doutores, educadores e consultores na área de educação e gestão das escolas. São eles que apóiam a ocorrência dos projetos relacionados ao programa A União Faz a Vida nas escolas, capacitando professores quanto à nova metodologia e acompanhando alunos nos seus respectivos projetos. Contudo, os assessores pedagógicos devem colaborar e cooperar com os diretores e professores das escolas para que a metodologia dos programas seja entendida e adotada.

[...] O professor define junto com os alunos um tema e o meu papel é estar junto a esse professor, sugerindo alternativas de trabalho, sugerindo maior promoção da autonomia do aluno, sugerindo atividades, dentro dessa linha. É esse, basicamente é esse o meu papel como assessora (H1).

A metodologia do programa A União Faz a Vida requer que o currículo da escola seja adaptado aos projetos dos alunos e promova a comunidade de aprendizagem. No entanto, essa abordagem encontra resistência de alguns professores que não se adaptam à metodologia baseada nos projetos. Em vista disso, o apoio e orientação das assessoras torna-se imprescindível na disseminação da nova metodologia nas escolas.

[...] As dificuldades maiores que a gente tem, são as resistências dos professores de área. São os professores das disciplinas específicas que atuam a partir do sexto ano.[...] Não há como, em um semestre de formação, combater, digamos assim, toda uma formação anterior, fechada na aquisição do conhecimento e isso é extremamente difícil. [...] (H1).

Assim, o papel da assessora pedagógica e do professor que acompanha os alunos no dia a dia consiste em [...] “Desafiar o aluno a buscar, a investigar, a satisfazer a sua curiosidade”, [...] (H1). Os alunos das escolas participantes são considerados como atores porque, sem os seus projetos, o programa não pode ocorrer e as assessoras não atuarão. Assim, eles podem ser percebidos como participantes atores que fazem o programa acontecer e, ao mesmo tempo, beneficiários das contribuições do mesmo. Também, os pais dos alunos podem ser considerados como atores que incentivam os alunos na construção dos seus projetos:

[...] E até a própria comunidade escolar assim com os pais. Os pais gostam bastante do programa, tanto que assim, quando a gente começou com a plataforma essa educacional, foi uma preocupação dos pais, (d)os pequenos, se nós íamos dar continuidade ao programa. [...] (F1).

Assim, anteriormente a entrevistada F1 ressaltou as contribuições dos pais no contexto de uma escola particular localizada em Veranópolis. E, [...] “as famílias acabam descobrindo coisas que seus filhos sabem e podem fazer que elas não sabiam e muitas vezes não davam espaços para que eles fizessem”. [...] (F3). Também, no contexto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Garibaldi, mantenedora da Escola Especial :

As famílias acabaram se envolvendo também, por exemplo, umas das turmas queria estudar as partes das casas e tudo, então acabaram indo nas próprias casas dos alunos para fazer este estudo, este conhecimento. Então a gente acaba envolvendo as famílias muitas vezes, porque muitas vezes nós temos mais profissionais que podem vir a acrescentar nos nossos projetos (F2)

Foram identificadas as Secretarias de Educação e Cultura como atoras na disseminação dos programas sociais da Sicredi Serrana, conforme aponta o entrevistada A2: [...] “mas um agente importante nesse processo todo são os municípios, são as secretarias de educação”, [...] (A2). Tendo isso em vista, a Secretaria de Educação e Cultura do município de Barão enfatiza:

Na verdade o que eu sei da época da implementação é que o nosso município faz parte da região do Sicredi Serrana, e eles nos trouxeram a proposta, eles nos trouxeram, nós apresentamos ao prefeito em uma reunião o prefeito então, gostou da proposta e nós firmamos um acordo, e até hoje esse acordo, só foi renovado, um acordo verbal então ele foi renovado, no início em 2012 tínhamos um termo de negociação e eu acredito como ele não foi cessado então ficou... (H3).

Para concluir essa subseção, pode-se afirmar que no contexto do programa A União Faz a Vida encontram-se sete atores principais que auxiliam na execução do programa e cada um deles possui o seu papel e momento de atuação. O que demonstra que o desenvolvimento desse programa social da Sicredi Serrana é resultado da contribuição de vários atores, porque encontram-se, na implantação e andamento, aspectos como a mobilização, colaboração, participação e cooperação. Segundo André e Abreu (2006), as ações mencionadas são necessárias para que as contribuições de um programa social sejam classificadas como inovação social. Os autores Chambon, David e Devevey (1982), Correia, Oliveira e Gomez (2016) salientam a importância da cooperação e colaboração dos atores diversificados ao tratar dos programas geradores de inovação social. O Quadro 25 apresenta os atores que contribuem com o programa A União Faz a Vida:

Quadro 25 – Atores identificados

Fundação Sicredi e Central	Área de comunicação e relacionamento	Colaboradores das agências – Sicredi Serrana	Assessoras pedagógicas	Diretoria e Professores orientadores	Alunos	Familiares dos alunos
Pertence ao sistema Sicredi. Apoiam as cooperativas do sistema cooperativo Sicredi, quando for necessário.	Pertence a Cooperativa Sicredi Serrana. é a área que trabalha com os programas sociais da cooperativa.	Acompanham as escolas nos seus projetos, ou seja, visitam as escolas que ficam perto da sua área de atuação.	Professores consultores contratadas para acompanhar os projetos e apoiar os professores e alunos na pedagogia.	Adotam o programa, orientam os alunos e acompanham seus projetos no dia a dia.	Protagonistas dos projetos e beneficiários ao final do programa.	Auxiliam, dando atenção na construção dos projetos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.2.2 Atores no contexto do programa social Cooperativas Escolares

Referente às Cooperativas Escolares, foram identificados os seis primeiros atores, mencionados anteriormente no Quadro 25, na execução da Fundação Sicredi e dos familiares dos alunos que não apareceram nos resultados encontrados como pessoas que acompanham e apoiam. [...] “o programa de cooperativas escolares, ele é desenvolvido aqui na cooperativa Sicredi Serrana e tem a Central Sicredi Sul também cuidando desse programa, não chegou lá ainda no sistêmico” [...] (A2).

Em vista disso, torna-se importante o engajamento dos colaboradores da área de comunicação e relacionamento, assim como a participação de outros colaboradores da Sicredi Serrana. “Sim, porque por exemplo o Cooperativa Escolar, como que ela iria existir se não tivesse o nosso apoio, o nosso incentivo, ou um olhar das cooperativas pra isso e aí eu acho que enquanto a Sicredi Serrana a gente é pioneiro nisso” [...] (A4). Assim, foi observado que a Sicredi Serrana possui uma cultura organizacional que possibilita que os colaboradores conheçam, entendam como funciona os programas sociais, para que eles façam divulgação desses programas .

E, para que ocorra este programa e seja bem disseminado, foi contratado o assessor pedagógico, identificado como o entrevistado H2, que é professor mestre, pesquisador e educador que implanta e acompanham as cooperativas escolares no Brasil inteiro. Portanto, ressalta o seu papel nesse programa nos termos a seguir:

O papel que eu desempenho junto com as cooperativas escolares, é um papel de pesquisador, de curador e de alguma forma também de coordenador. Mesmo que em alguns aspectos, mais informalmente e em outros com uma posição mais formal, cabe

a mim de alguma maneira, essa responsabilidade também. Já que apoiei, participei desde da criação, desta nova forma, desta metodologia que implantamos, muito semelhante ao país vizinho de Argentina, da cidade de Sunchales. [...] (H2).

Além das contribuições do assessor pedagógico, destaca-se o papel da escola e do professor (a) orientador (a), que acompanham no dia a dia as cooperativas escolares. [...] “Claro que as instituições que abraçam as cooperativas, que são as escolas, precisam se abrir também para o projeto político pedagógico e para introdução de uma metodologia, que vai muito além do funcionamento sim da cooperativa escolar [...] (H2). Pois, [...] “cada cooperativa escolar tem um professor responsável e assim, presidente, vice-presidente, tesoureiro é tudo, são todos alunos, entre eles, fazem eleição, tem assembleia, igual a uma cooperativa normal” (A4).

O professor orientador desempenha o papel fundamental, porque ele acompanha a cooperativa escolar no dia a dia e deve ser capaz de solucionar os problemas pontuais que surgem com os alunos. A ausência desse ator atrapalha na implantação, segundo o entrevistado H2:

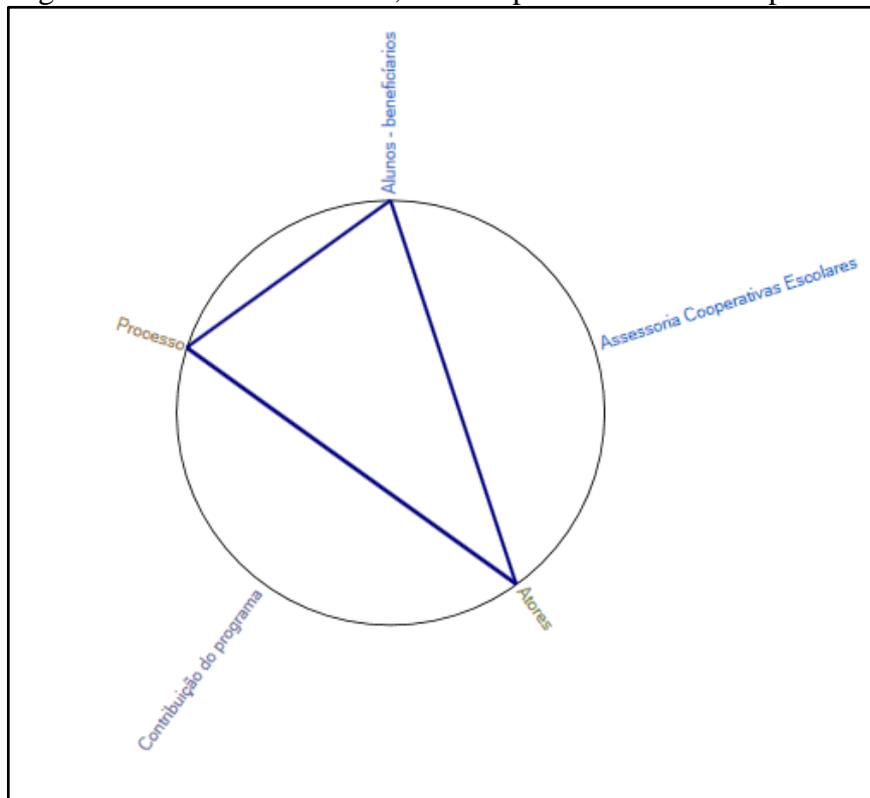
Nossas maiores dificuldades em relação a implantação do programa, são, passam principalmente pela disponibilidade dos professores orientadores, como as cooperativas escolares, são formadas por alunos, especialmente por alunos da educação básica, ou do ensino fundamental II ou do ensino médio, em alguns casos do ensino fundamental I. Em todos eles é necessário a presença do professor orientador, [...] (H2).

No entanto, ressalta-se que as cooperativas escolares se constituem e funcionam de acordo com a legislação brasileira que rege as cooperativas. Tais espaços são construídas pelos alunos, visto que as cooperativas escolares [...] “tem um contexto um pouquinho de expandir a filosofia, os princípios do cooperativismo através de uma proposta pedagógica, [...] é um laboratório de aprendizagem para desenvolvimento desses alunos” [...] (A2). Os depoimentos do Entrevistado H2 aponta a relevância da participação dos alunos no processo da constituição e funcionamento das cooperativas escolares. Assim, as Figuras 3 e 4 apresenta essa relação.

Ela apresenta uma relação triangular entre as categorias processo, alunos-beneficiário e atores, o que salienta a particularidade do programa Cooperativas Escolares ao falar dos atores que o forma. Percebe-se a importância do envolvimento dos alunos, que são, ao mesmo tempo, fundadores, donos e beneficiários dos aprendizados que proporciona essa organização. Observou-se uma manifestação permanente da colaboração, mobilização e cooperação entre alunos-beneficiários que agem tanto pelo coletivo, como para o coletivo, visto que eles são atores fundamentais no processo de criação e execução deste programa. No entanto, analisa-se o papel do assessor pedagógico e professor orientador como subsidiário e não principal.

Esta realidade, encontra a visão de Chambon, David e Devevey (1982), que destacam a relevância dos atores para que se fale de inovação social, afirmando que a condição *sine quo none* da presença da inovação social é a participação dos usuários (beneficiários) no processo, partindo da conscientização sobre a necessidade existente, passando pela sua concepção em um projeto, até a implementação do projeto em questão. A mobilização, colaboração, cooperação e participação dos alunos se enquadram nessa conceituação estabelecida pelos autores. Também Correia, Oliveira e Gomez (2016) apontam a relevância e o papel dos atores ao tratar de programas sociais portadores de inovação social.

Figura 3 – Entrevista com H2, *Cluster* por similaridade de palavras

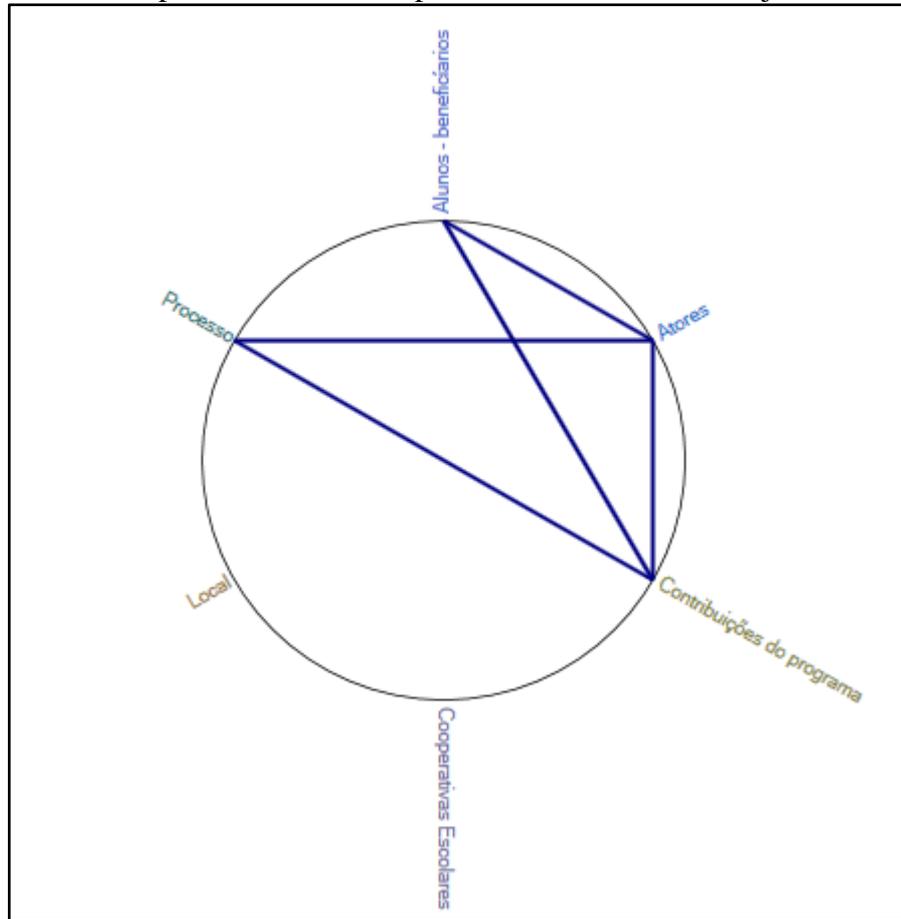


Fonte: Elaborado pelo autor com base no Nvivo (2019).

As entrevistadas G1, G2 e G3 ressaltam a relevância da participação dos alunos na construção, andamento e manutenção das cooperativas escolares. Nessa perspectiva, a Figura.4 apresenta essa relevância a partir das relações existentes entre categorias. Ou seja, observam-se duas relações triangulares abrangentes: processo, atores e contribuições do programa; e alunos- beneficiários, atores e contribuições do programa. No entanto, as relações que se encontram na Figura 4 confirmam o *cluster* por similaridade de palavras obtido, com o entrevistado H2, mencionado anteriormente, assim que os comentários feitos a seu respeito. Contudo, é necessário destacar que o programa Cooperativas Escolares pode ocorrer tanto em

um ambiente escolar, quanto em um centro educativo.

Figura 4 – *Cluster* por similaridade de palavra, entrevistas com sujeitos G1, G2 e G3



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Nvivo (2019).

No contexto das cooperativas escolares, foi observado o protagonismo dos alunos para construir e gerenciar sua própria cooperativa. O que faz deles alunos-atores, pessoas que se mobilizam, participam e colaboram para promover o programa cooperativas escolares e, ao mesmo tempo, percebe-se que eles são beneficiários das contribuições do programa. Em outras palavras, os alunos não são beneficiários passivos, pelo contrário, são agentes ativos para manutenção e andamento da sua organização cooperativa. Esta realidade corrobora a visão de Chambon, David e Devevey (1982), André e Abreu (2006), e de Correia, Oliveira e Gomez (2016), conforme descrito anteriormente. No entanto, diferentemente dos atores identificados no programa A União Faz a Vida, nas Cooperativas Escolares não foram encontrados a Fundação Sicredi e os familiares dos alunos como auxiliares na implantação do programa. O Quadro 26 apresenta os atores identificados no contexto do programa Cooperativas Escolares.

Quadro 26 – Atores identificados

A Central regional	Área de comunicação e relacionamento	Colaboradores das agências – Sicredi Serrana	Assessor pedagógico	Diretoria das escolas e Professores orientadores	Alunos
Pertence ao sistema Sicredi. Apoiam as cooperativas do sistema cooperativo Sicredi, quando for necessário.	Responsável pelo programa. Pertence a Cooperativa Sicredi Serrana.	Divulgam o programa no seus atendimentos.	Professor, mestre e consultor contratado para implantar orientar e acompanhar as cooperativas escolares.	Adotam o programa e orientam os alunos no dia a dia.	Protagonista na construção, andamento, assim como beneficiários finais do programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.2.3 Atores no contexto do programa social Educação Financeira

Foi observado que o programa social Educação Financeira possui um histórico diferente dos dois que foram abordados anteriormente, no âmbito de sua criação e sua manutenção. Também, foram percebidas as contribuições diversificadas dos colaboradores da Sicredi Serrana, principalmente da área de comunicação e relacionamento, assim como gestão de pessoas. Foi percebida uma célula dentro da área de comunicação e relacionamento que trabalha com os programas sociais. Essa célula é composta por: entrevistado A1, gestor da área; entrevistado A2, cocriador do programa; entrevistado A3, cocriador e responsável pelo programa e entrevistada A4, assistente administrativo.

Todavia, encontram-se colaboradores da comunicação interna e externa que, em algum momento, auxiliam na divulgação dos eventos relacionados aos programas sociais, quando necessário. Vale ressaltar que o programa foi construído pelos entrevistados A2 e A3 sob a orientação do entrevistado A1. Essa construção começou em 2016, depois de ter participado de uma formação que ocorreu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, com o autor da metodologia DSOP a respeito da educação financeira. Ressalta-se a seguinte fala: [...] “a gente tem também um assessor responsável, para educação financeira, que trabalha aqui na sede, na nossa área de relacionamento, que é o entrevistado A3, e é ele que faz toda, por exemplo, essa parte de sensibilização” [...] (A4). Em vista disso, o entrevistado A3 relata a experiência da criação e implementação do programa:

[...] foi o Renaldo Domingos que nos ensinou, enfim, o pensamento dele. Voltamos para cooperativa, e chegamos aqui agora, temos o conhecimento, como que vamos colocar isso em prática ? Tivemos a nossa primeira reunião como o nosso gestor, [...],

ele nos questionou, e aí, aquilo que vocês aprenderam durante essa semana, faz sentido? Ele pode ser transformado no programa de educação financeira estruturante na cooperativa? Nos dissemos que sim, pode, que os temas abordados, são temas que tem muito a ver com aquilo que a gente percebe dentro da sociedade, as carências das pessoas, só que nos acreditávamos que aquele modelo de aplicação não seria efetivo, que estava cansativo, e que as pessoas não iriam aderir. [...] (A3).

