

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

TATIANE MAYUMI NAKASONE

**Aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social no
contexto do empreendedorismo social**

São Paulo

2020

Administração

Prof. Dr. Vahan Agopyan

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fábio Frezatti

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Moacir de Miranda Oliveira Junior

Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Eduardo Kazuo Kayo

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

Tatiane Mayumi Nakasone

Aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social no contexto do empreendedorismo social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Hourneaux Junior

Versão corrigida

São Paulo

2020

Catálogo na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica com dados inseridos pelo autor

Nakasone, Tatiane Mayumi.

Aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social no contexto do empreendedorismo social / Tatiane Mayumi Nakasone. - São Paulo, 2020.

177 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2020.

Orientador: Flávio Hourneaux Junior.

1. Empreendedorismo Social. 2. Avaliação de Impacto Social. 3. Aprendizagem Organizacional. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

NAKASONE, T. M. **Aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social no contexto do empreendedorismo social.** 2020. 177 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Flávio Hourneaux Junior, pela confiança depositada, pela forma transparente, humilde e leve com que se relaciona com seus orientandos e pelos preciosos ensinamentos, conselhos e instruções.

À Atina Educação, em especial à Gabriela Iannaccone, ao Prof. Dr. Edson Grandisoli e à Stella Fischer, pela disponibilidade em cederem tempo, compartilharem seus conhecimentos, e acima de tudo, pelo trabalho extremamente necessário e relevante que realizam por uma educação básica mais significativa.

À Inteceleri, em especial ao Walter Oliveira, à Bárbara Chagas e à Helen Gonsalves, também pela disponibilidade em cederem tempo, compartilharem seus conhecimentos, e mais importante, pela forma séria e dedicada com que decidiram encarar o nobre desafio de fazer do ensino da matemática mais efetivo no Brasil.

E, à minha família, Rosa Nakasone, Edson Nakasone e Amy Nakasone pela compreensão e apoio nos momentos em que precisei estar ausente, e pelo acolhimento nos momentos em que precisei desacelerar e descansar. E, ao Felipe Maruyama, por fazer desse período muito mais leve, trazendo motivação e suporte do início ao fim desse processo e me inspirando a sempre buscar ser a melhor versão de mim mesma.

RESUMO

NAKASONE, T. M. **Aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social no contexto do empreendedorismo social**. 2020. 177 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

No contexto do empreendedorismo social, avaliações de impacto social podem assumir diversos formatos e características por serem motivadas por razões variadas. Elas podem ser adotadas em função de verificação de resultados, prestação de contas, mobilização social, gestão e tomada de decisão, entre outros. Essa dissertação incentiva um olhar sobre a prática em função da aprendizagem organizacional, buscando responder à pergunta: como empreendimentos sociais podem aprender com avaliações de impacto social? O objetivo da pesquisa é analisar processos que contribuem para aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social de empreendimentos sociais que atuam sob a lógica de mercado. Para contribuir com a questão, a pesquisa se divide em duas partes. A primeira consiste em uma análise documental dos modelos de avaliação de impacto social mais citados pela literatura de empreendedorismo social. Na segunda parte, por meio de estudos de caso, investiga-se avaliações realizadas por empreendimentos sociais que trabalham com educação básica e atuam sob a lógica de mercado. Os resultados obtidos evidenciam que os modelos e os casos estudados apresentam diferentes oportunidades e barreiras de aprendizagem organizacional, o que mostra que empreendimentos sociais podem aprender por meio de suas avaliações de maneira passiva ou podem potencializar a aprendizagem por meio de processos estruturados e intencionais. Dessa forma, essa pesquisa traz contribuições à literatura de empreendedorismo social, ao explorar avaliações de impacto social sob a ótica da aprendizagem organizacional, e também resulta em contribuições práticas, trazendo sugestões sobre como avaliações de impacto social podem se fazer mais significativas nas operações e rotinas de empreendimentos sociais.

Palavras-chave: Empreendedorismo Social. Avaliação de Impacto Social. Aprendizagem Organizacional.

ABSTRACT

NAKASONE, T. M. **Organizational learning through social impact assessments in the context of social entrepreneurship.** 2020. 177 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

In the context of social entrepreneurship, social impact assessments can take on different formats and characteristics because they are motivated by different reasons. They can be adopted due to verification of results, accountability, social mobilization, management and decision making, etc. This dissertation encourages the perspective in function of organizational learning, seeking to answer the question: how can social enterprises learn from social impact assessments? The objective of the research is to analyze processes and conditions that contribute to organizational learning that are present in social impact assessments in the context of social entrepreneurship. The study is divided into two parts. The first consists of a documentary analysis of the social impact assessments models most cited by the social entrepreneurship literature. In the second part, through case studies, we investigate assessments carried out by social enterprises that work with basic education and operate under the logic of the market are investigated. The results obtained show that the models and the cases studied present different opportunities and barriers for organizational learning, which shows that social enterprises can learn through their assessments in a passive way or can enhance learning through structured and intentional processes. Thus, this research brings contributions to the social entrepreneurship literature, exploring social impact assessments from the perspective of organizational learning, and it also results in practical contributions, bringing suggestions on how social impact assessments can be made more significant in operations and routines of social enterprises.

Keywords: Social Entrepreneurship. Social Impact Assessments. Organizational Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cadeia de valor de impacto _____	35
Figura 2 - Abordagem ativa de aprendizagem em contraste à abordagem passiva de aprendizagem em avaliações de impacto _____	54
Figura 3 - Resumo das etapas da parte 1 pesquisa _____	59
Figura 4 - Resumo das etapas da parte 2 pesquisa _____	60
Figura 5 - Etapas de avaliação de impacto social consideradas no protocolo de pesquisa ____	61
Figura 6 - Etapas de avaliação de impacto social e processos que contribuem para aprendizagem organizacional _____	61
Figura 7 - Etapas de avaliação de impacto social, processos que contribuem para aprendizagem organizacional e condições que potencializam a contribuição _____	63
Figura 8 - Modelo conceitual da pesquisa _____	64
Figura 9 - Análise de dados de modelos _____	69
Figura 10 - Método de coleta de dados _____	71
Figura 11 - Análise de dados de casos e modelos _____	77
Figura 12 - Matriz de amarração _____	79
Figura 13 - Visão geral do processo do SAA _____	86
Figura 14 - Relação entre visão, missão, objetivos, atividades e valores no SAA _____	87
Figura 15 - Ciclo do SAA _____	90
Figura 16 - Conexão entre medidas de performance dentro do BSC _____	91
Figura 17 - Conexão de mensuração com estratégia no BSC _____	93
Figura 18 - Modelo de quadro lógico _____	98
Figura 19 - Visão geral da avaliação de impacto social na Atina _____	102
Figura 20 - Visão geral dos processos de aprendizagem organizacional presentes nos modelos de avaliação _____	130
Figura 21 - Visão geral dos processos de aprendizagem organizacional presentes nas avaliações realizadas pelos casos _____	142
Figura 22 - Abordagens passivas e ativas de aprendizagem por meio de avaliações de impacto social de empreendimentos sociais _____	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propósito e foco da avaliação e o tipo de indicadores requeridos _____	41
Quadro 2 - Variáveis em avaliações de impacto social _____	42
Quadro 3 - Aprendizagem progressiva em avaliações (de Bloom, 1956) _____	50
Quadro 4 - Taxonomia de aprendizagem em avaliação de impacto _____	52
Quadro 5 - Resumo do referencial teórico _____	55
Quadro 6 - Busca de artigos sobre avaliação de impacto social entre negócios sociais ____	66
Quadro 7 - Estrutura de códigos para análise documental dos modelos _____	68
Quadro 8 - Características dos empreendimentos selecionados _____	71
Quadro 9 - Entrevistas realizadas _____	72
Quadro 10 - Tópicos do protocolo de pesquisa abordados no roteiro 1 de entrevistas ____	73
Quadro 11 - Tópicos do protocolo de pesquisa abordados no roteiro 2 de entrevistas ____	74
Quadro 12 - Estrutura de códigos para análise de dados dos casos _____	76
Quadro 13 - Modelo de decisão de envolvimento de <i>stakeholders</i> _____	81
Quadro 14 - Exemplo de previsão de <i>outputs</i> e <i>outcomes</i> _____	82
Quadro 15 - Exemplo de definição de indicadores e possíveis formas de valoração ____	83
Quadro 16 - <i>Framework</i> de definição de indicadores de valores _____	88
Quadro 17 - <i>Framework</i> de definição de indicadores de <i>outputs</i> e <i>outcomes</i> _____	88
Quadro 18 - Resumo do contexto da Atina _____	96
Quadro 19 - Características da avaliação de impacto social na Atina _____	103
Quadro 20 - Resumo do contexto da Inteceleri _____	111
Quadro 21 - Características da avaliação de impacto social na Inteceleri _____	114
Quadro 22 - Processos de aprendizagem organizacional identificados nos modelos ____	118
Quadro 23 - Processos de aprendizagem organizacional identificados nos casos ____	131

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
CIEB	Centro de Inovação para Educação Brasileira
DCM	Desafio de Cálculo Mental
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
ICE	Instituto de Cidadania Empresarial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FEBRACE	Feira Brasileira de Ciências e Tecnologia
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAA	<i>Social Accounting and Audit</i>
SAN	<i>Social Audit Network</i>
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Belém
SROI	<i>Social Return On Investment</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema de pesquisa	12
1.2 Objetivos de pesquisa	15
1.3 Definições operacionais	15
1.4 Justificativa	17
1.5 Estrutura da dissertação	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.3 Aprendizagem organizacional	20
2.3.1 Conceitos de aprendizagem organizacional	20
2.3.2 Processos de aprendizagem organizacional	23
2.3.3 Tipos de aprendizados e aprendizagens	25
2.3.4 Condições que promovem a aprendizagem organizacional	26
2.1 Empreendedorismo social	28
2.1.1 Conceitos de empreendedorismo social	28
2.1.2 Empreendedorismo social na educação básica	31
2.2 Avaliação de impacto social	34
2.2.1 Conceitos de impacto social	34
2.2.2 Conceitos de avaliação de impacto social	37
2.2.3 Tipos de avaliação de impacto social	40
2.2.4 Desafios da avaliação de impacto social	43
2.4 Avaliação de impacto de empreendimentos sociais	45
2.4.1 Importância da avaliação para empreendimentos sociais	45
2.4.2 Desafios da avaliação por empreendimentos sociais	47
2.4.3 Aprendizagem por meio da avaliação de impacto social	49
2.5 Resumo do referencial teórico	55
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1 Método de pesquisa	58
3.2 Parte 1: análise documental	64
3.2.1 Seleção de modelos de avaliação	64
3.2.2 Método de coleta de dados	66
3.2.3 Método de análise de dados	67
3.3 Parte 2: estudos de caso	69
3.3.1 Seleção de empreendimentos sociais	69
3.3.2 Método de coleta de dados	71
3.3.3 Método de análise de dados	74
3.4 Matriz de amarração	78

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	80
4.1 Parte 1: resultados dos modelos de avaliação	80
4.1.1 Social Return On Investment (SROI): contexto e descrição do modelo	80
4.1.2 Social Account and Auditing (SAA): contexto e descrição do modelo	84
4.1.3 Balanced Scorecard (BSC): contexto e descrição do modelo	90
4.2 Parte 2: resultados dos estudos de caso	94
4.2.1 Atina	94
4.2.1.1 Contexto: o empreendimento social	94
4.2.1.2 Descrição da avaliação de impacto social	97
4.2.2 Inteceleri	105
4.2.2.1 Contexto: o empreendimento social	105
4.2.2.2 Descrição da avaliação de impacto social	111
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	118
5.1 Parte 1: discussão dos modelos de avaliação	118
5.1.1 Análise do modelo SROI	123
5.1.2 Análise do modelo SAA	124
5.1.3 Análise do modelo BSC	126
5.1.4 Análise integrativa de modelos de avaliação	127
5.2 Parte 2: discussão dos estudos de caso	131
5.2.1 Análise do caso Atina	136
5.2.2 Análise do caso Inteceleri	138
5.2.3 Análise integrativa dos casos estudados	140
5.3 Análise integrativa entre modelos de avaliação e casos estudados	143
6. CONCLUSÃO	148
6.1 Comentários gerais	148
6.2 Contribuição teórica	149
6.3 Contribuição prática e impacto social da pesquisa	151
6.4 Limitações e sugestões de pesquisas futuras	153
Referências bibliográficas	155
Apêndices	163
Anexos	174

1. INTRODUÇÃO

1.1 Problema de pesquisa

Avaliar os impactos gerados por uma intervenção em um sistema social é uma tarefa de alta complexidade (POLONSKY; GRAU; MCDONALD, 2016). Primeiramente, pelas especificidades de cada intervenção e de cada sistema social. Não existe um modelo de avaliação de impacto social que seja comumente aceito e possa ser considerado padrão, pois cada iniciativa social é completamente diferente de outra (MOLECKE; PINKSE, 2017). Por exemplo, projetos que atuam com idosos não vão se basear nos mesmo parâmetros de sucesso que projetos que disponibilizam microcrédito para um público vulnerável. Mas, essa questão pode ser muito mais sutil do que esse exemplo demonstra. A definição de Vanclay (2002), que afirma que impacto social são mudanças que devem ser percebidas por um sistema social, coloca que mudanças contextuais não se bastam. Elas também precisam afetar pessoas em nível corpóreo ou cognitivo (VANCLAY, 2003). Sob essa visão, os impactos gerados por iniciativas realizadas por uma mesma organização, que oferecem o mesmo serviço, sob os mesmos parâmetros de qualidade, ainda podem gerar mudanças completamente diversas se implementados em diferentes sistemas sociais. Assim sendo, avaliações de impacto social não possuem fórmulas prontas, sendo um trabalho minucioso de consideração de especificidades caso a caso (PASSOS, 2003).

O segundo desafio se encontra em traduzir questões subjetivas em parâmetros objetivos (CALIL, 2012). Mudanças sociais não acontecem por meio de relações causais lineares ou óbvias. Fenômenos sociais ocorrem em meio a uma rede intrincada de acontecimentos, sendo quase sempre complexos. Por isso, indicadores e métricas, por mais bem formulados e pensados que devam ser, são somente recortes de uma realidade e não se propõem a fornecer explicações por conta própria. Eles devem ser acompanhados de interpretações e leituras cuidadosas. Ao se buscar objetividade e clareza, é necessário cuidado para não cair em reducionismo (PASSOS, 2003).

O terceiro desafio se encontra no entendimento de que avaliar impacto não consiste apenas em medir, mas também prever, analisar e agir sobre uma situação (VANCLAY, 2003). Portanto, a avaliação também é um difícil exercício de troca e alinhamento entre diferentes visões de mundo para se chegar em objetivos comuns (COSTA; PESCI, 2016). Não só entre os idealizadores e executores da iniciativa, mas entre os diversos *stakeholders* que possam

estar envolvidos, entre eles o próprio sistema social que virá a se beneficiar com a intervenção.

Essas questões mostram que mesmo entre organizações bem estabelecidas e institucionalmente fortes avaliações de impacto social já são desafiadoras. Entre empreendimentos sociais então, essa tarefa fica ainda mais difícil (BARRAKET; YOUSEF, 2013). Isso porque, se entendermos empreendimentos sociais como iniciativas inovadoras que buscam atender necessidades sociais (MAIR; MARTÍ, 2006), o nível de incerteza com o qual essas organizações lidam costuma ser maior, seja essa incerteza em relação a seu produto ou serviço, seja em relação a seu modelo de negócio. Além disso, em sua maioria, empreendimentos sociais lidam com restrições financeiras (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2016). E com menos recursos também é menor o acesso a ferramentas de coleta e análise de dados, a *know-how* em avaliação e a pesquisas e informações de interesse. Por fim, há algumas décadas, o setor social tem vivido um amadurecimento em termos de gestão de processos e entrega de resultados. Mais do que intencionalidade, produtividade e eficiência também passaram a ser cobrados. Entre as diversas consequências dessa mudança está o aumento de competitividade entre atores sociais principalmente em busca de financiamento ou investimentos (POLONSKY; GRAU; MCDONALD, 2016). Isso trouxe o setor mais próximo a práticas de mercado, entre elas mensurações de performance e resultados, que em iniciativas com objetivos sociais estão diretamente ligados à avaliação de impacto social.

Portanto, avaliações de impacto conquistaram um espaço de importância no ecossistema do empreendedorismo social. A prática é majoritariamente atrelada à comprovação de resultados de uma organização, seja ela pautada por uma prestação de contas para com financiadores e investidores, pela transparência para com a sociedade ou pela reconhecimento da eficácia do modelo de negócio (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006, CHEAH; AMRAN; YAHYA, 2019, DUFOUR, 2019, GRIECO, 2018, MOLECKE; PINKSE, 2017, NGUYEN; SZKUDLAREK; SEYMOUR, 2015). A questão é que entender a avaliação como um meio para comprovação de resultados é necessário, mas pode se tornar restritivo se for deixado de lado que ela também pode ser exercer outras funções, como: mobilização social, geração de conhecimento científico, verificação de resultados e, claro, aprendizagem (CALIL, 2012; GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014).

Em um estudo realizado no contexto de intervenções públicas, Sanchez e Mitchell (2017) propuseram que organizações podem tirar aprendizados de avaliações de impacto social de formas passivas ou ativas. Abordagens passivas buscam somente atender requisitos regulatórios ou realizados por financiadores. Nesse caso, não se promove ações como: engajamento de *stakeholders* ou consultas regulares aos resultados da avaliação durante a implementação da intervenção (SANCHEZ; MITCHELL, 2017). Enquanto em abordagens ativas, a avaliação é uma ferramenta que guia tomadas de decisões ao longo de todo o processo, estabelecendo uma relação de feedback mútuo e contínuo entre a avaliação e o projeto de intervenção (SANCHEZ; MITCHELL, 2017). Portanto, apesar de, em um primeiro momento, a aprendizagem parecer ser inerente a uma avaliação de impacto social (FITZPATRICK, 2006), Sanchez e Mitchell (2017) afirmam que existem maneiras pelas quais a aprendizagem pode ou não ser potencializada. Alguns autores chegam a afirmar que aprendizagem organizacional não ocorre sem esforços intencionais e processos estruturados (OTHMAN; HASHIM, 2004).

Portanto, essa pesquisa ajuda a preencher a lacuna da literatura que entende avaliação de impacto social em empreendimentos sociais prioritariamente como um processo de aprendizagem organizacional. E, antes de ir adiante, é importante esclarecer que o foco se dará na aprendizagem por meio da avaliação, e não na aprendizagem sobre a avaliação. Essa última tem como mote a melhoria do próprio processo avaliativo, enquanto a primeira dá ênfase aos resultados da avaliação, buscando entender como eles podem promover maior efetividade na entrega do impacto socioambiental positivo (JHA-THAKUR et al., 2009). Em suma, esse trabalho visa destacar a função de aprendizagem que a avaliação de impacto pode exercer para o contexto específico de empreendimentos sociais. Portanto, essa é uma pesquisa que se guia pela seguinte pergunta: *como empreendimentos sociais podem aprender com avaliações de impacto social?*

A pesquisa se divide em duas partes: análise documental de modelos de avaliação de impacto social e estudo de casos de empreendimentos sociais que realizam avaliação de impacto. Na primeira etapa identificam-se as oportunidades de aprendizagem presentes nesses documentos instrumentais e prescritivos. E na segunda etapa, é investigado como empreendimentos sociais brasileiros que atuam na área da educação básica realizam suas avaliações de forma empírica. Essa última parte se faz necessária, pois não necessariamente os modelos instrumentais disponíveis atinjam ou sejam viáveis de serem colocados em prática

por empreendimentos sociais (MOLECKE; PINKSE, 2017). E, devido à grande variedade de perfis organizacionais que se enquadram na definição de empreendimentos sociais, essa pesquisa tem como foco organizações que atuam sob a lógica de mercado e cuja atividade principal também é o meio pelo qual elas se sustentam financeiramente. Além disso, devido ao desafio imposto pela questão das especificidades de cada intervenção, buscou-se uma certa unidade nos propósitos das organizações pesquisadas, sendo que apenas aquelas que atuam com educação básica estão incluídas entre os casos.

1.2 Objetivos de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é definido da seguinte forma: analisar processos que contribuem para aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social de empreendimentos sociais que atuam sob a lógica de mercado.

E os seguintes objetivos específicos foram listados:

- a) Identificar as etapas de avaliação de impacto social descritas pelos modelos mais citados pela literatura de empreendedorismo social;
- b) Identificar oportunidades e barreiras para aprendizagem organizacional presentes nas etapas descritas pelos modelos de avaliação de impacto social;
- c) Descrever as etapas de avaliações de impacto social realizados por empreendimentos sociais que atuam com educação básica sob a lógica de mercado;
- d) Identificar oportunidades e barreiras para aprendizagem organizacional presentes nas etapas de avaliação de impacto social realizados por empreendimentos sociais que atuam com educação básica sob a lógica de mercado.

1.3 Definições teóricas

Nesta pesquisa são adotadas as seguintes definições teóricas:

- a) Empreendedorismo social: “(...) processo que envolve uso e combinação inovadores de recursos para se aproveitar oportunidades para catalisar mudança social e /ou atender necessidades sociais” (MAIR; MARTÍ, 2006, p.37, tradução da autora).
- b) *Inputs*: recursos investidos para operar uma intervenção social. (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014).
- c) Atividades: ações realizadas ao longo de uma intervenção social. (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014).

- d) *Outputs*: resultados diretos e tangíveis de uma intervenção social, como, por exemplo: número de beneficiários atendidos, quantidade de produtos vendidos etc. (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014).
- e) *Outcomes*: mudanças de médio e longo prazo geradas em um sistema social, como, por exemplo: aumento na renda familiar, diminuição do índice de violência etc. (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014).
- f) Impacto social: mudanças geradas por uma intervenção específica e percebidas e sentidas por um sistema social (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014, VANCLAY, 2002).
- g) Avaliação de impacto social: “(...) processo de analisar (prever, avaliar e refletir) e gerir as consequências intencionais e não intencionais em ambientes humanos de intervenções planejadas (políticas, programas, planos e projetos) e qualquer processo de mudança social invocadas por essas intervenções, com o objetivo de se promover um ambiente biofísico e humano mais sustentável e equitativo” (VANCLAY, 2003, p. 5, tradução da autora).
- h) Aprendizagem organizacional: “(...) integração entre aquisição de conhecimento e mudança organizacional baseada em ação.” (CASTANEDA, 2015 apud CASTANEDA; MANRIQUE; CUELLAR, 2018, p. 302, tradução da autora).
- i) Conhecimento: informações interpretadas e significadas por indivíduos ou grupos a depender de seus contextos históricos, culturais e sociais (NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006).
- j) Aquisição de conhecimento: “(...) processo pelo qual conhecimento é obtido” (HUBER, 1991, p.90, tradução da autora).
- k) Distribuição de informação: “(...) processo pelo qual informação de diferentes fontes é compartilhada e, portanto, leva a novas informações ou entendimentos” (HUBER, 1991, p.90, tradução da autora).
- l) Interpretação da informação: “(...) processo pelo qual é formulada uma ou mais interpretações comuns para as informações distribuídas” (HUBER, 1991, p.90, tradução da autora).
- m) Construção de memória organizacional: “(...) meios pelos quais conhecimento é armazenado para uso futuro” (HUBER, 1991, p.90, tradução da autora).

- n) Uso de conhecimento: ação ou mudança de comportamento de acordo com um problema definido ao longo do processo de aprendizagem organizacional (NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006, SENGE, 2003, HUBER, 1991).

1.4 Justificativa

A avaliação de impacto social é vista como um dos grandes desafios do empreendedorismo social. Para alguns, o fortalecimento do setor como um campo de estudo ou um ecossistema forte para inspirar políticas públicas ou formalizações jurídicas próprias depende da comprovação de seus resultados (POLONSKY; GRAU; MCDONALD, 2016). Porém, todas as complexidades presentes nessa prática geram a impressão de que para realizar avaliações confiáveis, com indicadores e coleta de dados válidos, acabam sendo necessárias habilidades e ferramentas extremamente sofisticadas (CALIL, 2012). Isso cria a sensação de que a prática é inviável ou inacessível por empreendimentos sociais, pois em sua maioria, eles enfrentam restrições de tempo, dinheiro e habilidades na equipe (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006). Então, para muitas dessas organizações, cria-se a ideia de que existe uma balança em que de um lado pesa-se o enorme esforço despendido para se realizar uma avaliação de impacto social e do outro lado equilibra-se o esforço para se gerar o impacto propriamente dito (CALIL, 2012), o que pode fazer com que poucos empreendimentos sociais encontrem espaço para adotar a prática. Em 2019, a Pipe.Social, uma plataforma de fomento ao ecossistema de impacto no Brasil, lançou os resultados do “Mapa de negócios de impacto social+ambiental”. Os dados da pesquisa mostram que apenas 17% das 1002 organizações participantes possuem processos internos de medição de impacto, enquanto 38% definiram indicadores, mas não medem, e 42% ainda não definiram indicadores. Ou seja, muito ainda precisa ser feito no sentido de se disseminar práticas de mensuração e avaliação de impacto entre empreendimentos sociais que se utilizam de lógica de mercado.

A proposta de colocar a avaliação de impacto como um processo de aprendizagem, e não um processo de comprovação de resultados, busca retomar a noção de que a avaliação não se descola da geração de impacto social (VANCLAY, 2003). O Censo 2018 realizado pelo Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) mostra que, apesar de 79% das organizações de investimento social privado entenderem a geração de aprendizados como uma questão importante nas avaliações de seus programas, apenas 5% delas consideram a consideram um objetivo prioritário. Essa pesquisa busca contribuir para mudar esse cenário,

colocando a aprendizagem como o foco de uma avaliação e não apenas uma consequência conveniente. Isso porque iniciativas que lidam com inovação, como as estudadas nessa pesquisa, também lidam com incertezas (KESKIN; RENEE; HAN, 2020). Entender as mudanças geradas em um sistema social é importante para se obter clareza sobre os resultados efetivamente gerados por uma intervenção e, se for o caso, traçar novas rotas de ação buscando maior eficácia e efetividade na geração de impacto social (VANCLAY, 2003). Ou seja, avaliar é uma forma de minimizar incertezas. Então, esse estudo busca enquadrar essa prática não como algo a ser equilibrado em uma relação de ganho e perda com o esforço despendido na geração de impacto social, mas como uma relação de ganha-ganha (VANCLAY, 2003). Com isso, busca-se promover maior proximidade e interesse em avaliações de impacto por parte de empreendimentos sociais independentemente do surgimento de demandas externas de comprovação de resultados.

Por fim, decidiu-se por um estudo empírico, pois, apesar de existirem ótimos materiais prescritivos que buscam adaptar métodos de avaliação de impacto à realidade específica de empreendimentos sociais (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014), existem poucos estudos científicos que buscam entender como avaliações de impacto são realizadas na prática por empreendimentos sociais no Brasil, partindo das demandas e possibilidades reais deste tipo de organização. Portanto, essa pesquisa visa fornecer insumos para que futuros materiais instrumentais e normativos sejam desenvolvidos com base em experiências de empreendimentos que já encontraram formas de viabilizar e incorporar a prática. Nesta investigação empírica, também se decidiu por um enfoque em empreendimentos que atuam na área da educação por conta da relevância do setor no ecossistema. De acordo com o relatório do levantamento “Retrato dos Pequenos Negócios Inclusivos e de Impacto no Brasil”, lançado em 2017 pelo Sebrae, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Iniciativa Incluir, educação de qualidade está entre os três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Organizações das Nações Unidas (ONU) mais endereçados por este tipo de empreendimento, sendo que 29% deles atuam neste setor. Dada a representatividade, a pesquisa foi fechada com este escopo.

1.5 Estrutura da dissertação

As próximas seções estão organizadas da seguinte maneira: a segunda seção apresenta o referencial teórico no qual essa pesquisa se baseia, dividindo-se em: empreendedorismo

social; avaliação de impacto social; e, aprendizagem organizacional. A terceira seção explica os procedimentos metodológicos utilizados na seleção dos modelos e casos, na coleta de dados e análise dos mesmos. Na quarta seção são feitas as apresentações dos modelos e casos investigados. Na quinta discorre-se sobre a análise dos resultados obtidos. E, por fim, conclui-se com as limitações de pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.3 Aprendizagem organizacional

2.3.1 Conceitos de aprendizagem organizacional

Desde os anos 90, o interesse pelo tema da aprendizagem organizacional tem crescido entre empresas, afinal cresceu a ideia de que a capacidade competitiva de uma organização está diretamente ligada a sua habilidade em aprender (SENGE, 2003). De acordo com Argyris (1976), a aprendizagem tem uma relação íntima e recíproca com o erro. A aprendizagem leva à identificação e correção de erros ao mesmo tempo que a incapacidade de identificar e/ou corrigir erros inibe a aprendizagem (ARGYRIS, 1976). Portanto, quanto mais complexo os contextos com os quais se lida, mais necessária é a aprendizagem dentro de uma organização. Afinal, quanto menos estudado e discutido um problema, maior são as chances de ambiguidades e erros, portanto maior é a necessidade da aprendizagem (ARGYRIS, 1976). Mas por outro lado, quanto mais complexo um contexto, também é mais difícil o processo de aprendizagem (ARGYRIS, 1976). Por isso, a aprendizagem organizacional passa a ser uma área de estudo tão relevante, com práticas e processos de aprendizagem a serem estruturados de maneira intencional.

O campo da aprendizagem organizacional nasce por volta da década de 60, com Cyert e March (1992) atrelando o conceito a modelos de tomada de decisão (CASTANEDA; MANRIQUE; CUELLAR, 2018). Mais tarde, como se falou, Argyris (1976) vincula o termo à correção de erros. De acordo com os autores, diferentes abordagens de resolução de problemas dependem da capacidade adaptação de padrões mentais e de comportamentos. Essas adaptações devem ter como base informações válidas retiradas de experiências passadas, ou seja, de aprendizagens. De uma maneira enxuta, Argyris (1977, p.116, tradução da autora) explica que “aprendizagem organizacional é o processo de detectar e corrigir erros”. A ideia de que aprendizagem está atrelada a ações e comportamentos foi adotada por muitos do campo (SENGE, 2003). Para Othman e Hashim (2004, p. 274, tradução da autora), por exemplo, “aprendizagem organizacional ocorre quando membros individuais detectam a discrepância entre resultado reais e esperados, e tentam corrigir os erros ou desafiar pressupostos ocultos”. Mas nem todos aceitam definições em função de erros ou ações para corrigi-los. Huber (1991) afirma que o ato de aprender aumenta o potencial de gerar mudança

comportamental, mas não necessariamente leva a ações observáveis ou a maior efetividade. Além disso, a aprendizagem pode ocorrer da maneira incorreta, da mesma forma que é possível que aconteçam aprendizados de conteúdos errôneos. De acordo com o autor, “organizações aprendem quando qualquer uma de suas unidades adquire conhecimento que é reconhecido como potencialmente útil para a organização” (HUBER, 1991, p.89, tradução da autora). Nesta pesquisa foi adotada uma definição que, assim como Huber (1991), desatrela a aprendizagem de efetividade, mas mantém-se sua conexão com ação e tomada de decisão, ou, como Castaneda (2015 apud CASTANEDA; MANRIQUE; CUELLAR, 2018, p. 302) define, aprendizagem organizacional é a “(...) integração entre aquisição de conhecimento e mudança organizacional baseada em ação.”

Mas para entender essa definição também se faz necessário um esclarecimento sobre o constructo ‘conhecimento’. Para isso, antes de qualquer coisa, é importante diferenciar informação de conhecimento. Dados e análises que ficam armazenados em uma base de dados são informações, mas não necessariamente conhecimento. Para Senge (2003), informações podem se tornar conhecimento a partir do momento que são utilizadas em uma ação efetiva. Porém, Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006) explicam de outra maneira: informação é algo dado e objetivo, enquanto conhecimento depende da história e contexto dos indivíduos que interpretam a informação. Portanto, ao contrário do que teorias racionalistas defendem, a grande questão na gestão de conhecimento não é detectar um problema existente, mas sim delinear e definir algo que possa ser considerado um problema sob um ponto de vista específico. Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006) afirma que conhecimentos são primeiramente, crenças justificadas por experiências, observações e pontos de vista pessoais. Então, complementando a definição de Senge (2003), adquirir conhecimento significa interpretar uma situação, definir problemas e atuar sobre eles. Com isso, é muito fácil perceber que o conceito de conhecimento ao mesmo tempo que complementa também se confunde facilmente com o conceito de aprendizagem organizacional. Jha-thakur et al. (2009, p. 135), por exemplo, também se aproxima muito da definição de Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006) de conhecimento ao afirmar que a aprendizagem "convida à abstração de significados e a uma abordagem interpretativa para entender a realidade". Por conta dessas sobreposições, é interessante dizer que gestão de conhecimento e aprendizagem organizacional são campos que nascem separadamente, mas se tocam em diversos aspectos. A gestão de conhecimento surge por volta da década de 1990 com um foco técnico, com estudos

sobre *softwares* computacionais, inteligência artificial, técnicas de suporte a decisões, etc. (CASTANEDA; MANRIQUE; CUELLAR, 2018). Ou seja, enquanto a aprendizagem organizacional começa como um campo ligado à tomada de decisão, o surgimento da gestão do conhecimento é mais motivado pelo avanço de tecnologias da informação. No entanto, apesar das diferentes origens, com o tempo ambos começam a se sobrepor adquirindo como mote a criação e aquisição de conhecimento (CASTANEDA; MANRIQUE; CUELLAR, 2018). Nesse estudo, vamos utilizar o termo ‘aprendizagem organizacional’ pelo destaque que suas definições atribuem à ação e o termo ‘conhecimento’ será entendido sob o viés interpretativo da informação, mas dada a proximidade entre os dois, tanto a literatura acerca de aprendizagem organizacional quanto gestão de conhecimento serão incluídas no referencial teórico desta pesquisa.

Outra relevante questão é que aprendizagem organizacional se relaciona diretamente com aprendizagem individual, mas não é definida somente por isso. E também seria simplista dizer que aprendizagem organizacional se resume ao conjunto de conhecimentos de indivíduos que fazem parte de uma organização (SENGE, 2003). O processo de aprendizagem organizacional se inicia em um nível cognitivo individual, mas ela também requer o armazenamento e a difusão do conhecimento para outras partes da organização, promovendo a capacidade de adaptação da organização e, em um nível mais profundo, a reavaliação de seus pressupostos e valores (OTHMAN; HASHIM, 2004). Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006, p. 1179) explicam que a criação de conhecimento organizacional depende do “processo de tornar acessível e amplificar conhecimento criado por um indivíduo e cristaliza-lo e conectá-lo com um sistema de conhecimento organizacional”. Porém, contrariando essas afirmações, Huber (1991) afirma que a aprendizagem não precisa ser intencional ou disseminada para toda organização. Mas, ele admite que quanto mais disseminado e reconhecido como útil for uma informação, assim como quanto mais e mais variadas interpretações sobre ela forem realizadas, maiores são os potenciais de mudanças comportamentais. Ou seja, ao invés de atrelar esses fatores à definição de aprendizagem organizacional, ele os vincula à quantidade e qualidade de aprendizados. Portanto, independentemente de serem questões definidoras ou facilitadoras, as configurações de dimensões organizacionais - como: estratégia, cultura, estrutura, processos - influenciam diretamente na capacidade de uma organização em mudar ou agir sobre problemas. Ou seja,

construção de habilidade e esforço deliberado são determinantes nos processos de aprendizagem de uma organização (OTHMAN; HASHIM, 2004).

O campo da aprendizagem organizacional busca não só construir memória organizacional, como também consolidá-la. Essa última parte é importante para evitar o que alguns autores chamam de amnésia organizacional, que não diz respeito à incapacidade de aprender, mas sim à incapacidade de “(...) utilizar aprendizados que já ocorreram para fazer adaptações necessárias ou criar valor” (OTHMAN; HASHIM, 2004, p. 276). Isso pode acontecer por dois motivos: tempo e espaço (OTHMAN; HASHIM, 2004). Os casos que se enquadram no tempo são aqueles em que as organizações são inábeis em utilizar experiências passadas para tomar decisões presentes. Isso ocorre principalmente devido à falta de documentação dos aprendizados (OTHMAN; HASHIM, 2004). Já a questão de espaço diz respeito à dificuldade de se transmitir informações adquiridas entre as diferentes partes de uma organização em um tempo hábil para uma tomada de decisão esclarecida (OTHMAN; HASHIM, 2004). Huber (1991) exemplifica o problema discorrendo sobre informações que vêm de unidades organizacionais diferentes, mas precisam ser reunidas para ganharem um significado e encaminhamento, como quando problemas de falta de estoque são detectados com a junção de informações das áreas de depósito e vendas. A seguir vamos entender quais processos de aprendizagem organizacional que uma organização pode adotar para mitigar a chances de esses tipos de situação virem a acontecer.

2.3.2 Processos de aprendizagem organizacional

Em 1991, Huber descreveu quatro macroprocessos pelos quais organizações passam para aprender. A primeira é aquisição de conhecimento, que pode acontecer de diversas maneiras: por meio de experiências e relatos de outras organizações; por meio de vivências próprias dentro da organização, sejam elas estruturadas especificamente para gerar aprendizados ou não; pela reunião de conhecimento prévio dos tomadores de decisão da organização; pela contratação de profissionais especialistas; ou, por pesquisas e observações estruturadas, como acontece em avaliações de impacto social. O segundo macroprocesso é a distribuição de informação. Huber (1991) explica que organizações, como um todo, nem sempre sabem o que seus colaboradores ou áreas específicas sabem e, por isso, realidades podem ficar fragmentadas em informações dispersas. Dessa maneira, é necessário que dados originados em diferentes partes da organização sejam distribuídos e, assim, de uma forma

geral, a organização passa a ter uma visão mais completa de seu contexto como um todo. Nesse processo, “(...) informação de diferentes fontes é compartilhada e, portanto, leva a novas informações ou entendimentos” (HUBER, 1991, p.90, tradução da autora). O terceiro processo descrito é a interpretação das informações, “(...) processo pelo qual é formulada uma ou mais interpretações comuns para as informações distribuídas”. (HUBER, 1991, p.90, tradução da autora). Ou seja, é o ponto em que se consolida um conhecimento comum entre duas ou mais partes da organização. Por fim, há a construção de memória organizacional, ou seja, são utilizados “(...) meios pelos quais conhecimento é armazenado para uso futuro”. (HUBER, 1991, p.90, tradução da autora).

Após Huber (1991), outras propostas foram sugeridas. Othman e Hashim (2004) propõem que a aprendizagem organizacional ocorre por meio de quatro passos que partem de um nível cognitivo do indivíduo para chegarem em um nível cultural na organização. Esses passos são: intuição, interpretação, integração e institucionalização. A intuição ocorre no indivíduo e diz respeito a um conhecimento que ainda não é consciente para ele, mas que guia seus pressupostos. A interpretação é quando se leva conhecimento do nível individual para o grupo. Informações são trocadas por meio de interações e são interpretadas em conjunto. Na integração as interpretações e entendimentos compartilhados se tornam ações contínuas que, aos poucos, se tornam processos regulares na organização. Na institucionalização, os aprendizados são completamente incorporados na estratégia, visão e cultura da organização (OTHMAN; HASHIM, 2004).

No campo de gestão de conhecimento, processos também já foram amplamente propostos. Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006) propôs quatro etapas: socialização, externalização, combinação e internalização. Para entender essa proposta é necessário saber que o autor considera a existência de dois tipos de conhecimento: explícito e tácito. O primeiro diz respeito aos conhecimentos que são passíveis de serem expressados por meios orais, escritos ou simbólicos. Os conhecimentos tácitos são aqueles ligados à intuição ou valores e ideias que normalmente não são externalizados, ficam implícitos. A partir disso, Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006) explicam que conhecimento é gerado e expandido em organizações começando com a socialização, que é o compartilhamento de conhecimento tácito entre indivíduos. Na externalização converte-se conhecimento tácito em explícito. Na combinação conhecimentos explícitos são reunidos. E na internalização há um esforço para a incorporação de conhecimentos explícitos até que eles se tornem tácitos, ou seja, implícitos.

Castaneda, Manrique e Cuellar (2018, p. 300, tradução da autora) cita outros processos propostos por autores do campo:

Alavi e Leidner (2001) propuseram um dos modelos mais citados composto de quatro processos: criação, recuperação de armazenamento, transferência e aplicação de conhecimento. Os processos frequentemente incorporados à definição de gestão do conhecimento são criação, acesso, disseminação e aplicação do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1995); a criação, manutenção, renovação, organização, transferência e percepção do conhecimento (WIIG, 1997); a identificação, captura, armazenamento, compartilhamento e venda do conhecimento (LIEBOWITZ, 1999); a geração, acesso, facilitação, integração, incorporação, aplicação, transferência e proteção do conhecimento (LIN, 2014); e a criação, aquisição, documentação, armazenamento, transferência eletrônica, compartilhamento presencial e uso e reuso do conhecimento (CASTANEDA, 2015a).

Mas, alguns autores defendem que mesmo dentro desses processos a amnésia organizacional ainda pode vir a acontecer (OTHMAN; HASHIM, 2004). Um dos problemas está na escolha das informações que devem ser armazenadas e disseminadas na organização. Essa decisão normalmente passa pela subjetividade dos aprendizados adquiridos. Muitas vezes, mesmo no nível individual, não há clareza sobre as relações causais dos problemas enfrentados. Podem haver suposições, mas raramente há conhecimento validado. Outros problemas são as distorções podem ser feitas ao se interpretar informações e transmitir conhecimento, pois existe a tendência de se atribuir os resultados negativos à fatores externos e os positivos a própria atuação (OTHMAN; HASHIM, 2004), ou seja, existem vieses que podem levar a conclusões precipitadas. Como Huber (1991) já havia alertado, conteúdos errôneos também podem ser aprendidos. Por fim, em alguns casos, gera-se excesso de dados e informações. E se armazená-los é uma tarefa complexa, processá-los e interpretá-los pode ser ainda mais desafiador (OTHMAN; HASHIM, 2004).

2.3.3 Tipos de aprendizados e aprendizagens

Aprendizados podem ser categorizados pelo tipo de capacidade que eles desenvolvem ou pela profundidade com que acontecem. Os tipos de capacidade dizem respeito a aquisição de conhecimento ou o desenvolvimento de habilidades. A capacidade de interpretar conceitualmente uma experiência é enriquecida por meio de novos conhecimentos, enquanto a capacidade de agir é enriquecida com novas habilidades (JHA-THAKUR et al., 2009). Quanto

à profundidade com que acontecem, para adentrar essa questão é necessário retomar o conceito de aprendizagem associado ao erro apresentado por Argyris (1977). Junto a essa definição, o autor também introduziu as ideias de *single loop learning* e *double loop learning*. O primeiro acontece quando aprendizados permitem que a organização supere obstáculos que impedem o avanço de um plano ou processo, possibilitando que ela siga na busca de seus atuais objetivos, de acordo com os valores e normas que já estavam estabelecidos. O *double loop learning* acontece quando aprendizados fazem com que os próprios objetivos, valores ou normas da organização sejam questionados, revistos e reestruturados. Alguns autores ainda acrescentam outros tipos de aprendizagem aos propostos por Argyris (1977), como o *deutro learning*, que consiste na análise de habilidades e processos dentro da organização que inibem ou promovem o próprio aprendizado (OTHMAN; HASHIM, 2004).

Quanto aos processos de aprendizagem do indivíduo adulto, que é o primeiro passo em direção à aprendizagem organizacional, autores defendem que existem quatro tipos: instrumental, impressionista, normativa e comunicativa (MEZIRROW, 1997). A aprendizagem instrumental é motivada pela melhora em eficácia e produtividade para se atingir um objetivo específico. A impressionista é motivada pela necessidade de criar impressões ou representar uma imagem diante de outros. A normativa orienta normas sociais e valores comuns de um grupo. E a comunicativa acontece quando duas pessoas ou mais buscam um significado comum de uma interpretação. De acordo com Mezirow (1997), para que aprendizados transformativos venham a acontecer, deve se contar principalmente com métodos instrumentais e comunicativos. Para ele, “aprendizado transformativo é o processo de gerar mudanças nas estruturas de referência” (MEZIRROW, 1997, p.5, tradução da autora) de um indivíduo, ou seja, nos valores, conceitos, respostas condicionadas e associações construídas por ele. A aprendizagem instrumental tem o potencial transformativo por ser propositada e motivada. Enquanto aprendizagem comunicativa oferece um espaço necessário de diálogo reflexivo sobre argumentos e pontos de vista divergentes para se chegar a novas interpretações. Essas questões ligadas à aprendizagem individual trazem uma base para compreender algumas das condições que promovem a aprendizagem organizacional.

2.3.4 Condições que promovem a aprendizagem organizacional

Para abrir essa seção, retomamos mais uma vez as ideias de Argyris (1982). Sabemos que comportamentos são guiados por pressupostos individuais, mas Argyris (1982) trouxe à

literatura organizacional a ideia de que a maioria das pessoas - entre elas, tomadores de decisão em organizações - não agem de acordo com pressupostos que elas mesmas defendem. Dessa forma, indivíduos possuem suas teorias expostas em ação, que são os pressupostos declarados, e suas teorias em uso, que são os pressupostos ocultos que as pessoas de fato utilizam. Isso não acontece por falseamento ou trapaça, mas sim porque usualmente o próprio indivíduo nem está ciente de suas teorias em uso. Dessa forma, torna-se mais difícil a implementação de ciclos de aprendizados, pois é mais difícil corrigir comportamentos ou decisões que se baseiam em pressupostos que as pessoas não estão nem ao menos conscientes que utilizam.

Ainda de acordo com Argyris (1977), os fatores não declarados que governam pessoas pouco propensas a um aprendizado mais aprofundado, o *double loop learning*, são: o desejo de definir em seus próprios termos o propósito da situação em que se encontram; a busca pela maximização de ganhos e minimização de perdas; a supressão de emoções; e, a ênfase em aspectos intelectuais em detrimento de emocionais. Sugere-se que esses fatores levam a uma estratégia baseada em controle unilateral por parte de tomadores de decisão, que por sua vez tendem a gerar comportamentos defensivos nos times (ARGYRIS, 1976). E ao lidar com situações difíceis ou ameaçadoras, normalmente chega-se a soluções de curto-prazo e sucesso imediato, gerando complicações no longo-prazo (ARGYRIS, 1982). Por outro lado, os fatores que governam pessoas mais predispostas a aprender profundamente são: informações confiáveis; escolhas livres e bem informadas; comprometimento com as próprias escolhas; e, monitoramento constante da efetividade das decisões tomadas. As estratégias resultantes desses fatores são poder compartilhado com pessoas relevantes e competentes e com aqueles que implementam as ações (ARGYRIS, 1976). Nesse caso, os tomadores de decisão não se centram em se resguardar e sim basear-se em informações válidas. Portanto, existe a tendência de se maximizar as contribuições que cada um do grupo tem a acrescentar para que acordos comuns sejam feitos. Disso, pode-se entender que dois fatores são chave para se montar um cenário propício ao aprendizado: produção de informações válidas para o monitoramento da efetividade de decisões tomadas e receptividade a *feedbacks* construtivos (ARGYRIS, 1976).

As pesquisas de Argyris (1976) vão ao encontro de ideias sobre aprendizagem transformativa apresentadas por Mezirow (1997). O autor acredita que na aprendizagem instrumental, motivada por objetivos específicos, a verdade de uma afirmação é mais

facilmente validada por dados e informações coletadas de experiências empíricas. Enquanto na aprendizagem comunicativa valores, emoções, crenças e propósitos têm um peso maior tornando a verdade mais subjetiva (MEZIROW, 1997). Portanto, neste último tipo de aprendizagem, é muito importante que os aprendizes sejam críticos em relação aos pressupostos resultantes de seus próprios valores, emoções e crenças. Dessa maneira, em condições ideais para uma aprendizagem transformativa, as pessoas devem possuir, por um lado, acesso a informações completas e válidas, e por outro, oportunidades iguais de explicar, argumentar, defender e discordar (MEZIROW, 1997).

Em acordo com os autores apresentados, Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006) argumentam que algumas das condições que estimulam a aprendizagem organizacional é que existam espaços que promovam a obtenção de conhecimento por meio de experiências individuais ou reflexões em relação à vivência do outro. Ou seja, espaços - sejam eles virtuais, físicos ou mentais - para que as pessoas possam gerar uma interpretação comum de informações e dados. Othman e Hashim (2004) também sugerem que capital social pode ser uma variável chave para se superar a amnésia organizacional, sendo que eles entendem capital social como estruturas sociais que podem ser mobilizadas em ações intencionais e são construídas por meio de relações com indivíduos, organizações e comunidades.

Mas vale alertar que, apesar dos apontamentos sobre a importância de espaços abertos de discussão em nível individual, organizacional e social para a promoção da aprendizagem, algumas pesquisas mostram que existe o risco de, no longo prazo, isso ter o efeito contrário e diminuir o potencial de aprendizagem (ARGYRIS, 1976; NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006). Isso porque essas estruturas organizacionais podem resultar em acordos sociais e senso-comuns entre membros de uma organização, que eventualmente podem gerar repulsão de novos atores com ideias drasticamente diferentes do grupo.

2.1 Empreendedorismo social

2.1.1 Conceitos de empreendedorismo social

Empreendedorismo social é um conceito que remete a ideias atraentes, principalmente para períodos de crise generalizada como o que vivemos hoje. Eles indicam cuidado com questões éticas e morais, tendo em vista resultados em prol da sociedade, ao mesmo tempo em que sugerem eficiência e dinamismo, se distanciando da aura de morosidade sob a qual

iniciativas públicas e ações filantrópicas acabaram caindo (DEES, 2001). O termo já faz parte do vocabulário de organizações de apoio ao empreendedorismo (ex.: Endeavor, Sebrae), programas de graduação (ex.: Social Entrepreneurship Program da Stanford Business Graduate School), congressos acadêmicos (ex.: Social Enterprise Conference, organizado por alunos da Harvard Business School e Harvard Kennedy School), prêmios jornalísticos (ex.: Prêmio Empreendedor Social da Folha de São Paulo) e até documentários (ex.: documentário ‘Quem se importa’).

Na literatura, empreendedorismo, social ou não, usualmente é intimamente ligado a reconhecer e aproveitar oportunidades (MORT; WEERAWARDENA; CARNEGIE, 2003). No caso específico do empreendedorismo social, a ideia é aproveitar oportunidades para atender necessidades sociais, catalisar mudanças sociais positivas ou gerar melhorias na vida de determinado grupo social (MAIR; MARTÍ, 2006). Neste contexto, questões, como ausência de infraestrutura ou baixo poder de consumo, não costumam ser encaradas como obstáculos ao empreendimento, mas são os próprios motivadores da ação empreendedora (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006). Ou seja, para o empreendedor social contextos hostis são oportunidades. Mair e Martí (2006, p.37, tradução da autora) vêem o “empreendedorismo social (...) como um processo que envolve uso e combinação inovadores de recursos para se aproveitar oportunidades para catalisar mudança social e/ou atender necessidades sociais”. Enquanto Austin, Stevenson e Wei-Skillern (2006, p.2, tradução da autora) explicam da seguinte maneira: “Nós definimos empreendedorismo social como atividades inovadoras criadoras de valor social que podem ocorrer em ou entre organizações sem fins lucrativos, negócios ou governos”.

Mas, apesar das várias iniciativas visando o esclarecimento do conceito, empreendedorismo social ainda é uma expressão utilizada de maneira dispersa, tanto no meio acadêmico como no mercado (DWIVEDI; WEERAWARDENA, 2018). Ele é usado para se referir a diversos modelos de atuação, com diferentes propósitos e variados perfis organizacionais (SAEBI; FOSS; LINDER, 2019). Portanto, torna-se essencial o aprofundamento em alguns pontos para deixar claro qual é o contexto deste estudo. O primeiro deles é que, apesar de alguns autores utilizarem o termo para se referir a organizações sem fins lucrativos (MORT; WEERAWARDENA; CARNEGIE, 2003), em geral aceita-se que empreendedorismo social pode abranger outros modelos, não apenas organizações sociais (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006; DEES, 2001;

MAIR; MARTÍ, 2006). Tanto que a expressão também é usada para descrever iniciativas que surgem dentro de empresas tradicionais, que também se traduzem em nomes como responsabilidade social corporativa (REXHEPI; KURTISHI; BEXHETI, 2013). Mas, de uma forma geral, dentro do contexto do segundo setor, usualmente o termo é usado para falar sobre modelos de negócios inovadores que se utilizam de práticas de mercado para gerar impacto socioambiental (COMINI; FISCHER; SBRAGIA, 2018). Para se referir a este tipo específico de empreendimento social alguns outros termos também começaram a se popularizar, como: negócios de impacto (BARKI, 2015), organizações híbridas (COMINI; FISCHER; SBRAGIA, 2018) ou negócios sociais (YUNUS, 2010). É com uma atenção maior voltada para este último modelo - empreendimentos que fazem uso de práticas de mercado para gerar impactos sociais - que essa pesquisa se desenrolará.

O segundo ponto a ser abordado dedica um olhar mais cuidadoso à questão da inovação. Alguns autores tratam inovação como um fator definidor do constructo empreendedorismo (MORT; WEERAWARDENA; CARNEGIE, 2003; AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006; MAIR; MARTÍ, 2006), neste caso desconsidera-se o conceito de empreendedorismo por necessidade (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2017), onde há apenas uma replicação de modelos tradicionais. Inovar seria elaborar meios mais eficazes ou eficientes que os que existem atualmente para se alcançar um objetivo (PHILLS; DEIGLMEIER; MILLER, 2008). No caso do empreendedorismo social, o objetivo amplo é causar impacto social positivo em determinado contexto. A inovação pode estar presente em produtos e serviços, em estruturas organizacionais, em cadeias de valor ou até em modelos de negócio. Ela também pode assumir diferentes dimensões. Existem inovações de nível local, regional, nacional ou até global. E, por fim, há variados graus de inovação. As mudanças que elas trazem podem ser incrementais, institucionais ou disruptivas, que seriam as transformações sociais sistêmicas (COMINI; FISCHER; SBRAGIA, 2018). É importante levar em conta que a maioria dos empreendimentos sociais brasileiros ainda possuem uma baixa capacidade inovativa, limitando-se a inovações incrementais que atuam localmente (COMINI; FISCHER; SBRAGIA, 2018). Em suma, fazem parte do contexto desta pesquisa, iniciativas inovadoras, abrangendo a ampla gama de formatos, dimensões e graus nos quais a inovação pode se manifestar (MAIR; MARTÍ, 2006).

Por fim, empreendedorismo social se diferencia de outros tipos de empreendedorismo, na prioridade em que esse modelo dá à criação de valor social, e não à valor econômico

(MAIR; MARTÍ, 2006). A questão de foco é o que diferencia empreendimentos sociais de outros (MORT; WEERAWARDENA; CARNEGIE, 2003). Em empreendimentos sociais, o impacto social deve ser gerado de forma consciente e não acidental (MORT; WEERAWARDENA; CARNEGIE, 2003). Mas em relação a este ponto é importante notar que o foco de uma organização não é algo binário (somente social ou somente comercial), mas constitui todo um espectro em que, em um extremo, existe um domínio da lógica social e, em outro, da lógica comercial. Mas, em algum nível, qualquer organização possui ambas as lógicas (COMINI; FISCHER; SBRAGIA, 2018).

Mas, como identificar o foco dominante de uma organização? Por meio do propósito declarado ou dos resultados obtidos? A maioria dos autores no campo do empreendedorismo social normalmente aborda ambos de forma indissociável (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006; MAIR; MARTÍ, 2006). Porém, na prática não é raro que propósito e resultados se afastem ao longo do tempo. Isso porque, no cotidiano de buscar manter suas organizações ou iniciativas de pé, empreendedores sociais facilmente desviam seu foco do impacto social para questões organizacionais. Mobilizar recursos humanos e financeiros por si só já é trabalhoso, e esse desafio pode consumir empreendedores de uma forma que o meio acaba se tornando o fim, e o custo disso pode ser o próprio impacto social que se visava criar. Ao estar imerso na missão de sustentar toda uma estrutura organizacional o objetivo final de criação de impacto social pode ser ofuscado (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006). Portanto, mensurar e avaliar impacto é muito importante e está diretamente ligado à o que faz de um empreendimento social ou não. Mas, apesar da importância em se avaliar o impacto social das organizações, principalmente de empreendimentos sociais, para se garantir que objetivos sociais estejam sendo atingidos, ainda existe um longo caminho a ser traçado pela academia e pelo mercado sobre este assunto, ainda mais dentro das restrições do contexto do empreendedorismo social (MAIR; MARTÍ, 2006).

2.1.2 Empreendedorismo social na educação básica

Como já apontado, no Brasil, “educação de qualidade” está entre as três das ODS mais endereçadas por negócios inclusivos e de impacto, de acordo com um levantamento realizado pelo Sebrae, PNUD e Instituto Incluir (2017), e entre negócios de impacto social + ambiental, de acordo com pesquisa realizada pela Pipe.Social (2019). Esses dados mostram a representatividade da área da educação dentro do contexto do empreendedorismo social, mais

em específico, dos empreendimentos sociais que atuam sob a lógica de mercado. Por conta dessa relevância, o recorte dessa pesquisa se dará dentro dessa área. Mas, ainda dentro desse delineamento, existe uma ampla gama de segmentos, afinal, educação pode se referir a situações diversas, como: capacitações técnicas e profissionais, cursos de ensino superior, alfabetização de adultos, aprendizagem de idiomas, entre outros. Para buscar mais clareza sobre o cenário do setor, a Associação Brasileira de Startups (Abstartups) e o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB) (2019) realizaram um mapeamento das *startups* de tecnologia educacional no Brasil e detectaram que 70,6% delas atuam no segmento da educação básica, que abarca o ensino infantil, fundamental e médio. Apesar de empreendimentos sociais e *startups* representarem conceitos diferentes, eles se cruzam em alguns pontos, como na questão da inovação como aspecto definidor, e no contexto de incerteza que os rodeia. Então, dada a ausência de levantamentos focados em empreendimentos sociais que atuam na área, os dados dessa pesquisa serão levados em conta para se fechar o recorte na subárea da educação básica.

Dentro da educação básica brasileira, empreendimentos sociais têm diversos desafios a serem endereçados: barreiras de adoção de tecnologias educacionais por redes públicas de ensino (CIEB, 2015); abandono escolar por jovens de baixa renda (TORRES; TEIXEIRA; FRANÇA, 2014); sensação de insegurança no ambiente escolar (TORRES; TEIXEIRA; FRANÇA, 2014); falta de atratividade da carreira de professor (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020); baixa qualidade da formação inicial e continuada de professores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020); elevadas taxas de analfabetismo entre grupos sociais desfavorecidos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020); despreparo da escola para o desenvolvimento de competência socioemocionais nos alunos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016); entre outros. Para tentar endereçar direta e indiretamente alguns desses problemas, o Brasil conta hoje com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BNCC, 2020)

O documento se embasa nas fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e visa assegurar o direitos de aprendizagem e desenvolvimento

definidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), portanto, a partir de 2020 sua implementação passou a ser obrigatória nas escolas (BNCC, 2020). A BNCC se pauta na ideia de que, no atual contexto histórico, cultural e tecnológico, preparar os jovens por meio do acúmulo de conteúdos já não atende mais às necessidades de preparo para a sociedade contemporânea. Questões como abertura ao novo, colaboração, resiliência, criatividade e outras competências ligadas a resolução de problemas e autonomia no aprendizado e nas tomadas de decisão passaram a ser tratadas de maneira complementar à formação intelectual do aluno. Portanto, a BNCC firma um compromisso com o que ela chama de educação integral, visando “à formação e ao desenvolvimento humano global” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 14), onde as dimensões cognitiva e afetiva do aluno não se separam e onde as singularidades e pluralidades do aluno são reconhecidas e acolhidas em seu processo de desenvolvimento. Com isso, a BNCC sugere que se vá além da tradicional fragmentação do conhecimento em disciplinas e que se busque atribuir significado àquilo se aprende por meio da contextualização e aplicação do que se vê na escola na realidade dos alunos. Ou seja, a BNCC defende a “concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 11).

Essa necessidade de adaptação que a BNCC impôs para escolas e redes de ensino vêm abrindo espaço para que o setor empresarial passe a ofertar soluções ligadas à gestão, conteúdos e currículos, com produtos e serviços como: ferramentas de avaliação, estratégias de formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos, etc. (ADRIÃO; PERONI, 2018). Em um tom crítico, Adrião e Peroni (2018) apontam para o papel que organizações privadas - mais especificamente institutos e fundações - exerceram no desenvolvimento e aprovação da BNCC e que agora exercem no fornecimento de produtos para sua implementação. Apesar da oposição declarada pelos autores em relação a este cenário, eles retratam de maneira clara como os ambientes educacionais, inclusive os das redes públicas de ensino, começaram a trocar mais ideias, soluções e negócios com o setor privado (ADRIÃO; PERONI, 2018), processo que, como os autores apontam, começa com o trabalho de institutos e fundações, mas que também abre oportunidades e espaço para empreendimentos sociais que desejam atuar na área (CIEB, 2015).

2.2 Avaliação de impacto social

2.2.1 Conceitos de impacto social

Impacto social é um termo recorrente no universo de empreendimentos sociais (MOLECKE; PINKSE, 2017), setores de responsabilidade social corporativa (BOWMAN; HAIRE, 2002) e projetos de políticas públicas (VANCLAY, 2003, FRANK, 2012). Mas, apesar de sua popularidade, é comum que, às vezes, seu uso esteja esvaziado de significado, afinal, o assunto é complexo e não existe consenso sobre a definição de impacto social ou ainda menos sobre como os diferentes impactos podem ser evidenciados (ARVIDSON; LYON, 2013). O termo é utilizado em contextos variados e diferentes repertórios e percepções de mundo acarretam em leituras díspares. Então, para trazer clareza para o contexto específico desta pesquisa, nesta seção será discutido o que se entende por impacto social. Para isso, inicialmente discorrer-se-á separadamente sobre cada uma das palavras que compõem o termo, a começar por impacto.

Antes de qualquer coisa, é importante pontuar que nem toda mudança representa um impacto. Essa visão tem como base o método de avaliação de iniciativas de impacto baseado em teorias de mudança, popularmente conhecido como ‘teoria da mudança’, inicialmente apresentada por Carol Weiss (1995). O assunto será melhor detalhado adiante, mas, por hora, é relevante explicar que ao avaliar uma iniciativa o método toma por princípio a distinção entre três tipos de mudanças: de uma forma geral, o que mudou no contexto comparando-se o antes e depois da intervenção da iniciativa; o que teria mudado de qualquer maneira mesmo se a intervenção nunca tivesse acontecido; e, o que mudou exclusivamente por conta da intervenção. A ideia é que a diferença entre o primeiro grupo e o segundo ofereça uma noção do que foi atingido no terceiro (THE WORLD BANK, 2006). Partindo dessa lógica muitos autores definem como impacto apenas as mudanças que fazem parte do último grupo (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014), então o conceito está associado a uma intervenção de uma organização, projeto ou iniciativa em determinado contexto.

Essa perspectiva foi resumida em um esquema visual (Figura 1) dos processos ao longo de toda uma cadeia até que se chegue no impacto propriamente dito (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014). Essa esquematização mostra que evidenciar impactos não é o mesmo que evidenciar mudanças. E que mesmo antes de se chegar às mudanças existem etapas prévias, que às vezes também são confundidas por impactos, sendo, portanto, importante

saber diferenciá-las. A cadeia começa com os recursos investidos para operar a intervenção, conhecidos como *inputs*; com *inputs* executa-se as atividades da organização, ou seja, as ações realizadas ao longo da intervenção; por meio das atividades gera-se resultados diretos e tangíveis - como por exemplo: número de beneficiários atendidos, quantidade de produtos vendidos, etc. -, chamados de *outputs*; no médio e longo prazo mudanças são geradas no sistema social - como por exemplo: aumento na renda familiar, diminuição do índice de violência, etc. -, sendo esses os *outcomes*; por fim, os impactos serão entendidos como as mudanças geradas exclusivamente por uma intervenção específica.

Figura 1: Cadeia de valor de impacto



Fonte: Brandão, Cruz e Arida (2014, p. 9, tradução da autora).

Cabe destacar um aspecto final em relação ao conceito. Ao falar de impacto pode-se estar se referindo tanto àqueles positivos quanto aos negativos (PASSOS, 2003). É inviável se mapear e identificar todas as futuras consequências de uma intervenção (VANCLAY, 2002), portanto mesmo entre empreendimentos sociais é necessário ter a clareza de que existem impactos causados de forma intencional, usualmente positivos, assim como os não intencionais, que podem ser tanto positivos quanto negativos (PASSOS, 2003). Essa observação é importante, pois a depender do contexto existe a tendência de se focar mais em um do que no outro. Por exemplo, avaliações de impacto com foco em programas públicos tendem a se voltar muito mais para mitigação de externalidades e na diminuição de impactos negativos (VANCLAY, 2002). Enquanto no caso de empreendimentos sociais acontece o oposto. Em intervenções planejadas e nascidas para gerar valor social, o foco fica na comprovação dos impactos ligados à missão da organização, ou seja, na geração de impactos positivos (GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2015).

Para adentrar a segunda parte desta seção, em que se discute o constructo social, é importante deixar claro que mudanças sociais, ambientais e econômicas não acontecem de maneira isolada, como se essas áreas de conhecimento não se tocassem e os limites entre elas fossem claros. Pelo contrário, elas estão sempre ligadas (OLIVEIRA FILHO; KIYAMA; COMINI, 2013). Mas, em se tratando de uma pesquisa voltada para avaliação e mensuração

de impacto, em que a complexidade de uma realidade usualmente é colocada em embate com a viabilidade prática de métodos objetivos (PASSOS, 2003), admite-se que fragmentar realidades em diferentes caixas pode ser uma tarefa necessária. Então, por vezes, o olhar de algumas organizações pode pender mais para alguns desses aspectos - social, ambiental ou econômico - do que outros.

Mas, mesmo isolando-se artificialmente questões econômicas e ambientais do 'social' ainda existe um grande leque de complexidade com o qual se lidar. Entre mudanças sociais podem estar processos demográficos, geográficos, institucionais, emancipatórios, socioculturais, entre outros. Diante da amplitude do termo, algumas classificações de tipos de impacto social já foram elaboradas em busca de padronização e observância dessas mudanças. Vanclay (1999 apud VANCLAY, 2002), por exemplo, elaborou a seguinte lista: estilo de vida; cultura; comunidade; sistema político; meio ambiente; saúde e bem-estar; direitos pessoais e de posse; e, medos e aspirações. Já Gramling e Freudenburg (1992 apud VANCLAY, 2002) listaram os itens: sistemas biofísicos e de saúde; culturais; sociais; políticos/legais; econômicos; e, psicológicos. Já, mais focado na dimensão dos negócios de impacto, Portocarrero e Delgado (2010 apud OLIVEIRA FILHO; KIYAMA; COMINI, 2013) levantaram quatro dimensões a serem analisadas em negócios que lidam com pessoas de baixa-renda: aumento de renda, acesso a produtos e serviços que atendem necessidades outrora não atendidas, construção da cidadania e desenvolvimento de capital social.