Assim, a testagem do programa piloto iniciou em 2016 e foi bem sucedida. A implementação ocorreu primeiro com os colaboradores da Sicredi Serrana. [...]” Então, o nosso primeiro desafio foi transformar, todo aquele conteúdo em algo que fosse mais simples de ser aplicado. E, que a gente pudesse transformar no ciclo de aprendizagem.” [...] (A3). Essa primeira fase consistiu em uma formação (capacitação) para educação financeira, depois dos colaboradores, os seus familiares foram convidados a participar e, por fim, o programa foi estendido para o público externo, seja associado da Sicredi ou não. Depois dessa fase, o programa passou a ocorrer nas empresas e nas escolas. Foi percebido que, a Sicredi Serrana adaptou a metodologia do programa em uma linguagem simples para que o público heterogêneo compreenda o conteúdo do curso.

[...] Então hoje tem educação financeira para empresas, para escolas, a gente está começando agora no ambiente escolar, com os alunos, então é uma metodologia um pouco diferente, mais adaptada a linguagem dos alunos, também tem formação para professores, das escolas da região, independente, como eu falei no início, independentemente de ser associado ou não, esse público participa dos programas sociais, independentemente de ter conta ou não, a gente os programas sociais são para todos. [...] (A4).

Esta realidade aponta a disseminação desse programa desde da sua criação. Assim, existem fatores que auxiliaram nesse processo. Pode-se citar a carência ou necessidade de melhoria que as pessoas demandam em relação a sua organização financeira. Avaliações dos participantes, desde as primeiras turmas do curso, contribuíram para aprimorar a execução e continuidade deste programa. [...] “corrigia aquilo bem nessa parte, da prática do dia mesmo e, depois disso, envio das avaliações, coleteo *feedbacks* espontanea do pessoal, compilando avaliações, dando *feedbacks* para os próprios multiplicadores”.[...] (B3). Nesse sentido, os participantes do curso são considerados atores beneficiários porque as suas sugestões ajudam no aprimoramento do programa.

Os entrevistados A2 e A3 foram certificados a ministrar a metodologia DSOP (B3). Como dito anteriormente, são eles que iniciaram esse programa, o que foi possível porque a Sicredi Serrana reconhece a organização financeira pessoal como um dos fundamentos da prosperidade social e tal fato possibilita a manutenção da Instituição Financeira cooperativa

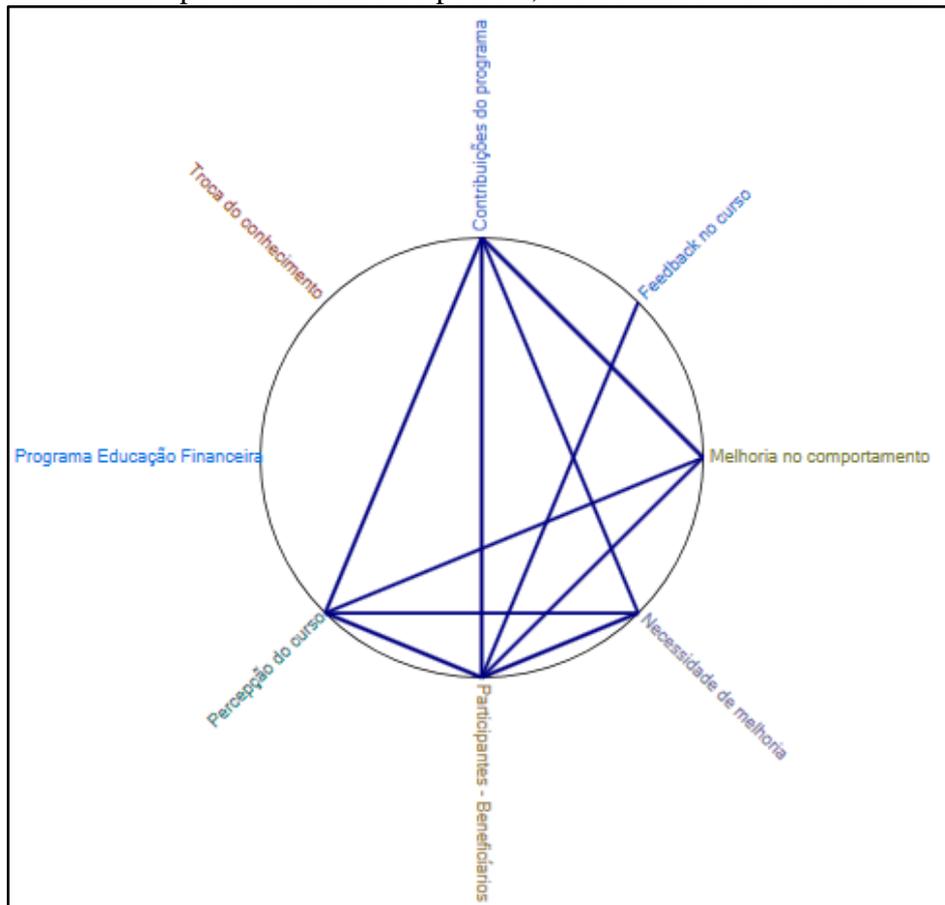
(SICREDI, 2017). O curso que compõe o programa compreende *workshop*, palestra e uma formação completa, ministrada por colaboradores preparados. Por conseguinte, foram certificados outros colaboradores a ministrar o curso de educação financeira. Eles são chamados multiplicadores de Educação Financeira da cooperativa.

[...] Nós temos hoje, colegas que foram preparados para ajudar a difundir esse programa em todos os 23 municípios que a cooperativa atua. Então, quem começou a construção do projeto foram 2 pessoas, mas hoje nós somos 32 pessoas dentro da cooperativa. É o exército que eu chamo de educadores e educadoras financeiras. [...] (A3).

Então, esse programa atende dois públicos, o público interno (colaboradores) e o público externo (comunidade), sendo diferente dos dois primeiros programas abordados. Constata-se também, que a demanda da comunidade para obter organização financeira pessoal e a participação dos beneficiários do programa através de suas sugestões e *feedback*, desde as primeiras turmas, aprimorou o programa até o seu modelo atual. Assim, evidencia-se a relevância das interações dos participantes-beneficiários, ou seja, as suas sugestões e retornos durante o curso presencial e as pesquisas pós ciclo de aprendizagem que a Sicredi Serrana aplica um ano após a realização do curso.

Nesse sentido, a Figura 5 apresenta as relações entre categorias encontradas, com base nos depoimentos dos beneficiários, do público externo. Encontra-se dentro da macro-categoria Programa Educação Financeira, as subcategorias: troca do conhecimento, contribuições do programa, *feedback* no curso, melhoria no comportamento, necessidade de melhoria, participantes-beneficiários e percepção do curso. Nesta figura, destaca-se a relação entre a categoria *feedback* no curso, participantes-beneficiários e contribuição do programa, confirmando as afirmações anteriores sobre o papel dos atores na implantação do programa social e corroborando com a visão de Chambon, David e Devevey (1982), André e Abreu (2006), e de Correia, Oliveira e Gomez (2016), conforme descrito anteriormente.

Figura 5 – Cluster por similaridade de palavra, entrevista com beneficiários externos



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Nvivo (2019).

Como mencionado anteriormente, o programa Educação Financeira está fundamentado nos princípios de educação, formação, informação. É um programa realizado pelas pessoas e para as pessoas, porque foi observado o interesse que a Sicredi Serrana demonstra pela comunidade. Diferentemente dos dois primeiros programas abordados, esse programa foi concebido e implementado pelos colaboradores da Sicredi Serrana, através da célula que trabalha com os programas sociais da área de comunicação e relacionamento da cooperativa. Assim, o contexto da sua criação exigiu a capacitação dos colaboradores (entrevistados A2 e A3), a mobilização, participação e colaboração ativa das primeiras turmas compostas somente dos colaboradores da Sicredi Serrana e, logo depois de suas familiares, que foram convidados a participarem.

Assim, o Quadro 27 apresenta os atores identificados no contexto desse programa. essa identificação dos atores diversificados, assim como o seu respectivo papel na criação e disseminação dos programas sociais da cooperativa, corrobora a afirmação de Sharra e Nyssens (2011) que relacionam a criação da inovação social às condições específicas do contexto socioeconômico assim como do envolvimento de uma complexa rede de parcerias formais e

informais das partes envolvidas. Nessa perspectiva, Chambon, David e Devevey (1982) apontam a relevância dos atores a respeito da inovação social, dizendo que a condição *sine quo non* da presença da inovação social é a participação dos usuários (beneficiários) no processo, ao partir da conscientização sobre a necessidade existente, passando pela sua concepção em um projeto, até a implementação do projeto em questão.

Quadro 27 – Atores identificados

Área de comunicação e relacionamento	Colaboradores das agências – Sicredi Serrana	Assessor pedagógico	Pareceiros	Participantes - beneficiários
Responsável pelo programa. Pertence a Cooperativa Sicredi Serrana.	Divulgam o programa. Aqueles que foram certificados ministram o curso de educação financeira.	O autor da metodologia DSOP, ministrou a primeira formação e certificou os sujeitos A2 e A3. O entrevistado A3	Organizações, sejam empresas, escolas ou secretarias, que precisam do programa.	Participam da formação e proporcionam <i>feedback</i> e avaliações para aprimorar o programa durante o curso.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.3 AS PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS, NO PROCESSO INDIVIDUAL E GRUPAL DE APRENDIZAGEM SOCIAL

Essa seção apresenta as práticas formais e informais de aprendizagem no processo individual e grupal. Em primeiro lugar aborda-se as práticas formais de aprendizagem, em segundo lugar as práticas informais de aprendizagem e, por fim o processo individual e grupal de aprendizagem social.

4.3.1 Práticas formais

As práticas formais abordadas são subcategorias que surgiram da categoria formal a respeito do conceito AO, e são facilitadas pela gestão por propósito dos programas sociais, uma filosofia de trabalho que se incorpora na visão e missão da Sicredi Serrana, assim como pelos princípios cooperativistas mencionados anteriormente e valores organizacionais. Nesse sentido, a Entrevistada A4 salienta que: [...] “é a questão de trabalhar por propósito, isso facilita muito porque torna as pessoas mais comprometidas, mais engajadas” [...] (A4). Assim, a Sicredi Serrana conseguiu estabelecer a relevância dos programas sociais perante os seus colaboradores e associados. “Todos eles têm isso muito presente de saber porque a gente desenvolve esses programas sociais e o que a cooperativa quer com eles, que é dentro desse propósito” [...] (A2).

Esta realidade facilita a aprendizagem dos agentes que promovem e participam dos

programas sociais, porque a implantação com propósito requer a troca de ideias ou discussões entre atores, ou seja, entre os atores da célula da área de comunicação e relacionamento que trabalha com os programas sociais, assessorias pedagógicas, diretores (as) das escolas, professores (as) e alunos (as). Assim, a aprendizagem dos participantes ocorre pelas trocas de ideias e discussões que possibilitam a co-manutenção dos programas sociais, evitando quaisquer formas de obrigação. Em outras palavras, deve haver colaboração, cooperação e participação para que os programas sociais da cooperativa sejam efetivos. Estas ações são subcategorias que surgiram da categoria facilitadores dos processos de aprendizagem.

Foi observado que a Sicredi Serrana segue o quinto princípio cooperativista sobre Educação, Formação e Informação, o que a leva a promover formações para os colaboradores, associados e parceiros que participam dos seus programas sociais. Assim, referente aos programas sociais, foram encontradas as práticas de formações e informações, reuniões e integrações, para que as metodologias destes programas sejam adotadas e disseminadas nos ambientes escolares. Também, tais práticas de aprendizagem ocorrem no nível da célula que trabalha com os programas sociais, no nível das assessorias pedagógicas com os professores e alunos. Torna-se necessário salientar que as reuniões mencionadas têm sido estruturadas com o objetivo de gerar aprendizado e conhecimento nos níveis que elas ocorrem.

Tal realidade corrobora com a abordagem social da AO, sendo um fenômeno principalmente social e cultural, porque se fundamenta nas práticas encontradas em um âmbito específico, ao assumir uma forma processual. Ou seja, está presente no cotidiano da vida dos indivíduos nos ambientes em que estão inseridos. Assim, ela é tão relevante em situações casuais quanto experiências de aprendizagem formais, o que introduz, o conceito de prática como fator preeminente (GHERARDI; NICOLINI, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Tendo em vista que “prática é um sistema de atividades nas quais saber não está separado do fazer e das situações e poderia ser chamado de conhecimento coproduzido por meio da atividade” (GHERARDI; NICOLINI, 2001, p. 49).

Em relação ao programa Educação Financeira, observou-se que a formação ou capacitação teve um papel fundamental na sua criação. Assim, a certificação para ministrar a metodologia DSOP, obtida pelos Entrevistados A2 e A3, e a reunião com o seu gestor, o Entrevistado A1, os levaram a implementar este programa.

[...] foi o Renaldo Domingos que nos ensinou, enfim, o pensamento dele. Voltamos para cooperativa, e chegamos aqui agora, temos o conhecimento, como que vamos colocar isso em prática? Tivemos a nossa primeira reunião como o nosso gestor, [...] (A3).

Depois da criação do programa Educação Financeira, precisava manter o programa e trabalhar na sua expansão seja dentro da cooperativa Sicredi Serrana ou na região da Serra Gaúcha. Em vista disso, foi realizado um movimento interno na cooperativa com finalidade de capacitar e treinar outros colaboradores da instituição, chamados de multiplicadores do conhecimento. Esta capacitação e certificação dos colaboradores para ministrar a Educação Financeira visa a promoção e a disseminação do programa:

[...] Nós temos hoje, colegas que foram preparados para ajudar a difundir esse programa em todos os 23 municípios que a cooperativa atua. Então, quem começou a construção do projeto foram 2 pessoas, mas hoje nós somos 32 pessoas dentro da cooperativa. É o exército que eu chamo de educadores e educadoras financeiras. [...] (A3).

Estes processos de aprendizagem são facilitados pela colaboração, cooperação e participação de várias pessoas em todo o processo de acompanhamento e disseminação dos programas sociais, sejam elas: colaboradores da Sicredi, diretores ou professores, alunos, assessores pedagógicos etc. Nesse sentido, o responsável pelos programas A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares destaca: [...] “São dois programas diferentes, com estruturas diferentes, mas que trabalham da mesma forma a educação, que buscam através de duas metodologias diferentes a colaboração, a cidadania” [...] (A2).

[...] nós temos um grupo de trabalho onde as decisões não são só tomadas por nós, Sicredi, nós temos um representante da Secretaria de Educação, representante de professores, um representante de coordenadores, então é como se fosse uma decisão colegiada para aquilo que a gente faz. Participativa e colaborativa (A2).

Neste sentido, os processos de aprendizagem podem ser facilitados ou dificultados e podem ocorrer em todas as atividades que os atores envolvidos participam, seja de situações casuais, ou de experiências de aprendizagens formais (ANTONELLO, 2005; ANTONELLO; GODOY, 2010). Ou seja, as interações não somente apoiam o desenvolvimento da aprendizagem, como também podem dificultar o seu processo (REATTO; GODOY, 2017). A respeito disso, a colaboração, cooperação e participação entre os professores (escolas) com as assessorias pedagógicas, a confiança nessas ações mencionadas foram identificadas como facilitadores do diálogo e aprendizagem dos atores participantes dos programas sociais. Mas, a falta dessas ações dificulta o processo de aprendizagem. A entrevistada H3 salienta tal aspecto:

[...] quando nós estávamos com uma parte de assessoria pedagógica, que foi ali o alto e o baixo, por que a assessoria pedagógica vem para auxiliar, para assessorar, para alavancar para dar o apoio para dar o up que a gente precisa, e não estava acontecendo,

então trocou-se as pessoas a própria sistemática que trabalha com esse programa, não sei não foi por nós, trocou a assessoria, e aí sim, se fez com que os professores entendessem e gostassem, quando o professor gosta, o professor trabalha com entusiasmo e remete e reflete nos alunos (H3).

De acordo com a afirmação anterior do entrevistado A2, referente aos programas A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares, periodicamente há reuniões entre os atores relacionados aos programas sociais para avaliar o andamento dos referidos programas, ou seja, para que seja feito *feedback* sobre o andamento dos programas e buscar orientações para aprimorar a sua disseminação. Porém, em relação a esses dois programas, não foram disponibilizados relatórios que comprovam tais reuniões.

Contudo, foram encontradas pesquisas pós ciclo de aprendizagem, que constituem o *feedback* dos participantes, aplicadas pela cooperativa um ano após ter ministrado o curso de Educação Financeira, a fim de perceber se o curso foi compreendido e se houve efeito positivo nos participantes. Também, foi observado, durante a ocorrência desse curso, um quadro disponibilizado na sala para poder colocar as sugestões ou contribuições a respeito do curso. As práticas formais abordadas são subcategorias que surgiram da categoria Formal.

A gestão por propósito, princípio de educação, formação e informação, princípio de interesse pela comunidade, princípio de livre adesão e voluntária, princípio de gestão democrática, princípio de intercooperação, valores organizacionais, confiança, colaboração, cooperação e participação são subcategorias que surgiram da categoria Facilitadores. Portanto, a falta de confiança, colaboração, cooperação e participação, a falta de princípios cooperativistas e valores organizacionais surgiram da categoria Limitadores. O Quadro 28 apresenta o resumo dessas subcategorias:

Quadro 28 – Práticas formais identificadas

(continua)

Conceito teórico	Aprendizagem organizacional
Categoria	Formal
Subcategorias	Formações e informações Reuniões e integrações <i>Feedback</i> dos participantes
Categoria	Facilitadores
Subcategorias	Confiança Colaboração Cooperação e participação Gestão por propósito Princípio de educação, formação e informação; Princípio de interesse pela comunidade; Princípio de livre adesão e voluntária; Princípio de gestão democrática; Princípio de intercooperação; Valores organizacionais.

(conclusão)

Conceito teórico	Aprendizagem organizacional
Categoria	Limitadores
Subcategorias	Falta de confiança Falta de colaboração Falta de cooperação e participação Falta de princípios cooperativistas e valores organizacionais

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.3.2 Práticas informais

As práticas informais compreendem: experiência e vivência na implantação, conversas, escuta e troca do conhecimento, quebra de paradigma e adaptações que surgiram da categoria Informal, referente ao conceito AO. Os mesmos facilitadores e limitadores abordados anteriormente estão associados as práticas informais. Assim, foi observado que os processos formais de aprendizagem são acompanhados por processos informais de aprendizagem. Conforme mencionado anteriormente, as oportunidades estruturadas de aprendizagem formal podem estimular os colaboradores a se engajarem na aprendizagem informal (BEDNALL; SANDERS, 2017).

Nos processos informais, a confiança entre os atores que participam dos programas sociais figura como um fator fundamental que facilita a experiência e vivência ao falar dos programas sociais. Ela possibilita conversas, escuta e troca do conhecimento entre atores, por conseguinte, estas interações possibilitam a quebra de paradigma e adaptações dos atores. “Acho que informal, diria assim, o comum é uma pessoa explicando pra outra, então senta do lado vai explicando, vai fazendo junto, vai começando” [...] (A4).

[...] eles dizem e aí, como é que está, como é que está o programa A União Faz a Vida, o que está acontecendo, então, é uma busca deles também, não só de nós demandarmos enquanto conhecedores, mas deles virem buscar, isso é muito importante, isso fortalece os programas [...] (A2).

Então, foi percebido que os momentos de trocas de ideias e discussões são comuns entre os componentes da célula da Sicredi Serrana que trabalham nos programas sociais. São eles: o entrevistado A1, gestor da área de comunicação e relacionamento, onde se encontra a célula mencionada, entrevistado A2, responsável pelos programa A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares, entrevistado A3, responsável pelo programa Educação Financeira e entrevistada A4, assistente administrativo. O responsável pelo programa Educação Financeira afirma:

Onde acontece mais troca (é) entre nós três mesmo. A maior troca são as pessoas que são as responsáveis, são pessoas que param, que fazem no momento, como a gente fez hoje, de debate, de discussão, de perceber - ó aqui está bacana, aqui não está bacana, mas essa discussão, claro, essa discussão é só possível, porque a gente traz subsídios de outras áreas e do nosso público externo também (A3).

Esta realidade salienta as ações informais de aprendizagem no ambiente de trabalho da célula que trabalha nos programas sociais, que consistem em buscar por novos conhecimentos e habilidades de maneira não planejada ou estruturada, que emergem de alguma necessidade associada às tarefas dos colaboradores. Estas ações possibilitam superar limitações dos programas formais de aprendizagem, proporcionando oportunidades para práticas de interações entre indivíduos (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011; THURLINGS; EVERS; VERMEULEN, 2015).