Mas, mesmo com as diversas classificações já desenvolvidas, no final das contas ainda existem grandes desafios em busca de padronizações, afinal, impacto social é algo relativo e se manifesta em cada contexto de forma única (VANCLAY, 2002). Além disso, categorizações podem ser falhas por serem pautadas em visões de mundo específicas. Entre as listas citadas, por exemplo, pode-se perceber uma orientação etnocêntrica ocidental indicada no item 'direitos de posse' listado por Vanclay (1990 apud VANCLAY, 2002). Portanto, classificações podem ser consideradas na reflexão sobre o conceito de impacto social e na vigilância por organizações e iniciativas sociais e admite-se que elas são um importante ponto de partida, mas elas não devem restringir o olhar e análise sobre o contexto em questão (VANCLAY, 2002).

Então, ao invés de se apegar a categorizações, tomar-se-á como base a definição que Vanclay (2002) têm de impacto: experiências humanas corpóreas ou cognitivas, que ocorrem em um nível individual, familiar, organizacional e, por fim, comunitário. Para o autor,

variações em contextos sociais, como crescimento populacional ou aumento de expectativa de vida, não são impactos por si só, mas sim processos de mudanças. Esses processos podem resultar em transformações na percepção, estima e entendimentos de pessoas em relação às suas comunidades e contextos, ou seja, elas podem ser sentidas. São essas transformações que Vanclay (2002) chama de impacto. Mas, a forma como cada processo é sentido depende muito dos diferentes grupos sociais envolvidos. Portanto, impacto nem sempre é o mesmo que mudança, pois diferentes pessoas, em diferentes contextos, podem interpretar e sentir esses processos de forma distintas ou podem até mesmo nem os perceber (VANCLAY, 2002). O que Vanclay (2002) define por impacto, nesta pesquisa, fornece clareza sobre o constructo ‘social’ e complementa o entendimento que se tem do termo impacto social nesta pesquisa. Dessa maneira, entende-se que impactos sociais são mudanças geradas exclusivamente por uma intervenção específica e percebidas e sentidas por um sistema social.

2.2.2 Conceitos de avaliação de impacto social

Assim como já foi feito para o termo impacto social, diversos autores já se dedicaram a buscar definições para avaliação de impacto social. Para Becker (2001, p. 312, tradução da autora), por exemplo, “avaliação de impacto social é o processo de identificar futuras consequências de ações propositais atuais, que estão relacionadas a indivíduos, organizações e macro sistemas sociais”. Enquanto que para o World Bank Dime Initiative (apud BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014, p. 6) “avaliações de impacto comparam *outcomes* de um programa contra um contrafactual que mostra e que teria acontecido com os beneficiários se o programa não tivesse existido”. Por fim, para o International Initiative For Impact Evaluation (apud BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014, p. 6), avaliações de impacto são

Análises que medem a mudança líquida (*net change*) nos *outcomes* de um grupo particular de pessoas que podem ser atribuídas a um programa específico usando as melhores metodologias disponíveis, viáveis e apropriadas para responder à pergunta avaliativa investigada e ao contexto específico.

Porém, o que fica pouco claro nessas definições é que avaliar impacto social não é o mesmo que mensurar e analisar uma realidade. Mensuração e análise são apenas algumas das etapas de uma avaliação. Como um todo, o processo também envolve: alinhamento de objetivos, previsão de mudanças, interpretação das informações obtidas e gestão das

mudanças detectadas (VANCLAY, 2003). Portanto, a avaliação de impacto social não resulta ou é resultante de processos guiados pela objetividade, mas é um exercício repleto de abstração, em que a observação e a interpretação se fazem tão determinantes quanto a medição (CALIL, 2012). Seguindo essa lógica, essa pesquisa adotará a definição de Vanclay (2003, p.5), em que

Avaliação de impacto social é o processo de analisar (prever, avaliar e refletir) e gerir as consequências intencionais e não intencionais em ambientes humanos de intervenções planejadas (políticas, programas, planos e projetos) e qualquer processo de mudança social invocadas por essas intervenções, com o objetivo de se promover um ambiente biofísico e humano mais sustentável e equitativo.

Essa visão mais completa tira a avaliação de impacto de uma posição passiva, onde apenas se descreve uma realidade, para assumir um papel ativo, onde inicialmente define-se a realidade que se deseja construir e no final toma-se decisões e age-se em cima da realidade que está sendo continuamente transformada (PASSOS, 2003). Por isso, avaliações não podem ser entidades separadas e alheias às operações *core* das organizações. Elas são oportunidades para alinhamento de expectativas e visões, para tomadas de decisões estratégicas e para a redefinição de novos rumos. Portanto, a avaliação de impacto social é um processo colaborativo em que atores internos da organização, beneficiários, financiadores e outros *stakeholders* trabalham juntos não só para o acompanhamento de dados, mas para a definição de toda a atuação da organização (MOLECKE; PINKSE, 2017).

Mas, apesar da definição de Vanclay (2003) ser a mais completa para o contexto deste trabalho, as outras explicações apresentadas dão destaque a uma importante questão dentro da avaliação de impacto social: a atribuição das mudanças detectadas a somente uma intervenção específica. Quando se fala em termos como ‘mudança líquida’ ou ‘contrafactuais que mostram o que teria acontecido sem o programa’, salienta-se a importância de se medir impactos propriamente ditos e não mudanças sociais de uma forma geral, o que também abarcaria *outcomes*. Isso é uma tarefa extremamente complexa. Alguns autores sugerem estudos com o uso de grupos de controle aleatórios para se comparar o que aconteceu em um contexto onde ocorreu a intervenção com o que aconteceu em um contexto muito parecido onde não houve intervenção (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014). Para as organizações que

não têm como arcar com os custos e tempo que este tipo de pesquisa demanda, recomenda-se o uso de literaturas e pesquisas já existentes (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014).

Por fim, é relevante destacar que muitos dos métodos de avaliação de impacto disponíveis atualmente se baseiam na abordagem popularmente conhecida como ‘teoria de mudança’ que foi proposta em 1995 por Weiss para a avaliação de intervenções comunitárias com foco em crianças, jovens e famílias (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014). Em sua publicação, Weiss (1995) coloca que qualquer programa social se baseia em pressupostos que sugerem que a intervenção naquele contexto acarretará em mudanças. Por exemplo, por trás de um projeto cujo objetivo é preparar jovens em vulnerabilidade para o mercado de trabalho existe o pressuposto primário de que esses jovens têm dificuldade de conseguir emprego por falta de preparo. Mas, também existem outras premissas secundárias que podem influir no sucesso ou fracasso do projeto, como: esses jovens têm interesse e condições para participar do curso; o mercado tem empregos disponíveis para quem está preparado; é principalmente o despreparo dos jovens que impede o mercado de absorvê-los. A questão é que normalmente esses pressupostos são implícitos e não abertamente discutidos. Isso faz com que eles se mantenham ocultos e pouco claros até mesmo para os idealizadores e executores do programa. Dessa maneira, Weiss (1995) propõe que essas premissas devem ser trazidas a um espaço de consciência, sejam detalhadas e discutidas entre os envolvidos na intervenção e sejam explicitadas em uma teoria de mudança do programa ou organização. Com essa clareza, a avaliação poderá apontar quais pressupostos estavam errados e quais foram reforçados, evidenciando onde e por quê o programa falhou.

Assim, Weiss (1995) busca deixar claro que o principal objetivo da avaliação baseada em uma teoria de mudança não é atribuir um veredito de sucesso ou fracasso a uma intervenção, mas sim fornecer possíveis explicações sobre os resultados que o programa alcançou. A ideia é promover um processo de avaliação que permita identificar onde as premissas estavam enganadas, onde as premissas se confirmaram e como se gerar correções e melhorias no programa como um todo. A abordagem de Weiss (1995) foi traduzida na esquematização da cadeia de mudança (Figura 1), que é base de diversos modelos formais de avaliação hoje disponíveis.

2.2.3 Tipos de avaliação de impacto social

Por conta da subjetividade e especificidades que cada intervenção, organização e sistema social envolvidos, existem uma série de variáveis que fazem com que uma avaliação de impacto social seja completamente diferente de outra. Alguns autores (GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011, COSTA; PESCI, 2016) já se dedicaram a categorizar os diferentes métodos de avaliação que existem de acordo com essas variáveis. Para esta pesquisa vamos nos ater aos seguintes aspectos por eles listados: função, propósito, escopo, público-alvo, nível de generalização, etapas da cadeia de mudança, abrangência, intervalo temporal e tipos de dados coletados. A começar pelo público-alvo da avaliação.

A avaliação pode ser requisitada por doadores ou investidores sociais (COSTA; PESCI, 2016). Nesse caso, a avaliação permite que a organização demonstre transparência e se responsabilize pelo alcance ou não de objetivos diante de seus financiadores. Costa e Pesci (2016) chamam este tipo de dinâmica de *'upward accountability'*, sendo que normalmente ela conta com processos e métodos mais formais de avaliação. Enquanto a *'lateral accountability'* e a *'downward accountability'* acontecem quando a avaliação é feita para a própria equipe responsável pela intervenção ou seus beneficiários. Nesses casos, usualmente se faz uso de métodos menos estruturados (COSTA; PESCI, 2016). Mas, o público da avaliação não explica por completo as motivações para uma organização passar a fazê-la. Elas são motivadas pelos mais diferentes fatores. Com foco em indicadores de mudanças sociais, Calil (2012) sugere usos que uma organização pode fazer de indicadores: gestão, quando avaliações servem para embasar tomadas de decisões; mobilização social, quando avaliações revelam e apontam situações de desigualdade, exclusão, alienação, entre outros; aprendizagem, quando avaliações promovem aprendizados por meio das trocas que ocorrem com as partes envolvidas. Grieco, Michelini e Lasevoli (2014) e Maas e Liket (2011) sugerem que avaliações também podem ser realizadas para: verificação do alcance de objetivos pré definidos; mensuração de todo e qualquer impacto gerado, não apenas atendendo objetivos pré-definidos; obtenção de reconhecimento de atores externos, como de certificações que exigem comprovações; para transparência e prestação de contas para com *stakeholders*; e, para geração de conhecimento, como acontece com pesquisas acadêmicas que buscam avaliar impactos de determinadas intervenções. Por vezes, essas funções se sobrepõem e as linhas entre elas não são tão claras, portanto, uma avaliação pode abarcar um ou mais usos.

Quadro 1: Propósito e foco da avaliação e o tipo de indicadores requeridos

Elementos estruturadores		Cadeia de objetivos e efeitos esperados		Propósito da avaliação		Tipo de Indicadores
Objetivos gerais superiores	>	Impactos	>	Efetividade	>	De impacto
Objetivos específicos e metas	>	Resultados	>	Eficácia	>	De resultados
Atividades, recursos, tempo	>	Produtos	>	Eficiência	>	De produtos / gerenciais
Hipóteses, supostos, metodologia			>	Validação, aprendizagem	>	De processo e de contexto

Fonte: Calil (2012, p. 65)

Outras relevantes variáveis dizem respeito ao propósito da avaliação (CALIL, 2012). A avaliação pode ter como objetivo olhar para efetividade, eficácia, eficiência ou validação de uma intervenção. Isso possui uma relação direta com a questão da função. Se, por exemplo, a avaliação se presta a embasar tomadas de decisão pela gestão da organização, então o foco deve estar na eficiência da intervenção. Mas se a ideia é verificar resultados, então a avaliação pode se restringir à efetividade. A validação de hipóteses ou pressupostos está mais ligada à avaliação que tem como função a geração de conhecimento (CALIL, 2012). Tudo isso também possui uma relação direta com quais etapas da cadeia de mudança devem ser consideradas na avaliação (CALIL, 2012). Se avaliar a eficiência é o propósito principal, então *inputs* e atividades devem ser considerados junto a *outputs*. Mas se for apenas uma questão de eficácia, então *outputs* e *outcomes* podem ser analisados isoladamente das etapas anteriores. Todas essas questões traçam relações complexas entre si que devem ser olhadas com cuidado para que uma avaliação seja desenhada e operacionalizada de maneira coerente.

Quadro 2: Variáveis em avaliações de impacto social

Categoria	Pergunta guia	Variáveis	Referencial bibliográfico
FUNÇÃO	Para que a avaliação é realizada?	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão e tomada de decisão • Mobilização social • Verificação de resultados • Mensuração de impacto • Obtenção de reconhecimento • Prestação de contas • Geração de conhecimento 	CALIL, 2012; GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
PROPÓSITO	O que está sendo avaliado?	<ul style="list-style-type: none"> • Efetividade • Eficácia • Eficiência 	CALIL, 2012
ESCOPO	Mudanças em quais níveis organizacionais estão sendo avaliadas?	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças causadas pela organização • Mudanças causadas por um departamento da organização • Mudanças causadas por um projeto, produto ou serviço da organização 	
PÚBLICO-ALVO	Para quem a avaliação é realizada?	<ul style="list-style-type: none"> • Financiadores • Investidores • Beneficiários • Sociedade • Equipe desenvolvedora do projeto ou produto • Organização como um todo 	COSTA; PESCI, 2016
NÍVEL DE GENERALIZAÇÃO	O quanto a avaliação é aplicável para outras organizações?	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicável para qualquer organização • Aplicável para outras organizações que atuam na mesma área ou setor • Específico a organização, departamento ou projeto 	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
ETAPAS DA CADEIA DE MUDANÇA	Qual etapa da cadeia de mudança é avaliada?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Inputs</i> • Atividades • <i>Outputs</i> • <i>Outcomes</i> • Impacto 	WEISS, 1995
INTERVALO TEMPORAL	Em que momento em relação à intervenção a avaliação acontece?	<ul style="list-style-type: none"> • Prospectivamente • Em andamento • Retrospectivamente 	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
TIPO DE DADOS COLETADOS	Quais são os tipos de dados coletados?	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativos • Quantitativos • Quali-quantis 	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011

Fonte: autora (2020)

Existe também o nível de generalização de uma avaliação. Métodos formais e estruturados de avaliações podem ser aplicáveis a qualquer setor ou se restringirem a setores específicos (GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014). Normalmente os primeiros buscam comparabilidade para entender qual iniciativa traz ou tem o potencial de trazer maiores retornos em termos de impacto social. Métodos informais de avaliação normalmente possuem um baixo grau de generalização.

Por fim, é importante destacar que a depender do tamanho da organização, dos recursos e tempo disponíveis e dos próprios objetivos de cada organização, não é necessário se avaliar as mudanças decorrentes de processos e resultados da organização como um todo (THE SROI NETWORK, 2012). É válido que apenas algumas áreas da organização tenham seu impacto avaliado, como departamentos de logística ou produção. Às vezes, até mesmo a avaliação com foco específico em um produto, serviço ou projeto. O Quadro 2 resume algumas das diversas variáveis que definem o desenho e a execução de uma avaliação de impacto social.

2.2.4 Desafios da avaliação de impacto social

Avaliar impactos sociais é uma tarefa complexa nos mais diversos níveis e sentidos. Esta sessão se aterá a três questões abrangentes que começam a explicar as dificuldades em se realizar uma avaliação e que são diretamente conectadas entre si: a contradição entre a objetividade requerida no ato de medir e a subjetividade daquilo que entende-se como impacto social; as especificidades de cada intervenção e cada avaliação; e as visões de mundo nas quais avaliações se baseiam e que elas também disseminam (CALIL, 2012).

O primeiro ponto parte da noção de que, diferentemente de *outputs*, impactos sociais e às vezes até mesmo *outcomes* não são facilmente identificáveis e mensuráveis, afinal fenômenos sociais e humanos envolvem questões multifatoriais (PASSOS, 2003). Fenômenos complexos dificilmente podem ser refletidos em medidas objetivas e claras. Como mensurar de forma exata questões como: crescimento de autoestima, melhora em bem-estar e aumento de felicidade, por exemplo? Para tentar cobrir essa lacuna, avaliações de impacto fazem uso de indicadores. O problema é que indicadores de mudanças sociais usualmente se baseiam em componentes palpáveis que ocorrem no interior de fenômenos sociais e humanos complexos. Ou seja, na maioria dos casos ocorre uma redução de um todo profundo e intrincado à sua parte mensurável, a parte mais concreta. Abandonando-se, dessa forma, as questões mais

imateriais dessa mudança (PASSOS, 2003). Ou seja, por vezes indicadores carregam um caráter restritivo, o que pode acarretar em um reducionismo da realidade que se busca traduzir (CALIL, 2012). Diferente de mudanças ligadas à produtividade e performance, em que números possuem uma força inegável, fenômenos sociais estão ligados a aspectos muito mais intangíveis. Quando falamos de projetos que possuem como missão questões como o aumento da autoestima, reforço da cidadania, empoderamento, conscientização, dados quantitativos são limitados. É possível se trabalhar com um conjunto de indicadores, que podem - e devem - guardar entre si uma relação que visa representar as partes articuladas em um todo (PASSOS, 2003), mas ainda assim um sistema de indicadores continua sendo apenas um recorte da realidade.

O segundo desafio consiste nas especificidades de cada intervenção e cada avaliação. Intervenções com objetivos diversos sobre contextos ainda mais variados demandam diferentes critérios de avaliação. Por exemplo, iniciativas cujo a causa é a educação de crianças e jovens não fariam uso do mesmo conjunto de indicadores que organizações que buscam apoiar mulheres vítimas de violência. E mesmo entre projetos que atuam com temáticas semelhantes ainda existe uma série de variáveis que inviabilizam ou dificultam a comparação. Afinal, se nem todos os empreendimentos sociais têm os mesmos objetivos, então eles não terão os mesmos indicadores de impacto (PASSOS, 2003). E quando o próprio conceito de impacto é definido pela percepção corpórea e cognitiva que cada grupo social tem sobre as mudanças implementadas (VANCLAY, 2002), o impacto também vai depender do contexto onde elas ocorrem, mesmo se os *outputs* e *outcomes* gerados forem os mesmos. Então, apesar de comparabilidade ser um dos desejos mais latentes entre um dos principais *stakeholders* da avaliação de impacto - financiadores e investidores de causas sociais - as especificidades de cada iniciativa, contexto e grupo social envolvidos fazem com que este assunto ainda esteja aberto e longe de ser concluído (PASSOS, 2003).

Por fim, o terceiro ponto é que indicadores são resultantes de visões de mundo, pois a escolha dos processos e instrumentos de coleta de dados, assim como as interpretações e uso desses dados, são definidos por uma percepção individual ou organizacional de o que é relevante ou não estar se medindo dentro daquele fenômeno (CALIL, 2012). Indicadores de mudanças sociais refletem aspectos subjetivos de uma ou mais organizações, como: posicionamento político, visão ideológica, propósito, contexto sócio-político dos grupos envolvidos, etc. (PASSOS, 2003). Complementarmente a este ponto, também é importante

destacar que, da mesma forma que avaliações são influenciadas por posições político-ideológicas, elas por sua vez também ajudam a moldar novos posicionamentos ou reforçar antigos (TELLES, 2003 apud PASSOS, 2003). Pode-se dizer que mensurações constroem evidências. E evidências produzem fatos sociais. As demandas de mensuração e possibilidades de uso dos indicadores devem levar em conta o papel duplo de influenciado e de influenciador que determinada iniciativa exerce em meio a seu contexto sócio-político (VANCLAY, 2002). Indicadores participam da construção social da realidade em três aspectos: descritivo/cognitivo, normativo/prescritivo e político (TELLES, 2003 apud PASSOS, 2003). Além disso, avaliações e mensurações de impacto social não só são um reflexo dos propósitos de cada *stakeholder* como também influenciam no peso que cada *stakeholder* vai assumir dali em diante (IRENE et al., 2016). Ou seja, a definição de indicadores e métricas para um processo de avaliação é determinante em relações de poder, barganhas políticas e até mesmo na visibilidade que se dá a um setor como um todo. Os indicadores revelam aspectos da realidade que definem como essa realidade será interpretada (CALIL, 2012).

A razão estatística participa da construção do que poderíamos chamar de consenso cognitivo - certezas e evidências sobre as coisas em torno das quais e debate se desenvolve e em torno dos quais a divergência e discordância de opiniões, posições e proposições podem se tornar inteligíveis. E isso significa dizer que a razão estatística participa (...) da produção/construção dos fatos sociais - fatos que parecem dotados de objetividade e evidência. (TELLES, 2003 apud PASSOS, 2003, p. 52)

2.4 Avaliação de impacto de empreendimentos sociais

2.4.1 Importância da avaliação para empreendimentos sociais

No relatório “Métricas em negócios de impacto social”, lançado em 2013, pelo Instituto de Cidadania Empresarial (ICE) e pela Move, afirma-se que, entre empreendimentos sociais que atuam sob a lógica de mercado, “conhecer a capacidade de um negócio gerar impacto social é aspecto determinante para a constituição de sua identidade.” (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014, p. 5). Neste mesmo sentido, Oliveira Filho, Kiyama e Comini (2013, p. 212) também afirmam:

Quando um negócio nasce com o propósito de causar impacto social na sociedade além de causar retorno financeiro para seu acionista, essa declaração de missão gera automaticamente a necessidade de definição do que se entende por impacto e sua correta mensuração.

Ou seja, para empreendimentos sociais, avaliar impacto diz respeito à própria essência e razão de ser da organização. Não só porque se mensura o quanto um empreendimento atingiu a sua missão ou não, mas também porque se reavalia e, se necessário, se redefine o propósito da organização, afinal, a missão de um empreendimento pode variar de acordo com o contexto cultural e socioeconômico em que ele se insere. A razão de existir de uma organização pode ser vista como um processo de interação contínua entre o empreendimento e o ambiente ao seu redor (MAIR; MARTÍ, 2006). Entre o sucesso e o fracasso, existe uma gama de níveis onde negócios sociais podem se encontrar. Por isso, ao invés de se avaliar a performance de um empreendimento se baseando na dualidade do sucesso ou fracasso, é mais interessante se considerar o processo de aprendizado ao longo do desenvolvimento da organização. Essa lógica permite que aceitemos que objetivos também são passíveis de mudança e nos ajuda a entender como os empreendimentos sociais detectam erros e problemas e lidam com eles (MAIR; MARTÍ, 2006). Uma proposta que fazia sentido na época da fundação de uma organização, por exemplo, pode já não fazer mais a depender das mudanças contínuas que ocorrem no contexto em que se busca intervir ou até mesmo do processo de amadurecimento organizacional pela qual a organização passa. Portanto, realinhamentos se fazem necessários e para isso é importante estar atento a mudanças contextuais que afetam oportunidades de atuação (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006).

Apesar de neste estudo o foco residir nesse ponto da aprendizagem, também é importante abordar algumas questões referentes a outras funções da avaliação, como o fortalecimento do ecossistema de empreendedorismo social. Em 2001, Becker já previu que a avaliação de impacto social ganharia importância nas décadas seguintes devido ao crescimento da competição entre atores sociais. Esse processo está ligado ao aumento da racionalização sobre ações sociais (CALIL, 2012). Diferente de algumas décadas atrás, hoje eficiência e eficácia são termos que passaram a fazer parte não só do mercado tradicional, como também de ações com foco em resultados sociais (PHILLS; DEIGLMEIER; MILLER,

2008). Dessa maneira, demonstrações formais sobre o impacto gerado por empreendimentos sociais são chave para que esse ecossistema ganhe força e credibilidade em relação à forma tradicional de se atuar no mercado (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014). Por isso, alguns defendem que a menos que iniciativas com foco em geração de valor social passem a utilizar modelos e métodos de mensuração que se baseiam em lógicas e linguagens racionais, elas não chegarão a conquistar reconhecimento e espaço do mercado como um todo (ARVIDSON; LYON, 2013).

Além disso, a avaliação de impacto social é uma etapa chave para uma eventual comparação de desempenho, que é fator chave para a construção de portfólios e geração de credibilidade para investidores sociais, para a análise de diferentes setores e para o melhor entendimento sobre o desenvolvimento de territórios e comunidades (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014). Avaliações de impacto social também permitem que decisões bem embasadas sejam realizadas em relação a intervenções sociais e que ações sejam tomadas para que impactos negativos sejam minimizados e os positivos sejam potencializados, gerando reavaliações em termos de gestão e produção. E, considerando que indicadores revelam aspectos da realidade que definem como ela será interpretada (CALIL, 2012), para alguns autores também é papel da avaliação de impacto gerar empoderamento local, favorecer grupos minoritários ou em situação de desvantagem ou marginalização, buscar equidade e acabar com todas as formas de dependências (VANCLAY, 2003).

2.4.2 Desafios da avaliação por empreendimentos sociais

Apesar de sua importância, a avaliação de impacto social, que já é uma tarefa naturalmente desafiadora (PASSOS, 2003), pode ser ainda mais complexa entre empreendimentos sociais. Isso porque, neste contexto, existe a ideia de que metrificação de mudanças sociais leva a uma legitimação da iniciativa, o que pode gerar uma ansiedade em se comprovar a geração de valor social (CALIL, 2012). Mas, como já foi apontado, traduzir fenômenos sociais em uma linguagem simples e estandardizada é, ao mesmo tempo, o objetivo e o desafio da avaliação de impacto social. Mudanças sociais se configuram a partir de aspectos intangíveis e subjetivos, se desenrolando em meio a configurações políticas, contextos culturais e grupos populacionais que formam cenários originais e distintos entre si (VANCLAY, 2003). Por isso, definir parâmetros é uma tarefa minuciosa. Existe risco em se utilizar indicadores e métricas de uma forma reducionista, pois dados por si só não explicam

realidades complexas. Entender os ‘porquês’ e ‘comos’ das mudanças identificadas exige um trabalho de interpretação cuidadoso. E entre a ansiedade em se tangibilizar resultados e a busca por pragmatismo, existe o risco de se estar congelando fenômenos subjetivos e incertos sob uma ótica predefinida (CALIL, 2012).

Com isso, pode ser que indicadores acabem sendo usados de forma simplista, sem uma análise aprofundada que ajude a explicar os significados, causas ou consequências das mudanças ocorridas (CALIL, 2012). Se olharmos novamente para o processo de mudança social gerado por uma intervenção (Figura 1), podemos perceber que as fases iniciais, os *outputs*, podem ser representados por dados mais tangíveis, assim mais fáceis de serem identificados e mensurados. As coisas se tornam realmente complexas quando se chega aos *outcomes* e impactos. Para esse tipo de levantamento é muito importante ir além dos dados quantitativos, que são mais generalistas, e buscar dados qualitativos, que fornecem informações relevantes para se entender com profundidade as mudanças geradas (PASSOS, 2003). Dadas essas complexidades, no final das contas a maioria das mensurações realizadas entre empreendimentos sociais acabam se restringindo às etapas iniciais do processo de mudança, ao que é mais tangível (OLIVEIRA FILHO; KIYAMA; COMINI, 2013).

A dificuldade de se criar indicadores e categorias de impacto comuns e padronizados também é um obstáculo para a comparabilidade entre as diferentes iniciativas. Fenômenos sociais são muito complexos para se adequarem a caixas fechadas. Além de serem interpretados e sentidos de forma completamente diferentes a depender dos contextos em que eles ocorrem e dos grupos sociais que eles atingem (VANCLAY, 2002). Existe uma escolha a ser realizada entre comparabilidade e a profundidade da análise dos dados coletados. Mensurações aplicáveis a diversos setores permitem comparação entre diferentes organizações e indústrias, mas por ser generalista, não permite considerações mais precisas sobre os processos que resultam em impacto social (RAWHOUSER; CUMMINGS; NEWBERT, 2017).

Outro desafio é a participação de diversos atores (fundações, pesquisadores, iniciativas públicas, empresas, etc.) na avaliação de impacto, que ao mesmo tempo que é um fator chave ao processo, também é um dos seus maiores desafios. É bastante complexo alinhar tantos interesses, processos operacionais e culturas diferentes (OLIVEIRA FILHO; KIYAMA; COMINI, 2013). Por exemplo, se feito sem cuidado, a mensuração pode causar desconforto e representar uma ameaça à autonomia da própria equipe que implementa o projeto. Ter as suas

operações e resultados controlados por *stakeholders* externos pode acarretar em resistência e tensão. A internalização de processos profissionalizados e formais pode conflitar com a integridade dos profissionais (ARVIDSON; LYON, 2013).

Por fim, avaliações de impacto correm o risco de travar os processos de uma organização à predefinições e decisões tomadas a partir da formulação de indicadores, o que desconsideraria o caráter dinâmico e até imprevisível de fenômenos e mudanças sociais. O alinhamento dos valores éticos e morais, das estratégias de atuação, de objetivos e propósito, é de difícil gestão, mas deve ser contínuo (BECKER, 2001). Dessa maneira, é necessário constante atenção e cuidado com o uso das avaliações de impacto como objetos de análise e reflexão, e não como fatores limitantes ou restritivos.

Todas essas complexidades levam à crença de que para formular indicadores minimamente confiáveis, conhecimentos e técnicas sofisticadas se fazem necessários, o que inviabiliza a mensuração pela maioria dos projetos e intervenções sociais (CALIL, 2012), inclusive empreendimentos sociais que costumam ser pequenos negócios em fases iniciais de maturidade. Uma possível alternativa para contornar a falta de tempo ou dinheiro pode ser utilizar pesquisas já existentes, porém também existem desafios frente a essa escolha. Ainda existem grandes problemas em relação a falta de pesquisas e dados prévios, o que impede que as mensurações tenham uma base confiável ou até dados comparativos (OLIVEIRA FILHO; KIYAMA; COMINI, 2013). Além disso, o tempo da pesquisa acadêmica não corresponde ao dinamismo dos ciclos de inovação no mercado. Dificilmente o academicismo chegará a ser capaz de alcançar o ritmo com que empreendimentos sociais têm se desenvolvido (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014). E avaliações de impacto social precisam ser responsivas às constantes mudanças de contextos e à gradual obtenção de novos conhecimentos em relação à região e os grupos sociais que lá vivem ao longo do desenvolvimento do projeto (FRANK, 2012).

2.4.3 Aprendizagem por meio da avaliação de impacto social

Avaliações de impacto socioambiental se originaram de uma tradição racionalista, portanto, inicialmente dominava a ideia de que avaliar de forma efetiva consistia basicamente em contar com evidências objetivas e quantificáveis. Porém, com o tempo, esse modelo de pensamento passou a ser questionado e questões ligadas à comunicação e estratégia também começaram a ser vistas como chaves para se definir o sucesso ou não de uma avaliação

(JHA-THAKUR et al., 2009). Neste novo contexto, o levantamento de informações válidas passa a ser tão importante quanto promover participação e envolvimento de diversos atores tendo em vista mudanças de percepções e atitudes e estar aberto a mudanças de rotina (JHA-THAKUR et al., 2009). Ou seja, o processo de aprendizagem ao longo de uma avaliação começa a ganhar atenção de acadêmicos e praticantes.

Pode ser conveniente lembrar que quando se fala em aprendizagem em avaliação de impacto podemos estar nos referindo à aprendizagem sobre avaliação, que foca em melhorias no processo avaliativo, ou à aprendizagem por meio da avaliação, que se utiliza dos resultados da avaliação para promover melhorias na entrega de impacto socioambiental (JHA-THAKUR et al., 2009). Com base na taxonomia de níveis de aprendizagem de Bloom (1956 apud JHA-THAKUR et al., 2009), Jha-Thakur et al. (2009) traça uma relação entre o processo de aprendizagem e o de avaliação de impacto ambiental, que é resumida no Quadro 3. Apesar do autor focar no meio ambiente, a análise é generalista o suficiente para se fazer relevante para o contexto de impacto social também. Esse quadro nos ajuda a perceber que a aprendizagem sobre avaliação é importante, mas é apenas instrumental, enquanto a aprendizagem por meio da avaliação está ligada a níveis mais profundos do processo de aprender, sendo que tem um maior potencial de promover o *double loop learning* na organização (JHA-THAKUR et al., 2009). Portanto, essa pesquisa terá como foco o segundo tipo de aprendizagem.

Quadro 3: Aprendizagem progressiva em avaliações (de Bloom, 1956)

Níveis de aprendizagem	Aprendizagem em avaliações
Conhecimento	Compreendendo avaliações (requisitos legais, procedimentos). - Aprendizagem sobre avaliações de impacto ambiental
Compreensão	
Aplicação	Preparando ou participando de um processo de planejamento. - Aprendizagem sobre avaliações de impacto ambiental - Aprendizagem por meio de avaliações de impacto ambiental
Análise	
Síntese	Refletindo sobre e questionando crenças pessoais, organizacionais ou sociais como resultado da experiência com a avaliação. - Aprendizagem por meio de avaliações de impacto ambiental
Avaliação	

Fonte: Jha-Thakur et al. (2009, p. 135, tradução da autora)

Para alguns pode parecer que aprender por meio da avaliação de impacto é algo implícito ao processo, afinal avaliar implica na coleta de novos dados e informações sobre um

contexto (FITZPATRICK, 2006), porém, como já apontado em seções anteriores, a aprendizagem organizacional dificilmente ocorre sem esforços intencionais e processos estruturados (OTHMAN; HASHIM, 2004). Avaliações podem perder o potencial que carregam de ser fontes de aprendizagem ao se manterem em um nível individual de conhecimento, ao não atingirem as áreas da organização que de fato podem tirar proveito das informações, ao não chegarem nos tomadores de decisão, ao não promoverem novas interpretações sobre as informações coletadas, ao serem esquecidas com o tempo, entre outros. Portanto, a forma como uma organização absorve os conhecimentos adquiridos por meio de uma avaliação explica como aprendizados adquiridos são aplicados em projetos presentes e futuros e como oportunidades de mudanças socioambientais estão sendo percebidas pela organização (FITZPATRICK, 2006).

Como a maioria dos estudos na área, Sanchez e Mitchell (2017) fizeram uma análise sobre aprendizagem por meio de avaliações de impacto para o contexto de projetos de intervenção pública. Eles desenvolveram uma taxonomia de aprendizagem (Quadro 4), que se baseia em três perguntas-chave: quem aprende; o que pode ser aprendido; e, como a aprendizagem pode ser atingida. A partir dessa taxonomia, são discutidas as condições que viabilizam a aprendizagem por meio de avaliações de impacto. De acordo com os autores, a literatura geralmente inclui dois fatores entre essas condições: contexto regulatório estimulador e estruturas facilitadoras. Como exemplo de estruturas facilitadoras, Sanchez e Mitchell (2017) citam estudos que apontaram a importância de ampla participação pública, processos de compartilhamento, interpretação e armazenamento de informações e condições estruturais, culturais e comportamentais da organização. Todas essas questões ajudam a compreender quais são as organizações que falham em aprender por meio de avaliações de impacto e quais são as organizações que aprendem de maneira propositada e ativa. Quanto a esse último tipo de abordagem, Sanchez e Mitchell (2017, p. 6) explicam da seguinte maneira:

Uma abordagem propositada (...) em que dados e informações obtidos por meio do acompanhamento de projetos submetidos ao processo de avaliação de impacto gera uma oportunidade de aprendizagem; isso, por sua vez, permite que resultados da avaliação sejam transformados em conhecimento útil para a própria gestão do projeto (*single-loop learning*) e para a avaliação de projetos futuros (*double-loop learning*).

Quadro 4: Taxonomia de aprendizagem em avaliação de impacto

Questões	Categorias	Exemplos
Quem pode aprender? (aprendentes)	Todos os participantes no processo de avaliação de impacto como indivíduos, grupos ou organizações - foco no: - Aprendizagem organizacional - Aprendizagem social	Desenvolvedor do projeto Time consultor Regulador governamental Stakeholders (diretamente e indiretamente afetados) Outros indivíduos e grupos (ex.: cientista e mídia)
O que pode ser aprendido? (resultados da aprendizagem)	Habilidades e conhecimento (significados equivalentes: <i>single loop learning</i> / aprendizagem instrumental / melhoria de performance com processos existentes)	Aumentar conhecimento científico Aumentar a capacidade de mitigar impactos e estimular benefícios Preparar melhores documentos de avaliação de impacto (termos de referência, declarações e reportações de impacto ambiental, planos de gestão ambiental e social, etc.) Adotar estratégias de comunicação mais efetivas Novas estratégias políticas para influenciar tomadas de decisões e planejamentos governamentais
	Novos comportamentos (significados equivalentes: <i>double loop learning</i> / melhoria de processos / aprendizagem comunicativa)	Reconhecimento da necessidade de negociação de múltiplos objetivos e trocas ao usar sustentabilidade como um objetivo de política Desenvolver alternativas de projetos consistentes com objetivos sustentáveis Endereçar lacunas na legislação/regulação que dificultam a efetividade de avaliações de impacto
	Normas e valores (significados equivalentes: <i>triple loop learning</i> / aprendizagem transformativa)	Chegar a entendimento (\neq acordos) comuns em disputas Compartilhamento de conhecimento Aprendizagem orientada para sustentabilidade
Como a aprendizagem pode ser atingida? (processo que facilita a aprendizagem / que entrega resultados de aprendizagem)	Educação formal	Treinamento e construção de capacidade
	Experiência	Reflexão crítica (ex.: técnicas de revisão pós-ação)
	Participação pública	Engajamento prévio com <i>stakeholders</i> Atividades de aprendizagem colaborativa (ex.: pesquisa conjunta de fatos)
	Abordagem de organização de aprendizagem	Empregar oficiais de conexão com a comunidade Monitoramento participativo ou baseado na comunidade Estabelecer e manter estruturas internas que facilitam aprendizagem organizacional: compartilhamento de informação, interpretação de informação, memória organizacional.

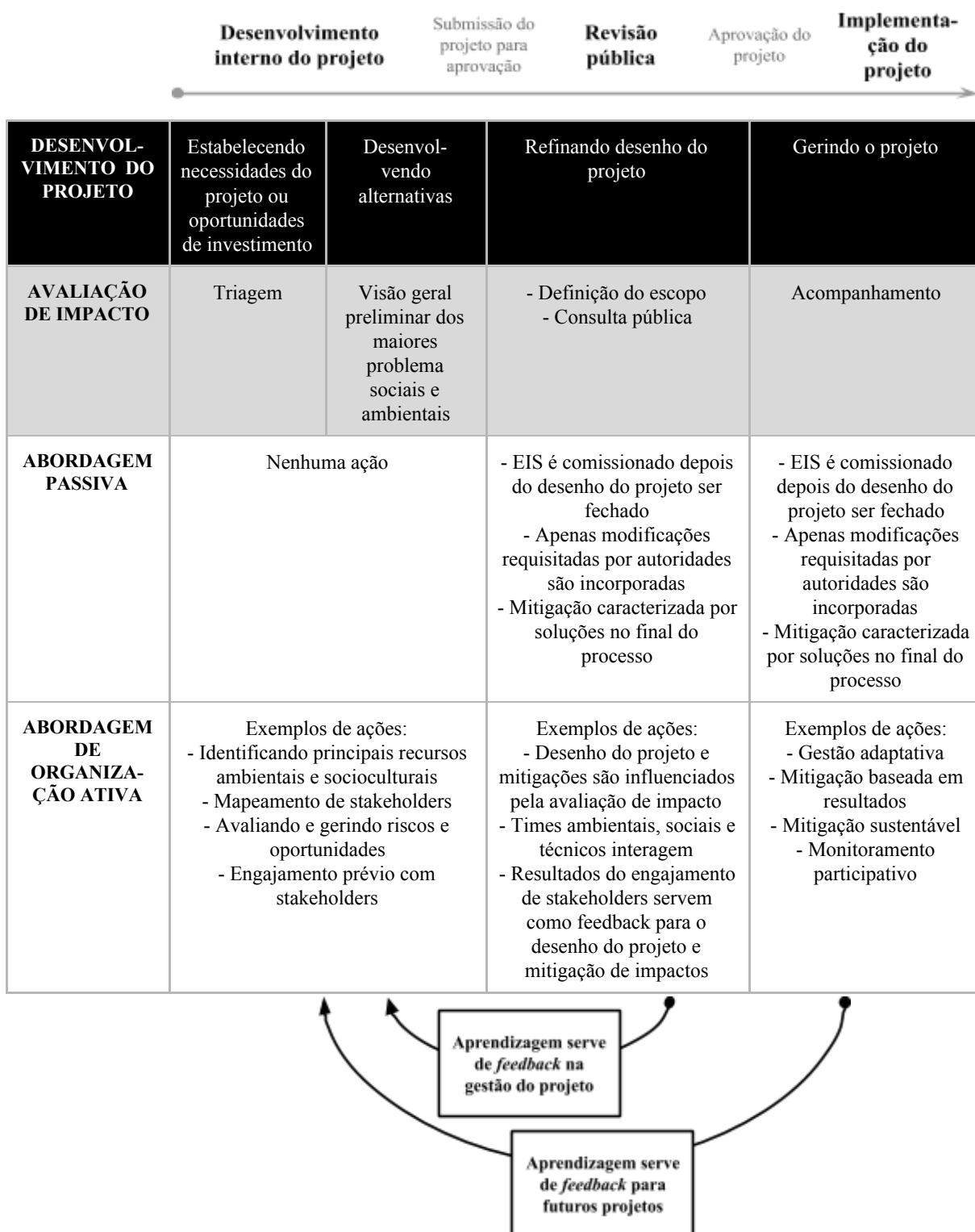
Fonte: Sanchez e Mitchell (2017, p. 196, tradução da autora)

A partir disso, Sanchez e Mitchell (2017) criaram uma tipologia analítica de abordagens passivas e abordagens ativas de aprendizagem por meio de avaliações de impacto social (Figura 2). Abordagens passivas se baseiam em formalismos, ou seja, a organização realiza a avaliação como uma obrigação, seja por questões regulatórias, seja por requisição de financiadores. Dessa maneira, não há engajamento de *stakeholders* durante o processo, nem consultas aos relatórios gerados após a entrega aos órgãos que os demandaram (SANCHEZ; MITCHELL, 2017). Esses documentos costumam ser armazenados imediatamente após as suas conclusões. Ou seja, basicamente se realiza o mínimo para se obter as aprovações necessárias para a implementação do projeto.

Já as organizações que aprendem ativamente encaram a avaliação de impacto como uma ferramenta que contribui com o projeto e guia tomadas de decisão. Por isso, elas costumam utilizar as avaliações para engajar *stakeholders*, assim como também realizam análises internas dos resultados antes de apresentá-los para aprovação. Neste tipo de organização, a aprendizagem acontece de maneira dinâmica, pois as avaliações e os projetos se retroalimentam gerando *feedbacks* e mudanças nas atividades em andamento, além de também trazer *insights* para projetos futuros (SANCHEZ; MITCHELL, 2017). Com a Figura 2, Sanchez e Mitchell (2017) deixam mais claro como ambas as abordagens se relacionam com as etapas de planejamento e desenvolvimento dos projetos, dando exemplos de ações que representam abordagens ativas de aprendizagem.

Mas, uma importante colocação que os autores fazem é que nenhuma organização é totalmente passiva nem completamente ativa em termos de aprendizagem. Eles buscam deixar claro que a figura desenhada não representa categorias em que organizações podem ser enquadradas, mas sim uma tipologia que se presta à análise e não à classificação. Em geral, organizações que realizam avaliações de impacto acabam abarcando características de ambos os perfis, hora com ações que se aproximam mais de abordagens ativas, hora com ações que se aproximam de abordagens passivas. Portanto, é importante elucidar que é possível classificar uma organização como uma aprendente passiva ou uma aprendente ativa, apenas suas ações podem se aproximar mais ou menos de algum dos perfis (SANCHEZ; MITCHELL, 2017).

Figura 2: Abordagem ativa de aprendizagem em contraste à abordagem passiva de aprendizagem em avaliações de impacto



Fonte: Sanchez e Mitchell (2017, p. 201, tradução da autora)

Pode-se perceber que a grande maioria dos estudos que estudam aprendizagem organizacional em avaliações de impacto social se situam no campo de intervenções públicas, que são cenários que guardam semelhanças e diferenças com o campo de empreendimentos sociais. Portanto, devido à robustez dos trabalhos já existentes no primeiro campo e à escassez de trabalhos que tratem do assunto no segundo, nas próximas seções iremos considerar a literatura de ambos para dar forma ao desenho desta pesquisa.

2.5 Resumo do referencial teórico

No Quadro 5 a seguir são sintetizados os pontos mais relevantes apresentados no referencial teórico para o contexto dessa pesquisa:

Quadro 5: Resumo do referencial teórico

Aprendizagem organizacional	Conceito de aprendizagem organizacional	Aprendizagem organizacional é entendida como a “(...) integração entre aquisição de conhecimento e mudança organizacional baseada em ação.” (CASTANEDA, 2015 apud CASTANEDA; MANRIQUE; CUELLAR, 2018, p. 302, tradução da autora).
	Processos de aprendizagem organizacional	A aprendizagem organizacional envolve processos de aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação de informação, construção de memória organizacional (HUBER, 1991) e o uso do conhecimento para a resolução de problemas (SENGE, 2003) ou correção de erros (ARGYRIS, 1976)
	Tipos de aprendizados e aprendizagens	<i>Single loop learning</i> são os aprendizados permitem que a organização supere obstáculos que impedem o avanço de um plano ou processo. <i>Double loop learning</i> são aprendizados que fazem com que os próprios objetivos, valores ou normas da organização sejam questionados, revistos e reestruturados (ARGYRIS, 1977)
	Condições que promovem a aprendizagem	Produção de informações válidas para o monitoramento da efetividade de decisões tomadas e receptividade a <i>feedbacks</i> construtivos (ARGYRIS, 1976)
		Acesso a informações completas e válidas, e oportunidades iguais de explicar, argumentar, defender e discordar (MEZIROW, 1997).
Empreendedorismo social	Conceito de empreendedorismo social	Empreendedorismo social é entendido como o “(...) processo que envolve uso e combinação inovadores de recursos para se aproveitar oportunidades para catalisar mudança social e /ou atender necessidades sociais” (MAIR; MARTÍ, 2006, p.37, tradução da autora).

		Essa pesquisa foca em empreendimentos sociais que atuam sob a lógica de mercado e cuja a atividade principal também é o meio pelo qual eles se sustentam financeiramente.
Avaliação de impacto social	Conceito de impacto social	Impacto social é entendido como as mudanças geradas por uma intervenção que são percebidas e sentidas por um sistema social (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014, VANCLAY, 2002).
	Conceito de avaliação de impacto social	Avaliação de impacto social é entendido como o “(...) processo de analisar (prever, avaliar e refletir) e gerir as consequências intencionais e não intencionais em ambientes humanos de intervenções planejadas (políticas, programas, planos e projetos) e qualquer processo de mudança social invocadas por essas intervenções, com o objetivo de se promover um ambiente biofísico e humano mais sustentável e equitativo” (VANCLAY, 2003, p. 5, tradução da autora).
	Tipos de avaliação de impacto social	Avaliações de impacto social podem ser muito distintas entre si e variar em termos de função, propósito, escopo, público alvo, nível de generalização, etapas da cadeia de mudança, intervalo temporal, tipos de dados coletados, entre outros (CALIL, 2012, COSTA; PESCI, 2016, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011).
	Desafios da avaliação de impacto social	Fenômenos sociais e humanos não são facilmente identificáveis e mensuráveis porque, em geral, são complexos e envolvem questões multifatoriais (PASSOS, 2003).
Cada intervenção e sistema social apresentam especificidades que precisam ser consideradas com atenção e cuidado (PASSOS, 2003).		
Indicadores são reflexo de como organizações e indivíduos entendem determinadas mudanças (CALIL, 2012) e ajudam a delinear a construção social de uma realidade (TELLES, 2003 apud PASSOS, 2003).		
Avaliação de impacto social de empreendimentos sociais	Importância da avaliação para empreendimentos sociais	Avaliar impacto social ajuda na redefinição da missão e dos objetivos de empreendimentos sociais e na responsividade ao ambiente ao seu redor (MAIR; MARTÍ, 2006).
	Desafios da avaliação para empreendimentos sociais	Risco de se estar congelando fenômenos subjetivos e incertos sob uma ótica predefinida na ansiedade em se tangibilizar resultados e na busca por pragmatismo (CALIL, 2012)
		Promoção de engajamento e participação de diversos atores na avaliação de impacto (OLIVEIRA FILHO; KIYAMA; COMINI, 2013).
		Risco de travar os processos de uma organização à predefinições e decisões tomadas a partir da formulação de indicadores (BECKER, 2001).
		Ideia de que, em uma avaliação de impacto, conhecimentos e técnicas sofisticadas se fazem necessários, o que inviabiliza a prática (CALIL, 2012).

	Aprendizagem por meio da avaliação de impacto social	Aprendizagem por meio da avaliação se utiliza dos resultados da avaliação para promover melhorias na entrega de impacto socioambiental (JHA-THAKUR et al., 2009)
		A abordagem passiva de aprendizagem por meio da avaliação não há engajamento de <i>stakeholders</i> durante o processo, nem consultas aos relatórios gerados após a entrega aos órgãos que os demandaram (SANCHEZ; MITCHELL, 2017). Na abordagem de organizações que aprendem ativamente encara-se a avaliação de impacto como uma ferramenta que contribui com o projeto e guia tomadas de decisão. Neste tipo de organização, as avaliações e os projetos se retroalimentam gerando <i>feedbacks</i> e mudanças nas atividades em andamento (SANCHEZ; MITCHELL, 2017).

Fonte: autora (2020)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Método de pesquisa

Essa é uma pesquisa exploratória, pois ela busca proporcionar maior familiaridade com uma questão ainda pouco explorada (GIL, 2008): aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social no contexto de empreendimentos sociais. Portanto, a abordagem utilizada é qualitativa (GEPHART, 2004). O intuito é promover um olhar mais atento ao problema e aprimorar ideias sobre o assunto (GIL, 2008). Para isso, a pesquisa se divide em duas partes. Na primeira, modelos prescritivos de avaliação de impacto social disponíveis para empreendimentos sociais são examinados por meio de análise documental de guias técnicos e artigos de divulgação. E na segunda parte, realiza-se estudos de casos com a investigação de avaliações de impacto social realizadas por empreendimentos sociais que atuam sob a lógica de mercado na área da educação básica. A primeira parte da pesquisa se faz necessária devido à importância em se realizar levantamentos bibliográficos na investigação de um problema pouco explorado (GIL, 2008). Neste caso específico, é relevante compreender prescrições e experiências previamente consolidadas por pessoas e organizações que atuam no mercado, indo além do referencial teórico científico. A segunda parte complementa a primeira, uma vez que não necessariamente os modelos prescritivos disponíveis efetivamente atingem ou são viáveis de serem colocados em prática por empreendimentos sociais (MOLECKE; PINKSE, 2017), sendo importante agregar ao estudo de experiências empíricas à pesquisa. A unidade de análise na primeira parte da pesquisa são os modelos de avaliação. Enquanto na segunda parte, é importante deixar claro que a unidade de análise são as avaliações de impacto social realizadas por empreendimentos sociais.

De uma forma geral, os seguintes passos foram definidos para a primeira parte da pesquisa: seleção dos modelos, buscando-se os mais citados por meio de uma revisão da literatura sobre avaliações de impacto no contexto do empreendedorismo social; busca de guias técnicos e artigos de divulgação dos modelos selecionados; análise de conteúdo dos documentos reunidos por meio de codificação e categorização realizados com auxílio da plataforma *Nvivo*; identificação das oportunidades e barreiras para aprendizagem organizacional em cada modelo; e, análise integrativa entre os modelos. A contextualização e descrição dos modelos estão presentes na seção 4.1 e, a discussão dos resultados estão na seção 5.1.

Figura 3: Resumo das etapas da parte 1 pesquisa



Fonte: autora (2020)

Já, na segunda parte da pesquisa, como o intuito é examinar eventos contemporâneos, onde comportamentos relevantes não podem e nem devem ser manipulados, o estudo de caso apresenta-se como o método mais adequado de investigação (YIN, 2014). Para isso, os seguintes passos foram definidos: seleção de casos por meio do mapeamento de organizações intermediárias - como incubadoras, aceleradoras, entre outros - focadas em empreendimentos sociais; contato com os empreendimentos selecionados e verificação de quais deles se encaixam no perfil definido; realização de entrevistas introdutórias para melhor entendimento dos empreendimentos e dos tipos de avaliação de impacto social que eles executam; realização de entrevistas com os principais atores da organização envolvidos na avaliação, com o intuito de aprofundamento sobre os processos avaliativos; análise de conteúdo de documentos da organização e das entrevistas por meio de codificação e categorização realizados com auxílio da plataforma *Nvivo*; identificação de oportunidades e barreiras para aprendizagem organizacional nas avaliações realizadas por empreendimentos sociais; análises integrativas entre casos; e, análises integrativas entre modelos e casos (EISENHART, 1989). A contextualização e descrição dos casos segue presentes na seção 4.2 e, discussão dos resultados está na seção 5.2.

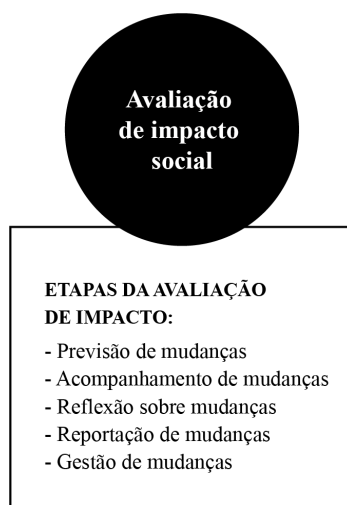
Figura 4: Resumo das etapas da parte 2 pesquisa



Fonte: autora (2020)

Tanto na primeira como na segunda parte do estudo, a investigação foi organizada a partir das etapas de avaliação de impacto social que, com base em Vanclay (2003), se resumem em: previsão, acompanhamento, reflexão e gestão de mudanças (Figura 5). A essas quatro etapas também é acrescida a reportação de mudanças, pois ao longo da coleta de dados percebe-se que, tanto nos modelos quanto nos casos, essa questão se faz presente de maneira relevante, mas, muitas vezes, desvinculada das outras etapas.

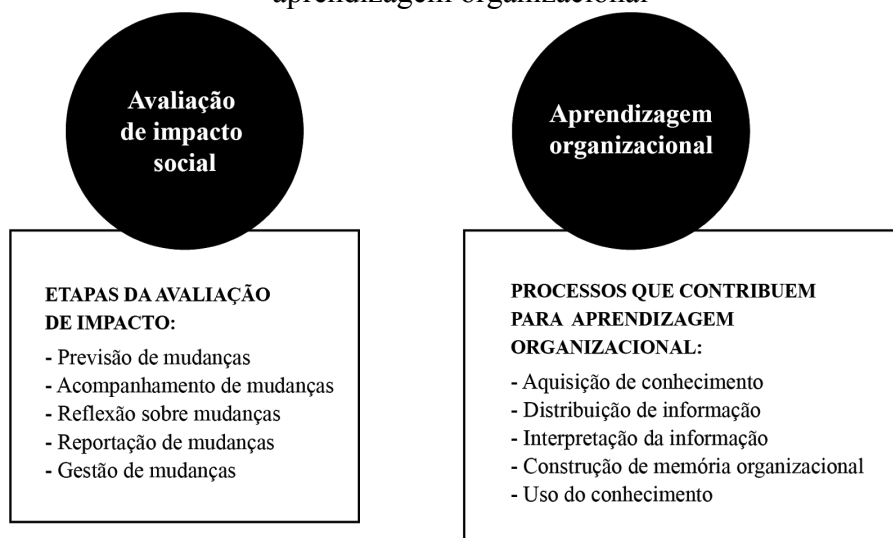
Figura 5: Etapas de avaliação de impacto social consideradas no protocolo de pesquisa



Fonte: autora (2020)

Dentro das etapas de cada modelo e caso analisado, identificou-se a ausência ou presença de processos que contribuem para aprendizagem organizacional (Figura 6). Os processos se baseiam no trabalho de Huber (1991) e consistem em: aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação de informação e construção de memória organizacional. A essa lista foi acrescido o processo de uso do conhecimento, pois, diferentemente de Huber (1991), esse estudo entende ações e comportamentos observáveis como parte da aprendizagem organizacional.

Figura 6: Etapas de avaliação de impacto social e processos que contribuem para aprendizagem organizacional

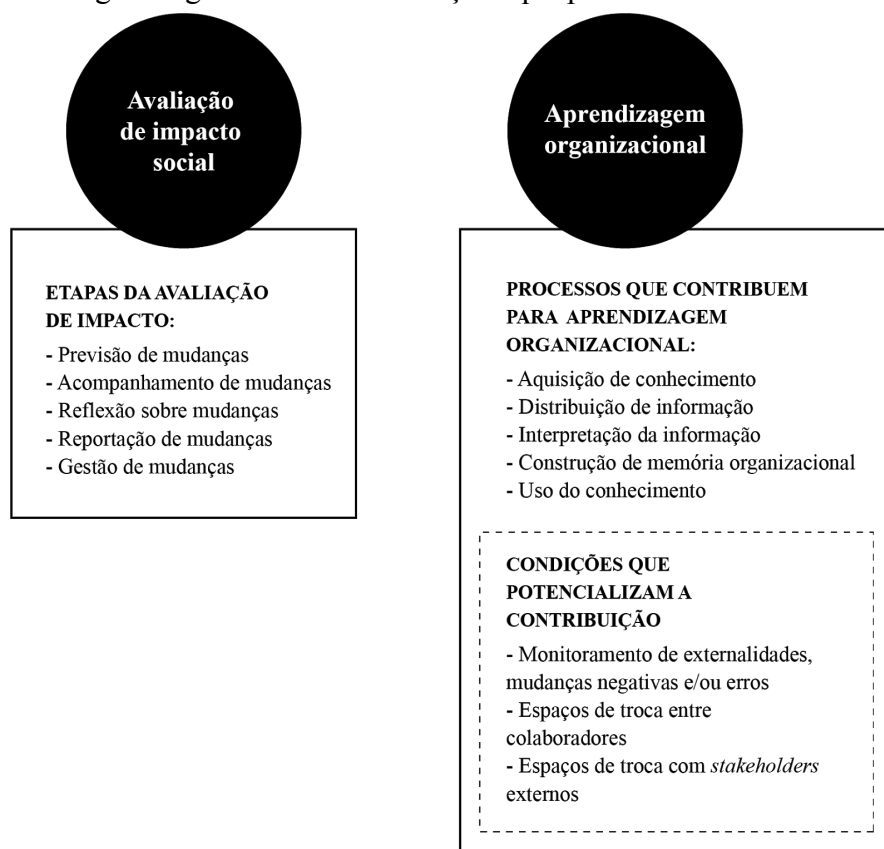


Fonte: autora (2020)

Em relação a esses processos, é relevante apontar que aparente e intuitivamente pode existir a tendência de se traçar correspondências entre as etapas de avaliação de impacto social e os processos que contribuem com a aprendizagem organizacional. A etapa de reflexão sobre mudanças e o processo de interpretação de informações, por exemplo, parecem se sobrepor. Porém, seria precipitado fixar essas relações ainda na fase de desenvolvimento do protocolo de pesquisa. Avaliações podem ser muito diferentes entre si. Então, não seria possível dizer se processos de interpretação de informações também poderiam vir a acontecer durante as etapas de previsão e gestão de mudanças, por exemplo. Dessa maneira, não se realiza nenhum pressuposto de correlação nesse início e, dentro de cada etapa de avaliação, são buscados todos os processos que contribuem para aprendizagem organizacional. Também é importante apontar que a escolha por Huber (1991) se dá por conta do foco desta pesquisa, que é identificar oportunidades de aprendizagem presentes nas avaliações da organização, e não verificar a ocorrência de aprendizados em níveis cognitivos. Dessa maneira, os trabalhos de autores como Othman e Hashim (2004) e Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006) não se enquadram nos objetivos definidos.

Também se identificou a ausência ou presença de condições que potencializam a contribuição dos processos (Figura 7). Essas condições foram embasadas nas ideias de Mezirow (1997) e, principalmente, Argyris (1976). O segundo autor descreve uma relação recíproca entre aprendizagem organizacional e detecção e correção de erros, argumentando que um viabiliza e estimula a ocorrência do outro. Portanto, dentro da temática de avaliação de impacto social, sobretudo no contexto de empreendimentos sociais, que costumam focar na comprovação da geração de impactos positivos intencionais (GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014), o monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros é listado como uma relevante condição de potencialização da aprendizagem organizacional. Além dessa, outras condições foram listadas com base nos argumentos que ressaltam a importância de espaços onde seja possível debater, discordar e gerar novas interpretações de informações em mãos (MEZIROU, 1997). Essa questão foi resumida com o termo espaço de troca. É importante ressaltar que esse item é dividido em duas categorias: espaços de troca entre colaboradores da empresa - que envolveriam mais processos de distribuição e interpretação de informação - e espaços de troca com *stakeholders* externos - que se relacionaria mais com processos de aquisição de conhecimento e interpretação de informação.

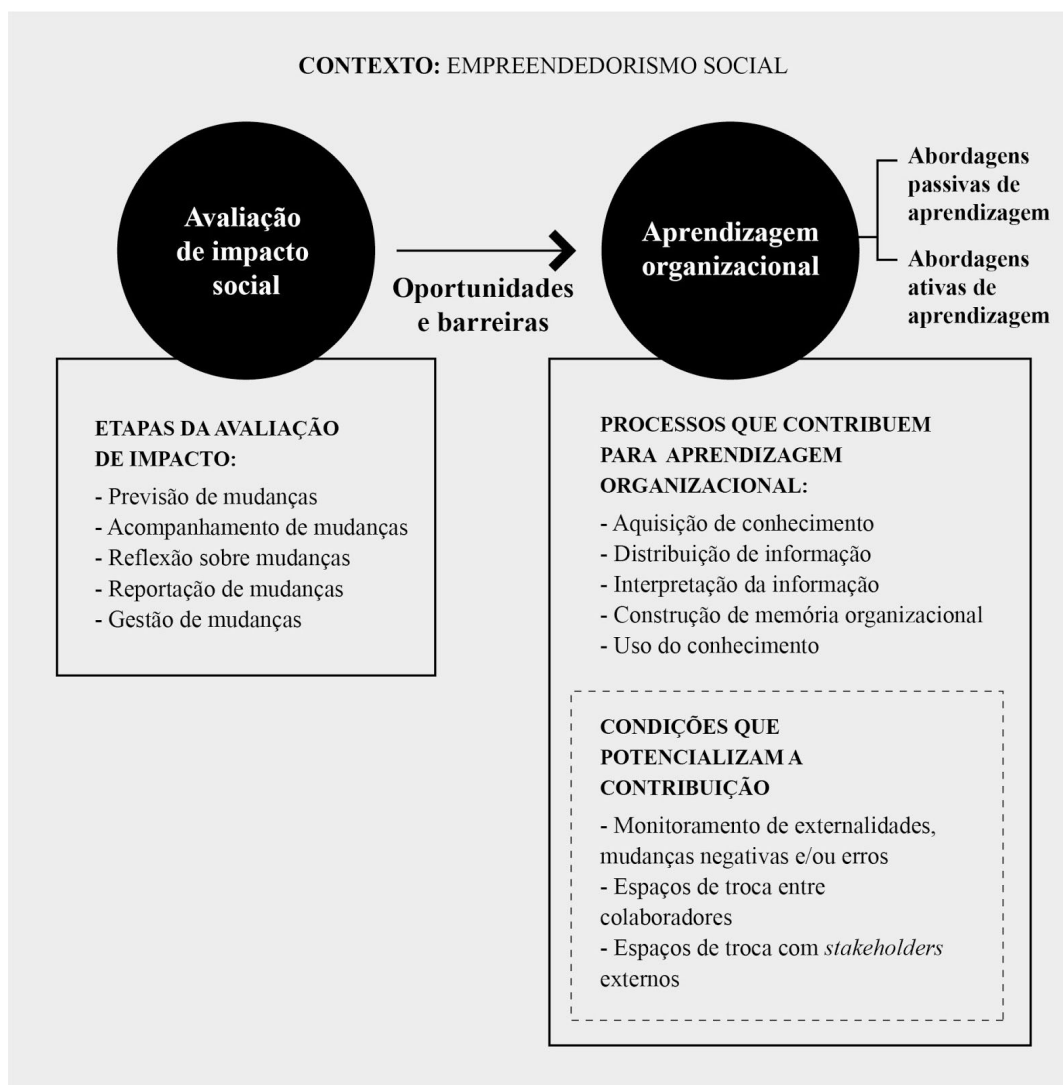
Figura 7: Etapas de avaliação de impacto social, processos que contribuem para aprendizagem organizacional e condições que potencializam a contribuição



Fonte: autora (2020)

Por fim, para trazer maior clareza ao propósito do trabalho, pode ser relevante ressaltar algumas questões que o objetivo dessa pesquisa não abarca. Neste estudo, não é verificado o quanto as organizações têm efetivamente aprendido por meio das avaliações de impacto ou, considerando que conteúdos errôneos também podem vir a ser aprendidos (HUBER, 1991), também não é analisada a qualidade dos aprendizados. Apesar de se reconhecer a relevância de investigações como essas, essa pesquisa se atém a identificar a ausência ou presença de processos e condições que contribuem para aprendizagem organizacional em avaliações de impacto, buscando identificar quais são as oportunidades e as barreiras de aprendizagem por meio dessa prática (Figura 8).

Figura 8: Modelo conceitual da pesquisa



Fonte: autora (2020)

3.2 Parte 1: análise documental

3.2.1 Seleção de modelos de avaliação

Atualmente já existem diversos métodos, modelos e ferramentas disponíveis que têm o intuito de auxiliar organizações na avaliação de seu impacto social (RAWHOUSER; CUMMINGS; NEWBERT, 2017). Grieco, Micheli e Lasevoli (2014) chegaram a reunir e agrupar mais de 70 modelos de avaliação. Para realizar um levantamento de quais ferramentas entre tantas são possivelmente as mais relevantes entre empreendimentos sociais, na presente pesquisa, realiza-se uma busca de artigos que abordam avaliação de impacto social neste contexto específico e verifica-se quais são os modelos mais citados por essa literatura. Para

isso, utiliza-se o banco de dados *Web of Science*. As combinações de termos utilizadas são: ‘*social impact assessment*’ AND ‘*social enterprise*’ e ‘*social impact assessment*’ AND ‘*social entrepreneurship*’. Para ‘*social impact evaluation*’ e ‘*social impact measurement*’ não se acrescenta complementos que fechem o escopo no contexto do empreendedorismo social devido a baixa quantidade de resultados obtidos somente com esses termos. Depois, uma segunda rodada de busca é realizada com outros termos que se fazem muito presentes nos artigos selecionados da primeira busca: ‘*performance assessment*’ AND ‘*social enterprise*’, ‘*performance assessment*’ AND ‘*social entrepreneurship*’, ‘*social performance*’ AND ‘*social enterprise*’ e ‘*social performance*’ AND ‘*social entrepreneurship*’. Os termos ‘*performance evaluation*’ e ‘*social accountability*’ também são aplicados, mas os resultados se mostraram quantitativa e qualitativamente irrelevantes. Desta busca, um total de 58 artigos são encontrados. Os resumos de todos os resultados são analisados e, a partir disso, são excluídos aqueles que não se referem ao contexto de empreendimentos sociais e cujo assunto principal não é avaliação de impacto social. Por fim, resta um total de 20 artigos. Além desses, mais 4 textos indicados como relevantes por pesquisadores da área são acrescentados ao conjunto. Os 24 artigos são lidos na íntegra. Ao longo da leitura, citações de ferramentas de avaliação de impacto social são registradas em um quadro (Apêndice 1) para se levantar quais delas mais se fazem presentes na literatura sobre o tema. As ferramentas que mais aparecem são: *Social Return On Investment* (SROI), citado por 15 artigos; *Balanced Scorecard* (BSC), citado por oito artigos; e *Social Accounting and Audit* (SAA), citado por sete. O Quadro 6, na página seguinte, resume o processo.