Foi observado que essa célula é engajada com o propósito dos programas sociais e possuem experiência e vivência a respeito deles. [...] “A efetividade de um programa, também vem da tua experiência de construção dele. Acredito eu que a efetividade dele, ela é maior quando você construiu. Você apenas copiou e colou, ela não é tão efetiva”. [...] (A3). Assim, a experiência e vivência do gestor, assim como dos outros responsáveis ou colaboradores da equipe, são compartilhada entre eles, para que os programas sociais sejam disseminados com êxito. É nesse sentido que a entrevistada A4 afirma:

[...] o entrevistado A1, ele é o gestor da área e ele foi, eu não sei te dizer como é que foi ali a questão da migração dele, mas [...] ele tem mais de 20 anos de Sicredi, então ele tem toda propriedade do mundo para falar de cooperativismo, [...], então ele, nossa, ele tem um conhecimento assim muito grande, então por isso que ele é nosso gestor claro. [...] (A4).

Assim, esse conhecimento advindo da experiência e vivência dos atores que trabalham para disseminação e andamento dos programas sociais, em outras palavras, conhecimento oriundo da aprendizagem por prática, se encontra também no nível das assessorias pedagógicas. Tal realidade foi observada na assessoria pedagógica no contexto do programa social A União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira. Nesse sentido, o assessor do programa Cooperativas Escolares salienta a relevância da experiência e escuta no processo de aprendizagem:

Sim, sim essa experiência ela possibilita uma aprendizagem significativa a partir da escuta, do aprimoramento da sensibilidade, e especialmente da mediação a partir dos trabalhos com as cooperativas escolares, no relacionamento com crianças e adolescentes, nas atividades do projeto, é possível sim aguçar essas características que tornam ou melhor que qualificam sobremaneira o projeto. Então, a capacidade de escuta. [...] (H2).

A entrevistada A4 salienta que, sendo a mais nova da equipe, recebe mentoria do gestor e responsáveis pelos programas sociais. Ou seja, ela precisa dessa mentoria para entender como se implanta e acompanha os programas sociais. Porém, destacou o responsável pelo programa educação financeira como o seu principal mentor, que lhe auxilia na compressão, disseminação e andamento dos programas sociais.

[...] O entrevistado A3, “ele tem toda uma vivência, assim também ele tem ali mais, acredito que mais de 15 anos também de Sicredi, ele tem toda uma vivência assim, ele já passou por várias áreas, então ele conhece muito bem a cooperativa, e aí ele trabalhou por muito tempo [...] com outros programas sociais. Então [...] ele é o meu mestre, eu estou aprendendo muito com ele, tudo que ele sabe ele tá me ensinando. [...] (A4).

Foi observado que esses processos informais identificam-se como um pólo diferente em relação aos processos formais. Assim, o pólo formal e informal não se submetem, pelo contrário, interagem por meio da colaboração, cooperação e participação dos colaboradores. O processo de troca entre as práticas formais e informais de aprendizagem ocorre pela articulação sistematizada de ambos, já se observa a constante relação da experiência e da reflexão nos dois modos de aprendizagem (ANTONELLO, 2011). Considera-se que o processo informal de aprendizagem é imprescindível para o desempenho dos colaboradores na organização (BECKER; BISH, 2017).

A interação das duas formas de aprendizagem analisa-se como um dos processos de aprendizagem organizacional (LARENTIS *et al.*, 2014). Em vista disso, observou-se a predominância dos processos formais de aprendizagem em comparação aos informais, mostrando que os processos formais de aprendizagem têm importante função na disseminação e andamento dos programas sociais. O que pode ser justificado pela natureza da organização, que é uma instituição financeira e requer um grau significativo de formalidade para funcionar. O Quadro 29 apresenta o resumo das práticas informais de aprendizagem que são subcategorias que surgiram da categoria Informal, subcategorias da categoria Facilitadores, assim como as subcategorias da categoria Limitadores:

Quadro 29 – Práticas formais identificadas

Conceito teórico	Aprendizagem organizacional
Categoria	Informal
Subcategorias	Experiência e vivência na implantação Conversas, escuta e troca do conhecimento Quebra de paradigma e adaptações
Categoria	Facilitadores
Subcategorias	Confiança Colaboração Cooperação e participação Gestão com propósito Princípio de educação, formação e informação; Princípio de interesse pela comunidade; Princípio de livre adesão e voluntária; Princípio de gestão democrática; Princípio de intercooperação; Valores organizacionais.
Categoria	Limitadores
Subcategorias	Falta de confiança Falta de colaboração Falta de cooperação e participação Falta de princípios cooperativistas e valores organizacionais

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Por fim, foi identificado que existe uma interação entre as práticas de aprendizagem formais e informais, porque as oportunidades estruturadas de aprendizagem formal estimulam os colaboradores que trabalham com os programas sociais, assim como todos atores envolvidos nesse processo, a se engajarem nas práticas informais de aprendizagem para o êxito da disseminação dos programas sociais (BEDNALL; SANDERS, 2017). Nesse sentido, percebe-se que existe uma falsa fronteira entre o formal e o informal, uma vez que o processo de troca entre as práticas formais e informais de aprendizagem ocorre pela articulação sistematizada de ambos e, já se observa a constante relação da experiência e da reflexão nos dois modos de aprendizagem (ANTONELLO, 2011).

4.3.3 Níveis de aprendizagem

Foi observado que a relevância da colaboração, assim como do *feedback* oriundo desse processo, auxiliam os atores envolvidos com os programas sociais a quebrar paradigmas e a se adaptarem na disseminação dos programas sociais. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre no nível individual, pela quebra de paradigma e adaptações que acontecem na atuação dos atores na disseminação dos programas sociais. [...] “Então, a educação formal também, que acontece de um assessor do programa social também, é a partir de cursos, de leitura de livros, de conhecimento, de busca de troca” [...] (A3).

Também, pela curiosidade que cada componente da célula que trabalha com os

programas sociais possui, pela sua demanda de crescimento profissional, particularmente, na disseminação e acompanhamento dos programas sociais. Assim, cada um, respectivamente, busca formações ou capacitações, porque a Sicredi Serrana encoraja essa postura, com base no quinto princípio que consagra a Educação, Formação e Informação.

[...] Então, existe uma preocupação muito grande, dentro do Sicredi, e os investimentos do Sicredi são, aqui na Sicredi são muito grandes, ao olhar de coisas novas, de buscar, de preparar, do colaborador, aqui só não estuda, aquele quem não quer. Isso é o resumo. Quem não se aperfeiçoa aquele quem não quer. [...] (A3).

Em vista disso, a experiência do dia a dia possibilita a aprendizagem no nível individual. Nesse sentido, o responsável pelo programa educação financeira destaca: [...] “A parte não formal da educação é o conhecimento, a experiência do dia a dia, ah, eu vou assumir na minha função” [...] (A3). Por conseguinte, o processo de a aprendizagem, no nível individual, acaba se transformando em competências organizacionais, porque a aquisição individual de competências propicia a mudança de comportamento e repercute no desempenho individual (BALSAN; FALLER; PEREIRA, 2015). Portanto, para que aconteça a aprendizagem organizacional deve ocorrer primeiro a aprendizagem no nível individual (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; PAWLOWSKY, 2001; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

Contudo, Silva *et al.* (2016) afirmam que os grupos de trabalho são relevantes para as organizações. Nesse sentido, foi identificada a célula (grupo) dos colaboradores que trabalham para manutenção e disseminação dos programas sociais promovidos pela Sicredi Serrana. Assim, é necessário levar em consideração que a aprendizagem organizacional é composta por atividades baseadas nas interações entre indivíduos em um determinado ambiente (ELKJAER, 2001).

Torna-se importante a existência do grupo, pois, se o grupo que funciona dentro da organização aprende, o seu aprendizado será repercutido na organização (BIDO *et al.*, 2011). Com base nas análises anteriores, destaca-se que o processo de aprendizagem ocorre no nível grupal pela participação nas formações, reuniões e integrações; pela interação e troca do conhecimento, assim como pelo trabalho em grupo. O Quadro 30 apresenta o resumo das subcategorias que possibilitam o processo de aprendizagem no nível individual e grupal abordadas nessa subseção:

Quadro 30 – Categorias identificadas sobre os níveis da aprendizagem

Categorias	Processo de aprendizagem: nível individual	Processo de aprendizagem: nível grupal
Subcategorias	Busca pelo aperfeiçoamento; Aprender a partir da experiência e vivência; Relevância da colaboração; Quebra de paradigma e adaptações.	Participação nas formações, reuniões e integrações; Integração e troca do conhecimento; Trabalho em grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.4 OS PRINCÍPIOS COOPERATIVISTAS, AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E INOVAÇÃO SOCIAL

De acordo com as análises anteriores, a interação encontra-se no fato de que os princípios cooperativistas condicionam e estimulam, desta forma, facilitam as práticas formais e informais de aprendizagem na célula que trabalha com os programas sociais e, nos ambientes onde se aplicam os programas sociais. Em outros termos, os princípios cooperativistas podem ser considerados como fundamentos que promovem as práticas formais ou informais para criação, manutenção e disseminação dos programas sociais. A totalidade dos princípios cooperativistas, conforme mencionado anteriormente, não têm se manifestado durante a investigação que foi realizada. [...] “Então, dentro de sete princípios, eu vejo o mais impactante, nos programas sociais é o quinto princípio, que é o princípio da educação, da formação, é o princípio que preza pela educação de legar algo diferente, dentro da sociedade”. [...] (A3).

Assim, em primeiro lugar, identificou-se o princípio de educação, formação e informação como princípio mestre que condiciona as práticas formais e informais da aprendizagem. Mas, ele é complementado pelos princípios de interesse pela comunidade e, aquele sobre a intercooperação que estimula a Sicredi Serrana na promoção da troca de ideias ou conhecimentos com atores diversificados. Assim, referente ao princípio de interesse pela comunidade, o entrevistado A1 afirma: [...] “muito desse recurso é investido na comunidade, justamente pra fomentar esses projetos sociais que a gente tem, isso que a gente desenvolve pras comunidades” [...] (A1).

Também, encontram-se os valores organizacionais como confiança, postura de engajamento que requer colaboração, cooperação e participação e que são facilitadores das práticas formais e informais de aprendizagem. Contudo, a Revista dos projetos do programa A União Faz a Vida, edição #3. 2017, assim como Relatório Anual 2017, confirmam o depoimento do entrevistado A1, ressaltando os investimentos destinados aos programas sociais voltados a educação e diversas formações ou capacitações para colaboradores e associados. E, esses

investimentos são feitos com base nos princípios mencionados anteriormente.

Em vista disso, no contexto dos programas sociais analisados, encontrou-se a interação entre as práticas de aprendizagem organizacional e a criação da inovação social. **Pois, as práticas de aprendizagem organizacional foram identificadas como base para criação da inovação social no sentido de que, essas práticas apoiam e capacitam os atores que iniciam a ação de inovação social nos ambientes específicos onde eles atuam.** Ou seja, para alcançar os resultados de inovação social, assim como a sua manutenção, torna-se relevante a capacitação dos agentes envolvidos, para que prossigam as ações de inovação social. Nesse sentido, Cloutier (2003) e BEPA (2011) apontam a relevância e o papel da capacitação dos atores que iniciam as ações de inovação social.

Prosseguindo, a realidade do campo apresentou os atores envolvidos, que possuem conhecimento significativo para trabalhar com a manutenção e disseminação dos programas sociais. Essa realidade confirma a opinião de André e Abreu (2006) quando eles afirmam que, a realidade empírica da inovação social apresenta a presença quase permanente de atores altamente qualificados que, pelo menos em uma primeira etapa, fazem progredir o processo pela sua participação e cooperação (ANDRÉ; ABREU, 2006). Portanto, encontrou-se também outro aspecto comum entre aprendizagem organizacional e inovação social no fato de que, os dois conceitos são processos **não lineares** que depende de **fatores diversificados e interdependentes**, para que o processo de criação, manutenção e disseminação dos programas sociais ocorra para satisfação das necessidades sociais na área de educação na região da Serra Gaúcha.

Nessa perspectiva, foram encontradas categorias compartilhadas entre o conceito aprendizagem organizacional e o termo inovação social, que embasaram o quadro teórico do presente estudo, são elas: confiança, colaboração, cooperação e participação. Referente a IS, elas condicionam a sua presença, visto que esta tipologia de inovação existe pela colaboração e cooperação dos atores diversificados, possibilitando os participantes do programa a se tornarem, ao mesmo tempo, atores e beneficiários no andamento e disseminação do mesmo. Quanto a AO, as categorias mencionadas facilitam a ocorrência das práticas formais e informais de aprendizagem no processo individual e grupal ao tratar dos programas sociais da Sicredi Serrana, oriundos dos aprendizados estimulados pelos princípios e valores cooperativistas, com intuito de suprir as carências educacionais identificadas nos ambientes escolares e organizacionais da região Serra Gaúcha.

A presença das categorias compartilhadas indica que os fenômenos investigados não acontecem de forma isolada, pelo contrário, ocorre de modo **simultâneo e interdependente**,

confirmando alguns aspectos da literatura consultada, já que existe a necessidade da articulação de interesse entre os indivíduos envolvidos na procura do alinhamento e troca de experiências e, por conseguinte, da promoção da mudança de atitudes, comportamento ou percepções, que criam novas e melhores ações colaborativas e propiciam a adoção de novas posturas individuais ou coletivas motivadas por um interesse em comum (NEUMEIER, 2012). **Resumindo, as práticas de aprendizagem organizacional proporcionam agentes capacitados em suas práticas para criação dos programas sociais portadores de inovação social**, visto que a criação da inovação social procede da constituição das equipes multidisciplinares, conforme salienta Taylor (1970).

4.5 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES AOS COLABORADORES E À COMUNIDADE

Essa subseção aborda a análise dos programas sociais sob a ótica da inovação social de acordo com a abordagem adotada no referencial teórico desse estudo.

4.5.1 Os programas sociais como portadores de Inovação Social

Os programas sociais analisados podem ser caracterizados como inovação social na ótica da abordagem que compreende o fenômeno a partir do seu processo e de seu resultado. Nesse estudo, o resultado é chamado de contribuição dos programas sociais. Assim, as contribuições desses programas visam somente os indivíduos, e não o território, nem tampouco os processos organizacionais. Em primeiro lugar pode-se constatar que são portadores de inovação social porque há diversos atores que contribuíram na sua criação, e participam na disseminação desses programas. E, esses atores agem com base nos estimuladores e fundamentos que levaram a Sicredi a adotar esses programas, tais como: a necessidade e oportunidade de melhoria identificada na comunidade nos ambientes escolares, os princípios cooperativistas e valores organizacionais.

Tal afirmação corrobora as três dimensões interligadas, quando se analisa a inovação social, conforme aponta Moulaert *et al.* (2005): a) a dimensão conteúdo, que consiste em satisfazer as necessidades humanas que não são atualmente satisfeitas; b) a dimensão processo, que consiste em mudar relações sociais ao utilizar o *leadership* e participação de todos; c) a dimensão empoderamento, que consiste em aumentar a capacidade sociopolítica na satisfação das necessidades e participação de todos envolvidos no projeto (MOULAERT *et al.*, 2005).

Nessa perspectiva, as dimensões analíticas mencionadas são abordadas nos parágrafos seguintes, fundamentando-se nos achados do estudo.

Foram observados os condicionantes das contribuições dos programas analisados e os depoimentos dos entrevistados confirmaram tal percepção, a saber: necessidade e oportunidade, tipos, atores-beneficiários, processo, mobilização, colaboração, cooperação e participação, divulgação, dificuldades, expansão, comunidade e cultura. São subcategorias que surgiram da categoria Condicionantes, referente ao conceito inovação social. Em outras palavras, a presença de tais subcategorias faz ocorrer os programas sociais. Assim, o responsável pelo programa A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares afirma [...] “Então, não é só o Sicredi que diz como que as coisas vão andar e como que vai funcionar, nós tomamos a decisão de chamar representantes de vários públicos para que a gente possa pensar juntos” (A2).

Diante da mobilização, colaboração, cooperação e participação dos atores, ao disseminar os programas, encontram-se dificuldades relacionadas a cultura da comunidade: “Hoje, o maior desafio da implantação de um programa na área escolar, na área da educação é a resistência do professor. É de você pegar e trabalhar a gestão da mudança, mudança de cultura, essa quebra de paradigmas que é a mais difícil” [...] (A2). Apesar destas dificuldades, foi observado o engajamento da Sicredi Serrana para expandir os programas sociais: [...] “a gente cuida do programa aqui na nossa comunidade, aqui na nossa região, na nossa área de atuação, então é minha responsabilidade aqui na cooperativa fazer isso né, porque a diferença sociocultural da nossa região é muito grande” [...] (A2).

[...] mas um agente importante nesse processo todo são os municípios, são as secretarias de educação, ou os dirigentes de onde nós temos o programa instalado, então nós temos várias pessoas que contribuem para que o programa realmente aconteça e que possa acontecer, não só pensando em Sicredi agora, [...] (A2).

Os condicionantes mencionados anteriormente apontam o capital social e, de forma particular, o capital relacional que possui a Sicredi Serrana. Os atores da célula que trabalha diretamente com os programas sociais conseguem estabelecer laços com as entidades e pessoas que facilitam o *networking* na comunidade para que os programas ocorram, sejam eles empresas ou organizações, ambientes escolares ou secretarias da região da Serra Gaúcha. De forma geral, [...] “a gente faz pilotos, então a gente escolhe um município, uma agência, se aproxima do gerente da entidade, [...] (A2). Em vista disso, encontra-se um processo de relações permanentes entre desenvolvedores (Sicredi Serrana e assessores pedagógicos) e usuários (participantes-beneficiários), em uma construção social procedente da interação entre os agentes participantes (BIGNETTI, 2011).

Vale ressaltar que são programas criados por pessoas e para as pessoas. Neste sentido, o entrevistado A3 afirma: “Sim, primeiro cooperação, não existe como você levar um programa na cooperativa de crédito, levar um programa para sociedade, sem que ocorra a cooperação, conforme já havia mencionado, não é um programa de uma pessoa, ele é um programa de uma cooperativa”.[...] (A3). Também, foi observado que os programas sociais relacionam-se às condições específicas do contexto socioeconômico, assim como ao envolvimento de uma rede de parcerias formais e informais das partes envolvidas (SHARRA; NYSSSENS, 2011). Tais relações articulam-se de duas formas: uma referente aos laços internos, no interior da Sicredi Serrana e no nível do Sistema Cooperativo Sicredi (*bonding capital*); a outra decorrente das relações com o exterior, entre os assessores pedagógicos e entidades parceiras como secretarias (*bridging capital*) (PUTNAM, 2000).

[...] mas a gente percebe desse envolvimento da comunidade que ela se torna mais colaborativa mais cooperativa, isso que a gente tem hoje de forma muito empírica, não tem nenhuma pesquisa que nos traz isso, mas de forma empírica a gente percebe isso que onde nós temos o programa as pessoas são mais colaborativas no contexto escolar, [...] (A2).

O capital relacional da Sicredi Serrana articula-se em dois níveis: um regional, que deriva da proximidade, principalmente dos laços de confiança e de cooperação interpessoais, que os colaboradores, associados (clientes) e parceiros estabelecem, sentindo-se pertencentes aos objetivos dos programas sociais; o outro, global, caracterizado por outras proximidades (cultural, geracional, social etc.) com o sistema cooperativo Sicredi e seus assessores pedagógicos, composto por nós e fluxos (ANDRÉ; ABREU, 2006). A entrevistada A4 afirma: [...] “o pessoal apoia muito e a maioria é super engajada, sim a gente tem um desafio, que tem alguns, claro, que não se importam, né, são indiferentes aos programas, mas a maioria é bem engajada apoia e incentiva os programas” (A4). Ou seja, os programas sociais são resultados de um conjunto de atores que atuam conforme princípios e valores cooperativistas para suprir as necessidades ou carências educacionais identificadas na comunidade.

Por fim, as interações que ocorrem na célula que trabalha com os programas sociais são analisadas como facilitadoras da disseminação e funcionamento dos programas sociais, em todas as fases de assessoria pedagógica e outras interações com os parceiros. Assim, estas interações geram conhecimentos para os atores diversificados em cooperação e colaboração. O que confirma o enunciado de Bignetti (2011), que conceitua a inovação social como o resultado do conhecimento, que se aplicou às necessidades sociais pela participação e cooperação de todos os atores envolvidos, ao oferecer soluções novas e duradouras aos grupos sociais,

comunidades ou para a sociedade em geral. O Quadro 31 apresenta o resumo dos condicionantes das contribuições dos programas sociais caracterizados como Inovação Social.