Como já foi apontado, em investigações de um problema ainda pouco explorado, como aprendizagem por meio de avaliações de impacto, a análises de documentos e publicações são importantes para que experiências previamente consolidadas sejam consideradas (GIL, 2008). Mas, diante da grande quantidade de ferramentas para avaliação que existem disponíveis, uma seleção se fez necessária. Então, é importante destacar que o propósito deste levantamento bibliográfico não era realizar uma revisão bibliográfica propriamente dita, mas sim selecionar os modelos de avaliação de impacto social que devem ser analisados neste estudo, considerando como critério o número de citações em artigos científicos.

Quadro 6: Busca de artigos sobre avaliação de impacto social entre empreendimentos sociais

	Termos-chaves	Categoria	Total de resultados	Resultados selecionados
Primeira rodada de buscas	<i>social impact assessment</i>	Tópico	4	1
	<i>and</i>	Junção		
	<i>social enterprise</i>	Tópico	2	2
	<i>social impact assessment</i>	Tópico		
	<i>and</i>	Junção		
	<i>social entrepreneurship</i>	Tópico	13	0
	<i>social impact evaluation</i>	Tópico		
	<i>social impact measurement</i>	Tópico	15	9
Segunda rodada de buscas	<i>social performance</i>	Tópico	14	6
	<i>and</i>	Tópico		
	<i>social entrepreneurship</i>	Tópico		
	<i>social performance</i>	Tópico	19	6
	<i>and</i>	Junção		
	<i>social enterprise</i>	Tópico		
Resultados repetidos			10	4
Total de resultados no <i>Web of Science</i>			58	20
Total de resultados			-	24

Fonte: autora, 2020

3.2.2 Método de coleta de dados

Para essa primeira parte da pesquisa, foi realizada uma busca não exaustiva de documentos que apresentam e descrevem as etapas de avaliação - previsão, acompanhamento, reflexão, reportagem e gestão de mudanças (VANCLAY, 2003) - dos modelos mais citados pela literatura. É relevante destacar que, por conta da ampla disseminação desses modelos - especialmente do SROI e BSC -, eles já foram apropriados e modificados por variadas organizações de maneira dispersa, então, para garantir a coerência e viabilidade deste estudo, restringe-se a busca desses documentos apenas às plataformas ou textos de seus autores originais. O SROI e o SAA foram criados por consórcios de organizações que disponibilizam guias técnicos dos modelos de forma aberta na internet. No caso do SROI, isso é feito por meio do banco de documentos e publicações da plataforma do *Social Value UK*, antiga *SROI*

Network. Já no caso do SAA, a disponibilização é feita pelo *website* do *Social Audit Network* (SAN). Para o BSC, que se originou de pesquisas científicas realizadas pelos acadêmicos Robert S. Kaplan e David P. Norton (1992), são realizadas buscas por artigos de suas autorias em revistas de divulgação científica, como a *Harvard Business Review*. A escolha por artigos de divulgação se dá por sua linguagem mais instrucional e/ou prescritiva do que artigos científicos e pela proposta de disseminação da produção de conhecimento científico por pessoas atuantes no mercado, considerando-se a maior probabilidade de penetração deste tipo de conteúdo entre empreendedores sociais e gestores de empreendimentos sociais. No Apêndice 2, encontram-se todos os documentos considerados relevantes e analisados nesta pesquisa.

3.2.3 Método de análise da dados

Nesta etapa da pesquisa, são realizadas análises de conteúdo dos documentos reunidos. Seguindo o processo sugerido por Bardin (2011), essa tarefa se divide em três grandes etapas. Primeiro realiza-se uma pré análise, ou seja, uma organização do plano de análise. Depois, é feita uma exploração do material, em que se executa o plano definido na pré análise. E, por fim, é realizado o tratamento dos dados, os documentos reunidos são destrinchados para que as informações neles contidas ganhem um significado, uma interpretação (BARDIN, 2001). Para a segunda e terceiras etapas, são desenvolvidos códigos e categorias para sistematizar a organização dos dados. Nesta pesquisa, isso é realizado com auxílio do *software* NVivo.

Os códigos utilizados na análise são compostos pelos processos que contribuem para aprendizagem organizacional e pelas condições que potencializam a contribuição, citados anteriormente. No caso dos processos são listados: aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação de informação, construção de memória organizacional (HUBER, 1991) e uso do conhecimento. E, no caso das condições, são listados: monitoramento de externalidade e erros (ARGYRIS, 1976, SENGE, 2003), e espaços de troca entre colaboradores e espaços de troca com *stakeholders* externos à organização (MEZIROW, 1997, NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006). Portanto, por terem sido originado de autores e estudos prévios, os códigos e categorias utilizados são dedutivos e estão organizados como mostra o Quadro 7.

Quadro 7: Estrutura de códigos para análise documental dos modelos

Objetivos específicos investigados	Códigos	Categorias
(a) e (b)	Aquisição de conhecimento	Processo que contribuem para aprendizagem organizacional (códigos dedutivos)
	Distribuição de informação	
	Interpretação de informação	
	Construção de memória organizacional	
	Uso do conhecimento	
	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	Condições que potencializam as contribuições para aprendizagem organizacional (códigos dedutivos)
	Espaços de troca entre colaboradores	
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	

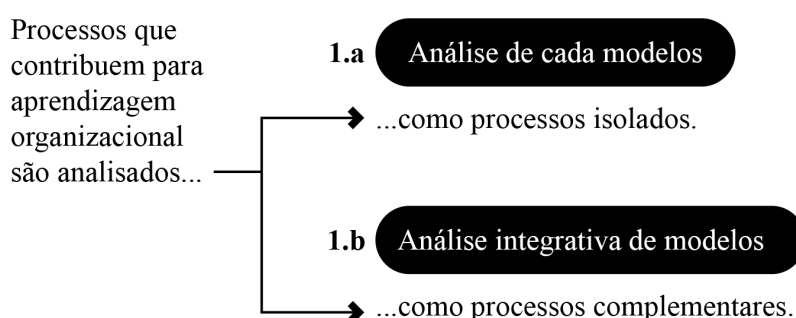
Fonte: autora, 2020

Esses códigos são utilizados para ajudar a identificar a presença ou ausência de processos que contribuem para aprendizagem e condições que potencializam a contribuição nas diferentes etapas de avaliação de impacto social de cada um dos modelos. De uma maneira geral, entende-se que a presença desses processos e condições se configura como oportunidades de aprendizagem organizacional e a ausência é entendida como barreira. Mas, por este ser um estudo qualitativo e exploratório, sugerindo um olhar mais cuidadoso a contextos e especificidades, algumas exceções podem vir a se apresentar.

Com a codificação, são realizadas análises individuais de cada modelo. Os processos que contribuem para a aprendizagem organizacional podem ser analisados de duas maneiras: como processos isolados e independentes, e como processos que se complementam e dão continuidade um ao outro. Como processos isolados, eles são entendidos como oportunidades de aprendizagem por si mesmos. Por exemplo, um processo de interpretação de informação pode ser considerado um facilitador para que a aprendizagem organizacional venha a ocorrer independentemente da existência de um processo de distribuição de informação acontecer ou não antes dele. Já, quando analisados como processos que se complementam, eles são interpretados como etapas de um macroprocesso de aprendizagem organizacional. Então, por exemplo, neste momento é analisado se antes da construção da memória organizacional - ou seja, do armazenamento do novo conhecimento - há processos de interpretação de

informação. Neste caso, busca-se compreender como a presença ou ausência de alguns desses processos pode influenciar no macroprocesso de aprendizagem organizacional como um todo. As análises individuais se preocupam em olhar para os processos como isolados e independentes. Depois das análises individuais, são realizadas análises integrativas entre os três modelos. Nesse momento, busca-se agregar o olhar para os processos como complementares entre si.

Figura 9: Análise de dados dos modelos



Fonte: autora (2020)

3.3 Parte 2: estudos de caso

3.3.1 Seleção de empreendimentos sociais

Para compor a amostra da segunda parte da pesquisa, realiza-se uma busca de empreendimentos sociais que se enquadram na definição adotada pela pesquisa, ou seja, organizações que se utilizam de processos que façam “(...) uso e combinação inovadores de recursos para se aproveitar oportunidades para catalisar mudança social e /ou atender necessidades sociais” (MAIR; MARTÍ, 2006, p.37, tradução da autora). Mas, como já se comentou que o cenário de empreendedorismo social é muito amplo, é importante haver um enfoque para o trabalho. Primeiro, a pesquisa é restrita a organizações que atuam com educação básica, consistindo essa no ensino infantil, fundamental e médio. Essa área de atuação é escolhida por seus impactos terem a tendência de serem medidos por aspectos sociais, e não ambientais ou econômicos, e devido aos desafios de se avaliar impactos que usualmente se baseiam em uma missão que olha para mudanças de longo prazo, como o futuro de crianças e jovens. Segundo, o escopo abarca apenas empreendimentos sociais que

geram impacto social positivo pelos mesmo meios em que buscam se financiar, ou seja, que se utilizem de práticas de mercado para seu sustento e não de doações e arrecadações pontuais. Essa limitação se faz necessária devido às grandes diferenças em termos de gestão e cultura entre este modelo e aqueles mais ligados à filantropia (DEES, 2001).

Também é importante ressaltar que, por conta dos objetivos dessa pesquisa, apenas organizações que já realizaram ou que realizam avaliações de impacto social estão sendo consideradas, afinal, o intuito é entender como os empreendimentos sociais aprendem com suas avaliações. Mas, devido às dificuldades em se encontrar empreendimentos que realizam avaliações de impacto da forma como o termo é entendido nesta pesquisa (VANCLAY, 2003), também são consideradas avaliações de mudanças, ou seja, avaliações que medem apenas os *outcomes* da determinada intervenção. Em suma, a amostra da pesquisa é composta por empreendimentos sociais que apresentam as seguintes características:

- a) Foco prioritário na geração de impacto social;
- b) Presença de inovação radical ou incremental;
- c) Atuação na educação básica;
- d) Atuação sob a lógica de mercado;
- e) Realização de avaliações de impacto ou mudança social.

Para encontrar esses empreendimentos, os seguintes passos são realizados:

1. Mapeamento de portfólios de organizações e programas de apoio a empreendimentos sociais, como incubadoras, aceleradora e fundos de investimento, entre as quais se encontram Artemisia, Bemtevi, Din4mo, Gera Capital, Impact Hub, Kaeté, Kaleydos, MOV Investimentos, NESsT Brasil, Libria, Instituto Quintessa, Pense Grande, Positive Ventures, Rise Ventures, Sitawi e Vox Capital. Com esse mapeamento, identificam-se 45 empreendimentos sociais que atuam na área da educação.
2. Análise dos canais de comunicação - como *websites* e redes sociais - dos 45 empreendimentos. Com essa análise, identifica-se que 16 deles atuam especificamente na área da educação básica. Além desses, mais três empreendimentos indicados por especialistas e colegas são acrescidos ao conjunto.
3. Realização de contato com os 19 empreendimentos por e-mail ou mensagem de texto. Sete empreendimentos retornaram, porém cinco deles declararam não realizar avaliações de impacto social, portanto dois restantes se enquadram no perfil traçado

pela pesquisa. Esses empreendimentos são: Atina e Inteceleri. O Quadro 8 apresenta as características de cada um deles.

Quadro 8: Características dos empreendimentos selecionados

Empreendimento	Ano de fundação	Quantidade de colaboradores	Principais atividades
Atina	2009	1 fundador e 3 funcionários	Projetos de formação de professores e desenvolvimento de materiais e recursos educacionais com foco na valorização de identidades territoriais.
Inteceleri	2014	2 sócio fundadores e por volta de 20 funcionários	Desenvolvimento e implementação de recursos tecnológicos - como aplicativos e plataformas - para o ensino da matemática.

Fonte: autora, 2020

3.3.2 Método de coleta de dados

Na segunda parte da pesquisa, que foca nos empreendimentos sociais, dois métodos de coleta de dados são adotados: análise documental e entrevistas. A escolha por uma coleta de dados qualitativos se dá pela possibilidade que este tipo de abordagem fornece de estudar fenômenos considerando seus contextos e a subjetividade das pessoas envolvidas (VAUS, 2001). A análise documental conta com conteúdos e documentos disponibilizados abertamente nas plataformas *online* dos empreendimentos, como *websites* e redes sociais, e com materiais enviados pelos entrevistados. Os documentos enviados são de natureza primária, ou seja, foram produzidos pela própria organização. A lista de todos os documentos analisados nos estudos de caso também se encontra no Apêndice 2.

Figura 10: Método de coleta de dados



Fonte: autora (2020)

As entrevistas realizadas são semiestruturadas, ou seja, os roteiros são desenhados previamente, mas os entrevistados ficam à vontade para explorar outros assuntos ao longo da conversa. São entrevistados os principais envolvidos na avaliação de impacto social dentro do empreendimento (Quadro 9). Também é importante ressaltar que as entrevistas são realizadas entre abril e julho de 2020, portanto todas precisam ser conduzidas virtualmente, por conta dos cuidados requeridos com a disseminação da Covid-19 no Brasil.

Quadro 9: Entrevistas realizadas

Empreendimento	Data	Formato	Cargo do entrevistado	Código
Atina	17/04/2020	Virtual	Diretora de operações	O1_E1
	07/05/2020	Virtual		O1_E2
	12/05/2020	Virtual	Coordenador pedagógico	O1_E3
	08/07/2020	Virtual	Coordenadora de projetos	O1_E4
Inteceleri	15/04/2020	Virtual	Sócio fundador	O2_E1
	24/04/2020	Virtual	Líder da área pedagógica	O2_E2
	29/05/2020	Virtual	Líder de projetos	O2_E3

Fonte: autora, 2020

São desenvolvidos dois roteiros de entrevista. O primeiro roteiro é introdutório (Apêndice 3) e é sempre realizado na primeira entrevista com a organização. Neste momento, busca-se levantar informações sobre o empreendimento social, suas atividades, as principais características da avaliação de impacto realizada e como a avaliação se encaixa no contexto do empreendimento. As informações sobre o empreendimento abarcam propósito, premissa de mudança, serviço e/ou produtos ofertados, segmentos de clientes, público beneficiário e estrutura organizacional. Essas questões serão apresentadas com mais detalhes na seção a seguir. Em relação às características da avaliação, foca-se nas seguintes: função, propósito, escopo, público-alvo, nível de generalização, etapas da cadeia de mudança abarcadas, intervalo temporal e tipos de dados coletados (GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011, COSTA; PESCI, 2016). Os tópicos abordados são apresentados no Quadro 10.

Quadro 10: Tópicos do protocolo de pesquisa abordados no roteiro 1 de entrevistas

Contextualização	Propósito do negócio
	Principal premissa de mudança
	Serviços e/ou produtos ofertados
	Segmento(s) de clientes
	Público beneficiário
	Estrutura organizacional
Caracterização da avaliação	Função
	Propósito
	Escopo
	Público-alvo
	Nível de generalização
	Etapas de cadeia de mudança
	Abrangência
	Intervalo temporal
	Tipo de dados coletados

Fonte: autora, 2020

O segundo roteiro busca aprofundar nas etapas da avaliação: previsão, acompanhamento, reflexão, reportagem e gestão de mudanças (Apêndice 4). É importante ressaltar que este roteiro é mais aberto que o primeiro, por conta das grandes diferenças entre as avaliações de impacto realizadas por cada empreendimento social. Além disso, em alguns casos o domínio sobre diferentes etapas de avaliação se encontra entre atores diferentes dentro da organização. Isso inviabiliza que uma lista de perguntas comum a todas as entrevistas seja estruturada, pois a depender do tipo de avaliação e do domínio do entrevistado sobre a avaliação, certas questões fazem sentido e outras não. Então, decidiu-se apenas pela listagem dos tópicos de interesse sob investigação, que se encontram no Quadro 11, presente na próxima página.

Quadro 11: Tópicos do protocolo de pesquisa abordados no roteiro 2 de entrevistas

Processos utilizados	... na etapa de previsão de mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	
Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
Processos utilizados	...na etapa de acompanhamento de mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	
Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
Processos utilizados	...na etapa de reflexão sobre mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	
Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
Processos utilizados	...na etapa de reportagem de mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	
Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
Processos utilizados	...na etapa de gestão de mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	
Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	

Fonte: autora, 2020

3.3.3 Método de análise de dados

Assim como na primeira parte da pesquisa, no estudo de casos também é realizada uma análise de dados que segue o processo sugerido por Bardin (2011), com ajuda do *software* Nvivo, tanto para os documentos quanto para as entrevistas. Então, novamente realiza-se a pré análise, seguida da exploração do material, e, por fim, acontece o tratamento

dos dados, a interpretação (BARDIN, 2001). Para isso, também se utiliza códigos e categorias para sistematizar a organização dos dados. Mas, nesta segunda parte da pesquisa, quatro categorias de códigos são listadas. A primeira é indutiva e busca ajudar na contextualização dos casos. Então, considerando que a unidade de análise são as avaliações de impacto social, a contextualização busca um melhor entendimento do empreendimento social. Sobre esse contexto, considerou-se importante identificar o propósito do empreendimento, as principais atividades realizadas por ele, as premissas por trás das mudanças esperadas, a estrutura organizacional do empreendimento (divisão interna de áreas e quantidade de colaboradores), os principais beneficiários afetados de maneira intencional, e o porquê da avaliação ter sido adotada e mantida na organização. O propósito do empreendimento e as atividades por ele realizadas são importantes para se compreender quais premissas estão sendo validadas ou não pela avaliação de impacto (WEISS, 1995), ajudando a entender em quais pontos da organização a aprendizagem por meio da avaliação pode levaria a mudanças observáveis, se em questões mais operacionais, facilitando o *single loop learning*, ou se em questões mais basais da organização, facilitando o *double loop learning* (ARGYRIS, 1976). A estrutura organizacional do empreendimento contribui no sentido de dar clareza em relação à necessidade e à efetividade de processos de distribuição e interpretação de informação pela organização (HUBER, 1991). A identificação dos principais beneficiários ajuda a entender quais são os principais afetados pela organização, ou seja, os principais *stakeholders*, e qual o seu nível de envolvimento em cada uma das etapas de avaliação. E por fim, entender o porquê de a avaliação ter sido adotada contribui na compreensão do quanto a aprendizagem organizacional está sendo considerada na avaliação de impacto social realizada e o quanto os processos de aprendizagem são estruturados de maneira intencional ou não para esse fim específico.

Para além na contextualização, já na análise da avaliação em si, são utilizados os mesmos códigos dedutivos utilizados na análise dos modelos, na parte 1 da pesquisa. Esses são os códigos dos processos que contribuem para aprendizagem organizacional - aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação de informação, construção de memória organizacional (HUBER, 1991) e uso do conhecimento - e os códigos das condições que potencializam a contribuição - monitoramento de externalidade e erros (ARGYRIS, 1976, SENGE, 2003), e espaços de troca entre colaboradores e espaços de troca com *stakeholders* externos à organização (MEZIRROW, 1997, NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006).

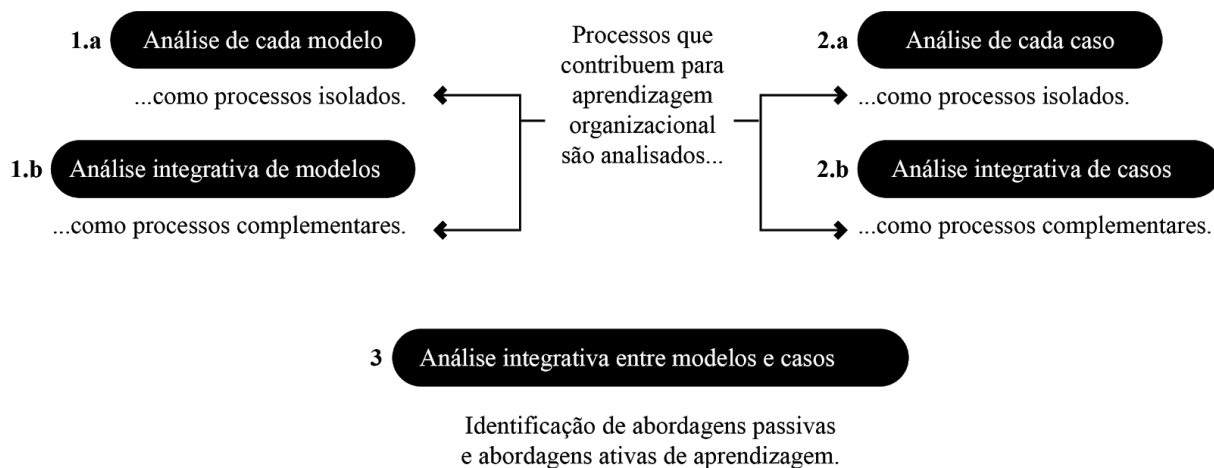
A quarta categoria de códigos também é indutiva e consiste em relatos de aprendizados ocorridos. Ela não é prevista na fase de desenvolvimento do protocolo de pesquisa e acaba sendo incorporada somente na análise de dados. Isso, porque, como já foi apontado, o objetivo dessa pesquisa não abarca a investigação de o quê as organizações já aprenderam por meio de suas avaliações, mas o longo das entrevistas foram fornecidos relatos de aprendizados e apontamento de tipos de aprendizados que nunca aconteceram, e essas informações se mostraram importantes para a compreensão de como as oportunidades de aprendizagem são aproveitadas ou não pelas organizações investigadas. Os códigos e categorias são organizados como mostra o Quadro 12.

Quadro 12: Estrutura de códigos para análise de dados dos casos

Objetivos específicos investigados	Códigos	Categorias
(c) e (d)	Propósito do empreendimento	Características do empreendimento social (códigos indutivos)
	Premissas	
	Atividades	
	Estrutura organizacional	
	Beneficiários	
	Propósito da avaliação	
(a), (b), (c) e (d)	Aquisição de conhecimento	Processo que contribuem para aprendizagem organizacional (códigos dedutivos)
	Distribuição de informação	
	Interpretação de informação	
	Construção de memória organizacional	
	Uso do conhecimento	
	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	Condições que potencializam as contribuições para aprendizagem organizacional (códigos dedutivos)
	Espaços de troca entre colaboradores	
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
	Aprendizados relatados	Relatos de aprendizados ocorridos (códigos indutivos)
	Ausência de aprendizados relatados	

Fonte: autora, 2020

Figura 11: Análise de dados de casos e modelos



Fonte: autora (2020)

Assim como na parte 1, esses códigos são utilizados para identificar a presença ou ausência de processos que contribuem para aprendizagem e condições que potencializam a contribuição em cada etapa de avaliação de impacto social dos casos, entendendo-se que a presença desses processos e condições como oportunidade de aprendizagem organizacional e a ausência como barreira, sempre com um olhar para o contextos e especificidades de cada caso e em eventuais exceções à regra.

Nessa segunda parte, também são realizadas análises individuais de cada modelo, analisando os processos como isolados e independentes. E, novamente, depois são realizadas comparações entre os casos, analisando os processos como complementares, como etapas de um macroprocesso de aprendizagem organizacional, buscando-se compreender como a presença ou ausência de alguns dos processos pode influenciar no macroprocesso de aprendizagem organizacional.

Por fim, são realizadas comparações entre os resultados dos modelos e dos casos com foco nas questões que podem ajudar a identificar abordagens passivas de aprendizagem, em que se realiza apenas o mínimo, e abordagens de organizações que aprendem ativamente (SANCHEZ; MITCHELL, 2017) no contexto na avaliações de impacto social de empreendimentos sociais. Quando se fala em intervenções públicas, como faz o estudo de Sanchez e Mitchell (2017), essa identificação acaba sendo facilitada pelos formalismos

requisitados pelo setor público. Dessa maneira, quando se fala em “fazer o mínimo” fica mais fácil de entender o que é esse mínimo, pois ele é definido por aquilo que é requerido por lei. No meio do empreendedorismo social, essa linha acaba se tornando mais tênue, pois, neste cenário, em geral, não existem requerimentos legais de avaliações de impacto. As análises integrativas entre modelos, e depois, entre modelos e casos ajudam a compreender qual é “o mínimo” neste contexto.

3.4 Matriz de amarração

Na página a seguir encontra-se uma matriz de amarração que visa deixar clara a relação entre os objetivos dessa pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados (TELLES, 2001).

Figura 12: Matriz de amarração

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PRINCIPAIS AUTORES	MÉTODO DE PESQUISA	UNIDADE DE ANÁLISE	MÉTODO DE COLETA DE DADOS	MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	CÓDIGOS E CATEGORIZAÇÕES						
<p>PERGUNTA DE PESQUISA</p> <p>Como empreendimentos sociais podem aprender com avaliações de impacto social?</p> <p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Analisar processos que contribuem para aprendizagem organizacional por meio avaliações de impacto social de empreendimentos sociais que atuam sob a lógica de mercado.</p>	<p>a</p> <p>Identificar as etapas de avaliação de impacto social descritas pelos modelos mais citados pela literatura de empreendedorismo social;</p>	<p>Argyris (1976), Calil (2012) Huber (1991), Sanchez e Mitchell (2017), Vanclay (2003)</p>	<p>Análise documental</p>	<p>Modelos utilizados para avaliação de impacto ou mudança social</p>	<p>_ Guias técnicos e artigos de divulgação dos modelos</p>	<p>Análise de conteúdo</p>	<p>Processos que contribuem para aprendizagem organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Aquisição de conhecimento _ Distribuição de informação _ Interpretação da informação _ Construção de memória organizacional _ Uso do conhecimento <p>Condições que potencializam as contribuições</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros _ Espaços de troca entre colaboradores _ Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos 						
	<p>b</p> <p>Identificar oportunidades e barreiras para aprendizagem organizacional presentes nas etapas descritas pelos modelos de avaliação de impacto social;</p>						<p>c</p> <p>Descrever as etapas de avaliações de impacto social realizados por empreendimentos sociais que atuam com educação básica sob a lógica de mercado;</p>	<p>d</p> <p>Identificar oportunidades e barreiras para aprendizagem organizacional presentes nas etapas de avaliação de impacto social realizados por empreendimentos sociais que atuam com educação básica sob a lógica de mercado.</p>	<p>Estudos de caso</p>	<p>Avaliações de impacto ou mudança social realizados por empreendimentos sociais</p>	<p>_ Entrevistas semi-estruturadas com os principais envolvidos nas avaliações</p> <p>_ Documentos enviados e disponibilizados pelos empreendimentos</p>	<p>Análise de conteúdo</p>	<p>Características do empreendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Propósito do negócio _ Premissas _ Atividades _ Estrutura organizacional _ Beneficiários _ Propósito da avaliação <p>Relatos de aprendizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Aprendizados ocorridos _ Ausência de aprendizados

PARTE 1

PARTE 2

Fonte: autora (2020)

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1 Parte 1: resultados dos modelos de avaliação

Nas seções a seguir são descritas as etapas dos modelos mais citados na literatura acerca de avaliações de impacto social no contexto de empreendimentos sociais de acordo com o processo descrito na seção 3.2.1. No capítulo 5.1, são apresentadas as análises realizadas sobre cada modelo.

4.1.1 *Social Return On Investment (SROI): contexto e descrição do modelo*

O SROI foi criado por um consórcio de organizações europeias, entre eles o SROI Network, e ele é definido como um “modelo para mensuração e contabilidade de um conceito amplo de valor; (...) incorporando custos e benefícios sociais, ambientais e econômicos.” (THE SROI NETWORK, 2012, p.8, tradução da autora). Ou seja, o SROI visa agregar parâmetros sociais e ambientais aos atuais modelos contábeis, que usualmente consideram apenas variáveis financeiras em seus cálculos. O modelo faz isso propondo a valoração de mudanças socioambientais em termos monetários, em outras palavras, atribuindo-lhes valor financeiro. O SROI se propõe a atender as necessidades de organizações de todos os tipos - pequenas, grandes, novas e bem estabelecidas - e de todos os setores - públicos e privados, com e sem fins lucrativos. Portanto, a avaliação tem como fim não apenas valorar e medir mudanças geradas, como também atrair financiamentos, no caso das organizações sociais, ou ajudar na tomada de decisões ligadas a investimentos, no caso de investidores sociais. A ideia é que essa avaliação também auxilie no planejamento estratégico e implementação de melhorias na organização, fornecendo dados e informações que possam embasar tomadas de decisão de gerentes e gestores. Com isso, é importante deixar claro que existem dois tipos de SROI: para avaliação e para previsão. O primeiro é uma análise retrospectiva de mudanças que já aconteceram, enquanto o segundo é uma análise preditiva em que se define quais são as mudanças que se pretende gerar (THE SROI NETWORK, 2012).

O modelo se divide em seis grandes etapas: (1) estabelecendo escopo e identificando os principais *stakeholders*; (2) mapeando *outcomes*; (3) evidenciando *outcomes* e atribuindo-lhes um valor; (4) estabelecendo o impacto gerado; (5) calculando o SROI; (6) reportando, usando e incorporando (THE SROI NETWORK, 2012). A primeira etapa consiste em definir o propósito e escopo da avaliação, listar *stakeholders* e definir quais deles serão

envolvidos no processo. Em relação ao escopo há a possibilidade de se abarcar toda a organização ou apenas algumas atividades que sejam prioritárias ou que contem com uma fonte específica de financiamento. É importante ressaltar que o escopo pode ser ajustado ao longo do processo, à medida que se coletam mais informações. Quanto ao mapeamento de *stakeholders*, deve-se considerar tanto os atores que afetam a organização ou atividade quanto os que são afetados por ela, seja positiva ou negativamente, de forma intencional ou não. De acordo com o SROI, quando se foca apenas em resultados positivos, mudanças negativas geradas de forma não intencional acabam não sendo identificadas. Portanto, nessa fase, é importante que se realize consultas prévias aos *stakeholders* listados para a identificação de resultados não intencionais ou de *stakeholders* não ainda não mapeados.

Além de ajudar a descobrir o que realmente importa para seus *stakeholders*, envolvê-los pode auxiliar no melhor entendimento sobre as forças e fraquezas das atividades que você está analisando e pode fornecer informações úteis que podem ajudar em melhorias na sua organização. (SROI NETWORK, 2012, p. 25, tradução da autora)

Essa tarefa oferece diversos desafios. Em termos de tempo e recursos disponíveis, tanto para a organização quanto para seus *stakeholders*, pode ser bastante oneroso coletar esse tipo de informação. Para contornar esses problemas o SROI sugere algumas alternativas: planejar-se bem para usar o tempo de maneira efetiva, priorizar a saturação da amostra ao invés representatividade estatística, ou, caso realmente não seja possível conversar diretamente com os *stakeholders*, buscar pesquisas já existentes que tenham feito isso. Mas idealmente, seguem-se os passos abaixo:

Quadro 13: Modelo de decisão de envolvimento de *stakeholders*

<i>Stakeholders</i> e como eles afetam ou são afetados pela atividade	O que achamos que acontece com eles, positiva ou negativamente	Incluído / excluído?	Método de envolvimento	Quantos?	Quando?