Quadro 31 – Os condicionantes das contribuições dos programas sociais

Conceito teórico	Inovação social
Categoria	Condicionantes
Subcategorias	Necessidade e oportunidade Tipos Atores: fundação Sicredi, central regional, área de comunicação e relacionamentos, colaboradores de agências, assessorias pedagógicas, diretoria e professores orientadores e beneficiários -participantes Processo: mobilização, Colaboração, Cooperação e participação Divulgação Comunidade e cultura Resultados financeiros Dificuldades Expansão

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.5.2 Contribuições dos programas sociais

Conforme mencionado anteriormente, as contribuições dos programas analisados visam desenvolver a cidadania e proporcionar melhoria para os indivíduos. Nesta perspectiva, é necessário ressaltar que é somente a Educação Financeira que atende dois públicos, ou seja, os colaboradores da Sicredi Serrana e a comunidade. Assim, esta subseção aborda as contribuições de cada programa, respectivamente. As contribuições do programa A União Faz a Vida são subcategorias oriundas da categoria contribuições a respeito do conceito Inovação Social. Essas subcategorias são: desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação, quebra de paradigma na aprendizagem, inclusão dos alunos.

A União Faz a Vida e as Cooperativas Escolares são voltados somente para públicos externos nos âmbitos escolares. “Assim ó, o programa A União Faz a Vida, como ele tem nos seus pilares a questão da cidadania, da cooperação, da solidariedade, ele vem bem ao encontro dos nossos objetivos, que é trabalhar com a autonomia dos nossos alunos” [...] (F3). [...] “é uma metodologia de aprendizagem que busca pesquisar e trazer estes conceitos de cooperação e cidadania, cidadania na sua essência que é a capacidade de autonomia de pensamento reflexivo que o professor possa desenvolver nos alunos” [...] (A2). [...] Então o principal objetivo do programa A União Faz a Vida é desenvolver a cooperação e a cidadania nas crianças que participam. [...] (A4).

Além disso, a entrevistada F2 ressalta a inclusão dos alunos como uma das

contribuições do programa: “Certo, através deste programa eu acho que foi mais uma oportunidade de inclusão, [...] então realmente a gente conseguiu fazer a inclusão e conseguiu ampliar muito do nosso trabalho”. (F2). Também, o programa A União Faz a Vida traz a quebra de paradigma, conforme aponta a entrevistada H1: [...] “O que buscamos com o programa é quebrar esse paradigma conteudista da escola, alertando o professor para a função básica da escola que não é de desenvolvimento de conteúdos, mas o desenvolvimento da cidadania” (H1). O entrevistado A2 salienta a mesma contribuição, afirmando:

Traz conhecimento, traz essa parte de mudança de paradigmas dentro dessa cultura de educação que se tem hoje, na grande maioria né, não to dizendo que todas as escolas seguem o modelo tradicional, mas uma boa parte delas ainda sim, então quando a gente chega com os nossos programas sociais de inovação social, a gente inova, a gente reinventa aquela escola (A2)

O depoimento do entrevistado A2 confirma as três características genéricas e interrelacionadas, a seguir: satisfação das necessidades, relações sociais reconfiguradas e empoderamento ou mobilização política (MOULAERT *et al.*, 2013). Contudo, tal qual o programa A União Faz a Vida, o programa Cooperativas Escolares visa o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da cooperação, conforme aponta o entrevistado A2 e A4 [...] “São dois programas diferentes, com estruturas diferentes, mas que trabalham da mesma forma a educação, que buscam através de duas metodologias diferentes a colaboração, a cidadania”, [...] (A2). [...] “Mas o grande objetivo dela é inserir as crianças, os jovens desde cedo nas cooperativas, que eles começam na cooperativa escolar cooperando, entendendo essa questão de trabalhar junto” [...] (A4).

Assim, as contribuições descritas anteriormente enquadram-se na visão de Have e Rubalcaba (2016) quando salientam que a inovação social, sob a perspectiva sociológica, demonstra-se como nova forma de criar e implementar mudanças sociais (HAVE; RUBALCABA, 2016), com origem em novas práticas sociais criadas a partir de ações coletivas, intencionais e orientadas para objetivos que visam promover a mudança social por meio da reconfiguração de como os objetivos sociais são realizados (CAJAIBA-SANTANA, 2014).

Outra contribuição do programa Cooperativas Escolares é o desenvolvimento integral, ressaltado na entrevistada G1 e G3: “Eu acho que a maior contribuição é o desenvolvimento das crianças que participam, [...] então essa, toda essa coisa de solidariedade, organização, desenvolvimento interpessoal, eu acho que isso teve” [...] (G1). E, [...] “Outro fator que se destaca é a desinibição em falar em público (a oratória melhorou muito). Passaram a ter conhecimento de escritas oficiais como atas e livro caixa” (G3). Por fim, o desenvolvimento da

liderança apontado pelo Entrevistado H2: [...] “Porque se nós queremos trabalhar o empoderamento das crianças e adolescentes, a liderança desses jovens, nós adultos, nós professores, precisamos aprender a escutar, nós precisamos ter sensibilidade, a ter um outro olhar” [...] (H2).

Ressalta-se a relevância da articulação de interesses entre os indivíduos, na procura do alinhamento e troca de experiências e, por conseguinte, na promoção da mudança de atitudes, comportamento ou percepções, que criam novas e melhores ações colaborativas e propiciam a adoção de novas posturas individuais ou coletivas motivadas por um interesse em comum (NEUMEIER, 2012). No que diz respeito ao programa Educação Financeira, foram encontradas as seguintes subcategorias, que surgiram da categoria contribuições a respeito da inovação social: conscientização e melhoria no comportamento, qualidade de vida – bem estar, realização dos sonhos.

Já sobre a conscientização e melhoria no comportamento, o entrevistado A1 afirma: [...] “O impacto principal disso é que a gente, na verdade, nós não falamos de planilha, de cálculos, nada disso. A gente só fala de comportamentos”. [...] (A1). Nesse sentido, o entrevistado A3 acrescenta [...] “Que as pessoas podem sim, mudar hábitos, isso não dói, mas as pessoas precisam ser provocadas para mudar esses hábitos” (A3) e o entrevistado A5 aponta: [...] Que são formadas em educação financeira. Que passaram de alguma forma passaram pelo trabalho de conscientização em educação financeira. [...] (A5)

Esta conscientização é significativa nos participantes, fato evidenciado quando o entrevistado B1 afirma: [...] “tem duas coisas que me marcaram muito, a primeira é quando tu contabiliza na vírgula, por 30 dias, o que você gasta, você vê como gasta em bobagem, como tem dinheiro que não precisaria ter posto ali” [...] (B1). Na mesma perspectiva, [...] “ela te dá uma clareza, e quando tu começa a falar, de sonhos, tu começa a dividir, eles te dá, uma clareza diferente de tu pensar na tua vida assim, financeira”, [...] (B2). [...] “E aí foi isso que me causou impactou na época de fazer esse diagnóstico e ver que eu gastava 20 reais por dia, em torno de 20 e poucos reais por dia, só de almoço”. [...] (B3). Assim, [...] “tu pode te programar, identificando o que são realmente os teus gastos, que muita coisa é desnecessária. [...] acho que isso, me impactou bastante” (C1). Isso [...] “faz parte da Educação Financeira, acabei participando, foi uma reviravolta muito grande, na minha vida financeira assim. [...] eu mudei os meus hábitos de compra assim,” [...] (D1).

A qualidade de vida – bem estar foi a segunda contribuição encontrada. Neste sentido, o entrevistado A3 afirma: “resumiria em uma frase: qualidade de vida para sociedade e realização de objetivos da sociedade” (A3). Também, a entrevistada A4 enfatiza [...] A

“Educação Financeira” ela já tem um objetivo assim, sim do lado financeiro, mas assim a saúde financeira reflete muito na saúde física e mental das pessoas (A4). A terceira contribuição encontrada foi a realização dos sonhos. Assim, a entrevistada A4 ressalta: “E o principal objetivo é a realização de sonhos, que a pessoa educada financeiramente, diria assim, ela consegue se programar” [...] (A4). E a entrevista A6 acrescenta: [...] “Ele dá uma outra abordagem, é de olhar pros teus sonhos, [...], é tu organizar a tua vida, teus sonhos e no momento que tu enfatiza isso de realizar teus sonhos”, [...] (A6).

Os depoimentos dos sujeitos E1, E2, E3, E4, E5 e H3, que são beneficiários do público externo, confirmaram as subcategorias abordadas anteriormente: a conscientização e melhoria no comportamento como contribuições que lhes marcam significativamente. Ressaltaram a troca do conhecimento como uma contribuição relevante. Nenhum desses entrevistados abordara a qualidade de vida como umas das contribuições do programa. Apenas o sujeito E5 abordou a questão da realização dos sonhos a curto, médio e longo prazo. Nesse sentido, a entrevistada E1 afirma: [...] controlo as amigas nas compras... hehe será que precisa disso? O curso ajuda a controlar a si e os amigos (E1) Ao abordar a conscientização e melhoria no comportamento, a entrevistada E3 enfatiza:

[...] o que mudou realmente para mim foi essa questão que hoje eu penso bem mais naquilo que eu vou adquirir, se eu preciso de um produto, de um bem material, eu pesquiso, eu verifico a possibilidade de um preço menor e adquirir realmente o que eu acho é fundamental, é necessário [...] (E3).

Na mesma perspectiva, a entrevistada E4 salienta: “ Sim... Com certeza. O que mudou, principalmente, foi começar a colocar as despesas mensais no papel e destinar o salário de maneira correta”. [...] (E4). Também, [...] “O que mais agregou, foi conseguir enxergar alguns pontos onde estava tendo gastos desnecessários, e sempre eu fazia uma programação futura, uma única”.[...] (E5). E ainda, [...] no curso eu participei e te digo que não é mas que ele consiga se organizar, se planejar e entender, como é bom parar, e analisar o nosso financeiro [...] (H3).

Diferentemente do público interno, os entrevistados do público externo ressaltaram a troca do conhecimento como uma contribuição relevante que o programa proporciona. A entrevistada E2 destaca: “Repassei o que aprendi para meu marido, minha nora e meus filhos. Partilhamos conhecimentos. Temos uma empresa familiar, portanto o financeiro diz respeito a todos” (E2). E o entrevistado E5 acrescenta: [...] “Várias pessoas que eu vi, fizeram depois tu começa a conversar, tu vê que a pessoa muda. Para só de dizer que não tem dinheiro, e entende que tem como se programar” (E5). O Quadro 32 apresenta o resumo das contribuições dos programas analisados que são caracterizadas como inovações sociais. Esses achados são

resultados dos depoimentos oriundos das entrevistas individuais em profundidade e das entrevistas narrativas:

Quadro 32 – Resumo das contribuições dos programas sociais

Conceito	Inovação social
Categoria	Contribuições (Programa A União Faz a Vida)
Subcategorias	Desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação; Quebra de paradigma na aprendizagem; Inclusão dos alunos
Categoria	Contribuições (Programa Cooperativas Escolares)
Subcategorias	Desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação Desenvolvimento integral Desenvolvimento da liderança
Categoria	Contribuições (Programa Educação Financeira)
Subcategorias	Conscientização e melhoria no comportamento Qualidade de vida – bem estar Realização dos sonhos Troca do conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas indicam que os programas sociais são portadores de inovação social, pois proporcionam, tanto aos alunos, nos ambientes escolares, quanto aos colaboradores ou funcionários, nos ambientes organizacionais, contribuições que respondem às suas necessidades de educação, formação e informação. O ponto de partida para a implantação de uma inovação social é a conscientização da existência de necessidades sociais não atendidas e da reflexão sobre a estratégia para supri-las (MULGAN, 2007).

Tais contribuições são condicionadas por meio de mobilização, colaboração, cooperação e participação dos atores diversificados, que possuem um papel fundamental na disseminação dos programas sociais. Como dito anteriormente, a criação e disseminação destes programas procede principalmente da interação entre os princípios cooperativista de Educação, Formação e Informação, complementado pelo princípio de Interesse pela comunidade e Intercooperação. Suas contribuições são resultados de vários fatores e atores. Também, todos os entrevistados destacaram a relevância desses programas e os indicariam para ambientes escolares, organizações ou pessoas que precisam. O que significa que os programas analisados são aceitos, visto que a percepção dos beneficiários participantes é positiva.

Nesse sentido, as contribuições dos programas analisados, caracterizados como inovações sociais, são resultados de processos não lineares associados a vários fatores resultantes de esforços de atores diversificados, com finalidade de satisfazer necessidades

sociais na área de educação (CORREIA; OLIVEIRA; GOMEZ, 2016). Uma inovação social exige uma interação complexa entre organização, intenção e oportunidade emergente (WESTLEY; ANTADZE, 2010). Frente a isso, Murray *et al.* (2010) delinearam fases do processo de inovação social e disseminação dos programas sociais, sendo que a Sicredi Serrana pode ser analisada dentro das seguintes fases:

- a) **avisos:** essa fase consiste em identificar e diagnosticar a necessidade social. O ponto de partida do processo encontra-se na compreensão do problema social que precisa ser resolvido. Nesse sentido, foi observado que os três programas sociais analisados - A União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira - foram criados depois de identificar a necessidade (carência) de uma metodologia que promova o ensino-aprendizagem para desenvolver cidadãos cooperativos, ou seja, uma metodologia nas escolas brasileiras. Uma metodologia que possibilita a educação, a promoção do diálogo e de valores da cooperação. Também identificou-se na comunidade, a necessidade de uma educação financeira que conscientize o componente comportamental dos indivíduos e assim, mudem os hábitos e costumes prejudiciais às finanças pessoais;
- b) **propostas:** essa fase consiste em criar ideias e proposições a respeito do problema social. Aqui se estabelecem métodos formais para identificar possíveis soluções, percepções e opções diferentes na resolução do problema social. Nesse sentido, foi observado que, após a identificação mencionada na primeira fase, as ideias e proposições dos respectivos programas surgiram e se concretizaram. Foram assim criados os programas A União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira, cada um, conforme a sua cronologia. O papel de destaque das assessorias pedagógicas tem sido manifestado nessa fase;
- c) **protótipos:** nessa fase as ideias são testadas na prática, viabilizando possíveis adequações. A análise documental bem como os depoimentos das entrevistas individuais em profundidade realizadas com os sujeitos A2 e A3 comprovaram que, passar pela etapa de testagem (pilotagem) ao implantar os programas sociais, é uma prática já estabelecida pela Sicredi Serrana nos ambientes escolares. O papel de ações como mobilização, colaboração e cooperação foram identificados e a relevância da confiança entre os atores envolvidos inclusive os beneficiários, tem aparecido com clareza nessa fase;
- d) **manutenção:** chega-se nessa fase quando a ideia torna-se prática cotidiana. Assim, é preciso aprimorar essa ideia, várias vezes, o que consiste em simplificá-

la e encontrar recursos financeiros para assegurar a organização que levará a inovação em frente. Os depoimentos dos sujeitos F1, F2, F3 (professoras e diretoras que trabalham com o programa A União Faz a Vida), G1, G2, G3 (professoras e diretoras que trabalham com o programa Cooperativas Escolares) e H1 e H3 (assessores pedagógicos) comprovaram que a adoção da metodologia que proporciona os programas sociais já se tornou uma prática cotidiana nos ambientes escolares e educativos onde eles atuam. Além disso, as reuniões existentes entre os professores das escolas e assessores pedagógicos para disseminação e acompanhamento desses programas comprova que já passou pela etapa;

- e) **escala:** nessa fase empregam-se uma série de estratégias para o crescimento e disseminação da inovação. Foi observado que os programas da Sicredi Serrana se encontram nessa fase porque a cooperativa está utilizando uma série de estratégias e recursos para o seu crescimento e disseminação na região da Serra Gaúcha. Tal realidade fica comprovada pela análise documental do relatório anual e outros informativos da Sicredi Serrana, que apresentam os recursos financeiros investidos nos programas analisados;
- f) **mudança sistêmica:** a mudança sistêmica é o último objetivo da inovação social. De modo geral, envolve novas formas de pensar e fazer dentro de um contexto global. Percebeu-se que os programas sociais analisados não se encontram nessa etapa, pois não proporcionaram modificações radicais no contexto da região Serra Gaúcha, no que diz respeito aos ambientes escolares ou comunidade. Contudo, conforme os depoimentos dos entrevistados mencionados anteriormente, os programas sociais promovem modificações graduais nos ambientes escolares e comunidade.

Em vista disso, existem alguns aspectos que precisam ser trabalhados para que tais programas possam alcançar a fase de mudança sistêmica. Com base nos resultados encontrados, torna-se importante trabalhar a cultura dos ambientes escolares (professores e alunos) para que a mobilização, colaboração e cooperação desses agentes sejam efetivas e que tenham um engajamento contínuo, visando a mudança e reconfiguração culturais relativas às antigas práticas de ensino. Torna-se necessário enfatizar o desenvolvimento de conhecimento e competências associadas, a disseminação da metodologia dos programas sociais por parte dos professores, que ensinam e acompanham os alunos, assim como a sua compreensão adequada, por parte dos alunos, que são os beneficiários principais desses programas.

4.6 AS DIMENSÕES ANALÍTICAS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS SOCIAIS

As contribuições dos programas sociais analisados podem ser classificadas como inovação social, em relação ao seu processo de implantação e ao valor social que eles trazem para comunidade e colaboradores. Contudo, não foram encontradas **as dimensões analíticas de acompanhamento** que auxiliem na avaliação dos ganhos e respostas sociais desses programas, seja no sistema cooperativo Sicredi ou no nível da cooperativa Sicredi Serrana. Nesse sentido, o responsável pelo programa A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares afirma: “A gente não tem nada estruturado hoje para poder medir ou mapear, isso não existe a nível sistêmico ainda, não existia e semana passada nós sentamos para falar sobre isso e agora é só estruturar e depois encaminhar” [...] (A2).

Nesse sentido, o mesmo responsável ressalta: “Não tem também, por isso eu te disse que semana passada nós estávamos reunidos, representantes do país todo, 25 representantes pra pensarmos em como que a gente poderia ter essas métricas [...]. Até o ano que vem vamos ter essas métricas” (A2). A ausência de dimensões analíticas de acompanhamento foi observada no nível da Secretaria de Educação e Cultura de Barão, que é uma parceira da Sicredi Serrana para implantar os programas sociais no município. Nesse sentido, a entrevistada H3 enfatiza:

Nada por escrito, nada, nós acompanhamos o desenrolar do ano, e o desenrolar dos projetos, isso nós acompanhamos a exposição que eles falam, as reuniões, os momentos de assessoria o momento de busca para parcerias, mas nada oficial, nada de papel, sabe nós não temos esse tipo de acompanhamento, nós acompanhamos pelos olhos, pela colaboração das famílias, pelo agregado que se dá tudo, não no papel [...] (H3).

Tal fator acarreta dificuldade em classificar essas inovações sociais que, conforme afirma Echeverría (2008), podem ser pequenas, médias e grandes em função do grau de melhoria e de pessoas que se beneficiam disso. Contudo, com relação ao programa Educação Financeira, embora não se tenha as dimensões analíticas de acompanhamento para avaliar na sua integralidade, constatou-se a existência de avaliações periódicas, viabilizadas depois de cada ciclo de aprendizagem pelo responsável do programa, assim como por sua equipe, buscando visualizar o crescimento da disseminação do programa. Nessa perspectiva, o entrevistado A3, responsável pelo programa Educação Financeira salienta:

[...] hoje a gente já tem condições de dizer que o nosso programa, ele faz isso acontecer na vida das pessoas. Então, a gente já tem algumas pesquisas aplicadas pós trabalhos

realizados, pós ciclo de aprendizagem realizada, que nos disseram o seguinte: que 96 % dos participantes, tiveram uma mudança pós curso, quer dizer, colocaram algo em prática, que não tinham conhecimento antes do curso e colocaram em prática na sua organização financeira. [...] (A3).