Fonte: SROI Network (2012, p. 24, tradução da autora)

Na segunda etapa identifica-se e valora-se *inputs* e realiza-se a previsão de *outputs* e *outcomes*, ou seja, é dado início a um mapa de impacto, que se baseia na cadeia de valores de

impacto (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014). Para isso, a todo o momento parte-se dos *stakeholders* listados e selecionados na etapa anterior. Para listar os *inputs*, por exemplo, é preciso considerar as contribuições dos *stakeholders*, como tempo ou dinheiro, para a realização das atividades sendo analisadas. Da mesma forma, para listar os *outputs* e *outcomes*, é preciso se perguntar quais são as mudanças geradas para *stakeholders* a partir das conversas realizadas com eles. O guia inclusive sugere que esse primeiro rascunho de mapa passe por uma checagem dos *stakeholders* para se verificar se o que foi captado na pesquisa prévia foi traduzido da maneira correta no mapa de impacto. Para exemplificar, o guia do SROI (2012) se utiliza de um exemplo fictício, a *Wheels to Meals*, uma organização que leva refeições e atividades de socialização, como exercícios físicos, a idosos e pessoas com deficiência. Neste exemplo, ao decidir envolver seus beneficiários ao longo da avaliação, eles recebem relatos de que o valor gerado é o fato de eles não terem que ir ao hospital com tanta frequência. Dessa forma, foi feita toda a cadeia de mudança até se chegar no benefício sentido:

Quadro 14: Exemplo de previsão de *outputs* e *outcomes*

Atividade	Output	Outcome 1	Outcome 2	Outcome 2
Clube de almoço	Atividades em grupo, incluindo sessões de exercício	Como resultado, os residentes estão mais em forma	Como resultado, eles caem menos	Como resultados, eles vão menos ao hospital

Fonte: The SROI Network (2012, p. 35, tradução da autora)

A terceira etapa é quando se define os indicadores dos *outcomes*, como dados serão coletados e qual é o valor dos *outcomes* em termos monetários. Seguindo a mesma linha que vinha sendo traçada nas outras fases, o SROI sugere que os indicadores também contem com a ajuda dos *stakeholders*. Por exemplo, para saber se autoconfiança foi desenvolvida em uma pessoa, o ideal é perguntar como os beneficiários identificariam que eles estão mais confiantes. Alguns podem dizer que estão saindo mais de casa, outros começaram a se dedicar a projetos próprios, entre outras possibilidades. O guia também recomenda algumas boas práticas para trazer robustez à avaliação, como: contar com indicadores objetivos e subjetivos (autodeclarados); certificar-se que os indicadores escolhidos poderão ser mensurados no futuro; garantir formas de acompanhar *outcomes* de longo-prazo; verificar quais dados já

estão disponíveis dentro da sua e de outras organizações; consultar avaliações que já tenham sido realizadas na mesma área em que sua organização atua; e, checar para que o mesmo *outcome* não seja contabilizado duas vezes, sob perspectivas diferentes. Depois de definidos os indicadores, é preciso se projetar por quanto tempo aquela mudança vai durar. Por fim, realiza-se a valoração dos *outcomes*, ou seja, atribui-se um valor monetário a eles. Isso é realizado por meios de *proxies*, como mostra o exemplo:

Quadro 15: Exemplo de definição de indicadores e possíveis formas de valoração

<i>Stakeholder</i>	<i>Outcome</i>	Indicadores	Possíveis <i>proxies</i>
Pessoa com problema psicológico	Melhora em saúde psicológica	Tempo despendido em socialização	Custo de filiação a um clube ou rede
		Em que medida participantes se engajam em novas atividades	Porcentagem de renda despendida em lazer
		Nível de uso de serviços de saúde psicológica	Custo de sessões de terapia

Fonte: The SROI Network (2012, p. 49, tradução da autora)

Na etapa quatro, identifica-se o impacto, ou seja, a mudança líquida gerada. Para isso três aspectos são calculados: peso morto, que são os *outcomes* que teriam acontecido independentemente das atividades da organização; deslocamento, que seria a eventual transposição de um problema social de um contexto para outro; e atribuição, que é o esclarecimento do quanto uma mudança foi gerada pela contribuição de outras organizações ou pessoas envolvidas no contexto. Ao final disso, calcula-se o impacto gerado, também em valores monetários. Na etapa cinco, o SROI é calculado por meio da projeção de quanto tempo o impacto gerado vai perdurar, valor presente líquido e cálculo da razão do SROI. O exemplo completo de mapa de impacto, preenchido até essa etapa, pode ser verificado no Anexo 1.

Por fim, a etapa seis busca garantir que os resultados sejam reportados aos *stakeholders*, sejam efetivamente usados para tomadas de decisões estratégicas e que o processo seja incorporado pela organização e se torne contínuo. Para o desenvolvimento do relatório a ser apresentado para *stakeholders*, é importante que os resultados sejam apresentados de forma significativa para eles, deixando claro não só o valor do SROI

calculado, como também todo o processo de mudança que aconteceu ao longo da atividade e as decisões tomadas no caminho. A transparência e materialidade das informações transmitidas devem ser garantidas com a presença dos seguintes itens no relatório: informações sobre a organização; descrição do escopo da avaliação, dos *stakeholders* envolvidos e dos métodos de coleta de dados; o mapa de impacto com os indicadores e *proxies*; estudos de caso e relatos; detalhes dos cálculos realizados; trilha das decisões tomadas com *stakeholders*; e, um sumário executivo. Nesta etapa final, o SROI também alerta para o perigo de a organização se dar por satisfeita apenas com os cálculos prontos, pois o importante é atribuir um uso aos dados obtidos e gerados. Esse uso pode ser em melhorias de comunicação com investidores e apoiadores, mas também é importante perceber como eles afetam a organização propriamente dita com adaptações no planejamento das atividades, análises sobre formas de maximizar o valor gerado, revisão de objetivos organizacionais, etc. A ideia é que as descobertas realizadas durante a avaliação alimentem decisões estratégicas. Também é importante assegurar a continuidade do processo avaliativo com um plano claro que garanta um processo regular de coleta de dados, um processo de treinamento da equipe para garantir a retenção de conhecimento, entre outras questões.

É relevante dizer que, assim como outros modelos de avaliação de impacto, o SROI se baseia em alguns princípios: envolver *stakeholders*, ter clareza das mudanças que se almeja, mensurar aquilo que importa - e não o que é fácil mensurar -, incluir apenas aquilo que possui materialidade, não inflar resultados, ser transparente e checar resultados.

4.1.2 Social Account and Auditing (SAA): contexto e descrição do modelo

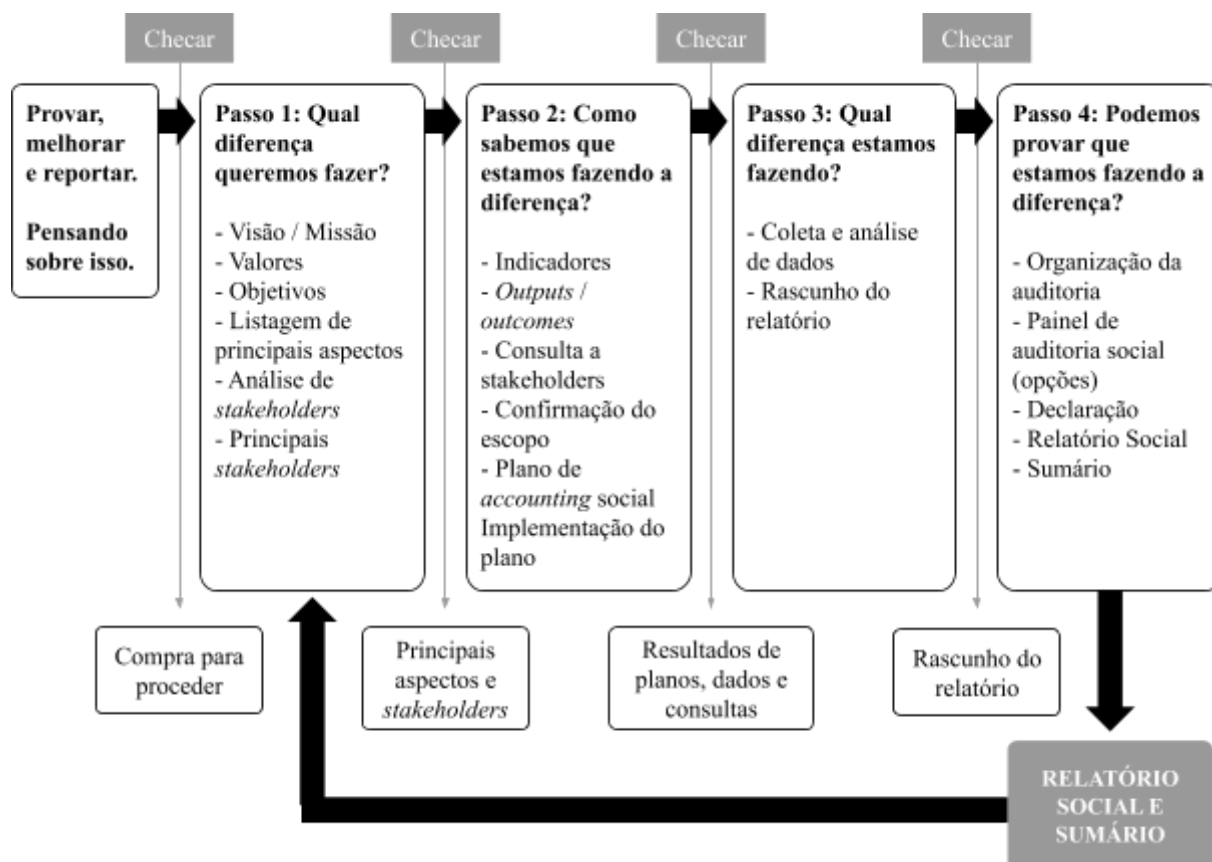
O SAA foi criado pelo Social Account Network (SAN), uma organização britânica que se descreve como uma rede global de praticantes de contabilidade e auditoria social (THE SOCIAL AUDIT NETWORK, 2020). O modelo foi organizado no guia ‘Prove Improve Account: The New Guide to Social Accounting and Audit’, que foi lançado em 2005 e atualizado em 2011. Ele se diferencia de outras avaliações principalmente por incluir etapas de auditoria verificadas e legitimadas pelo SAN em seu processo. O modelo tem como público focal empresas sociais e organizações do terceiro setor. Alan Kay (2011), fundador e diretor do SAN e autor do guia, argumenta que, para esses tipos de organizações, avaliações de impacto social devem ser planejadas e conduzidas pelas próprias e não por atores externos, como consultores ou pesquisadores. Assim como é feito no desenvolvimento de relatórios de

cunho financeiro, acompanhamentos e reportações de cunho socioambiental devem estar sob o domínio da própria organização, principalmente se esta possui como objetivo principal o impacto social. Assumir isso internamente permite que: a definição e o foco da organização se tornem mais claros; *stakeholders* se aproximem e se envolvam mais com a organização; obtenha-se uma base para tomadas de decisão em relação a atividades da organização; promova-se abordagens mais consistentes; adquira-se informações importantes para gestão estratégica e planejamento do negócio; entre outros. Para isso, defende-se que gestores e diretores da organização, ou seja, os tomadores de decisão, estejam comprometidos com o SAA. Portanto, a avaliação não pode ser uma iniciativa pontual e passageira dentro da organização.

Em acordo com isso, o SAA apresenta uma grande preocupação em incorporar a avaliação às atividades e à estrutura que já existem nas organizações. Então, antes de qualquer coisa, a ideia é que essa auditoria social esteja conectada e sincronizada não só com o período contábil tradicional da empresa, como também com os ciclos de planejamento anuais do negócio. Dessa maneira, o objetivo é que a avaliação se torne uma parte integral dos processos e atividades da organização, e não uma tarefa a mais a ser realizada, que é desconectada de todo o resto. O modelo reforça isso, instruindo a alocação de uma pessoa dentro da organização que se responsabilize pelo SAA, sendo que a tarefa não pode ser apenas adicionada a responsabilidades que as pessoas já tenham. Essa atribuição deve ser considerada inclusive no que se costuma chamar de *job description* desse profissional, ou seja, ele deve constar como uma responsabilidade a ser incluída formalmente e diante combinado prévio. Da mesma forma que a equipe que ficará responsável por manter registros, reunir dados e organizar conexões com *stakeholders* também deve receber essas responsabilidades com clareza. Mesmo que haja consultores externos para auxiliá-los no processo, o trabalho deve ser realizado junto à equipe interna formada para isso e não delegada a terceiros. Complementarmente a isso, o modelo também busca construir processos considerando questões que já possam estar em andamento nas organizações. Então, por exemplo, ele busca absorver dados que já sejam regularmente coletados ou ferramentas de avaliação que já sejam utilizadas. Após alertar sobre todas essas questões, o guia do SAA passa a descrever quatro passos principais da avaliação, que se baseiam nas seguintes perguntas: (1) qual diferença queremos fazer; (2) como sabemos que estamos fazendo

diferença; (3) qual é a diferença que estamos fazendo; (4) podemos provar que estamos fazendo diferença (KAY, 2011). A Figura 13 fornece um resumo de todo o processo.

Figura 13: Visão geral do processo do SAA



Fonte: Kay (2011, p.12, tradução da autora)

O primeiro passo (qual diferença queremos fazer) busca esclarecer qual é o foco da organização, ou seja, discute-se visão, missão e valores. A partir disso, define-se quais são os seus objetivos organizacionais, ou seja, o que a organização deseja atingir com as suas atividades. Neste momento, é importante ressaltar que não basta apenas listar esses pontos de forma desconexa. Relações claras devem ser identificadas entre cada um desses fatores. Atividades devem refletir o que se busca com os objetivos organizacionais, que por sua vez devem refletir a missão e visão da organização. E os resultados gerados em cada uma dessas camadas também devem ser bem distinguidos, de forma que *outputs* são resultados de atividades, *outcomes* se referem aos objetivos organizacionais e impacto é consequência da

visão e missão da organização. A Figura 14 mostra, de maneira esquemática, como essas relações devem se dar.

Figura 14: Relação entre visão, missão, objetivos, atividades e valores no SAA



Fonte: adaptado de Kay (2011, p.32, tradução da autora)

Além das questões diretamente ligadas ao propósito do empreendimento, o SAA também aponta como necessário o monitoramento de aspectos-chaves que dizem respeito a qualquer tipo de organização. Esses aspectos são: recursos humanos, governança e *accountability*; ativos e aplicação do lucro; sustentabilidade financeira; sustentabilidade ambiental; e, impacto econômico. Ainda nesta etapa, também há o mapeamento dos *stakeholders* da organização e a definição de quais entre eles são os que serão consultados ao longo da avaliação. O modelo alerta para o fato de que a relação com *stakeholders* muda ao longo do tempo, portanto, esse mapa deve ser revisto a cada novo ciclo de avaliação.

O segundo passo (como sabemos que estamos fazendo a diferença) consiste em coletar e registrar informações relevantes. Ele começa com a discussão e identificação de quais são os indicadores relevantes para se avaliar se os valores da organização estão sendo seguidos e se a

organização está gerando *outputs* e *outcomes* que atendam aos objetivos organizacionais traçados. Para os *outputs*, sugere-se o uso de indicadores quantitativos, e para *outcomes* indicadores mais qualitativos.

Quadro 16: *Framework* de definição de indicadores de valores

Valor	Indicador	Fonte de dados ou como obtê-los

Fonte: Kay (2011, p.42, tradução da autora)

Quadro 17: *Framework* de definição de indicadores de *outputs* e *outcomes*

Objetivo organizacional 1:						
Atividade	<i>Outputs</i> esperados	Indicadores do <i>output</i>	Fontes	<i>Outcomes</i> esperados	Indicadores do <i>outcome</i>	Fontes

Fonte: Kay (2011, p.42, tradução da autora)

Depois de realizar esse mapeamento, o SAA propõe que se consulte *stakeholders* para que se confirme se os resultados previstos pela organização realmente correspondem aos resultados esperados e sentidos pelas pessoas e grupos afetados pelas atividades. Essa tarefa envolve não apenas a definição de técnicas e planos para a coleta de dados, como também um trabalho de engajamento de *stakeholders*. Apesar de exigir esforço, o SAA defende que o engajamento de atores externos e internos ao longo do processo é precisamente uma das razões pelas quais a avaliação deve ser realizada. Essencialmente todo o método do modelo girar em torno dos resultados gerados para as pessoas afetadas pela organização, os *stakeholders*. Mas, além do olhar para as pessoas, o guia do SAA também reserva espaço para uma breve instrução em relação ao levantamento de dados sobre impacto e *outcomes* ambientais, econômicos e culturais, em complemento aos aspectos-chaves que são apontados na primeira etapa. Por fim, a organização deve se certificar de que tem capacidade de medir tudo que ela está se propondo a acompanhar. O objetivo desta etapa é desenhar um plano viável e realista de contabilidade social e depois implementá-lo.

No terceiro passo (qual é diferença que estamos fazendo) as informações coletadas são reunidas, analisadas e organizadas em um rascunho de relatório. O relatório deve conter: período de tempo coberto pela avaliação; missão, visão, objetivos organizacionais, valores e atividades; análise de *stakeholders*; metodologia de coleta e tratamento de dados; escopo e omissões; lista de checagem de aspectos-chave; reportagem resumindo os *outputs*, análise e interpretação dos *outcomes* e explicação do impacto gerado dentro de cada objetivo organizacional; principais descobertas, conclusões e recomendações; metas, *benchmarks* e padrões externos; e, relatórios sociais anteriores. A depender da capacidade interna da organização e do nível de familiarização que ela tem com o SAA, esse documento pode assumir um formato mais básico ou avançado. No formato básico é aceitável a apresentação de apenas alguns objetivos organizacionais prioritários, enxugando as sessões que reportam a performance atingida e o impacto gerado.

O quarto e último passo (podemos provar que estamos fazendo diferença) é quando ocorre a verificação do rascunho do relatório. Seria a etapa de auditoria que consiste em: organizar a autoria social com o auxílio de um auditor social aprovado pelo SAN; submeter o rascunho para o painel de auditoria social do SAN; realizar revisões de acordo com a declaração da auditoria social; levar o relatório final aos *stakeholders*; e, publicar uma versão sumária do relatório.

Vale ressaltar que a ideia é que esse processo não se dê por finalizado ao final do passo 4. Se a intenção é incorporar o SAA às atividades regulares da organização, a avaliação deve ser cíclica e o relatório gerado servirá de insumo para o início de um novo período de avaliação que passará novamente por todas as quatro fases.

Assim como o SROI, o SAA lista princípios a serem lembrados e seguidos ao longo da avaliação: ter clareza de propósito, ter um escopo bem definido, envolver *stakeholders* no processo, garantir materialidade das informações, comparar resultados de cada ciclo de avaliação, garantir transparência ao discutir resultados da avaliação com *stakeholders*, verificar resultados e garantir que o processo se torne uma prática regular dentro da organização (KAY, 2011).

Figura 15: Ciclo do SAA



Fonte: Kay (2011, p.16, tradução da autora)

4.1.3 *Balanced Scorecard (BSC): contexto e descrição do modelo*

O BSC foi criado por Robert S. Kaplan e David P. Norton e ganhou notoriedade a partir da publicação do artigo “The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance”, lançado em 1992 na Harvard Business Review. Diferentemente do SROI e do SAA, o BSC não foi desenvolvido para a necessidade específica de avaliação de impacto social, mas sim para avaliação de performance de empresas. Ou seja, o modelo pode atender necessidades de alguns tipos de empreendimentos sociais, mas não foi feito para medir impactos sociais propriamente dito. Seu olhar é completamente voltado para a performance do negócio e não para as consequências das atividades do negócio no meio ambiente e na sociedade. Na época em que foi lançado, o grande diferencial que Kaplan e Norton (1992) defendiam que o BSC tinha em relação a outras avaliações de performance foi o fato de ele ampliar a percepção da empresa sobre si mesma, saindo de um olhar restrito a aspectos financeiros para um olhar que

também abarca fatores ligados a satisfação do cliente, processos internos e a capacidade de inovação e melhoria. De acordo com os autores, avaliações de performance que consideram apenas fatores financeiros são limitadas, pois promovem um olhar de curto prazo e não fornecem insumos e dados para gestores que visam traçar estratégias e tomar decisões que olhem para resultados de longo prazo (KAPLAN; NORTON, 1992).

Figura 16: Conexão entre medidas de performance dentro do BSC



Fonte: Kaplan e Norton (1992, p.72, tradução da autora)

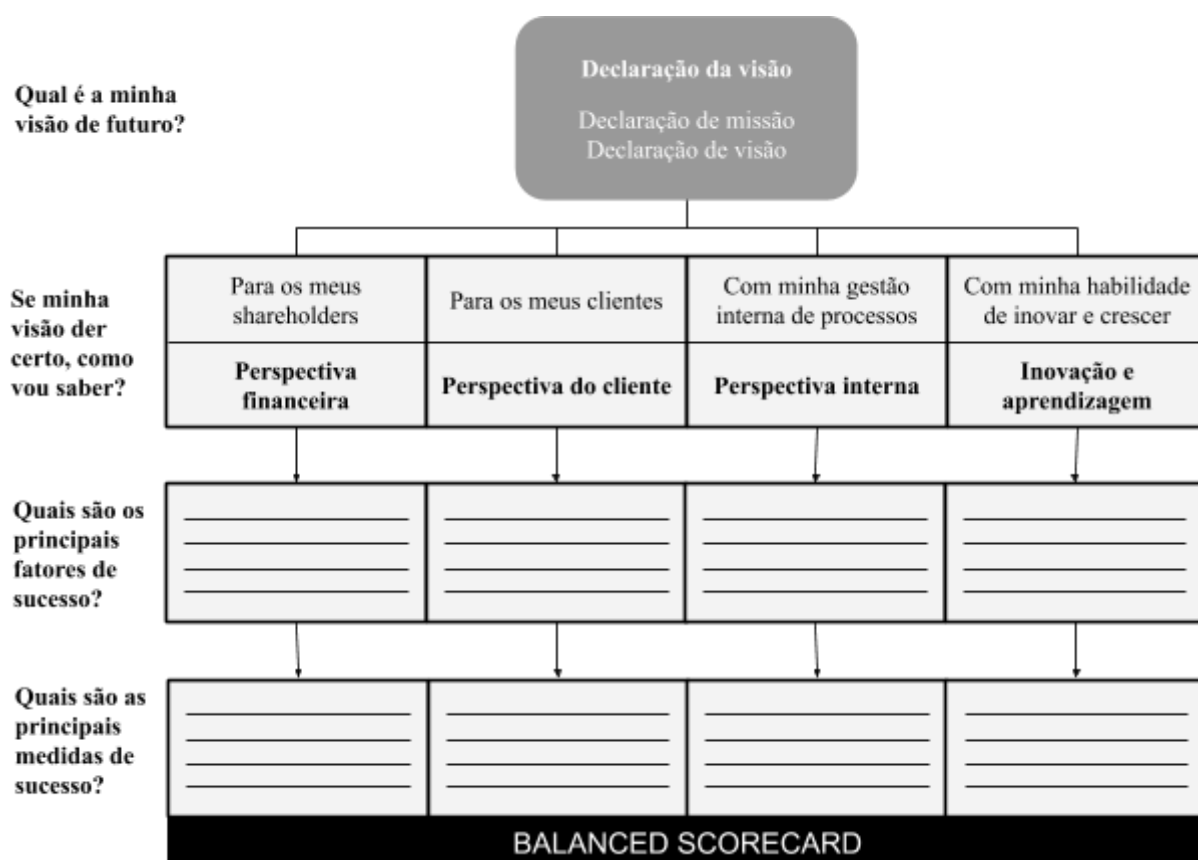
À priori, o BSC foi apresentado como “um conjunto de medidas que que fornece uma rápida, mas ampla visão do negócio aos principais gestores” (KAPLAN; NORTON, p. 71, 1992). A ideia seria ligar medidas de performance financeira com medidas de performance operacional, fornecendo possibilidade de correlações para assim se entender como melhorias em uma área podem ter sido alcançadas à favor ou em detrimento de outras, por exemplo. Mas, com o tempo, à medida que o BSC foi se popularizando e pesquisas sobre o modelo foram sendo desenvolvidas, ele foi ganhando novas camadas. Em 1993, Kaplan e Norton passaram a apresentar o BSC como, “mais do que um exercício de mensuração, (...) um

sistema de gestão que pode motivar melhorias disruptivas” (KAPLAN; NORTON, p.4, 1993), ou, como eles chamaram em um novo artigo em 2007, um “sistema de gestão estratégica” (KAPLAN; NORTON, 2007). Dessa forma, mais do que fornecer um olhar amplo sobre resultados alcançados, a proposta é que o BSC seja uma base para tomada de decisões para o futuro. Kaplan e Norton (2007) argumentam que, na maioria das empresas, os funcionários sofrem com a dificuldade em enxergar como suas ações diárias se relacionam com a visão da empresa. Ao considerar aspectos operacionais do negócio, o BSC tem o potencial de conectar objetivos de longo prazo a ações de curto-prazo, ligando o olhar estratégico dos principais tomadores de decisão da empresa com as operações dos funcionários na linha de frente.

Dessa forma, Kaplan e Norton (1992) defendem que o BSC atende melhor às necessidades de empresas que estão buscando focar em estratégia e visão, e não controle. Ou seja, para aqueles que não visam dizer aos seus funcionários o que fazer, mas sim desejam fornecer clareza e alinhamento de estratégia e objetivos de longo-prazo para que eles mesmos entendam seus papéis dentro da empresa e realizem suas funções com autonomia. Visando esse alinhamento e boa comunicação entre todas as camadas da empresa, os autores sugerem etapas contínuas e cíclicas de implementação: (1) “traduzindo a visão”, que consiste em desenvolver medidas operacionais que traduzam a estratégia da organização, discutindo e alinhando exatamente qual é a visão da empresa; (2) “comunicando e conectando”, que envolve a conexão entre as medidas operacionais desenvolvidas e a performance individual dos funcionários; (3) “planejando o negócio”, que seria a realização de um planejamento estratégico junto a definições orçamentárias tendo como base as medidas operacionais definidas; (4) “dando *feedback* e aprendendo”, a última etapa, uma reavaliação da estratégia da empresa e das atividades que traduzem essa estratégia. Descrevendo com mais detalhes, Kaplan e Norton (1993) afirmam que para começar a implementar o BSC, antes de qualquer coisa, é necessário definir a unidade do negócio que será avaliada. Depois, a ideia é que um facilitador, interno ou externo, reúna opiniões e visões dos gerentes seniores, *shareholders* e clientes da empresa acerca de seus objetivos estratégicos. Após esses preparativos, os gerentes seniores, ou os principais tomadores de decisão na empresa, são reunidos para que os dados coletados sejam apresentados e, a partir deles, o grupo discuta e revise a missão e a estratégia do negócio. Assim que o consenso for atingido, ele deve começar a formular os principais fatores de sucesso respondendo à pergunta “se eu tiver sucesso com a minha visão e estratégia, como isso ficará evidente para os *shareholders*, para os clientes, em termos de

processos internos e em termos de inovação, crescimento e melhorias?” (KAPLAN; NORTON, 1993, p. 9). Em um segundo encontro, dessa vez envolvendo não só gerentes seniores, como também a gestão intermediária, discute-se novamente a visão, a estratégia e os fatores de sucesso definidos no encontro anterior, e ao final da reunião um plano de implementação, objetivos e metas devem começar a ser traçados. No terceiro encontro, os gerentes seniores chegam a um consenso final sobre visão, estratégia e as metas, identificam programas preliminares que ajudem a atingir as metas definidas, traçam um plano de comunicação do *scorecard* para todos os funcionários. Por fim, um novo time é formado para implementar o plano do *scorecard*, conectar as mensurações e levantamentos a um banco de dados e desenvolver um sistema de informação para comunicar o BSC para toda a organização. Idealmente os dados coletados devem ser organizados em relatórios quinzenal ou mensalmente para que os gerentes da empresa possam revisá-los. E as métricas devem ser revisadas e redefinidas anualmente.

Figura 17: Conexão de mensuração com estratégia no BSC



Fonte: Kaplan e Norton (1993, p.10, tradução da autora)

Kaplan e Norton não exatamente listam princípios do modelo, mas ao longo de suas publicações algumas sugestões e menções de estudos de caso podem ser destacados e equiparados a princípios. A começar pelo foco na estratégia da empresa. É necessário sempre manter em mente que as medidas de performance devem traduzir uma visão e objetivos de longo-prazo (KAPLAN; NORTON, 1993). Ao longo do desenvolvimento de indicadores e medidas, em que preocupações com a operacionalização da mensuração e a viabilidade da coleta de dados ganham alta complexidade, não é difícil que esse foco se perca. Outra sugestão é que se mantenha a objetividade ao longo de todo o processo, então, dentro das quatro perspectivas do BSC (performance financeira, satisfação dos clientes, processos internos e capacidade de inovação e melhoria) um número limitado de indicadores deve ser selecionado. Um terceiro ponto é o envolvimento de toda a empresa no processo. Considerando que o sucesso do modelo depende do alinhamento entre as várias camadas da empresa e a conexão entre uma visão estratégica e ações operacionais, logicamente sem o envolvimento dos principais tomadores de decisão dentro da empresa não há como implementar o BSC (KAPLAN; NORTON, 1992). Por fim, melhorias operacionais devem ser seguidas de ações que tirem proveito dessas mudanças (KAPLAN; NORTON, 1992). Por exemplo, de nada adianta melhorar o tempo de produção se não houver maior demanda pelo produto ou se não houver corte de custos para atender uma mesma demanda.

4.2 Parte 2: resultados dos estudos de caso

Nas seções a seguir são contextualizadas e descritas as etapas das avaliações de impacto social realizadas pelos empreendimentos sociais que foram encontrados por meio do processo descrito na seção 3.3.1. No capítulo 5.2 são apresentadas as análises realizadas sobre cada caso.

4.2.1 Atina

4.2.1.1 Contexto: o empreendimento social

A Atina é um empreendimento que se localiza em São Paulo e atua em territórios de todo o Brasil (ATINA EDUCAÇÃO, 2020). A organização desenvolve recursos pedagógicos interdisciplinares e formações para professores de redes públicas estaduais e municipais (O1_E1:1; O1_E1:4; O1_E1:7; ATINA EDUCAÇÃO, 2020). Esses projetos são

encomendados e financiados por empresas, entidades da sociedade civil e órgãos públicos (O1_E1:1). Entre seus clientes estão Braskem, Camargo Corrêa, Instituto Eurofarma, Fundação Espaço Eco, Secretaria da Educação do Governo do Estado da Bahia, Prefeitura do Município de Santana de Parnaíba, entre outros (ATINA EDUCAÇÃO, 2020).

O grande diferencial da Atina é a metodologia própria sobre a qual ela baseia todos os seus projetos (O1_E1:5; O1_E1:8; ATINA EDUCAÇÃO, 2020). A principal premissa desta metodologia é que alunos aprendem melhor se aquilo que eles veem na escola se conecta com o que eles vivem em seu cotidiano (O1_E1:8; ATINA EDUCAÇÃO, 2020).

Não adianta nada você simplesmente falar sobre dinossauros e não fazer o aluno entender que lá, onde ele morou, já existiram dinossauros. E há fósseis e cavernas ali. E que o território onde ele está já passou por aquele período. E que o tema não é algo tão distante, presente só nos livros. Outro exemplo é: como que a gente traz para perto do aluno a realidade de uma Revolução Francesa sem explicar para ele o que aconteceu no Brasil naquele momento? Então, tem muito essa transposição do micro para o macro e do macro para o micro para que ele entenda o todo e depois entenda o local, ou o contrário, do local para entender o todo. (O1_E1:8)

Portanto, todos os recursos e abordagens desenvolvidos têm como mote o contexto do local onde o projeto vai ser implementado, reforçando sua identidade territorial - seja este um bairro, um estado ou uma região do país (ATINA EDUCAÇÃO, 2020). Então, para cada solicitação a Atina busca entender as necessidades do cliente, da rede de ensino em questão e especificidades locais para desenvolver formações e materiais customizados (O1_E1:7).

Um dos recursos mais conhecidos desenvolvidos pela organização são atlas geográficos personalizados para territórios pouco representados ou ausentes em atlas convencionais. Este recurso acabou se tornando uma das marcas registradas do empreendimento, pois a implementação do primeiro projeto com o material gerou interesse e pedidos para outros territórios (O1_E1:3). Porém, este não é o principal produto ofertado por eles. Ele é apenas o que eles chamam de disparador, ou seja, um recurso para ajudar a despertar o interesse e curiosidade dos alunos (O1_E1:7). Mas, uma vez que o trabalho da Atina não acontece diretamente com os alunos, um dos maiores pilares do serviço é, na realidade, as formações de professores (O1_E1:4). A ideia é preparar educadores para se chegar no propósito final da organização, que é a promoção da educação integral e da

alfabetização científica (O1_E1:9). Sendo que a educação integral é aquela que considera diferentes tipos de inteligências e capacidades e que olha para além de provas, preparando o aluno para a vida (O1_E1:11). E alfabetização científica é o processo de direcionar o aluno no desenvolvimento do pensamento crítico sobre todas as ciências: humanas, biológicas e exatas (O1_E1:6).

Atualmente a organização tem uma estrutura fixa enxuta que conta com a presença do fundador do negócio, que atua como diretor executivo, de uma diretora de operações, de uma coordenadora de projetos e de uma responsável pelas demandas administrativas e financeiras. A cada projeto, uma equipe de profissionais externos é composta, de acordo com a demanda, sempre contando com um consultor pedagógico e, na maioria das vezes, com profissionais de conteúdo também. Outras atuações que comumente se fazem necessárias são infografistas, ilustradores, designers gráficos, desenvolvedores, entre outros (O1_D2:1). Mas, é importante ressaltar, que na maioria das vezes, as pessoas chave que atuam nos projetos da Atina - como os consultores pedagógicos - costumam participar de diversos projetos (O1_E2:17).