Esse depoimento foi comprovado pelas pesquisas pós ciclo de aprendizagem, chamadas Questionário Educação Financeira - Pós Ciclo de Aprendizagem, que a cooperativa aplica um ano depois de ter ministrado o curso de Educação Financeira a fim de perceber se o curso foi compreendido e começou a mudar o comportamento dos participantes, ou seja, se modificou a sua organização financeira pessoal em direção à qualidade de vida e realização dos sonhos. Mas, as avaliações feitas durante o curso de educação financeira são considerados não confiáveis porque [...] “vamos dizer pouco subjetivas, assim, porque, a gente parte de, de comentários, de avaliação de participantes no modolo presencial, onde colhemos sempre de todos os participantes. Mas aquele momento, ele é ainda muito no calor da onda” [...] (A3).

Com base nas perspectivas de processo e nos pressupostos teóricos de inovação social, assim como nos resultados encontrados, incluindo os atributos associados as práticas formais e informais de aprendizagem, em nível individual e grupal, percebe-se que os programas sociais proporcionam contribuições sociais consideradas como inovação social. Conforme dito anteriormente, estas contribuições originam-se de fatores diversificados que ficam associados de forma não linear e interdependente, uma vez que esses fatores abragem a presença de recursos humanos, intelectuais e materiais dentro de um contexto determinado, torna-se necessário uma visão holística da parte dos responsáveis pelos programas sociais para compreender o papel de cada fator no desenvolvimento dos referidos programas.

Salienta-se que as dimensões analíticas de acompanhamento e avaliação de resultados dos programas sociais são ferramentas que apoiam o crescimento dos próprios programas, pois permitem que se tenha uma visão global e detalhada do andamento dos programas sociais. Dessa forma, a sua ausência na Sicredi Serrana não auxiliou, em termos práticos, os atores organizacionais da área de comunicação e relacionamentos da cooperativa, que trabalham com os programas sociais. Em outras palavras, a ausência dessas dimensões analíticas de acompanhamento e avaliação não contribuiu com o planejamento de ações estratégicas a respeito da disseminação dos programas sociais na região Serra Gaúcha.

4.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta subseção de discussão, objetiva refinar a compreensão dos resultados apresentados em relação a cada objetivo específico do estudo. Para atingir o primeiro, segundo

e terceiro objetivo específico, foram apresentados e analisados os programas A União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira. Com base nessa análise, pode-se classificar os programas sociais como portadores de inovação social, tanto a respeito do seu processo de criação e disseminação, quanto em suas contribuições sociais, ou seja, referente ao valor social que trazem para comunidade da região Serra Gaúcha, onde a Sicredi Serrana atua. Nesse sentido, visam desenvolver as melhorias no comportamento e garantir a qualidade de vida dos indivíduos, porque são voltados às pessoas, conforme a classificação de Cloutier (2003).

Primeiro, referente ao processo, a presença desses programas relaciona-se às condições específicas do contexto socioeconômico, assim como do envolvimento de uma rede de parcerias formais e informais junto às partes envolvidas (SHARRA; NYSSSENS, 2011). Nesse sentido, as contribuições dos programas são resultados de processos não lineares, associados a vários fatores resultantes de esforços de atores diversificados, com finalidade de satisfazer necessidades sociais na área de educação (CORREIA; OLIVEIRA; GOMEZ, 2016). As inovações sociais exigem uma interação complexa entre organização, intenção e oportunidade emergente (WESTLEY; ANTADZE, 2010).

Os condicionantes encontrados demonstram que os programas analisados são portadores de inovações sociais porque se enquadram em um processo iniciado e executado pelos atores organizacionais, através de ações colaborativas e participativas, que visam suprir as necessidades sociais de educação, formação e informação para gerar transformação nos participantes desses programas. Desse modo, no contexto da região da Serra Gaúcha, é uma intervenção nova, útil e mais eficaz que as abordagens existentes, proporcionando novas orientações culturais nos ambientes escolares ou educativos (TAYLOR, 1970; LÉVESQUE, 2002; CLOUTIER, 2003; MULGAN, 2006; ANDRÉ; ABREU, 2006; ECHEVERRÍA, 2008; PHILLS JR; DEIGMEIER; MILLER, 2008; BUND *et al.*, 2013; CRISES, 2015; HAVE; RUBALCABA, 2016).

Assim, os programas sociais analisados favorecem a relevância da articulação de interesse entre os indivíduos, na procura do alinhamento e troca de experiências e, por conseguinte, da promoção da mudança de atitudes, comportamento ou percepções, que criam novas e melhores ações colaborativas e propiciam a adoção de novas posturas individuais ou coletivas, motivadas por um interesse em comum (NEUMEIER, 2012). Referente ao programa Educação Financeira, identificou-se **a transformação duradoura que a intervenção desse programa causou no comportamento financeiro dos participantes**. Essa transformação passou pela conscientização e melhoria no comportamento financeiro dos participantes, nesse

sentido, a entrevistada E3 enfatiza:

[...] o que mudou realmente para mim foi essa questão que hoje eu penso bem mais naquilo que eu vou adquirir, se eu preciso de um produto, de um bem material, eu pesquiso, eu verifico a possibilidade de um preço menor e adquirir realmente o que eu acho é fundamental, é necessário [...] (E3).

Também, a troca do conhecimento gerada pelo programa, consolida a transformação que o programa de educação financeira proporciona aos participantes. A respeito disso, a entrevistada E2 destaca: “Repassei o que aprendi para meu marido, minha nora e meus filhos. Partilhamos conhecimentos. Temos uma empresa familiar, portanto o financeiro diz respeito a todos” (E2). E o entrevistado E5 acrescenta: [...] “Várias pessoas que eu vi, fizeram depois tu começa a conversar, tu vê que a pessoa muda. Para só de dizer que não tem dinheiro, e entende que tem como se programar” (E5). Consequentemente, a intervenção da educação financeira causou uma orientação cultural nova, no contexto de uma sociedade caracterizada pelo consumismo de bens e serviços. Em outros termos, os participantes adequaram o seu estilo de vida orientado por uma crescente propensão ao consumo de bens ou serviços supérfluos, que geravam dívidas exorbitantes e inadimplência.

O programa A União Faz a Vida e As Cooperativas Escolares são percebidas intervenções novas, úteis e mais eficazes que as abordagens existentes em relação a metodologia de ensino-aprendizagem, pois, proporcionam novas orientações culturais nos ambientes escolares ou educativos, por meio da educação, promoção do diálogo e valores da cooperação e colaboração. Ou seja, os dois programas sociais possibilitam a disseminação dos princípios e valores do cooperativismo, para que os alunos – participantes aprendam a ser cidadãos mais cooperativos, colaborativos e responsáveis perante a comunidade, em uma sociedade onde, observa-se a indiferença em relação ao social, assim como oposição dos direitos e interesses do indivíduo em detrimento de um grupo ou comunidade.

Desse modo, esses programas sociais não somente permite a promoção da mudança de atitudes, comportamento ou percepções, que criam novas e melhores ações colaborativas e propiciam a adoção de novas posturas individuais ou coletivas, motivadas por um interesse em comum, conforme afirma Neumeier (2012). Também, corroboram com as três características analíticas (genéricas e interrelacionadas) sobre inovação social a seguir: satisfação das necessidades, relações sociais reconfiguradas e empoderamento ou mobilização política, segundo aponta Moulaert *et al.* (2013). O Quadro 33 apresenta o resumo das contribuições considerados como inovações sociais :

Quadro 33 – Resumo das contribuições dos programas analisados

Programa A União Faz a Vida	Programa Cooperativas Escolares	Programa Educação Financeira
Desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação;	Desenvolvimento da cooperação e cidadania;	Conscientização e melhoria no comportamento;
Quebra de paradigma na aprendizagem;	Desenvolvimento integral;	Qualidade de vida – bem estar;
Inclusão dos alunos.	Desenvolvimento de liderança.	Realização dos sonhos;
		Troca do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os programas sociais da Sicredi Serrana apresentam, para os ambientes escolares ou educativos, uma novidade e descontinuidade na metodologia de ensino, se comparados com as práticas anteriores desses ambientes, conforme apontam Chambon, David e Devevey (1982). Esta questão da novidade e descontinuidade está associada à necessidade do contexto social de uma comunidade ou um determinado ambiente. Portanto, ao gerar novas formas de implementar mudanças sociais (HAVE; RUBALCABA, 2016), são trazidos elementos que podem ser considerados tanto positivos como negativos, tais como a resistência dos professores que deveriam ser parceiros na disseminação da metodologia do programa junto aos alunos.

A novidade e a descontinuidade das práticas antigas de ensino causam, em alguns momentos, a resistência dos professores, que foram educados e formados para utilizar uma metodologia de ensino tradicional. Tal realidade ressalta a complexidade que apresenta o capital relacional de um ambiente, principalmente dos laços de confiança e de cooperação interpessoais que devem existir ao disseminar os programas sociais (PUTNAM, 2000; ANDRÉ; ABREU, 2006). Esse desafio foi salientado pela entrevistada H1, assessora pedagógica no programa A União Faz a Vida: [...] “Não há como, em um semestre de formação, combater digamos assim, toda uma formação anterior fechada na aquisição do conhecimento, e isso é extremamente difícil”. [...] (H1).

Embora a diretoria da escola aceite a implantação do programa, identificam-se desafios associados a resistência de alguns professores que não se adaptam a nova metodologia ou se recusam a adotar, de forma abrangente, a nova abordagem oferecida pelo programa. Foi observado que houve conflito entre professores e a assessoria pedagógica em uma determinada fase de implantação do programa A União Faz a Vida, nas escolas participantes no município de Barão. Assim, o sujeito H3 relata: [...] “quando nós estávamos com uma parte de assessoria pedagógica, que foi ali o alto e o baixo, por que a assessoria pedagógica vem para auxiliar, para assessorar, para alavancar, para dar o apoio, para dar o *up* que a gente precisa, e não estava

acontecendo”[...] (H3).

Frente a resistência dos professores, encontra-se a problemática da efetividade da manifestação do princípio de livre adesão e voluntária, que consolida os valores como liberdade que os indivíduos possuem ao se relacionar com a cooperativa, inclusive com os seus programas sociais. Em outras palavras, fica complexo respeitar o princípio de livre adesão voluntária, no que diz respeito aos professores, quando eles não adotam os programas sociais e, ao mesmo tempo, insistir para que eles compreendam e adotem os programas sociais propostos.

Tais fatores dificultaram as práticas formais e informais de aprendizagem, ou seja, os encontros que os professores tinham com a assessoria pedagógica para pensar sobre a implementação do programa. Os depoimentos anteriores demonstram que o processo de disseminação dos programas sociais não promove somente os elementos positivos, mas também elementos que podem ser considerados negativos. Em outras palavras, a falta de adesão aos programas de um grupo de professores aponta a necessidade de trabalhar previamente alguns elementos endógenos do grupo e ambiente, para que seja incentivado o interesse em aprender dos professores resistentes a novidade e discontinuidade das práticas antigas.

Prosseguindo, para alcançar o quarto objetivo específico, foram descritas as práticas formais e informais realizadas pela Sicredi Serrana, estimuladas pelos princípios e valores cooperativistas e organizacionais sustentados pela gestão por propósito. Assim, os princípios que sobressaíram são: o princípio de Educação, Formação e Informação, Interesse pela comunidade, Intercooperação, Livre Adesão e Gestão Democrática. Assim, os atributos encontrados consistem em estimular e embasar a criação, implantação e manutenção dos programas sociais.

Os processos informais ocorrem porque existe um quadro formal que possibilita colaboração, cooperação e participação dos colaboradores. Deste modo, o processo informal de aprendizagem é imprescindível para o desempenho dos colaboradores na organização (BECKER; BISH, 2017). Em outras palavras, o processo de troca entre as práticas formais e informais de aprendizagem ocorre pela articulação sistematizada de ambos, já que se observa a constante relação da experiência e da reflexão nos dois modos de aprendizagem (ANTONELLO, 2011). Em vista disso, de acordo com os depoimentos apontados, encontrou-se uma relação entre as práticas formais e informais de aprendizagem, sendo que suas interações influenciam o andamento dos programas sociais analisados.

Foi identificado que as práticas formais são interdependentes as práticas informais, ou seja, são pólos que interagem entre eles, sendo que essa realidade proporciona aos atores organizacionais um conhecimento prévio, para que tenham discernimento para conduzir seus

esforços e focar em tarefas específicas dos programas sociais. Esta interação tem como ponto de partida o nível individual. O resultado está em consonância com a compreensão que, para que a aprendizagem organizacional aconteça, a aprendizagem no nível individual deve ocorrer primeiro (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; PAWLOWSKY, 2001; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

Sabendo que as oportunidades estruturadas de aprendizagem formal podem estimular os colaboradores a se engajarem na aprendizagem informal (BEDNALL; SANDERS, 2017). A AO é composta por atividades baseadas nas interações entre indivíduos em um determinado ambiente (ELKJAER, 2001) sendo, os grupos de trabalho, relevantes para as organizações (SILVA *et al.*, 2016). Nesse sentido, foi identificada a célula (grupo) dos colaboradores que trabalha para manutenção e disseminação dos programas sociais promovidos pela Sicredi Serrana. O trabalho dessa célula é tão relevante em situações casuais, quanto em experiências de aprendizagem formais, o que introduz, o conceito de prática como fator preeminente (GHERARDI, NICOLINI, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Evidenciou-se que ocorre a AO para disseminação dos programas sociais analisados, sendo o processo que se constrói a partir da interação de elementos formais e informais, no nível individual e grupal, ocorrendo em função da atividade e do contexto no qual os colaboradores da Sicredi Serrana e parceiros estão inseridos e atuando. Tal processo facilita que os atores desenvolvam habilidades que legitimam sua participação no processo de acompanhamento e disseminação dos programas sociais. Identificou-se, como meio de aprendizagem, a interação das práticas formais e informais entre atores envolvidos (LAVE; WENGER, 1991; PAWLOWSKY, 2001; STEIL, 2006; ANTONELLO; GODOY 2010; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS *et al.*, 2014; BOAS, CASSANDRE, 2018).

Nesta ótica, as contribuições sociais dos programas analisados originam-se de incentivos variados, como a interação entre os princípios e valores cooperativistas com as práticas formais e informais de aprendizagem, incluindo recursos humanos, intelectuais e materiais (dinheiro). Elas agregam valor social pela satisfação das necessidades, relações sociais reconfiguradas e empoderamento ou mobilização política, segundo indica Moulaert *et al.* (2013). Desta forma, a inovação social chama atenção dos pesquisadores, assim como das organizações, devido aos novos problemas sociais que demandam soluções novas, úteis e duradouras.

Também, constatou-se que as contribuições sociais que se caracterizam como inovação social respondem por diferentes realidades, em vista disso, justifica-se a relevância das dimensões analíticas de acompanhamento e avaliação dos programas sociais, para que se

tenha uma visão global e detalhada do andamento e retorno dos programas analisados. Porém, as dimensões de acompanhamento e avaliação não foram encontradas, porque a Sicredi Serrana não as possui, tampouco o sistema de crédito Sicredi. Por fim, os programas sociais da Sicredi Serrana se encontram na fase **escala**, referente ao processo de crescimento da inovação social, conforme descrito anteriormente.

Nessa perspectiva, torna-se necessária a presença de dimensões analíticas de acompanhamento e avaliação dos programas sociais. No entanto, não foram encontradas tais dimensões, seja no sistema cooperativo Sicredi, ou no nível da cooperativa Sicredi Serrana. Estas dimensões analíticas iriam auxiliar na avaliação dos ganhos e respostas sociais, que os programas analisados proporcionariam para comunidade e colaboradores (no caso de Educação Financeira). Tal achado auxiliou a atingir o quinto e sexto objetivo específico do estudo. O Quadro 34 apresenta o resumo dos resultados encontrados:

Quadro 34 – Resumo dos resultados discutidos

Identificação dos programas	Atores envolvidos	Classificação dos programas	Dimensões analíticas de acompanhamento e avaliação
Programas sociais voltados às pessoas.	Atores organizacionais (colaboradores); Parceiros (assessorias pedagógicas); Beneficiários (alunos e participantes).	Podem ser considerados portadores de inovação social: Proporciona metodologia nova e descontinuidade em relação às práticas antigas; Requer o envolvimento de atores diversificados pelas ações de mobilização, colaboração, cooperação e participação.	Não foram encontradas, porque a Sicredi Serrana não as possui; tampouco o sistema de crédito Sicredi.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.8 ESQUEMA CONCEITUAL DO ESTUDO

Esta subseção mostra na Figura 6, esquema conceitual que se originou a partir da relação entre os referenciais teóricos e os resultados analisados e discutidos no presente estudo. Os pressupostos teóricos relacionados a este estudo são aprendizagem formal e informal, processos de aprendizagem individual e grupal, facilitadores e limitadores da aprendizagem no desenvolvimento dos programas da Sicredi Serrana portadores de inovação social. Assim, a presença de pressupostos teóricos de inovação social se justifica tanto no que diz respeito ao processo de criação e disseminação dos programas, o que envolve a cooperação entre atores diversificados e as práticas de aprendizagem, quanto as contribuições sociais. Os programas proporcionam novas metodologias para ensinar alunos e demais participantes, incentivando-os na aquisição de novos conhecimentos que agregam valor social ao desenvolver os atributos

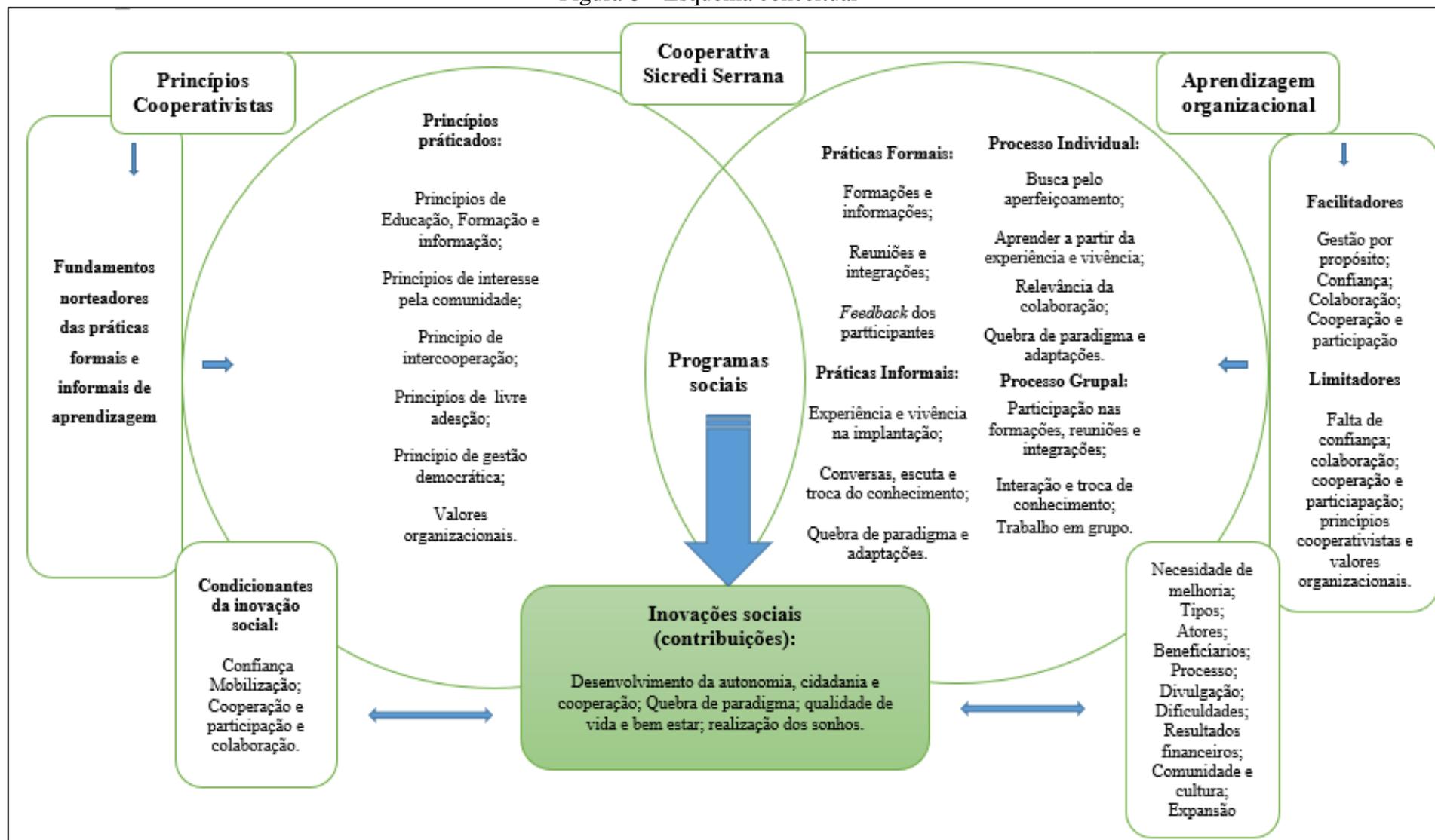
descritos anteriormente no Quadro 33 sobre as contribuições dos programas analisados.