Quadro 18: Resumo do contexto da Atina

Propósito	“(…) o fim é educação que faz sentido para vida. É despertar nos alunos vontade de aprender, promover a alfabetização científica e a educação de forma integral.” (O1_E1:9)
Principal premissa	“A gente acredita que trazer contexto para o ensino faz com que aquilo tenha um significado e faça sentido para o aluno.” (O1_E1:8)
Serviço(s) e/ou produto(s) ofertado(s)	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação em metodologias ativas para professores; ● Desenvolvimento de materiais transdisciplinares que reforcem as identidades territoriais;
Segmento de cliente	<ul style="list-style-type: none"> ● Empresas; ● Entidades da sociedade civil; ● E, órgãos públicos estaduais ou municipais.
Público beneficiário	<ul style="list-style-type: none"> ● Alunos ● Professores ● Gestores educacionais
Estrutura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Fundador e diretor executivo ● Diretora de operações ● Coordenadora de projetos ● Financeiro administrativo <p>Os projetos são compostos por colaboradores externos, de acordo com a demanda.</p>

Fonte: autora (2020)

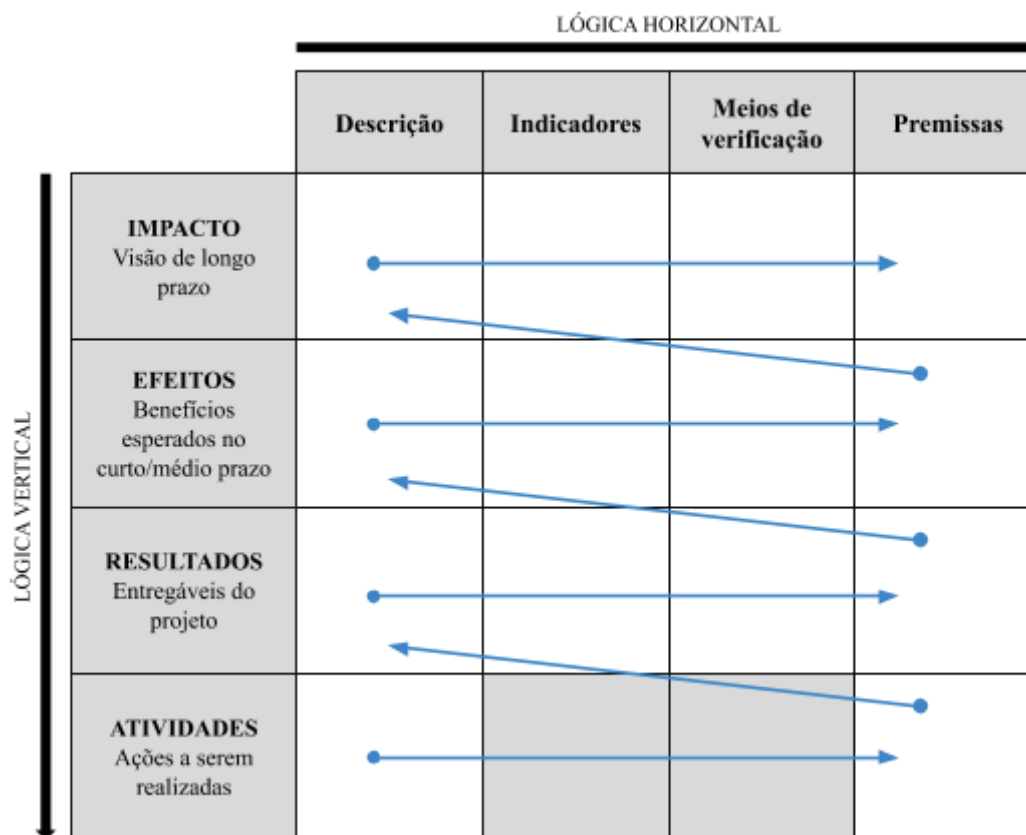
4.2.1.2 Descrição da avaliação de impacto social

Dois anos depois de estarmos atuando na rede e trabalhando o conceito de feira de ciências com os alunos, a feira do estado da Bahia, a FEBRACE, que antes recebia o estado inteiro em apenas uma escola, teve que ser passada para um estádio de futebol, porque o número de inscrições de projetos de ciências multiplicou em doze vezes. E as pessoas que estão lá no projeto dizem que isso é fruto do trabalho feito nessa formação, que inspirou os professores a despertar esse tipo de interesse nos alunos e a trabalhar de outras formas com o conhecimento. (O1_E1:23)

Por meio de relatos como esse, mesmo antes de adotar instrumentos formais de avaliação a Atina já tinha uma ideia de que gerava ou tinha o potencial de gerar grandes mudanças nos contextos em que atuava. Mas, essas evidências vinham em formato de falas ou informações que não eram coletadas de maneira estruturada e sistematizada. Portanto, era difícil dizer o quanto de mudança vinha sendo causada e se elas eram causadas pela Atina (O1_E1:23). Assim, buscando trazer mais pragmatismo e clareza de objetivos ao processo de desenvolvimento dos projetos na organização, em 2018 um dos consultores pedagógicos da Atina sugeriu o uso de uma ferramenta chamada quadro lógico, que se propõe a estruturar não só a avaliação, como também o planejamento de projetos (O1_E3:7; O1_E3:13). Logo neste primeiro uso da ferramenta foi percebido um valor agregado, tanto na apresentação do projeto ao cliente, quanto na clareza de objetivos e processos. Desde então, ela tem sido utilizada como procedimento padrão para todos os trabalhos dentro da organização (O1_E3:9; O1_E3:11). Então, para compreender como ocorre a avaliação de impacto na Atina é importante entender como ocorre o próprio planejamento dos projetos, pois um está intrinsecamente vinculado ao outro.

A partir da Figura 18, é possível entender com mais facilidade como funciona o quadro lógico. Ele é basicamente um plano de intervenção que, de maneira visual, busca tornar claros dois níveis de informação: as conexões entre as etapas de mudança (atividades, resultados, efeitos, impactos), que é a lógica vertical do quadro; e os “porquês” e “comos” de cada nível de mudança, que compõe a lógica horizontal do quadro (O1_D1:1).

Figura 18: Modelo de quadro lógico



Fonte: O1_D1:1

A linha vertical segue um raciocínio muito semelhante aos modelos esquemáticos de teorias da mudança (Figura 1, no capítulo de revisão da literatura). A Atina entende resultados como *outputs*, efeitos como mudanças de curto e médio prazo e os impactos como mudanças de longo prazo (O1_E1:12). É importante destacar que, apesar das semelhanças na linha lógica, os conceitos são ligeiramente distintos ao que se entende por *outcomes* e impactos neste estudo. Então, para fornecer uma clareza de termos, vale lembrar que dentro dessa pesquisa *outcomes* são as mudanças de médio e longo prazo (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014), ou seja, ele abarca tanto o conceito de efeito quanto de impacto adotados pela Atina. Enquanto impactos são entendidos como mudanças geradas exclusivamente pela intervenção realizada e percebidas e sentidas por um sistema social (VANCLAY, 2003), não sendo abarcado pelo sistema de avaliação da Atina.

A linha horizontal também conversa bem com as ideias de Weiss (1995), pois requer alinhamento e clareza em relação às premissas sobre as quais as pessoas se baseiam para acreditar que determinada mudança virá a acontecer (O1_E3:12; O1_D1:1). Além disso, essa

linha também exige a definição de indicadores e meios de verificação, que seria a parte que diz respeito à mensuração da mudança. A ordem de leitura do quadro está representada pelas setas azuis na Figura 18. A ideia é que se determinadas atividades forem colocadas em ação e as premissas ligadas a elas forem reais, então certos resultados se darão. E se as premissas que sustentam os resultados previstos também forem verdade, então efeitos vão se desenrolar. E, assim por diante (O1_D1:1).

Mas, apesar de a leitura ter início pelo campo das atividades, uma determinação importante no momento de preenchimento do quadro é que, antes de qualquer coisa, deve-se olhar para as mudanças de longo prazo que o projeto visa gerar. A ideia é que o propósito da intervenção guie as atividades que virão a ser realizadas, e não o contrário (O1_E1:12). Então, realiza-se o que a Atina chama de planejamento reverso (O1_E3:6). Ou seja, primeiro define-se a visão de longo prazo, representada pelo campo de impacto do quadro. Depois são previstas as mudanças de curto e médio prazo necessárias para se atingir essa visão, representadas pelo campo de efeitos. E isso virá a determinar quais são as atividades e os entregáveis necessários para materialização de tudo que foi discutido e previsto no quadro (O1_E1:28). Esse processo é feito para cada projeto que a Atina desenvolve. E dentro de cada projeto pode ser feito mais de um quadro lógico. Se o projeto se divide em diversas frentes - como: formação de professores, produção de conteúdo e desenvolvimento de plataforma digital, por exemplo - então um quadro lógico é feito para cada uma dessas frentes, sempre partindo de um propósito comum que diz respeito ao projeto como um todo (O1_E1:13).

A quantidade de impactos, efeitos e resultados definidos para quadro lógico varia muito em cada projeto. Mas, para se ter uma ideia, em um exemplo de quadro fornecido haviam 4 resultados, 6 efeitos e um impacto, sendo que havia um total de 7 indicadores para os resultados, 6 indicadores para os efeitos (ou um indicador para cada efeito) e 2 indicadores para o impacto (O1_E1:29). Os indicadores de resultados são sempre quantitativos, enquanto os indicadores de efeitos e impactos contam com dados quantitativos e qualitativos (O1_E1:34). Porém, nem todos os indicadores são efetivamente mensurados por dependerem de dados que acabam sendo inviáveis de serem coletados. Mas, eles são mantidos no quadro para que nele conste os indicadores que idealmente teriam que fazer parte da avaliação daquele projeto (O1_E1:30).

Num projeto sobre economia circular um excelente indicador de impacto, que é o longo prazo, seria conseguir medir o volume de resíduos descartados por alunos de uma determinada escola. Seria incrível conseguir isso, mas a logística por trás disso (...). Tem que ser uma parceria com a cooperativa que faz a coleta. E que essa cooperativa tenha a ferramenta necessária para fazer essa medição. E que ela tenha o compromisso de fazer isso, sabe. Mas assim, seria um indicador. Não podemos descartar o indicador do quadro, porque, de repente, algo acontece no projeto que a gente viabiliza o acontecimento dele. (O1_E1:30)

O passo-a-passo do processo de planejamento e avaliação de projetos na Atina acontece da seguinte maneira: a partir da solicitação e especificações fornecidas por um potencial cliente, a Atina desenha uma proposta de projeto em linhas gerais para ser submetido à aprovação do solicitante (O1_E1:19). Para isso é realizada uma pesquisa prévia sobre o território onde se visa intervir por meio de buscas remotas e conversas com os principais atores do contexto, como gestores educacionais (O1_E2:1). A proposta é enviada ao potencial cliente e eventuais correções são feitas. Quando a proposta é aprovada, o detalhamento do projeto tem início com uma reunião de duas a três horas em que o gestor de projeto e o consultor pedagógico preenchem a primeira coluna do quadro lógico (O1_E1:14; O1_E1:17; O1_E1:25). Ou seja, impactos, efeitos, resultados e atividades - nesta ordem - são definidos. No caso de existir projeto semelhante ao que a Atina já tenha realizado no passado, seu quadro lógico é revisitado para que as lições aprendidas sejam lembradas e levadas em conta neste novo projeto (O1_E2:19). A depender das necessidades já previstas na proposta do projeto também participam dessa reunião outros membros da equipe, como desenvolvedores de conteúdo (O1_E1:17). De acordo com a diretora de operações da Atina e o consultor pedagógico que levou o quadro à organização, esse primeiro encontro para começar a desenhar o quadro lógico é bastante desgastante, pois realizar as conexões entre todos os campos do quadro de forma a manter a lógica entre os eixos horizontais e verticais exige bastante de quem participa desse momento (O1_E1:25; O1_E3:31). Depois disso, em reuniões seguintes de aproximadamente uma hora e meia, as outras colunas do quadro (indicadores, meios de verificação e premissas) são preenchidas com a presença dos mesmos atores que deram início ao quadro.

É importante ressaltar que o cliente não participa desse momento de planejamento, pois muitas vezes, educação não é o *core* da organização financiadora. No momento da solicitação eles expõem ideias ou requisitos - como atuar com escolas localizadas em regiões

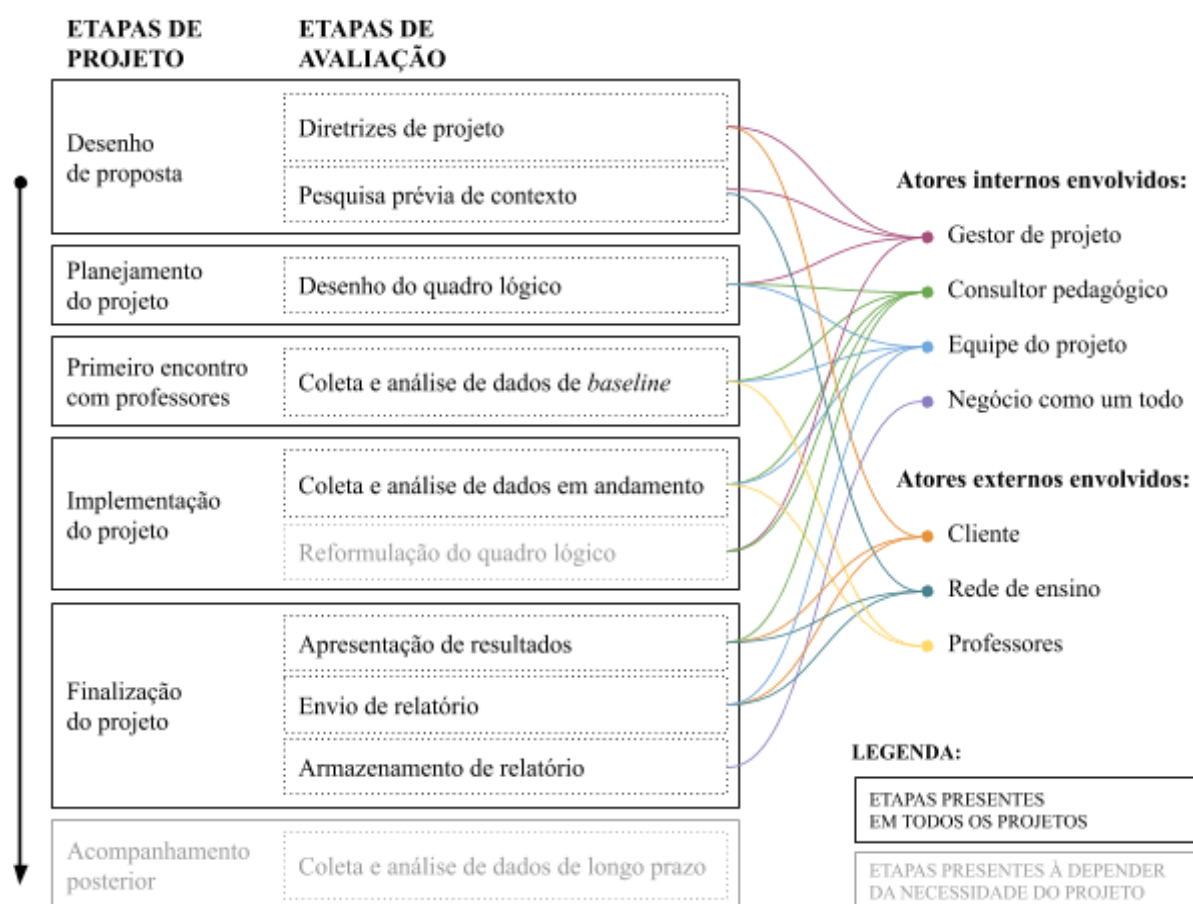
próximas às fábricas da organização - que são consideradas no desenho da proposta, mas eles não participam do refinamento (O1_E1_16). Portanto, a proposta entregue ao cliente para aprovação ainda não contém entregáveis e objetivos do projeto de forma detalhada. Os indicadores de mudança são definidos pela própria Atina e eles que buscam chamar atenção dos clientes para essa verificação mais objetiva das mudanças sociais que os projetos têm o potencial de causar (O1_E1_19).

Após o desenho do quadro lógico, a implementação do projeto se inicia com um primeiro encontro de formação de educadores (O1_E2:7). Neste encontro são coletadas e avaliadas as expectativas e conhecimentos dos educadores em relação ao tema que o projeto vai abordar. Esses são os dados chamados de *baseline*. Depois, de acordo com os indicadores definidos no quadro lógico, outros dados vão sendo coletados e analisados ao longo da implementação do projeto pela equipe formada pela Atina (O1_E2:6; O1_E2:11). As análises não são feitas de forma sistemática e periódica, cada projeto apresenta uma demanda diferente de olhar para os dados e informações coletadas, mas, de acordo com o consultor pedagógico, elas ocorrem constantemente, afinal no processo educativo, o ideal é que as avaliações aconteçam ao longo do percurso (O1_E3:14). E, de acordo com a diretora de operações, de forma bastante orgânica, os resultados de um projeto acabam levados para discussões acerca de outros projetos devido à repetição dos profissionais chave que compõem as diferentes equipes (O1_E2:17). Outra questão importante, é que em alguns casos, acontece de o quadro lógico ser revisado e reformulado no meio do caminho, sendo que a proposta dele é ser dinâmico, se moldando a necessidades do momento, e não ser uma entidade estática (O1_E3:15). Isso acontece quando surgem imprevistos causados por fatores externos, como a crise do Covid-19 ou mudança de posicionamento do cliente; ou, se percebe que o que foi previsto no início não corresponde aos reais impactos do projeto (O1_E1:21; O1_E3:15). Todas as camadas de mudança são passíveis de alteração, mas as linhas mais altas do quadro (impacto e efeitos) costumam ser mais estáticas (O1_E3:17).

Ao final do projeto é desenvolvido um relatório onde são compilados os resultados da intervenção (O1_E2:12). Esse relatório é enviado ao cliente e à rede pública de ensino envolvida, caso esta não seja o próprio cliente. Além do relatório, também é realizada uma apresentação ao cliente (O1_E2:20; O1_E2:22). A rede de ensino também é convidada, mas por vezes não se faz presente, se dando por satisfeita com o envio do relatório (O1_E2:23). Por fim, o relatório é colocado em um repositório de documentos ao qual todos os

funcionários da Atina têm acesso (O1_E2:15). Em alguns projetos, o impacto previsto no quadro lógico só vem a acontecer depois de um ou dois anos após a finalização do projeto. Quando isso acontece a Atina retorna para coletar os dados necessários (O1_E1:32). A Figura 19 resume como a avaliação de mudanças sociais é realizada dentro da Atina em meio ao desenvolvimento dos projetos da organização.

Figura 19: Visão geral da avaliação de impacto social na Atina



Fonte: autora (2020)

No Quadro 19, presente na próxima página, são apresentadas as principais características da avaliação realizada na Atina.

Quadro 19: Características da avaliação de impacto social na Atina

Escopo da avaliação	<input type="checkbox"/> Mudanças causadas pelo negócio <input type="checkbox"/> Mudanças causadas por um departamento do negócio <input checked="" type="checkbox"/> Mudanças causadas por um projeto ou produto do negócio
Público-alvo (receptores) da avaliação	<input checked="" type="checkbox"/> Financiadores <input type="checkbox"/> Investidores <input checked="" type="checkbox"/> Beneficiários <input type="checkbox"/> Sociedade <input checked="" type="checkbox"/> Equipe desenvolvedora do projeto ou produto <input checked="" type="checkbox"/> Organização como um todo
Nível de generalização dos indicadores	<input type="checkbox"/> Aplicável para outros negócios sociais <input type="checkbox"/> Aplicável para outros negócios que atuam na área da educação <input checked="" type="checkbox"/> Personalizado para este negócio, departamento ou projeto
Etapas da mudança que são mensuradas	<input type="checkbox"/> <i>Inputs</i> <input type="checkbox"/> Atividades <input checked="" type="checkbox"/> <i>Outputs</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Outcomes</i> <input type="checkbox"/> Impacto
Intervalo temporal	<input checked="" type="checkbox"/> Prospectivo <input checked="" type="checkbox"/> Em andamento <input checked="" type="checkbox"/> Retrospectivo
Tipo de dados coletados	<input checked="" type="checkbox"/> Qualitativos <input checked="" type="checkbox"/> Quantitativos

Fonte: autora (2020)

Apesar de essa pesquisa se focar em processos que forneçam oportunidades de aprendizagem e não propriamente nos aprendizados adquiridos pelos empreendimentos sociais investigados, alguns indícios e relatos de aprendizados foram fornecidos ao longo das entrevistas, se mostrando relevantes para o entendimento dos processos, portanto eles serão descritos a seguir. Uma primeira questão, é que apesar de dois dos entrevistados da Atina terem sido enfáticos em relação a possibilidade de haver uma revisitação e reformulação do quadro lógico, a diretora de operações afirmou que poucos projetos passaram por essas

mudanças até o momento. A maioria dos projetos manteve o desenho inicial do quadro lógico (O1_E1_22). Em um outro momento, ela inclusive afirmou que não aconteceu de eles terem que reformular um projeto em andamento por conta dos dados que vinham sendo coletados na avaliação. De acordo com ela, até hoje as respostas recebidas eram as esperadas (O1_E2:27). Casos de alterações em quadros lógicos até foram citados, mas eles aconteceram por conta de questões externas, e não como uma resposta aos aprendizados adquiridos pela avaliação sendo realizada. A diretora de operações citou, por exemplo, a disseminação da Covid-19 como um motivador para mudanças em um projeto. Enquanto o consultor pedagógico entrevistado citou uma reformulação recente de um quadro lógico devido a uma mudança de posicionamento do cliente (O1_E3:18).

Outra informação relevante foi que eles não consideram o monitoramento de impactos negativos nas avaliações, pois se houver a desconfiança de que algo do tipo venha a ser causado, logo no momento do planejamento as ações são revistas para que isso não aconteça (O1_E2:4). A única situação que a diretora de operações pôde apontar em que possivelmente impactos negativos podem vir a acontecer é no caso de professores demonstrarem percepções negativas sobre o projeto nas avaliações (O1_E2:10).

Em relação a aprendizados pessoais obtidos por meio das avaliações, a diretora de operações da Atina relatou um episódio em que inicialmente eles detectaram muita resistência de alguns professores em relação a um tema que eles iriam abordar ao longo de uma formação. No levantamento dos dados de *baseline* percebeu-se um grande ceticismo com o projeto e, diante disso, ela não via muitos caminhos que pudessem levar a uma abertura por parte desses educadores (O1_E2:25). Porém, ao final do projeto, de acordo com os dados coletados por eles, os professores que mais se mostravam resistentes no início foram os mais impactados pela intervenção realizada. Esse fato fez com que ela passasse a ter mais confiança da equipe pedagógica com quem ela trabalha, passando a ter mais segurança no entendimento e domínio que eles têm da realidade da sala de aula (O1_E2:26).

Outro relato de aprendizado interessante foi o do consultor pedagógico que trouxe o quadro lógico para a Atina. Ele afirma que esse método fez com que as pessoas percebessem com mais clareza dentro da Atina que o propósito dos projetos nos quais eles trabalham não são transformações no ambiente escolar, mas sim nas pessoas. Então, os resultados que realmente importam não são protótipos, plataformas digitais ou materiais, mas sim as mudanças que foram causadas em pessoas (O1_E3:23).

Quando você dá um curso para uma pessoa ou elabora um curso, você tem que ter objetivos de aprendizagem. Este objetivo de aprendizagem não é transmitir conhecimento, mas é como esses conhecimentos vão mudar o jeito que a pessoa pensa e como ela é. (O1_E3:23)

4.2.2 Inteceleri

4.2.2.1 Contexto: o empreendimento social

A Inteceleri é um empreendimento do Pará que foi fundado em 2014 (O2_E1:2) e atualmente conta com a gerência dos sócios que atuam como diretor educacional e diretor técnico (O2_E1:51). Além da presença no Pará, o empreendimento também atua no Amapá, Ceará e São Paulo (O2_E1:14), desenvolvendo soluções tecnológicas e inovadoras para promover um melhor desempenho no ensino e aprendizagem da matemática (INTECELERI, 2020). Entre seus produtos estão jogos virtuais, aplicativos e equipamentos de realidade virtual. É relevante destacar que o empreendimento fica localizado no Parque de Ciência e Tecnologia do Guamá, na Universidade Federal do Pará (O2_E1:49), e um de seus fundadores é mestre e doutorando em engenharia elétrica na mesma universidade (O2_D1:24). Portanto, a Inteceleri é um empreendimento de base científica e tecnológica que possui uma forte relação com a academia (O2_E1:50) e que se encontra em meio a uma cultura que estimula a conversão de ciência em produtos que gerem impacto na sociedade (O2_E1:49). O time de consultores e a equipe interna da Inteceleri também expressam essa proximidade com a ciência. Entre os consultores pedagógicos estão professores vinculados a universidades federais e estaduais brasileiras e um professor da Universidade de Coimbra (O2_E1:48). Quanto à estrutura interna da organização, atualmente a organização soma por volta de 20 colaboradores e, até a crise do Covid-19 irromper, eles estavam em processo de expansão (O2_E1:53). Essa equipe se divide em seis áreas - educação pedagógica, gestão de projetos, pesquisa e inovação, tecnologia da informação (TI), vendas e administrativo (O2_E1:52). O público-alvo focal são escolas públicas, portanto, entre seus clientes estão prefeituras, secretarias municipais e secretarias estaduais (O2_E1:15), mas eles também atendem escolas privadas (O2_E3:29).

A criação da organização foi motivada pela percepção compartilhada entre um grupo de professores - dos quais um dos atuais sócios fazia parte - de que havia um descompasso

entre as necessidades de formação para o profissional do século XXI e aquilo que as tradicionais ferramentas de uma sala de aula conseguem oferecer (O2_E1:2; O2_E3:4). Partindo desse incômodo, o problema foi investigado mais a fundo e chegou-se a conclusão que a questão deveria ser resolvido desde a educação básica (O2_E1:3). Em todo o Brasil, o ensino da matemática não estava sendo efetivo para a devastadora maioria de crianças e jovens (O2_E1:3). Esse fato ressoou de forma crítica para o grupo (O2_E1:4), pois, de acordo com o fundador da Inteceleri, a aprendizagem da matemática promove conhecimentos importantes não apenas para matemáticos ou profissionais de áreas similares, como também desenvolve habilidades ligadas à lógica e resolução de problemas (O2_E1:26). Daí, nasce a Inteceleri, que vem com o propósito de promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, cálculo mental e pensamento computacional no ensino básico, importantes habilidades citadas na área de matemática dentro da BNCC (O2_E1:5). O primeiro produto desenvolvido pelo empreendimento foi o Matematicando, um aplicativo que se propõe a facilitar o aprendizado das operações básicas da matemática e da tabuada (O2_E1:6). Hoje, mais de 300 mil alunos utilizam a ferramenta (O2_E1:11). Ele se baseia em princípios de neurolinguística e cromo pedagogia (O2_E1:7; O2_D1:1). Mas, o projeto não consiste apenas em um aplicativo. Ao longo do tempo outras abordagens, como formações para professores e torneios de matemática, também passaram a complementar a metodologia (O2_E1:12). O projeto completo será melhor detalhado mais adiante.

Em 2015, a Inteceleri adquire um novo produto, se tornando uma organização parceira do Google pela Educação (O2_E1:17), uma plataforma para gestão do ensino e aprendizagem (GOOGLE PARA EDUCAÇÃO, 2020). O uso da plataforma é gratuito, mas com o status de parceiro, organizações podem vender, prestar serviços e inovar seus próprios produtos utilizando as ferramentas da plataforma (GOOGLE PARA EDUCAÇÃO, 2020). Essa conquista contribuiu para o Matematicando ganhar maior escala (O2_E1:18), pois com a ferramenta a capacidade de armazenamento de dados da escola é potencializada e a gestão de sala de aula é facilitada (O2_E1:19).

Além do Matematicando aliado ao Google para Educação, a Inteceleri também oferece o Geometricando, mais recente produto da organização, que é um aplicativo de realidade virtual que visa promover a aprendizagem da geometria plana e espacial. O produto explora o conceito e princípios das formas geométricas no ambiente computacional, depois mostra como essas formas são aplicadas em contextos reais ao redor do mundo, como por exemplo,

em projetos arquitetônicos icônicos como a Torre Eiffel, (O2_E1:18). Porém, o uso deste aplicativo exige não apenas um celular como também um óculos de realidade virtual, algo pouco acessível para os alunos da rede pública brasileira. Então, além do aplicativo a Inteceleri também desenvolveu um projeto de óculos de baixo custo que pode ser montado pelos próprios alunos, chamado MiritiBoard VR. O dispositivo é construído com a fibra de galhos que naturalmente se soltam do Miriti, uma palmeira facilmente encontrada na floresta Amazônica, ou seja, um recurso de fácil acesso e praticamente nenhum custo para estudantes do norte e nordeste do país (O2_E1:22; INTECELERI, 2020). E além desses, atualmente a Inteceleri tem mais nove projetos em desenvolvimento que eles esperam que estejam finalizados em aproximadamente dois anos (O2_E1:24).

Com esses produtos, o empreendimento visa beneficiar tanto alunos e professores, quanto gestores educacionais (O2_E1:33). Os alunos adquirem uma melhora de performance em matemática que são demonstradas em suas avaliações e notas (O2_E1:33). Os professores aumentam as possibilidades de uso de ferramentas a serem utilizadas na sala de aula e passam a ver a tecnologia como uma aliada e não uma concorrência que futuramente virá a substituí-los (O2_E1:34; O2_E1:59). E as secretarias de educação passam a perceber melhorias em termos de organização e comunicação (O2_E1:35). Com a criação de contas para cada membro da comunidade escolar - alunos, responsáveis, professores, diretores, etc. - é possível levantar e consultar dados de todas as escolas e até realizar pesquisas com mais facilidade (O2_E1:37).

Antes de adentrar na avaliação de impacto social realizada pela Inteceleri, é relevante conhecer os detalhes dos dois principais projetos do empreendimento: o Matematicando e o Google pela Educação. Como apontado anteriormente, o Matematicando é um projeto que tem como objetivo facilitar a aprendizagem de componentes curriculares da matemática com o uso de tecnologia e práticas pedagógicas que contam com o engajamento por meio da gamificação, que é o uso de mecânicas de jogos para contextos diversos, no caso, o da educação (O2_D1:1; O2_D1:2; O2_D1:7; O2_D1:12; O2_E1:8). Com base em estudiosos como Piaget, Wadsworth e Vygotski (O2_D1:7), o projeto parte do princípio de que o interesse por aprender floresce a partir do momento em que existe uma necessidade do saber para se cumprir determinada tarefa (O2_D1:6). Dessa maneira, jogos e brincadeiras, que já são constantes na vida de uma criança (O2_D1:5), permitem que elas busquem resolver problemas impostos por essas atividades, aprendendo durante o processo (O2_D1:7). E dentro

da dinâmica de jogos, por não haver um compromisso com resultados assertivos, o aluno consegue desenvolver iniciativa para investigação e resolução de problemas com liberdade, sem medo do erro ou constrangimento (O2_D1:7).

Considerando essas premissas, o projeto conta com diversas frentes de execução que são complementares entre si: o aplicativo (O2_D1:13), kits educativos de matemática (O2_D1:13), implementação da plataforma Google para Educação, formação de professores (O2_D1:12), aplicação de avaliações diagnósticas e simulados para os alunos (O2_D1:14; O2_D1:15) e organização de um torneio de matemática, a Olimpíada Matematicando (O2_D1:16). A Inteceleri oferece três modelos de implementação deste projeto (O2_E1:28) que dura de 6 a 8 meses (O2_E1:13). O primeiro, mais básico, contém todas essas frentes, com exceção do Google para Educação (O2_E1:29). O segundo modelo oferece todas as frentes, incluindo o Google e formação para o uso da plataforma (O2_E1:30). E o modelo mais completo fornece o mesmo que o segundo, acrescido do novo aplicativo Geometricando e da implementação de um espaço *maker*, que é um laboratório para realização de atividades mão na massa, onde a Inteceleri prevê que a escola fabrique de forma autônoma seus próprios óculos MiritiBoard (O2_E1:32). Tanto o aplicativo quanto o espaço são novas frentes que a organização vem implementando e que ainda passarão por pesquisas e investigações mais aprofundadas (O2_E1:62). Nos parágrafos a seguir, entraremos nos detalhes das outras frentes de trabalho, que já passaram por ampla validação, começando pelo aplicativo (O2_E1:18).

Como já apontado, o aplicativo fornece jogos lúdicos que facilitam a realização das operações básicas (soma, subtração, multiplicação e divisão) por meio de princípios de neuro aprendizagem (O2_D1:3). Utiliza-se cores para ajudar na correlação entre operações e resultados. À medida que os alunos vão avançando no jogo e dominando essas correlações por conta própria, as cores vão sendo gradativamente dispensadas (MENDONÇA; OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2018). Portanto, o jogo promove memorização como um primeiro passo para um processo mais amplo de aprendizagem, onde há estímulo do cálculo mental e o raciocínio lógico (O2_D1_4; O2_D1_8; MENDONÇA; OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2018). Porém, o aplicativo não é viável de implementação em todas as escolas, pois pode ser que alunos não tenham acesso a *smartphones* (O2_E1:16), por exemplo. Nesses casos, eles contam apenas com os kits educativos, que entre materiais secundários, como pastas e dados, também contém o livro ‘Aprendendo e Brincando com a Tabuada Colorida’ (O2_D1:13). Aliás, um aspecto importante do projeto é que a Inteceleri tem uma preocupação em olhar

para as diferentes infraestrutura e possibilidades dos usuários de cada escola em sua implementação. Dessa maneira, há um olhar tanto para soluções *online* como *offline* (O2_E1:16).