A composição do esquema conceitual considerou principalmente a interação existente entre a AO e os princípios cooperativistas e valores organizacionais da Sicredi Serrana, que colocam o desenvolvimento dos programas sociais portadores de IS no centro do esquema conceitual. Observa-se que as contribuições dos programas analisados são caracterizadas como inovações sociais porque são resultados de processos não lineares, associados a vários fatores resultantes de esforços, com finalidade de satisfazer necessidades sociais na área de educação (CORREIA; OLIVEIRA; GOMEZ, 2016). Assim, no centro do esquema conceitual notam-se dois círculos. Na extrema esquerda encontra-se os princípios cooperativistas identificados, compreendidos, neste estudo, como aqueles que envolvem os alicerces conceituais do cooperativismo (BRASIL, 1971; PAGNUSSATT, 2004).

Já na extrema direita, encontra-se o conceito de aprendizagem organizacional, entendida como o processo que se constrói a partir da interação de elementos formais e informais, em nível individual e grupal, ocorrendo em função da atividade e contexto no qual os colaboradores da Sicredi Serrana e parceiros estão inseridos e atuando. Este processo facilita que os atores desenvolvam as habilidades que legitimam sua própria participação no processo de acompanhamento e disseminação dos programas sociais. Ou seja, analisa-se, como meio de aprendizagem, a interação das práticas formais e informais entre atores envolvidos (LAVE; WENGER, 1991; PAWLOWSKY, 2001; STEIL, 2006; ANTONELLO; GODOY 2010; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS *et al.*, 2014; BOAS, CASSANDRE, 2018).

Na interseção dos dois círculos estão presentes as interações sociais baseadas nos princípios e valores do cooperativismo, que levam as práticas formais e informais de aprendizagem. Dessa forma, originam-se os programas analisados portadores de inovações sociais, porque enquadram-se em um processo iniciado e executado pelos atores organizacionais, através de ações colaborativas e participativas, que visam suprir as necessidades sociais de educação, formação e informação para gerar transformação nos participantes desses programas. No contexto da região da Serra Gaúcha é uma intervenção nova e mais eficaz do que as abordagens existentes, proporcionando novas orientações culturais (TAYLOR, 1970; LÉVESQUE, 2002; CLOUTIER, 2003; MULGAN, 2006; ANDRÉ; ABREU, 2006; ECHEVERRÍA, 2008; PHILLS JR; DEIGMEIER; MILLER, 2008; BUND *et al.*, 2013; CRISES, 2015; HAVE; RUBALCABA, 2016). A Figura 6 apresenta o esquema conceitual construído com base na relação entre os referenciais teóricos do estudo.

Figura 6 – Esquema conceitual



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Com o esquema apresentado, pode ser respondida a questão norteadora do estudo, que constituiu em saber: **como as práticas de aprendizagem organizacional interagem com os princípios cooperativistas no desenvolvimento de programas sociais para inovações sociais em uma cooperativa de crédito?** Constatou-se que existe, no contexto da Sicredi Serrana, interação entre princípios cooperativistas e práticas de aprendizagem organizacional na geração de programas sociais portadores de inovação social. Identificou-se também, que as contribuições dos programas analisados são consideradas como inovação social, porque possuem um caráter coletivo e o seu desenvolvimento apresenta a participação de atores diversificados, que aplicam o conhecimento no suprimento das necessidades associadas a aprendizagem e construção do conhecimento nas escolas e comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção apresenta as considerações finais desse estudo. Em primeiro lugar, as contribuições teóricas que foram proporcionadas pela investigação realizada e em segundo lugar, as contribuições gerenciais ou organizacionais que contribuem com a gerência da cooperativa nas suas políticas de disseminação dos programas sociais. Em terceiro lugar, apresenta as limitações do estudo para, por fim, apontar as sugestões de estudos futuros.

5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

O objetivo desse estudo consistiu em analisar a interação entre os princípios cooperativistas e as práticas de aprendizagem organizacional, nos programas sociais da Sicredi Serrana, geradores de inovações sociais para colaboradores e comunidade. Este objetivo foi atingido, assim, esse estudo respondeu à nítida necessidade de uma análise séria que identificasse como a inovação social acontece e de que forma pode ser incentivada em setores não orientados ao mercado (OECD, 2005; MULGAN, 2006). Em outras palavras, o estudo contribuiu com a ampliação de registros de pesquisas sobre a inovação social e aprendizagem organizacional no contexto do cooperativismo de crédito.

As contribuições dos programas analisados caracterizam-se como inovações sociais, e, no contexto do programa A União Faz a Vida foram encontrados: desenvolvimento da autonomia, cidadania e cooperação; quebra de paradigma na aprendizagem; inclusão dos alunos. Com relação ao programa Cooperativas Escolares: desenvolvimento da cooperação e cidadania, desenvolvimento integral, desenvolvimento da liderança. Por fim, referente ao programa Educação Financeira: conscientização e melhoria no comportamento, qualidade de vida – bem estar, realização dos sonhos, troca do conhecimento.

Assim, a análise destas contribuições integrou duas óticas sobre o conceito inovação social: uma focada nos processos e outra nos resultados. Em outras palavras, elas são inovações sociais porque possuem um caráter coletivo e o seu desenvolvimento apresentou a participação de uma diversidade de atores, que aplicam o conhecimento no suprimento das necessidades relacionadas a aprendizagem e construção do conhecimento nos ambientes escolares ou educativos, corroborando com as afirmações de Cloutier (2003), Mulgan (2006), André e Abreu (2006), Howaldt e Schward (2010), Bignetti (2011) e Mirvis *et al.* (2016).

Constatou-se que estas inovações sociais visam os alunos, colaboradores ou outras pessoas demandantes, no caso da educação financeira. Desse modo, os programas sociais

analisados incentivam a mudança de atitudes, comportamento ou percepções, que criam novas e melhores ações colaborativas e propiciam a adoção de novas posturas individuais ou coletivas, motivadas por um interesse em comum, conforme afirma Neumeier (2012). Em outros termos, as contribuições sociais dos programas analisados possuem um caráter coletivo e o seu desenvolvimento mostra a participação de atores diversificados, que aplicam o conhecimento no suprimento das necessidades relativas a aprendizagem e construção do conhecimento nas escolas e comunidade, agregando valor social pela satisfação das necessidades, relações sociais reconfiguradas e empoderamento ou mobilização política, segundo indica Moulaert *et al.* (2013).

As contribuições destes programas reforçam a definição adotada no presente estudo, sendo um processo iniciado e executado pelos atores organizacionais através de ações coletivas e participativas, que visam suprir as necessidades sociais para gerar transformação social duradora, podendo ser pequena, média ou grande. É uma intervenção nova, útil e mais eficaz do que as abordagens existentes, realizada com a participação dos beneficiários (usuários) para responder a uma aspiração, trazer uma solução ou aproveitar uma oportunidade com finalidade de mudar as relações sociais, ao propor novas orientações culturais. Tal intervenção pode ocorrer a partir de leis, políticas públicas, programas, produtos ou serviços em um contexto e período particular (TAYLOR, 1970; LÉVESQUE, 2002; CLOUTIER, 2003; MULGAN, 2006; ANDRÉ; ABREU, 2006; ECHEVERRÍA, 2008; PHILLS JR; DEIGMEIER; MILLER, 2008; BUND *et al.*, 2013; CRISES, 2015; HAVE; RUBALCABA, 2016).

Assim, os princípios de Educação, Formação e Informação, bem como o interesse pela comunidade, são destacados como os princípios que estimulam, em primeiro lugar, as práticas formais e informais de aprendizagem e que possibilitam a criação, acompanhamento e disseminação dos programas sociais. Mas, são complementados pelos princípios de intercooperação, adesão livre e voluntária e gestão democrática. Constatou-se o papel essencial da aprendizagem realizada a partir das práticas formais tais como: formações e informações, reuniões e integrações e *feedback* dos participantes. Também, as contribuições oriundas de práticas informais de aprendizagem como: experiência e vivência na implantação, conversas, escuta e troca de conhecimento e quebra de paradigma (GHERARDI; NICOLINI, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; BOAS; CASSANDRE, 2018).

Estas práticas ocorrem no nível individual, pela busca de aperfeiçoamento, do aprender a partir da experiência e vivência, da relevância da colaboração, da quebra de paradigma e adaptações. Também acontecem no nível grupal, pelas participações nas formações, reuniões e integrações, pela interação e troca do conhecimento, assim como pelo trabalho em grupo

(PAWLOWSKY, 2001; DALEY, 2002; AGUINIS; KRAIGER, 2009; SANDERS; YANG, 2016; BEDNALL; SANDERS, 2017). As práticas formais e informais são facilitadas no processo individual ou grupal devido à confiança que sustenta outros facilitadores, tais como: a gestão por propósito, que resume os valores organizacionais da Sicredi Serrana, colaboração, cooperação e participação.

Em vista disso, observou-se que aprendizagem que ocorre na Sicredi Serrana referente aos programas sociais analisados, é um processo que se constrói a partir da interação de elementos formais e elementos informais, envolvendo o nível individual e grupal. Também ocorre em função da atividade e contexto, no qual os colaboradores da organização estão inseridos. Consolida-se quando os membros de determinado grupo começam a dominar as habilidades pelas atitudes que legitimam suas participações no ambiente de trabalho. Assim, a prática e interação entre colaboradores são identificadas como meio de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991; PAWLOWSKY, 2001; STEIL, 2006; ANTONELLO; GODOY 2010; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS *et al.*, 2014; BOAS; CASSANDRE, 2018).

Tendo em vista que os programas A União Faz a Vida, Cooperativas Escolares e Educação Financeira são geradores de inovações sociais, constatou-se que são resultados de processos não lineares, associados à vários fatores advindos de esforços cuja finalidade é de satisfazer as necessidades sociais na área de educação e ensino, o que confirma as afirmações de Correia, Oliveira e Gomez (2016), segundo os quais, os processos de inovações sociais não são lineares e abrangem um conjunto de fatores. Para os programas analisados, os primeiros fatores são os princípios e valores cooperativistas que promovem as práticas formais e informais de aprendizagem que levam a criação e disseminação dos programas sociais.

Observou-se que estas inovações sociais apontam uma descontinuidade com os métodos tradicionais utilizados pelas escolas da Serra Gaúcha participantes dos programas, a respeito do processo de aprendizagem e construção do conhecimento, assim como na metodologia de ensinar os assuntos relacionados as finanças pessoais. Também, estes programas apresentam uma novidade em relação aos ambientes onde os programas são disseminados. Nesse sentido, há novidade, porque as escolas e centro educativo investigados não haviam experimentado as novas metodologias propostas pelos programas, embora tal uso exista em outras regiões brasileiras ou países.

A questão da novidade e descontinuidade sobre a inovação social está associada à necessidade e ao contexto social de uma comunidade. Nesse sentido, as inovações sociais dos programas são percebidas como novas formas de criar e implementar mudanças sociais (HAVE;

RUBALCABA, 2016). A novidade e descontinuidade que oferecem esses programas sociais comprovam a opinião de Chambon, David e Devevey (1982), quando caracterizam a novidade da inovação social como um conceito relativo e, ainda, que ela deve demonstrar uma descontinuidade com as práticas anteriores utilizadas em determinado contexto.

Também corroboram com o conceito de IS expresso por Taylor (1970), cujo teor define como novos modos de fazer coisas ou formas aperfeiçoadas de ação para suprir necessidades sociais, tais como: a pobreza e a delinquência. Nesse sentido, os programas analisados são novos modos de facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento nos ambientes escolares e de suprir carência que as pessoas possuem no que se refere a educação financeira na região Serra Gaúcha. A cooperação entre agentes diversificados no suprimento das necessidades sociais, destacada por Taylor (1970), foi comprovada pela participação, colaboração e mobilização de vários atores envolvidos na criação e disseminação de tais programas.

Os resultados discutidos demonstram que o processo de disseminação dos programas sociais, que traz novidade e descontinuidade, não promove somente os elementos positivos, mas também elementos que podem ser considerados negativos. Nesse sentido, pode ocorrer a resistência dos professores a adotarem os programas sociais, dificultando a manifestação do princípio de livre adesão e voluntária, que consolida os valores como liberdade que os indivíduos possuem ao se relacionar com a cooperativa, inclusive com os seus programas sociais. Em outros termos, a falta de adesão aos programas sociais proporciona uma oportunidade de aprendizagem para a célula que trabalha com os programas sociais, assim como todos agentes envolvidos no processo.

Essa falta de adesão requer que seja trabalhado previamente alguns elementos endógenos do grupo e ambiente, para que seja incentivado o interesse em aprender dos professores resistentes a novidade e descontinuidade das práticas antigas. Ou seja, a presença de inovações sociais está associada às condições específicas do contexto socioeconômico, assim como do envolvimento de uma rede de parcerias formais e informais das partes envolvidas (SHARRA; NYSSSENS, 2011). Deste modo, existem os laços internos, no interior da Sicredi Serrana e no nível do Sistema Cooperativo Sicredi (*bonding capital*); a outra decorrente das relações com o exterior, entre os assessores pedagógicos e entidades parceiras como secretarias (*bridging capital*) (PUTNAM, 2000).

Essa realidade aponta o capital relacional da Sicredi Serrana em dois níveis. O nível regional procede da proximidade, principalmente dos laços de confiança e de cooperação interpessoais, pois os colaboradores, associados e parceiros se sentem pertencentes aos objetivos

dos programas sociais; o outro, global, caracterizado por outras proximidades (cultural, geracional, social etc.) com o sistema cooperativo Sicredi e assessores pedagógicos, composto por nós e fluxos (ANDRÉ; ABREU, 2006). Resumindo, os programas da Sicredi Serrana proporcionam inovações sociais que são resultado da ação de um conjunto de atores que operam de acordo com um aprendizado baseado nos princípios e valores cooperativistas, com intuito de suprir as necessidades ou carências educacionais identificadas na comunidade.

Em vista disso, destacou-se que a cooperação e participação, colaboração e mobilização de um conjunto de atores diversificados condicionam a presença dessas inovações sociais, visto que resultam de envolvimento coletivo ou de engajamento de pessoas para suprir necessidades sociais ou para aproveitar oportunidades de melhoria no contexto dos ambientes escolares e organizacionais. As ações de cooperação e participação, colaboração e mobilização dos atores baseiam-se na confiança e, tal confiança auxilia os participantes a se tornarem beneficiários que participam também na manutenção e disseminação dos programas pelo *feedback* e sugestões feitas.

Identificou-se categorias compartilhadas entre os conceitos de aprendizagem organizacional e inovação social que embasaram o quadro teórico do presente estudo, são elas: confiança, colaboração, cooperação e participação. Referente a IS, condicionam a sua presença, visto que a IS existe pela colaboração e cooperação dos atores diversificados, possibilitando aos participantes do programa tornarem-se, ao mesmo tempo, atores beneficiários no andamento e disseminação do mesmo. Quanto à AO, as categorias mencionadas facilitam a ocorrência das práticas formais e informais de aprendizagem no processo individual e grupal, ao tratar dos programas sociais da Sicredi Serrana, oriundos dos aprendizados estimulados pelos princípios e valores cooperativistas, com intuito de suprir as carências educacionais identificadas nos ambientes escolares e organizacionais da região Serra Gaúcha.

No contexto dos programas sociais analisados, a aprendizagem organizacional e inovação social foram identificadas como processos **não lineares e interdependentes**, que possibilitam o processo de criação, manutenção e disseminação dos programas sociais para satisfação das necessidades sociais na área de educação na região da Serra Gaúcha. Diante disso, a aprendizagem organizacional, juntamente com os princípios cooperativistas considerados como fundamentos norteadores apresentam-se como suporte, que permitem a capacitação dos agentes que iniciam as ações de inovação social.

Esta realidade reforça a definição sobre a AO, compreendida como um processo que se constrói a partir da interação de elementos formais e elementos informais, envolvendo o nível individual, grupal e organizacional. Também, ocorre em função da atividade, contexto e

cultura no qual os colaboradores da organização estão inseridos. Acontece quando os membros de determinado grupo começam a dominar as habilidades pelas atitudes que legitimam sua participação no ambiente de trabalho. Assim, a prática e a interação entre colaboradores colocam-se como meio de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991; PAWLOWSKY, 2001; STEIL, 2006; ANTONELLO; GODOY 2010; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS *et al.*, 2014; BOAS; CASSANDRE, 2018).

Por fim, existe relação entre a aprendizagem organizacional e a inovação social, pois, a realidade empírica dos programas sociais portadores de inovação social apresenta a presença quase permanente de atores altamente qualificados que, pelo menos em uma primeira etapa, fazem progredir o processo (ANDRÉ; ABREU, 2006). Também, a relevância da inovação social não deve centrar-se somente na sua geração, mas na participação ativa dos agentes envolvidos no processo de inovação, visto que a capacitação dos agentes por meio da aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma estrutura de apoio para motivar os indivíduos a prosseguir a sua abordagem, são necessários para sua sobrevivência (CLOUTIER, 2003; BEPA, 2011).

5.2 CONTRIBUIÇÕES GERENCIAIS

O presente estudo propõe uma reflexão a respeito de três programas sociais da cooperativa, ao elucidar os fatores e contextos em que eles foram construídos e se desenvolvem. Em termos práticos, o esquema conceitual deste estudo demonstra que, para o fortalecimento dos programas sociais, torna-se imprescindível que a Sicredi Serrana continue investindo no desenvolvimento dos seus colaboradores atuantes nos programas sociais, criando mecanismos de aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal, com o intuito de desenvolver competências essenciais à gestão e à disseminação dos programas sociais. Visto que a aprendizagem organizacional e inovação social foram identificadas como processos **não lineares e interdependentes**.

Prosseguindo, os programas sociais analisados proporcionam inovações sociais para os seus participantes, por que são resultados de um conjunto de agentes que operam de acordo com um aprendizado fundamentado nos princípios e valores cooperativistas, com finalidade de suprir as carências educacionais identificadas na comunidade. Uma vez que encontra-se a relevância dos efeitos sociais gerados pelas inovações sociais e as cooperativas de crédito para a sociedade, ao se colocar como uma alternativa, para que diversas pessoas se mantenham no mercado de trabalho e as comunidades se desenvolvam.

Desse modo, conforme dito anteriormente, os programas sociais investigados não só permitiram a promoção da mudança de atitudes, comportamento ou percepções, que criaram novas e melhores ações colaborativas e propiciaram a adoção de novas posturas individuais ou coletivas, motivadas por um interesse em comum (NEUMEIER, 2012). Também, corroboram com as três características analíticas sobre inovação social a seguir: satisfação das necessidades, relações sociais reconfiguradas e empoderamento ou mobilização política, segundo aponta Moulaert *et al.* (2013).

O aporte teórico cuja a argumentação afirma que os programas analisados são portadores de inovações sociais, originou-se da definição da IS como processo iniciado e executado pelos atores organizacionais, através de ações colaborativas e participativas, que visam suprir as necessidades sociais de educação, formação e informação para gerar transformação nos participantes-beneficiários dos programas. Assim, no contexto da região da Serra Gaúcha, os programas estudados são uma intervenção nova e mais eficaz do que as abordagens existentes, proporcionando novas orientações culturais (TAYLOR, 1970; LÉVESQUE, 2002; CLOUTIER, 2003; MULGAN, 2006; ANDRÉ; ABREU, 2006; ECHEVERRÍA, 2008; PHILLS JR; DEIGMEIER; MILLER, 2008; BUND *et al.*, 2013; CRISES, 2015; HAVE; RUBALCABA, 2016).

Em consonância com Murray *et al.* (2010), constatou-se que os programas em pauta encontram-se na fase de escala, que consiste em uma multiplicidade de estratégias realizadas visando o seu crescimento e sua disseminação. Assim, recomenda-se que a Sicredi Serrana considere o desenvolvimento de competências específicas junto aos colaboradores da área que trabalha com a implantação e acompanhamento dos programas sociais, considerando as assessorias pedagógicas e parceiros presentes nesses processos, a fim de migrar para o último objetivo de inovação social que é a mudança sistêmica no contexto que ela atua.

Assim, torna-se necessário reforçar o número de atores organizacionais que irão auxiliar e estarão à frente de iniciativas e ações estratégicas, visando possibilitar a migração para a fase de mudança sistêmica dos programas sociais. Particularmente, sugere-se uma atenção especial na interação que ocorre entre os professores e assessorias pedagógicas nos ambientes escolares ou educativos referente aos programas A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares, tendo em vista que o andamento dos programas sociais são resultados da participação de fatores e atores diversificados.

O caso empírico investigado demonstra que o papel de interação social entre os professores e assessoria pedagógica contribuiu para a construção da compreensão e disseminação dos programas sociais, promovendo a articulação adequada entre os seus

objetivos e as suas ocorrências com os alunos, nos ambientes em que estão inseridos. Isto porque os professores são atores fundamentais no acontecimento dos programas sociais e carregam valores e suposições. É preciso dedicar uma atenção particular a eles, já que foi identificada resistência da parte destes atores quando lhes atribui a tarefa de adotar e ser agente de disseminação das novas metodologias nos ambientes escolares que participam dos programas.

A Sicredi Serrana poderia trabalhar e incentivar ações que irão auxiliar na mudança de paradigma ao longo do tempo, para que seja facilitada a colaboração desses agentes. Em outras palavras, para que os programas sociais produzam resultados eficazes, é necessário que os professores tenham um engajamento significativo neste processo desencadeado nas escolas. Por isso, é importante trabalhar a confiança entre os professores e assessoria pedagógica para promover a manutenção e crescimento dos programas sociais, pois, a partir dessa interação, os programas sociais podem ter êxito.

Considerando o exposto, recomenda-se que seja incentivado constantemente a interação entre as práticas formais e informais e sua relação com o contexto onde estão inseridos os atores organizacionais, assessorias pedagógicas e outros parceiros, para que sejam efetivas as suas respectivas contribuições no desenvolvimento de competências que auxiliam na existência dos programas sociais portadores de inovações sociais. Percebe-se que, ao trabalhar para que os programas produzam uma mudança sistêmica na região da Serra Gaúcha, torna-se relevante a criação das dimensões de acompanhamento e avaliação desses programas.

Com base nas perspectivas de processo e resultado dos pressupostos teóricos de inovação social, assim como nos resultados encontrados e discutidos no presente estudo, recomenda-se que a Sicredi Serrana construa as dimensões analíticas de acompanhamento e avaliação dos programas sociais, levando em consideração sete dimensões analíticas de inovação social. a seguir:

- a) dimensão **necessidade social (ponto de partida)**: identificar e descrever a carência ou oportunidade encontrada na comunidade ou em um determinado ambiente, assim como o seu suprimento;
- b) dimensão **atuação dos atores (agentes envolvidos no processo)**: identificar e avaliar o papel dos atores organizacionais e parceiros na manutenção e disseminação dos programas sociais;
- c) dimensão **processo desenvolvido por atividade coletiva (elemento condicionante)**: avaliar o grau de mobilização, colaboração, cooperação e participação dos atores envolvidos no processo;

- d) dimensão **aprendizagem e conhecimentos dos atores (elemento condicionante)**: avaliar o papel das práticas formais e informais de aprendizagem no processo individual e grupal, assim como as competências presentes ou desenvolvidas nos atores envolvidos com os programas sociais;
- e) dimensão **comunidade e cultura (contexto)**: avaliar a aceitação ou resistência na comunidade quanto aos programas sociais, particularmente nos ambientes ou entidades que participam dos programas;
- f) dimensão **ganho e resposta social (elemento condicionante de inovação social)**: avaliar o quanto os programas sociais agregam valor social ao desenvolver indivíduos que participam nos ambientes e contexto onde estão disseminados;
- g) dimensão **caráter inovador (indica a presença de inovação social)**: avaliar a novidade e descontinuidade geradas pelos programas em relação as práticas antigas dos ambientes em que estão sendo implantados ou implementados.

Em termos práticos, esta dissertação poderá auxiliar os atores organizacionais da área de comunicação e relacionamento da cooperativa Sicredi Serrana, que trabalham com os programas sociais. São eles que estão à frente de iniciativas de programas sociais, caracterizados como portadores de inovação social. Nesse sentido, poderá auxiliar no planejamento de ações estratégicas que poderão ser adotadas para incentivar um ciclo contínuo de inovação social. As contribuições gerenciais deste estudo também podem servir, a princípio, para outras cooperativas de crédito que fazem parte do sistema de crédito sicredi. E após, para outras cooperativas que não fazem parte do sistema sicredi e empresas onde a inovação social possui um papel de destaque nos programas (projetos) que implementam. A subseção a seguir apresenta algumas limitações do estudo que foi realizado e, paralelamente, são sugeridas algumas possibilidades para a realização de estudos futuros.

5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Encontra-se possível limitação da pesquisa no que se refere às entrevistas presenciais, ao considerar que foram conduzidas durante a rotina de trabalho dos entrevistados e consultando tópicos sobre o seu dia a dia nas suas respectivas instituições referente aos programas sociais analisados. Além disso, as visitas foram agendadas pelo responsável dos programas A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares. Mesmo que tal agente não tenha participado das entrevistas, ficando fora da sala, tais fatos podem ter levado a algum tipo de parcialidade da resposta, por parte dos entrevistados, devido ao âmbito e o contexto em que

estavam inseridos (YIN, 2015).

Neste sentido, com relação as entrevistas realizadas com os beneficiários do programa Educação Financeira (sujeitos E1, E2, E3, E4 e E5), a limitação ocorreu devido a falta de disponibilidade, o que fez que as entrevistas fossem realizadas pelo telefone, utilizando o aplicativo *whatsapp*. Tal estratégia excluiu a observação das interações humanas que poderiam auxiliar na análise posterior dos dados coletados. Também, ocorreu uma limitação com a entrevistada F1, diretora de uma escola beneficiária do programa A União Faz a Vida, visto que os seus depoimentos foram lacônicos, dificultando a coleta satisfatória de dados relacionados a sua experiência e vivência com o programa.

Uma outra limitação consistiu na falta de acessibilidade e disponibilidade para entrevistar, no contexto dos programas A União Faz a Vida e Cooperativas Escolares, os alunos beneficiários que fazem os programas acontecerem. Também, não se conseguiu a validação dos depoimentos de todos os participantes do estudo, um dos critérios que foi escolhido para garantir a credibilidade das interpretações dos dados coletados. Os entrevistados que não validaram os seus próprios depoimentos foram: A2, A6, B1, E1, E2, E3, E4, E5, F1, F2, F3, G3, H2 e H3.

Alguns entrevistados não forneceram documentos que iriam complementar seu depoimento, mesmo que o pesquisador tenha solicitado, como é o caso da Secretaria de Educação e Cultura de Barão e da escola particular de Veranópolis. Também, referente a análise de conteúdo, duas entrevistas narrativas foram descartadas, a primeira realizada com a beneficiária-participante de Educação Financeira de Farroupilha, e a segunda com um beneficiário de Cooperativas Escolares encontrado no evento mencionado anteriormente. A primeira entrevista foi descartada porque as respostas não forneciam informações suficientes e relevantes a respeito do objetivo do estudo, e a segunda porque constatou-se que a cooperativa escolar do sujeito entrevistado não pertence a área de atuação da Sicredi Serrana.

Ainda, durante a realização desta pesquisa, foram percebidos outros possíveis campos de estudos, que surgiram da consulta aos temas associados aos resultados deste trabalho, sendo que estas sugestões são apresentados nos parágrafos a seguir. Assim, sugere-se um estudo similar de casos múltiplos, que inclua a possibilidade de entrevistar todos os atores e entidades que participaram na construção e disseminação dos programas sociais, abrangendo os seus beneficiários. Também, sugere-se para estudo futuro, uma investigação que analise o papel e a contribuição dos beneficiários dos programas sociais na construção e manutenção de tais programas, caracterizados como inovação social.

Recomenda-se também, um estudo futuro que analise a contribuição da interação das

categorias compartilhadas, encontradas entre a aprendizagem organizacional e inovação social, que são a confiança, colaboração, cooperação e participação, ressaltando o papel dos atores organizacionais para o desenvolvimento dos programas sociais portadores de inovação social. Outros estudos futuros poderão investigar a contribuição da confiança entre atores organizacionais e parceiros envolvidos no processo de disseminação dos programas sociais como fator necessário para a aprendizagem que estimula e gera o desenvolvimento dos programas sociais.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, D.; HESS, M. Social innovation and why it has policy significance. **The Economic And Labour Relations Review**, v. 21, n. 2, p.139-155, 2010.
- AGUINIS, H., KRAIGER, K. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. **Annual Review of Psychology**, v. 60, n. 1, p. 451–474, 2009.
- ANDRÉ, I.; ABREU, A. Dimensões e espaços da inovação social. **Finisterra**, v. 41, n. 81, p. 121-141, 2006.
- ANDREW, C.; KLEIN, J. L. **Social innovation**: what is it and what is important to understand better. Quebec: Les Cahiers du CRISES, Collection Études théoriques, n. ET1003, abr. 2010. Disponível em:
<https://crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudestheoriques/CRISES_ET1003.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- ANDRIOLI, A. I. **Trabalho Coletivo e educação**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANTONELLO, C. S. A.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.) **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p.31-50.
- APARÍCIO, D. M. The regime of the application of results in Portuguese credit cooperatives. A critical analysis | [O regime da distribuição de resultados nas cooperativas de crédito em Portugal. Uma análise crítica], **Boletín de la Asociacion Internacional de Derecho Cooperativo**, v. 49, p. 83-113, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18543/baidc-49-2015pp83-113>>.
- ARGOTE, L.; MCEVILY, B.; REAGANS, R. Introduction to the special issue on managing knowledge in organizations: creating, retaining, and transferring knowledge. **Management Science**, v. 49, n. 4, p. 5-8, 2003.
- ARGYRIS, C. D.; SCHÖN, D. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: AddisonWesley, 1996.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.
- ARNIANI, M. *et al.* **Collective Awareness Platform for Sustainability and Social Innovation**: An Introduction. On-line book. 2014. Disponível em: <http://booksprints-forict-research.eu/wp-content/uploads/2014/07/BS5-CAPS-FIN-003.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

- AYOB, N.; TEASDALE, S.; FAGAN, K. How social innovation ‘came to be’: tracing the evolution of a contested concept. **Journal Of Social Policy**, v. 45, n. 04, p. 635-653, 2016.
- BALSAN, L. A. G.; FALLER, L. P.; PEREIRA, B. A. D. As transformações da aprendizagem individual em competências organizacionais. **Estudo e Debate**, v. 22, n. 2, p. 171-194, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **RAUSP**, v. 39, n.3, p. 220-230, 2004.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BECKER, K.; BISH, A. Management development experiences and expectations: informal vs formal learning. **Education + Training**, v. 59, n. 6, p. 565-578, 2017.
- BEDNALL, T.C.; SANDERS K. Do Opportunities for formal learning stimulate follow-up participation in informal learning? A Three-Wave Study. **Human Resource Management**, v. 56, n. 5, p. 803-820, 2017.
- BELL, B. S.; *et al.* 100 Years of training and development research: what we know and where we should go. **Journal of Applied Psychology**, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2017.
- BENCKE, F. F. **A experiência gaúcha de parques científicos e tecnológicos à luz da tríplice hélice**. 2016. 349 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul em associação ampla Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2016.
- BERTUOL, R.; CANÇADO, A. C; SOUZA, M. F. A. A prática dos princípios cooperativistas: um estudo de caso no Tocantins. **Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, v. 1, n. 2, p. 7-18, 2012.
- BIDO, D. S. *et al.* Examinando a relação entre aprendizagem individual, grupal e organizacional em uma instituição financeira. REAd. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 1, p. 58-85, 2011.
- BIGGS, R.; WESTLEY, F.; CARPENTER, S. Navigating the back loop: fostering social innovation and transformation in ecosystem innovation and transformation in ecosystem management. **Ecology and Society**, v. 15, n. 2, p. 9, 2010.
- BIGNETTI, L. P. As Inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 47, n. 1, p. 3-14, 2011.
- BITENCOURT, C. C.; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. SPE, p. 110-112, 2006.

BITENCOURT, C.; SOUZA, Y. Das práticas de aprendizagem a aprendizagem organizacional. **Anais**, XXVII ENANPAD. São Paulo, 2003.

BOAS, L. F. V.; CASSANDRE, M. P. Aprendizagem organizacional: um enfoque acerca da abordagem social da aprendizagem e o elemento “emoção”. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. v. 7, n. 2, p. 99-116, 2018.

BOESCHE, L. **Fidelidade cooperativa**: uma abordagem prática. Curitiba: SESCOOP/PR, 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.764**, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fgcoop.coop.br/documents/19/16035/L5764.pdf/27d6e1e1-e1bf-4caa-acff-51f5ac7e0299>>.

BROOKFIELD, S. Using critical incidents to explore learners' assumptions. **Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning**, p. 177-193, 1990.

BUND, E.; *et al.* **Blueprint of social innovation metrics** – contributions to an understanding of opportunities and challenges of social innovation measurement. A deliverable of the project TEPISIE, 2013. Disponível em: <<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/18700/>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BUREAU OF EUROPEAN POLICY ADVISERS - BEPA. **Empowering people, driving change: social innovation in the European Union**. Publications Office of the European Union. Luxemburgo, 2011.

CAIRNS, L. Learning in the workplace: communities of practice and beyond. In: MALLOCH, M. *et al.* (Eds.). **The Sage handbook of workplace learning**. London: Sage, 2011.

CAJAIBA-SANTANA, G. Social innovation: moving the field forward. A conceptual framework. **Technological Forecasting And Social Change**, v. 82, n. 1, p. 42-51, 2014.

CALDARELLI, A. *et al.* Managing risk in credit cooperative banks: lessons from a case study. **Management Accounting Research**, [s.l.], v. 32, n. 1, p. 1-15, 2016.

CALLON, M. **L'innovation sociale**: quand l'économie redevient politique. In J.-L. Klein & D. Harrison (Eds.), **L'innovation sociale: émergence et effets sur la transformation des sociétés** (p. 17-42). Québec: Presses de l'Université du Québec. 2007.

CARRETTA, A; SCHWIZER, P; BOSCIA, V. (Org.). **Cooperative banking**: innovations and developments. New York: Pgrave Macmillan, 2011.

CENTRE DE RECHERCHE SUR LES INNOVATIONS SOCIALES - CRISES. **Rapport annuel des activités scientifiques du crises 2014-2015**. Québec: Centre de Recherche Sur Les Innovations Sociales - Crises, 2015. 153 p. Disponível em: <http://crises.uqam.ca/upload/files/rapports-annuels/Rapport_annuel_du_CRISES_2014-2015_140116_Final.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CENZI, N. L. **Cooperativismo**: desde as origens ao projeto de lei da reforma ao sistema cooperativo brasileiro. 1ed. Curitiba: Juruá, 2012.

CERVERO, R.; MILLER, J.; DIMMOCK, K. The formal and informal learning activities of practicing engineers. **Engineering Education**, v. 77, n. 2, p. 112-114, 1986.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMBON, J-L.; DAVID, A.; DEVEVEY, J-M. **Les innovations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je, 1982.

CHIVA, R.; ALEGRE, J. Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of two approaches. **Management Learning**, v. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.

CHO, J.; TRENT, A. Validity in qualitative research revisited. **Qualitative Research**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 319-340, 2006.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas. **Revista de Ciências da Administração (CAD/UFSC)**, v. 17, n. 1, p. 1, 2014.

CLOUTIER, J. **Qu'est-ce que l'innovation sociale?** Québec: Centre de Recherche Sur Les Innovations Sociales - Crises, 2003. 60 p. Les Cahiers du CRISES, Collection Études théoriques. Disponível em: <https://crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/CRISES_ET0314.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos organizacionais. **Paidéia**, v. 40, n. 18, p. 221-234, 2008.

COELHO JUNIOR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 6, p. 224-253, 2011.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPERRIDER, D. L.; PASMORE, W. A. Global social change: a new agenda for social science?. **Human Relations**, v. 44, n. 10, p. 1037-1055, 1991.

CORREIA, S. É. N.; OLIVEIRA, V. M.; GOMEZ, C. R. P. Dimensions of social innovation and the roles of organizational actor: the proposition of a framework. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 102-133, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: From intuition to institution. **Academy of management review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

CROSSAN, M. M.; MAURER, C. C.; WHITE, Roderick E. Reflections on the 2009 AMR decade award: do we have a theory of organizational learning?. **Academy of management review**, v. 36, n. 3, p. 446-460, 2011.

CRÚZIO, H. O. **Como organizar uma cooperativa**: uma alternativa para o desemprego. 4 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

DAINIENĖ, R; DAGILIENĖ, L. Measurement of social innovation at organisation's level: theoretical issues. **Economics and Business**, v. 29, n. 1, p. 96-103, 2016.

DALEY, A. Exercise therapy and mental health in clinical populations: Is exercise therapy a worthwhile intervention? **Advances in Psychiatric Treatment**, v. 8, n. 4, p. 262-270, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. 3.ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.

DOMINGOS, R. **Terapia financeira**: realize seus sonhos com educação financeira. São Paulo: Editoria DSOP, 2016.

DRUCKER, P. F. Knowledge-worker productivity: the biggest challenge. **California management review**, v. 41, n. 2, p. 79-94, 1999.

ECHEVERRÍA, J. El Manual de Oslo e la innovación social. **ARBOR Ciência, Pensamiento e Cultura**. CLXXXIV 732, p. 609-619, 2008.

EDMONDSON, A. C. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M. BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Orgs) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, p. 100-116, 2001.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FIALHO, F. A. P.; *et al.* **Gestão do conhecimento e aprendizagem**: as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. IN: BURGOYNE, J. and REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. Sage Publication, London, 1997, p.21-37.

GABOR, D. **Innovations: scientific, technological, and social**. New York: Oxford University Press, 1970.

GHARAKHANI, D.; MOUSAKHANI, M. Knowledge management capabilities and SMEs' organizational performance. **Journal of Chinese Entrepreneurship**, v. 4, n. 1, p. 35-49, 2012.

GHERARDI, S. ; NICOLINI, D. ; STRATI, A. The passion for knowing. **Organization**, v. 14, n. 3, p. 315-329, 2007.

GHERARDI, S. ; NICOLINI, D. ; STRATI, A. The passion for knowing. **Organization**, v. 14, n. 3, p. 315-329, 2007.

GHERARDI, S., NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child, & I. Nonaka (Orgs.), **The handbook of organizational learning and knowledge** (p.35-60). Oxford: Oxford University Press. 2001.

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

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRADE-MELLO, R. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRAEBER, D. **Toward an Anthropological Theory of Value: The False Coin of Our Own Dreams**. New York: Palgrave. 2001.

GRANT, R. Toward a Knowledge-Based Theory of the firm. **Strategic management journal**, v. 17, n. S2, p. 109-122, 1996.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM - Rev. Adm. Mackenzie**, v. 13, n. 1, p. 14-39, 2012.

GUTIÉRREZ, F. M., PALOMO Z. R., ROMERO CUADRADO, M. The territorial expansion as a motivating factor of the restructuring of the Spanish financial system: the case of saving banks and credit cooperatives | [La expansión territorial como factor motivador de la reestructuración del sistema financiero Español: el caso de las cajas de ahorros y las cooperativas de crédito], **REVESCO Revista de Estudios Cooperativos**, v. 107, n. 1, p. 7-34, 2012.

HAGER, P. Informal learning: everyday living. In: JARVIS, Peter; WATTS, Michael (org.) **The Routledge International Handbook of Learning**. USA: Routledge, 2012.

HAUTAMAKI, A. **Sustainable innovation. A Nex Age of Innovation and Finland's Innovation Policy**. Helsinki: SITRA, 2010.

HAVE, R.; RUBALCABA, L. Social innovation research: an emerging area of innovation studies?. **Research Policy**, v. 45, n. 9, p. 1923-1935, 2016.

- HILLIER, J.; MOULAERT, F.; NUSSBAUMER, J. Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial. **Géographie, économie, Société**, v. 6, n. 2, p. 129-152, 2004.
- HOWALDT, J.; SCHWARZ, M. **Social innovation**. concepts, research fields, and international trends. Dortmund: Sozialforschungstelle Dortmund, 2010. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/7384/3671651b23a2bce86c29ff34214765866b53.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- HULGARD, L.; FERRARINI, A. inovação social: rumo a uma mudança experimental na política pública?. **Ciências sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 46, n. 3, p. 256-263, 2010.
- IWAI, T. Orientação de valor social, Sistema de valores e comportamento cooperativos: um estudo experimental. **RAM, REV. ADM Mackenzie**, v. 17, n. 1, p. 82 – 111, 2016.
- JANOWICZ-PANJAITAN, M.; NOORDERHAVEN, N. G. Formal and informal interorganizational learning within strategic alliances. **Research Policy**, v. 37, n. 8, p. 1337-1355, 2008.
- JIAO, H.; OGILVIE, D. T.; CUI, Y. An empirical study of mechanisms to enhance entrepreneurs' capabilities through entrepreneurial learning in an emerging market. **Journal of Chinese Entrepreneurship**, v. 2, n. 2, p. 196-217, 2010.
- JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, D.; SANZ-VALLE, R. Innovation, organizational learning, and performance. **Journal of Business Research**, [s.l.], v. 64, n. 4, p.408-417, 2011.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan management review**, v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.
- KIRK, J.; MILLER, J. **Reliability and validity in qualitative research**. Beverly Hills, Califórnia: Sage, 1986.
- KLEIN, A.; *et al.* **Metodologia de pesquisa em administração**: Uma abordagem prática. São Paulo: Atlas, 2015.
- KRLEV, G.; BUND, E.; MILDENBERGER, G. Measuring What Matters—Indicators of social innovativeness on the national level. **Information systems management**, v. 31, n. 3, p. 200-224, 2014.
- KUZEL, A. J. Sampling in qualitative inquiry. In: CRABTREE, B. F.; MILES, M. B. (Eds.). **Doing qualitative research**. Thousan Oaks, CA: Sage, 1999.
- LARENTIS, F. *et al.* Aprendizagem Organizacional e Relacionamentos Interorganizacionais: Um Estudo de Casos Múltiplos. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 11, n. 4, p. 347-366, 2014.
- LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. **Cambridge university press**, 1991.
- LE BER, Marlene J.; BRANZEI, Oana. Value frame fusion in cross sector interactions. **Journal of Business Ethics**, v. 94, n. 1, p. 163-195, 2010.

LÉVESQUE, B. As inovações sociais podem contribuir para transformações, mas isso não é tão evidente. **Ciências em Debate**, v. 1, n. 2, p. 179-199, 2014.

LÉVESQUE, B. **Les entreprises d'économie sociale, plus porteuses d'innovations sociales que les autres?** Québec: Centre de Recherche Sur Les Innovations Sociales - Crises, 2002. Cahiers du CRISES, collection Études théoriques. Disponível em: <<https://depot.erudit.org/id/001665dd>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

LUBELCOVÁ, G. Social innovations in the context of modernization. **Sociología**, v. 44, n. 03, p. 291-313, 2012.

MALHOTRA, N. K. *et al.* **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Pearson, 2005.

MARINI, E. **O que é uma cooperativa escolar?** Disponível em: <<https://www.sicredipioneira.com.br/cooperativismo/cooperativas-escolares>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MARSICK, V. J.; YATES, J. L. Informal learning and complex problem solving of radiologic technologists transitioning to the workplace. In: HOU, Huei-Tse. **New Research on Knowledge Management Applications and Lesson Learned**, Croatia: InTech. 2012. p.171-194.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

MAURER, I.; BARTSCH, V.; EBERS, M. The value of intra-organizational social capital: How it fosters knowledge transfer, innovation performance, and growth. **Organization Studies**, v. 32, n. 2, p. 157-185, 2011.

MEINEN, Ê.; PORT, M. **Cooperativismo financeiro: percurso histórico, perspectivas e desafios**. Brasília: Confebras, 2014.

MELLO, C. B. C. **Empreendedorismo e desenvolvimento econômico regional: as ações dos industriais de Caxias do Sul (1950-1970)**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2016.

MILES, R. E. *et al.* Organizational strategy, structure and process. **The Academy of Management Review**, v. 3, n. 3 p. 546-562, 1978.

MILLEY, P. *et al.* The evaluation of social innovation: a review and integration of the current empirical knowledge base. **Evaluation**, v. 24, n. 2, p. 237-258, 2018.

MIRANDA, J. E. Brazilian system credit cooperative and cooperative identity: the need for permanent surveillance cooperative values for sustainable model | [El sistema de crédito cooperativo brasileño y la identidad cooperativa: la necesidad de vigilancia permanente de los valores del cooperativismo para la sostenibilidad del modelo], **Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo**, v. 49, p. 65-82, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18543/baidc-49-2015pp65-82>>.

MIRVIS, P. *et al.* Corporate social innovation: how firms learn to innovate for the greater good, **Journal Business Research**, v. 69, n. 11, p. 5014-5021, 2016.

MOULAERT, F. *et al.* General introduction: the return of social innovation as a scientific concept and a social practice. In: _____. **The international handbook of social innovation: collective action, social learning and transdisciplinary research**, Elgar Original Reference, Cheltenham: Edward Elgar, 2013.

MOULAERT, F. *et al.* **Social innovation: collective action, social learning and transdisciplinary research**. Katarsis, 2010.

MOULAERT, F. *et al.* Towards Alternative Model(s) of Local Innovation. **Urban Studies**, v. 11, n. 42, p. 1.969-90, 2005.

MOULAERT, F. NUSSBAUMER, J. L'innovation sociale au coeur des débats publics et scientifiques: un essai de de'privatisation de la société', in: J. L. KLEIN (Ed.) **L' Innovation sociale**. Ste-Foye: Presses Universitaire du Quebec (forthcoming), 2006.

MULGAN, G. **In and out of sync: the challenge of growing social innovations**. London: Nesta, 2007.

MULGAN, G. The process of social innovation, **Innovations, MIT Press Journals**, v. 2, n. 1, p. 145-162, 2006.

MUMFORD, M. D. Social innovation: ten cases from Benjamin Franklin. **Creativity research journal**, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2002.

MURRAY, R., *et al.* **The open book of social innovaiton, social innovator series**. London: Nesta, 2010.

NAMORADO, R. **Os princípios cooperativos**. Coimbra: Fora do texto, 1995.

NEUMEIER, S. Why do social innovations in rural development matter and should they be considered more seriously in rural development research? **Sociologia Ruralis**, v. 52, n. 1, p. 48-69, 2012.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Introduction: toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (org.) **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M. E. Sharpe, 2003, p. 3-31.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C.C. **Desafios da pesquisa em aprendizagem organizacional**. Cad. EBAPE. BR, v. 13, n. 1, p. 83-102, 2015.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 10.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

OLIVEIRA, N. B. de. **Cooperativismo: guia prático**. 2. ed. Porto Alegre: Organização das Cooperativas do Estado do Rio Grande do Sul, 1984.

OLIVEIRA, N. B. de. **Cooperativismo: guia prático**. Porto Alegre: Fundação para o desenvolvimento de Recursos Humanos, 1979. 273 p.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT- OECD. **Manual de Oslo**: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3. ed. OECD/EU/Eurostat, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS – OCB. **Cooperativas de crédito**. Disponível em: Disponível em: <<http://www.ocb.org.br/noticia/20894/cooperativas-de-credito-transformam-realidades>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS – OCB. **História do cooperativismo**. Disponível em: <<http://www.ocb.org.br/historia-do-cooperativismo>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

PAGNUSSATT, A. **Guia do cooperativismo de crédito**: organização, governança e políticas corporativas. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2004.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3.ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD J.; NONAKA I. (Eds.). **Handbook of organizational learning and knowledge**, New York: Oxford, 2001, p.67-88.

PHILLS JR., J. A.; DEIGMEIER, K.; MILLER, D. T. Rediscovering social innovation. **Stanford Social Innovation Review**, v. 6, n. 4, p. 34-43, 2008.

PINHO, D. B. **Economia e cooperativismo**. São Paulo: Saraiva, 1977.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Keagan Paul, 1966.

PORTAL DO COOPERATIVISMO FINANCEIRO - PCF. **Cooperativismo de crédito**. Disponível em: <<http://cooperativismodecredito.coop.br/cenario-mundial/cenario-brasileiro/dados-consolidados-dos-sistemas-cooperativos/>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

PORTO, S. B.; FERREIRA, M. V. Cooperativismo e desenvolvimento socioeconômico: uma análise da cooperativa de crédito rural de economia solidária – Solicred Benjamin Constant/AM. **Cadernos Gestão Social**, v. 5, n. 2, p. 323-337, 2014.

PUTNAM, R. **Bowling alone**. The collapse and revival of American community. New York: Simon and Schuter, 2000.

RANTAVUORI, J.; ENGSTRÖM, Y.; LIPPONEN, L. Learning actions, objects and types of interaction: A methodological analysis of expansive learning among preservice teachers. **Frontline Learning Research**, v. 4, n. 3, p. 1-27, 2016.

REATTO, D.; GODOY, A. S. Aprendizagem informal no setor público: foco nas interações sociais e contexto organizacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 1, p. 17-36, 2017.

RIBEIRO, J. L. D.; MILAN, G. S. **Entrevistas individuais**: teoria e aplicações. Porto Alegre: FEENG, 2004.

RIOS, G. S. L. **O que é cooperativismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANDERS, K.; YANG, H. The HRM process approach: the influence of employees' attribution to explain the HRM-performance relationship. **Human Resource Management**, v. 55, n. 2, p. 201-217, 2016.

SARKAR, S. **O empreendedor inovador: faça diferente e conquiste seu espaço no mercado**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, M. (Ed.). **Advances in experimental social psychology**. V. 25. New York: Academic Press, 1992.

SCOTT-CATO, M.; HILLIER, J. How could we study climate-related social innovation? Applying Deleuzian philosophy to Transition Towns. **Environmental Politics**, v. 19, n. 6, p. 869-887, 2010.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. 28.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SHARRA, R.; NYSSSENS, M. **Social Innovation: an interdisciplinary and critical review of the concept**. CIRTES – Université Catholique de Louvain, 2011.

SICREDI - SISTEMA DE CRÉDITO COOPERATIVO. **Conheça o Sicredi: quem somos?** Disponível em: <https://www.sicredi.com.br/html/conheca-o-sicredi/quem-somos/?utm_source=menu_topo&utm_medium=topo_site&utm_campaign=quem_somos>. Acesso em: 3 jan. 2018.

SICREDI - SISTEMA DE CRÉDITO COOPERATIVO. **História da Sicredi Serrana**. Disponível em: <<http://www.sicrediserranars.com.br/institucional/historia-da-sicredi-serrana-rs>>. Acesso em: 3 jan.2018.

SILVA, M. R.; *et al.* The transactive memory system and group learning. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 15, n. 2, p. 46-65, 2016.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction**. 2 ed. London: Sage, 1993.

SISTEMA NACIONAL DE CRÉDITO COOPERATIVO - SNCC. Disponível em: <http://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo/> Acesso em: 3 jan. 2018.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

STEIL, J. J. Online stability of backpropagation–decorrelation recurrent learning. **Neurocomputing**, v. 69, n. 7-9, p. 642-650, 2006.

STERNBERG, R.J. **Successful Intelligence**. New York, NY: Penguin Putnam, 1997.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. M. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1990.

TARDIF, C.; HARRISSON, D. Complémentarité, convergence et transversalité: la conceptualisation de l'innovation sociale au CRISES. In: **CRISES**. Centre de Recherche Sur Les Innovations Sociales. Cahiers du CRISES. Québec, 2005.

TAYLOR, J. B. Introducing Social Innovation. **The Journal Of Applied Behavioral Science**, v. 6, n. 1, p. 69-77, 1970.

THURLINGS, M.; EVERS, A. T.; VERMEULEN, M. Toward a model of explaining teachers' innovative behavior a literature review. **Review of Educational Research**, v. 85, n. 3, p. 430–471, 2015.

TOURÉ, C.; MICHEL, C.; MARTY, J.C. How to promote informal learning in the workplace? The need for incremental design methods. **Anais**. In: 9th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2017), Porto, Portugal, 10p, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. São Paulo: Atlas, 2015.

ULRICH, D. R. *et al.* Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica. **Análise**, v. 23, n. 1, p. 19-30, 2012.

ULRICH, D.; JICK, T.; VON GLINOW, M. A. High-impact learning: Building and diffusing learning capability. **Organizational dynamics**, v. 22, n. 2, p. 52-66, 1993.

VERGARA, S. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2012.

VERSIANI, F.; ORIBE, C. Y.; REZENDE, S. F. L. A aprendizagem das organizações gerada pelas práticas formais no ambiente de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 4, p. 15-44, 2013.

WEICK, K.; WESTLEY, F. Aprendizagem Organizacional: confirmando um Oximoro. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de Estudos Organizacionais: Ação e Análise Organizacionais**. Ed. 3. São Paulo: Atlas, 2004.

WESTLEY, F., ANTADZE, N. Making a difference: strategies for scaling social innovation for greater impact. **Innovation Journal**, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2010.

YANG, C. F.; SUNG, T. J. Service design for social innovation through participatory action research. **International Journal of Design**. v. 10, n. 1, p. 21-36, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAPF, W. Über soziale innovationen. **Soziale Welt**, v. 40, n. 1-2, p. 170-183, 1989.

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
 ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
 MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS

Aluno: Joel Tshibamba Mukendi, e-mail: tshibambajoel@yahoo.fr

Fone: (54) 9-8166-1097

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Larentis, e-mail: flarenti@ucs.br

PROGRAMAS SOCIAIS: INOVAÇÃO SOCIAL

Questões iniciais

- 1) Gostaria de saber sobre você, poderia nos contar sobre sua experiência profissional e sua trajetória organizacional?
- 2) No seu entendimento como você definiria o programa social?
- 3) Você pode citar um programa social feito pela cooperativa?
- 4) Para você o que é ser uma instituição que implementa os programas sociais para os colaboradores e comunidade? Como você percebe isso no futuro?
- 5) Os programas sociais deveriam estar na missão das cooperativas? Qual é sua opinião?
- 6) Você poderia relatar quais foram os motivos que levaram a instituição a adotar práticas ou ações voltadas aos programas sociais?
- 7) Quais foram as dificuldades enfrentadas e como você lidaram com elas?

Questões sobre programas implantados

Categoria 1: Tipo de inovação

- 1) Como funciona o programa social? Conte como ele é desenvolvido, como são tomadas as decisões, quem são os participantes (suas características)?
- 2) Como o programa é divulgado? Que tipos de ações de publicidade são realizadas a respeito?
- 3) Como você percebe as ações do indivíduo para a realização do programa social? Qual a importância deste indivíduo para o programa?
- 4) Como você percebe a participação da sociedade no desenvolvimento e manutenção do programa social?
- 5) Existem empresas/instituições que colaboram com o programa social? Como acontecem essas colaborações?
- 6) Como o programa social se mantém financeiramente?
- 7) Na sua opinião, como as ações desenvolvidas pelo seu programa social contribuem para a comunidade?
- 8) Como são acompanhadas as ações de retorno do programa, ou seja, as pessoas que estão sendo auxiliadas ou beneficiadas pelas ações do programa?
- 9) Como você visualiza o programa daqui 10 anos? Na sua opinião, quais as ações necessárias para manutenção e continuidade ou até mesmo renovação do programa social?

- 10) O que você entende por inovação social? Se sim, explique com suas palavras. Quais são as ações ou práticas, serviços realizados no âmbito desse programa, que você enquadraria na inovação social? Cite e comente! Como isso se desenvolveu?
- 11) Quais são os motivos que levaram a cooperativa em implementá-las? Por que isso ocorre dessa maneira na Sicredi Serrana?
- 12) Levando em consideração o conceito de inovação social, você identifica características como (cooperação, interação, mobilização, introdução de algo, construção de conhecimento?) no programa social? Cite e comente!
- 13) Na sua opinião, o programa pode ser considerado uma inovação social? Explique em detalhes o porque de sua resposta.
- 14) (Somente quando a resposta anterior for negativa) Caso não considere o programa uma inovação social, o que está faltando para que se torne?

Categoria 2: Processo

- 1) Como é concebida e criada uma ação voltada ao programa social?
- 2) Existe uma equipe que organiza e implementa os programas sociais? Quanto tempo levou a formar essa equipe?
- 3) Na sua opinião, quais são as razões e fatores que possibilitaram a instituição a implementar os programas sociais portadores de inovações sociais?
- 4) Pode descrever como esses programas sociais chegam até aos seus beneficiários (colaboradores e comunidade)?

Categoria 3: Atores

- 1) Quem participaram e/ou participam do processo de implementação dos programas sociais? Existe uma equipe para isso? Pode comentar!
- 2) Quais eram ou são os critérios para participar dessa equipe? Pode comentar!
- 3) Como a equipe responsável pelos programas sociais se organiza? Quais são os atores envolvidos? Existem parceiros externos? Explique!
- 4) Quem responde, atualmente pelas ações voltadas ao programa social? Comente!

Categoria 4: Beneficiários

- 1) Para quem se destina o programa social implementadas? Para você esse programa social é relevante para colaboradores e comunidade? Por quê? Comente
- 2) Comente sobre as vantagens e/ou desvantagens de ser classificada como uma cooperativa geradoras de programa social. No seu entendimento, como isso ajuda na relação da instituição com a comunidade?
- 3) Na sua opinião, como os funcionário e a comunidade respondem a essa postura de implementar o programa social?
- 4) Na sua opinião a inovação social é uma realidade para as cooperativas de crédito no Brasil? Como você percebe isso? Explique!

Categoria 5: Contribuições (resultados)

- 1) Como é a aceitação dos colaboradores e comunidade quanto ao programa social ?
- 2) Quais são as contribuições do programa social para comunidade ou colaboradores? Pode citar e comentar!

- 3) Como você mede as contribuições dos programas implementados? Existem algumas métricas? Por favor, explique e comente!

**PRINCÍPIOS E
VALORES
COOPERATIVISTAS**

Categoria 6: Princípios cooperativistas

- 1) Em que princípios fundamentam-se as práticas de gestão da instituição? Quais são os que você destaca no dia a dia? Comente e explique!
- 2) Pode relatar como funciona a interação dessas práticas com as iniciativas de programas sociais portadores de inovações sociais? Pode usar exemplos se precisar.
- 3) Para você qual é o papel fundamental desses princípios para implementação dos programas sociais portadores de inovações sociais? Comente e explique!

**APRENDIZAGEM
ORGANIZACIONAL**

Categoria 7: Aprendizagem formal e informal em níveis individual, grupal e organizacional

- 1) Como os funcionários aprendem na Sicredi (aspectos formais e informais)? Como isso ocorre com os responsáveis pelos programas sociais?
- 2) Existem cursos ou seminários de capacitação e desenvolvimento de habilidades dos atores organizacionais? Como eles são organizados?
- 3) A partir das relações entre as práticas de gestão e esses cursos (seminários), na sua opinião houve melhorias nas condições dos funcionários e no atendimento aos interesses coletivos? Tem algum dado que confirma sua opinião?
- 4) Quais são as práticas do dia a dia da instituição que contribuem com melhorias das condições dos funcionários e no atendimento aos interesses coletivos? Como isso ocorre?
- 5) Como os responsáveis pelas inovações sociais fornecem e controlam o desenvolvimento de habilidades, capacitação e aprendizagem dos atores organizacionais? Pode compartilhar algum documento que demonstre a forma que isso é realizado?
- 6) Há uma preocupação da instituição sobre o papel da aprendizagem e capacitação para implementação das inovações sociais para funcionários e comunidade? Se sim, como você percebe isso? Se não, você acha que deveria ter?
- 7) E, como a aprendizagem das pessoas que não participam desse grupo de programa social? Comente e explique!
- 8) Como ocorre as trocas de informações entre os atores organizacionais para implementação de programas sociais? Comente e explique.
- 9) Como se relaciona as práticas de gestão com a aprendizagem organizacional? Comente e explique!

Questões finais

- 1) Você tem mais algum comentário adicional?
Obrigada pela sua colaboração com a pesquisa!