O Google para Educação é uma plataforma que reúne um conjunto de ferramentas para o gerenciamento de atividades educacionais, como aplicativos para produção colaborativa de trabalhos, armazenamento de arquivos, encontros e reuniões, comunicação assíncrona, envio e cobrança de atividades, entre outros (GOOGLE PARA EDUCAÇÃO, 2020). O uso da plataforma é gratuito, mas, como um Parceiro Google para Educação, a Inteceleri consegue oferecer treinamentos para que tanto professores, como gestores e profissionais de TI estejam aptos a utilizar a plataforma com autonomia tirando maior proveito de seu potencial (O2_E1:30). Para isso, a formação de professores é continuada (O2_D1:12) e tem como objetivo o preparo desses profissionais para o uso dessas ferramentas tecnológicas - o aplicativo Matematicando e o Google para Educação - e para a execução da metodologia Matematicando (O2_E1:29). Essa formação conta com: encontros presenciais previstos em uma carga horária pré-estabelecida, suporte *online* por meio da plataforma Google e atendimento pela equipe pedagógica da Inteceleri diante de dúvidas e dificuldades específicas (O2_D1:12; O2_E2:2). Para além do empoderamento tecnológico, por vezes a formação também acaba servindo para ajudar os professores a se apropriarem ainda melhor da matemática e de metodologias mais novas de ensino, afinal, muitos dos professores ainda foram educados com métodos do século XIX (O2_E1:58). Por exemplo, pode ser que o educador domine somente uma técnica para realizar divisões, o que limita a sua abordagem de ensino da operação. Nesses casos, a Inteceleri também traz novas formas de olhar e trabalhar um conceito antigo (O2_E1:57)

Quanto à avaliação dos alunos, a Inteceleri aplica dois tipos: simulados para a Prova Brasil, e Desafios de Cálculo Mental (DCM) (O2_D1:15). A Prova Brasil é uma avaliação desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que tem como objetivo diagnosticar a qualidade de ensino do sistema educacional no Brasil. Ela é aplicada para alunos do quinto e nono ano e contém questões de língua portuguesa e matemática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). Enquanto DCM são “testes de habilidade das operações com utilização das cores como forma de atrair a atenção do cérebro para a aprendizagem” (O2_D1:15). Ele contém 45 operações de adição, subtração,

multiplicação e divisão a serem executadas em um tempo de 45 minutos. O nível de complexidade das operações varia entre os anos escolares.

Por fim, o Torneio Matematicando é um dos maiores diferenciais do projeto, por engajar e envolver toda a comunidade escolar, desde alunos e professores até os responsáveis pelos estudantes, como os pais (O2_E1:12). Todos os alunos que fazem parte do projeto podem participar, sendo que os participantes são categorizados por ano escolar (O2_D1:17). O torneio acontece em fases, sendo que na primeira os alunos são classificados de acordo com os resultados dos simulados da Prova Brasil e do DCM (O2_D1:19). E nas últimas são realizadas sessões de 10 minutos com o aplicativo Matematicando em um evento presencial. Tanto o aluno campeão, quanto o professor desse aluno, recebem premiações, que podem ser *tablets*, *smartphones* e computadores (O2_D1:20).

Uma observação importante é que apesar de seguir um modelo claro, o Matematicando está aberto a certo grau de personalização (O2_E3:47). Normalmente especificidades - como: ajuste ao calendário anual de cada instituição (O2_E3:48), adaptação do projeto a alunos com necessidades especiais (O2_E3:50), ações pontuais para promover engajamento entre professores (O2_E3:55), variações metodológicas para cada ano escolar (O2_E2:4) e outros detalhes - costumam ser considerados em um planejamento próprio para cada escola, que é realizado pela líder de projeto e pela líder da equipe pedagógica (O2_E2:8). As três principais equipes dentro da Inteceleri responsáveis pela implementação desses projetos estão a área pedagógica, de TI e de projetos. De uma forma geral, a primeira equipe é responsável pela execução pedagógica dos projetos, que envolve tarefas como: formação dos professores e gestores, acompanhamento de alunos, suporte pedagógico aos educadores, etc. (O2_E2:1). A equipe de TI é responsável pela parte técnica das ferramentas digitais (O2_E3:17). Enquanto a área de projeto realiza o planejamento e comunicação dos projetos e monitoramento do cronograma e da efetividade das ações (O2_E3:16; O2_E3:20; O2_E3:19; O2_E3:22). A ideia é que essa última área tenha a visão ampla não só de todas as ações sendo realizadas nas escolas, mas também quais são as percepções do cliente em relação a atuação da organização, detectando quando há necessidades de ajustes específicos para cada contexto escolar (O2_E3:22).

Quadro 20: Resumo do contexto da Inteceleri

Propósito do negócio	“Por trás da matemática, na verdade, existe uma lógica que faz com que o aluno aprenda ou desenvolva o pensamento e a habilidade em resolver problemas, em apresentar propostas que tenham coerência relacionado a um cenário.” (O2_E1:26)
Principal premissa do negócio	A aprendizagem da matemática básica promove o desenvolvimento de habilidades necessárias para preparar alunos para as demandas do século XXI (O2_E1:26).
Serviço(s) e/ou produto(s) ofertado(s)	Execução do projeto Matematicando em 3 modelos: <ul style="list-style-type: none"> ● Modelo 1: inclui o uso do aplicativo Matematicando e do livro Aprendendo e Brincando com a Tabuada Colorida. ● Modelo 2: inclui o uso do aplicativo Matematicando; do livro Aprendendo e Brincando com a Tabuada Colorida e da plataforma Google para Educação. ● Modelo 3: inclui o uso do aplicativo Matematicando; do livro Aprendendo e Brincando com a Tabuada Colorida; da plataforma Google para Educação; do aplicativo Geometricando e do dispositivo MiritiBoard.
Propósito do(s) serviço(s) e/ou produto(s)	Facilitar a aprendizagem de operações básicas da matemática.
Principal premissa do(s) serviço(s) e/ou produto(s)	Dinâmicas de gamificação facilitam a aprendizagem de operações básicas da matemática.
Segmento de cliente	<ul style="list-style-type: none"> ● Secretaria municipal e estaduais de educação.
Público beneficiário	<ul style="list-style-type: none"> ● Alunos; ● Professores; ● Gestores educacionais.
Estrutura organizacional	Dois sócios que atuam como diretor pedagógico e diretor técnico e mais 20 colaboradores distribuídos entre: <ul style="list-style-type: none"> ● Área pedagógica (6 colaboradores); ● Área de projetos (2 colaboradores); ● Área de pesquisa e inovação; ● Área de vendas; ● Área administrativa.

Fonte: autora (2020)

4.2.2.2 Descrição da avaliação de impacto social

Nas avaliações da Inteceleri são levantados dados principalmente sobre dois aspectos: desempenho dos alunos em matemática (O2_E3:8) e efetividade das formações dos professores (O2_E2:9). O primeiro está ligado ao projeto Matematicando (O2_E3:27), enquanto o segundo se refere mais à implementação da plataforma Google pela Educação e o

preparo dos professores para utilizá-la (O2_E3:26). Como visto na seção anterior, o Google pode estar vinculado ao Matematicando, mas, principalmente por conta da pandemia do Covid-19, a demanda por uma adaptação da gestão da sala de aula para o ensino remoto tem aumentado, e a implementação da plataforma têm acontecido de forma independente (O2_E3:27; O2_E3:12). Então, os indicadores formulados para a avaliação de mudança são os mesmos para todas as escolas, só variando de acordo com os produtos adquiridos - Matematicando, Google pela Educação ou ambos (O2_E3:26).

Os dados em relação ao desempenho dos alunos são coletados por meio dos simulados para as provas nacionais de diagnóstico da educação (O2_E3:7) e do DCM, que sempre são aplicadas antes, durante e depois da implementação do Matematicando (O2_E3:8; O2_E2:25). Com este último teste, o professor e a equipe pedagógica conseguem fazer análises individuais, verificando o índice de acerto de um aluno no geral e para cada tipo de operação. Isso permite que eles identifiquem em quais operações o aluno tem maior dificuldade e tracem estratégias específicas para ele (O2_E2:25). Mas, apesar de a Inteceleri atuar com todos os anos do ensino fundamental, por conta de sua capacidade operacional, a análise com olhar individualizado só é realizada no quarto, quinto, oitavo e nono ano. A escolha por esses anos escolares se deu por conta do IDEB, que é realizado com o quinto e nono ano (O2_E2:28). Essas avaliações também são utilizadas para comparar a média de evolução das escolas em que eles atuam com os rankings locais e nacionais atingidos no IDEB (O2_E3:10).

Os dados em relação a efetividade das formações dos professores são coletados por meio de avaliações de habilidades. Assim como acontece com os alunos, a primeira avaliação acontece antes do início do projeto, no ato da inscrição para a primeira capacitação. Nesse momento, identifica-se quais ferramentas o professor já utiliza, qual é o nível de apropriação que ele considera ter sobre elas, se ele tem acesso à internet, qual dispositivo ele mais usa, entre outros (O2_E3:15; O2_E3:36). Essas informações ajudam a equipe pedagógica a embasar em qual nível de dificuldade as formações devem se iniciar (O2_E3:36). Mais adiante, durante outros encontros com o corpo docente ao longo do ano, por meio do formulário Google, são realizadas novas avaliações para medir o avanço deles e o nível de assimilação do conteúdo passado (O2_E3:38; O2_E3:40; O2_E3:45). Além disso, os professores também respondem a pesquisas de satisfação em relação ao projeto (O2_E3:39). A coleta desses dados fica a cargo da área pedagógica da Inteceleri. Complementarmente a essas ações, a equipe de TI reúne os dados fornecidos pelo painel administrativo do Google

pela Educação, como: número de acessos ao e-mail, quantidade de buscas por suporte, de atividades enviadas, quais ferramentas estão sendo utilizadas pelos professores, entre outros (O2_E3:13; O2_E3:41).

A área de projeto recebe todos os dados gerados e tratados automaticamente pelas próprias ferramentas digitais em que foram coletados (O2_E3:40), realiza uma análise considerando não só os resultados de performance dos alunos e dos professores, como também o nível de satisfação com o projeto, o uso - ou a falta de uso - das ferramentas introduzidas pela Inteceleri e a realização ou não de ações previstas no planejamento do projeto (O2_E3:19; O2_E3:43). Com isso, a área de projeto consegue identificar eventuais problemas, avaliar quais clientes podem estar demandando mais atenção e, se necessário, traçar planos de ação junto à área pedagógica e à área de TI (O2_E3:20). Mensalmente a líder de projetos da Inteceleri faz uma compilação dessas informações em um relatório e o leva para discussão junto aos coordenadores das escolas (O2_E3:21; O2_E3:44). A ideia é que os coordenadores façam a distribuição das informações apresentadas aos professores (O2_E2:30), sendo que conversas diretas entre a Inteceleri e os educadores só são realizadas semestralmente e são feitas pela equipe pedagógica (O2_E2:32).

Dentro do Matematicando, há uma iniciativa que a Inteceleri vem chamando de escolas piloto. Diferentemente daquilo que é feito com escolas privadas, em redes públicas é inviável haver um acompanhamento próximo a todas as instituições, afinal um só cliente pode reunir por volta de 50 escolas (O2_E3:29). Então, uma ou duas instituições de cada rede são escolhidas para que nelas seja feito esse atendimento e monitoramento mais cuidadoso. Em todas as escolas são coletados dados de desempenho dos alunos e de uso das ferramentas pelo painel do Google (O2_E3:31), mas somente para essas escolas piloto há ações, como: desenho de planejamento específico, ajuda com planejamentos de aula, avaliações individualizadas de desempenho dos alunos, entre outros (O2_E3:28; O2_E3:31). A ideia é que essas escolas sejam uma forma de prototipar aquilo que se deseja fazer em larga escala naquela secretaria. Então, eles iniciam em um ambiente controlado, com uma amostragem menor para facilitar uma análise qualificada e depois eles estendem as ações que deram certo para o resto do município ou estado (O2_E3:33).

De acordo com o fundador da Inteceleri, esse acompanhamento de dados tem como intuito entender os comportamentos dos principais atores do cenário da educação brasileira - aluno e professor - para que a organização possa pensar em formas mais efetivas de gerar

mudanças (O2_E1:47). Os dados gerados servem como um norte para a equipe executora dos projetos, pois elas indicam como melhorias podem ser realizadas em projetos futuros, além de auxiliar nos retornos a serem dados às secretarias que contratam seus serviços (O2_E2:11).

Quadro 21: Características da avaliação de impacto social na Inteceleri

Escopo da avaliação	<input type="checkbox"/> Mudanças causadas pelo negócio <input type="checkbox"/> Mudanças causadas por um departamento do negócio <input checked="" type="checkbox"/> Mudanças causadas por um projeto ou produto do negócio
Público-alvo (receptores) da avaliação	<input checked="" type="checkbox"/> Financiadores <input type="checkbox"/> Investidores <input checked="" type="checkbox"/> Beneficiários <input checked="" type="checkbox"/> Sociedade <input checked="" type="checkbox"/> Equipe desenvolvedora do projeto ou produto <input type="checkbox"/> Organização como um todo
Nível de generalização dos indicadores	<input type="checkbox"/> Aplicável para outros negócios sociais <input checked="" type="checkbox"/> Aplicável para outros negócios que atuam na área da educação <input type="checkbox"/> Personalizado para este negócio, departamento ou projeto
Etapas da mudança que são mensuradas	<input type="checkbox"/> <i>Inputs</i> <input type="checkbox"/> Atividades <input checked="" type="checkbox"/> <i>Outputs</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Outcomes</i> <input type="checkbox"/> Impacto
Intervalo temporal	<input type="checkbox"/> Prospectivo <input checked="" type="checkbox"/> Em andamento <input checked="" type="checkbox"/> Retrospectivo
Tipo de dados coletados	<input type="checkbox"/> Qualitativos <input checked="" type="checkbox"/> Quantitativos

Fonte: autora (2020)

Devido à grande proximidade que a Inteceleri mantém com a universidade, o embasamento em pesquisas e investigações científicas e geração de conhecimento sempre fez parte da cultura da organização. Pesquisa e desenvolvimento de produto sempre são dois

processos que se complementam em ciclos iterativos na organização. Já houveram casos em que pesquisas e investigações científicas geraram a inspiração para o desenvolvimento de novos produtos, assim como já se sentiu a necessidade de verificações dos resultados de novos produtos por meio de métodos científicos (O2_E1:54; O2_E1:61). E isso se reflete na produção acadêmica da equipe, que tira proveito dos dados gerados mensalmente na organização para produzir conhecimento científico (O2_E2:6). Entre seis a sete artigos sobre os seus produtos já foram publicados em congressos ou revistas científicas (O2_E1:38; O2_E2:13). Além disso, diversos trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica também se basearam nas atividades do empreendimento (O2_E1:39).

Por exemplo, em um dos trabalhos levados um Congresso Nacional de Educação, o fundador da Inteceleri e a líder da área pedagógica apresentaram dados reunidos entre os anos de 2015 e o primeiro semestre de 2017 de 200 mil alunos, 700 educadores e 21 gestores que vinham usando o *Matematicando* e o *Google* pela Educação na Secretaria Municipal de Educação do Estado do Pará (OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2017). A primeira parte da investigação apresentou dados coletados ao final da formação presencial da plataforma *Google* (O2_E2:19). Todos os professores e gestores participantes afirmaram acreditar que a ferramenta tem o potencial de trazer benefícios, contribuir com o ensino e estimular a interação. E a grande maioria afirmava acreditar que ela também pode auxiliar nas atividades e estimular participação. Na segunda parte da pesquisa foi realizada uma comparação entre as notas obtidas no IDEB pelo estado do Pará e pelo município de Ananindeua, localizado no Pará, do nos anos de 2011, 2013 e 2015 (OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2017). Identificou-se que, entre os alunos do 5º ano, no período de 2011 a 2013, houve um decréscimo de -2% nas notas no Pará e -3% em Ananindeua. E entre os alunos do 9º ano, -1% no Pará e -2% em Ananindeua. Já entre 2013 e 2015, com a implementação do *Matematicando*, houve uma evolução de +8% nas notas dos alunos do 5º ano do Pará e +10% em Ananindeua. Entre os alunos do 9º ano, houve um acréscimo de +3% no Pará e +6% em Ananindeua.

No caso da pesquisa anterior, não foi realizado um acompanhamento de grupos de controle aleatórios para se verificar se as mudanças ocorridas foram causadas exclusivamente pelas intervenções da Inteceleri (OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2017). Mas, isso foi realizado em outra pesquisa publicada em 2018 pelo fundador, líder da área pedagógica e líder de pesquisa e inovação da organização. O artigo mostra que, ao longo de seis meses, foi realizado o acompanhamento de um grupo de tratamento composto por 77 alunos da cidade

de Marituba, no Pará, e de um grupo de controle formado por 93 alunos do município de Igarapé Miri, também no Pará (MENDONÇA; OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2018). Todos os alunos eram de escolas públicas que se baseavam no mesmo conteúdo curricular e utilizavam o mesmo material didático, sendo que a Secretaria Municipal de Educação de Marituba havia adotado o *Matematicando* em suas escolas e Igarapé Miri, não (MENDONÇA; OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2018). Entre os alunos do grupo de tratamento verificou-se que, em média, as notas tiveram uma melhoria de 12%, e entre aqueles que estavam no grupo de controle, em média, as notas pioraram -1% (MENDONÇA; OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2018). Nessa pesquisa também foram traçadas correlações entre a evolução das notas dos alunos e o tempo de uso do aplicativo e, as notas dos alunos e a presença de internet e laboratório de informática na escola (MENDONÇA; OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2018).

Além desses, outros trabalhos levados a congressos ou revistas científicas foram relatados pelos entrevistados. Um deles foi uma pesquisa sobre a adoção de ferramentas tecnológicas por professores, em que se investigou o comportamento dos professores, os canais utilizados por eles, e a partir disso, buscou-se traçar perfis de educadores de acordo com a aderência à instrumentos digitais (O2_E1:45). Outra pesquisa relatada foi sobre as ferramentas que os professores utilizam para realizar as avaliações de seus alunos, o quanto isso gera de impacto tanto para o trabalho do professor quanto para a aprendizagem do aluno (O2_E1:46). Essas investigações mostram as trocas que a equipe da organização promove entre seus produtos e a produção de conhecimento na academia. De acordo com a líder da área pedagógica, antes do envio de artigos, existe um hábito de se levar e discutir o conteúdo com a equipe (O2_E2:14). Depois de publicados, eles também são compartilhados, mas sem a expectativa que todos efetivamente os leiam sempre (O2_E2:15). Também existe o costume de se levar essas produções para discussão com professores e colegas dos colaboradores da Inteceleri e até clientes da organização, como já aconteceu com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Belém (SEMEC). Atualmente, esse compartilhamento passou a ser mais sistematizado na área de pesquisa e inovação (O2_E2:17).

Por fim, assim como aconteceu com o caso anterior, alguns relatos relevantes de aprendizados acabaram sendo levantados durante as entrevistas. Por exemplo, o fundador da Inteceleri afirma que o projeto *Matematicando*, como todo um conjunto de abordagens que envolve formação, kits, torneios, indo além do aplicativo, surgiu de uma investigação

realizada que visava entender qual era a curva de interesse do aluno pelo jogo ao longo do tempo. No início era demonstrado um interesse grande, mas, assim como outros instrumentos, existia a tendência de se cair em uma rotina (O2_E1:56). A detecção desse problema levou a organização a entender que para manter a efetividade da ferramenta era necessário trazer uma visão diferenciada para o professor e promover o engajamento com o torneio (O2_E1:61), o que aos poucos e por meio de diversas validações, foi levando o projeto Matematicando ao formato que tem hoje.

Outro importante relato foi que, por meio dos dados da avaliação coletados regularmente, a líder da área pedagógica já percebeu que a efetividade de uma mesma metodologia de ensino pode variar ao ser aplicada em grupos diferentes de alunos. Ou nas palavras dela,

Eu tenho um grupo de alunos e eu vou trabalhar o projeto com uma metodologia, aí pode funcionar. Se eu trabalho essa mesma metodologia com um outro grupo de alunos, pode não funcionar. A gente já conseguiu perceber essa diferença, mas aí já é metodologia de uso da ferramenta, não é da ferramenta em si. (O2_E2:18)

Por fim, em um dos projetos realizados com uma escola piloto, alguns testes e indicadores foram levantados para entender como os alunos lidavam com o uso de ferramentas digitais para realizar as avaliações diagnósticas. Algumas ferramentas, como o formulário Google tiveram bons resultados e começaram a ser implementados nas outras escolas da mesma secretaria (O2_E3:34). Os dados levantados nesta investigação contribuíram não apenas para a extensão de uma boa prática para toda uma rede, como também ajudou a Inteceleri a adaptar os seus produtos para o contexto emergencial da pandemia do Covid-19 (O2_E3:35). De acordo com a líder da área de projetos, com o impacto das medidas do isolamento social, as instituições, professores e alunos se viram diante de uma necessidade muito repentina de adotar tecnologia em suas rotinas. Isso também obrigou a Inteceleri a adaptar seus produtos. Além de formatos mais curtos de implementação dos projetos (O2_E3:2), a Inteceleri também se vale de validações de dados que já vinham sendo levantados anteriormente, como esses em relação a avaliações de diagnóstico, para se adaptar ao ensino híbrido (O2_E3:35).

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Parte 1: discussão dos modelos de avaliação

O Quadro 22 apresenta os principais processos de aprendizagem organizacional identificados nos modelos de avaliação. As próximas três seções discutem os detalhes das oportunidades de aprendizagem organizacional exclusivas de cada modelo, com um olhar para os processos que contribuem para aprendizagem como oportunidades isoladas. E a seção 5.1.4 integra as oportunidades e as barreiras de aprendizagem presentes nos três modelos, com um olhar para os processos como fenômenos complementares entre si.

Quadro 22: Processos de aprendizagem organizacional identificados nos modelos

Previsão de mudanças				
Legenda: [n] = número que representa a ordem dos processos nos modelos				
		SROI	SAA	BSC
PROCESSOS QUE CONTRIBUEM PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[1.2] Pesquisa prévia com <i>stakeholders</i> .	[não mencionado]	[1] Pesquisa prévia com gerentes seniores, <i>shareholders</i> e clientes.
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[não mencionado]	[5] Comunicação do <i>scorecard</i> para funcionários e conexão das medidas operacionais com a atuação individual.
	Interpretação de informação	[2.2] Confirmação de <i>outcomes</i> previstos com <i>stakeholders</i> . [3.1] Consulta a <i>stakeholders</i> para identificar indicadores para os <i>outcomes</i> . [3.2] Tradução de <i>outcomes</i> em indicadores.	[1.1] Alinhamento/revisão de visão, missão, objetivos e atividades. [2.1] Tradução de <i>outcomes</i> em indicadores. [2.3] Confirmação de indicadores com <i>stakeholders</i> .	[2] Discussão entre gerentes seniores e intermediários sobre visão e objetivos organizacionais do negócio. [3] Tradução de visão e objetivos estratégicos em medidas operacionais. [4] Correlação entre medidas operacionais, financeiras, do cliente, de processos internos e de inovação e melhorias.
	Construção de memória organizacional	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]

	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
CONDICÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[2.1] Mapeamento de <i>outcomes</i> positivos e negativos, intencionais e não intencionais.	[2.4] Consideração de aspectos-chave: recursos humanos, governança e <i>accountability</i> ; ativos e aplicação do lucro; sustentabilidade financeira; sustentabilidade ambiental; e, impacto econômico.	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	----	[0] Escolha de uma pessoa que fique oficialmente responsável pela avaliação [0] Comprometimento dos tomadores de decisão da organização para com a avaliação [0] Execução da avaliação por equipe interna, independentemente de se optar pelo auxílio de um consultor ou não.	[1] Pesquisa prévia com gerentes seniores e <i>shareholders</i> . [2] Discussão entre gerentes seniores e intermediários sobre visão e objetivos organizacionais do negócio. [5] Comunicação do <i>scorecard</i> para todos os funcionários e conexão das medidas operacionais com a atuação individual de cada funcionário.
		[1.1] Mapeamento de <i>stakeholders</i> e escolha dos que serão envolvidos. [1.2] Pesquisa prévia com <i>stakeholders</i> . [2.2] Confirmação de <i>outcomes</i> previstos com <i>stakeholders</i> .	[1.2] Mapeamento de <i>stakeholders</i> e escolha dos que serão envolvidos. [2.1] Planejar estratégias de engajamento de <i>stakeholders</i> . [2.3] Confirmação de indicadores com <i>stakeholders</i> .	----
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[3.1] Consulta a <i>stakeholders</i> para identificar indicadores para os <i>outcomes</i> .		[1] Pesquisa prévia com clientes.
Acompanhamento de mudanças				
	SROI	SAA	BSC	

PROCESSOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[3.3] Levantamento de dados de acordo com indicadores definidos a partir dos <i>outcomes</i> previsto e indicadores definidos. [4.1] Consideração de outros fatores que geraram mudanças (peso morto e atribuição).	[2.5] Levantamento de dados de acordo com indicadores definidos a partir dos <i>outcomes</i> previstos, aspectos-chave e valores definidos.	[6] Levantamento de dados de acordo com indicadores definidos a partir das medidas operacionais definidas.
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[não mencionado]	[7] Envio de dados e informações levantados para uma base de dados
	Interpretação de informação	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Construção de memória organizacional	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[4.2] Consideração de deslocamento de <i>outcomes</i> negativos.	[2.6] Monitoramento de aspectos-chave e de valores.	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
Reflexão sobre mudanças				
	SROI	SAA	BSC	

PROCESSOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Interpretação de informação	[não mencionado]	[3.2] Menção à análise dos dados sem instruções específicas.	[não mencionado]
	Construção de memória organizacional	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
Reportação de mudanças				
		SROI	SAA	BSC
PROCESSOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[3.1] Menção à reunião de dados de diferentes pessoas ou departamentos sem instruções específicas.	[8] Fechamento quinzenal ou mensal de relatórios para gerentes seniores e intermediários.
	Interpretação de informação	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Construção de memória organizacional	[6.1] Fechamento de relatório ao fim do ciclo de avaliação.	[3.3] Desenvolvimento de rascunho de relatório ao fim do ciclo de avaliação. [4.2] Auditoria pelo SAN. [4.3] Revisão do relatório	[8] Fechamento quinzenal ou mensal de relatórios para gerentes seniores e intermediários.

			auditado e fechamento do relatório final	
	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[6.2] Inclusão de <i>outcomes</i> previstos que não aconteceram no relatório.	[3.4] Consideração pela inclusão de <i>outcomes</i> negativos.	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[não mencionado]	[4.1] Acompanhamento de um auditor aprovado pelo SAN. [4.2] Auditoria pelo SAN.	[não mencionado]
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[não mencionado]		[não mencionado]
Gestão de mudanças				
		SROI	SAA	BSC
PROCESSOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Interpretação de informação	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Construção de memória organizacional	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[6.4] Implementação de melhorias estratégicas de acordo com os resultados da avaliação.	[4.6] Início do próximo ciclo de avaliação com a revisão da visão, missão, objetivos, valores e atividades de acordo com os resultados do ciclo anterior.	[9] Reavaliação das estratégias da empresa em tempo real. [10] Redefinição de objetivos e metas no início de novo ciclo anual de avaliação.

CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[não mencionado]	[não mencionado]	[não mencionado]

Fonte: autora (2020)

5.1.1 Análise do modelo SROI

O SROI concentra muitas oportunidades de aprendizagem organizacional na fase de previsão de mudanças. Isso porque o modelo propõe um forte envolvimento de *stakeholders* no início do processo. As pessoas e grupos que afetam e são afetados pelas atividades da organização são consultados em três importantes momentos: antes de se definir os *outcomes* do mapa de impacto, em uma pesquisa prévia; após se rascunhar os *outcomes*, para se confirmar se o que foi captado na pesquisa prévia foi interpretado da maneira correta; e, no desenvolvimento dos indicadores dos *outcomes*. Em acordo com Passos (2003), o SROI considera o fato de que as mudanças geradas por uma organização podem ser intencionais ou não, portanto, podem ser tanto positivas quanto negativas. Então, para não restringir a avaliação apenas aos *outcomes* intencionais, o modelo propõe que os *stakeholders* sejam ouvidos, não só para identificar quais resultados não previstos são sentidos por eles, como também para verificar se não há outros grupos que a organização afeta e não havia mapeado. Essa investigação propicia aquilo que Nonaka, Von Krogh e Voelpel (2006) apresentaram como uma importante condição para a aprendizagem organizacional: espaços para reflexão em relação à vivência do outro. O primeiro momento, a pesquisa prévia à definição de *outcomes*, representa o processo de aquisição de conhecimento descrito por Huber (1991). Enquanto os outros dois momentos, a confirmação dos *outcomes* rascunhados e o desenvolvimento dos indicadores, compõem um micro processo de interpretação da informação, onde se verifica se a interpretação da informação foi feita de maneira correta e fiel ao que os *stakeholders* buscaram transmitir na pesquisa prévia.

Outra importante oportunidade identificada é que o SROI promove olhar para a geração de impactos negativos em diversos momentos e de diferentes maneiras. Além da atenção que o modelo busca chamar para *outcomes* não intencionais ao longo das trocas com *stakeholders*, em etapas posteriores ele também propõe o cálculo de fatores como: peso morto, atribuição e deslocamento. O último item em particular, que propõe que se considere a possibilidade de problemas sociais terem sido deslocados do contexto em que a organização está intervindo para outros, permite que além de perceber grupos afetados não identificados e mudanças não previstas inicialmente, a organização também olhe para contextos que usualmente não estariam sendo monitorados. Todo esse conjunto de ações abre um espaço relevante para que erros sejam identificados com mais facilidade. Quando se encara a avaliação como uma forma de monitorar a eficiência das atividades realizadas ao invés de se buscar maximizar as contribuições da organização para determinado contexto, apresenta-se melhores condições de aprendizagem organizacional (ARGYRIS, 1976).

5.1.2 Análise do modelo SAA

Antes mesmo de começar a guiar o leitor pelo passo a passo de como realizar a avaliação, o SAA descreve uma série de condições que devem estar pré-estabelecidas para o bom andamento do processo. O guia começa falando sobre a importância de a avaliação ser executada pela própria organização e não por atores externos, como consultores ou pesquisadores. Para isso, são feitas várias recomendações para ajudar a viabilizar a prática, como: garantir o comprometimento dos gestores e tomadores de decisão dentro da organização; definir formalmente uma pessoa responsável pelo andamento da avaliação dentro da organização; distribuir tarefas de levantamento de dados, registros, engajamento de *stakeholders* entre funcionários de diferentes setores, formando, dessa maneira, um time para a tarefa; alinhar o período desta avaliação com o período contábil que já está em andamento; e, tirar proveito de processos e levantamento de dados que já estejam estabelecidos na organização. Todos esses preparativos demonstram a preocupação do método em fazer com que o SAA não seja mais uma iniciativa pontual e passageira dentro da organização, mas que ele seja de fato incorporado ao dia a dia da organização. Esse *setup* já se apresenta como uma oportunidade de aprendizagem, pois, como Mezirow (1997) coloca, a aprendizagem motivada por objetivos claros tem um maior potencial de vir a ser realmente transformativa. Portanto, se a avaliação de impacto for introduzida na organização como algo anexo, sem uma função

clara para com as outras atividades sendo realizadas rotineiramente, a iniciativa pode acabar perdendo significado. Mas, se ela for incorporada como parte dos processos que já existem na organização, promove-se a aprendizagem instrumental (MEZIROW, 1997).

Outra importante oportunidade é que, diferentemente do SROI, o SAA tem início com um olhar para questões básicas dentro de uma organização: visão, missão e objetivos organizacionais. Apesar de esses conteúdos serem fundamentais, uma vez definidos, é possível que eles passem por uma amnésia organizacional (OTHMAN; HASHIM, 2004). Isso porque, como Mair e Martí (2006) colocam, a missão de uma organização social não é estática, ela se molda às necessidades flutuantes do contexto e ao processo constante de amadurecimento do empreendimento. Então, se eles não são discutidos ou revistos novamente, podem passar a se esvaziar de significado ao longo do tempo exatamente pela perda de uma interpretação comum, seja porque pessoas entram e saem de organizações a todo momento, seja porque contextos mudam e aquilo que se definiu no início já não faz mais sentido ou seja porque simplesmente muito tempo se passou e minúcias caíram no esquecimento. O SAA propõe um realinhamento ou revisão dessas questões a cada novo ciclo de avaliação. Essa retomada periódica fornece espaço para um importante processo de interpretação conjunta de informações (HUBER, 1991) para o entendimento comum do que são os objetivos macro da organização. E, assim como o SROI, o SAA também defende o envolvimento de *stakeholders* no processo avaliativo, mas diferentemente do primeiro modelo, a definição dos *outcomes* toma como base a visão, missão e objetivos da organização, e não prioritariamente a consulta a *stakeholders*. Neste caso, não há um destaque para resultados não intencionais. A escuta dos *stakeholders* acaba sendo mais no sentido de entender como eles traduziriam *outcomes* em indicadores, o que também não deixa de ser um relevante processo de interpretação (HUBER, 1991) e reflexão sobre a vivência do outro (NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006).

Mas, apesar de não ressaltar tanto a questão dos resultados não intencionais, o SAA acaba promovendo um olhar para possíveis externalidades ao propor o monitoramento de aspectos-chaves - recursos humanos, governança e *accountability*; ativos e aplicação do lucro; sustentabilidade financeira; sustentabilidade ambiental; e, impacto econômico. Isso permite que o foco da avaliação não se limite apenas às mudanças positivas intencionais definidas a partir da missão, visão e objetivos da organização, ampliando o olhar para eventuais impactos negativos causados nos aspectos-chaves listados. E se considerarmos qualquer impacto

negativo como um erro, independentemente de serem diretamente ligados ao propósito da organização ou serem externalidades, então os aspectos-chaves também facilitam que o aprendizado venha a acontecer por meio da detecção e correção de erros (ARGYRIS, 1976).

5.1.3 Análise do modelo BSC

Como já apontado, o BSC se propõe a ser uma avaliação de performance e não de impacto social, portanto, estruturalmente, esse é o modelo que mais se diferencia dos outros dois analisados. A maior oportunidade de aprendizagem organizacional que ele apresenta reside em um olhar mais cuidadoso para dentro da organização e não fora. Há uma preocupação do modelo em conectar estratégia à operação, promovendo não só a incorporação da avaliação às atividades rotineiras da organização, como também a distribuição de informações entre todas as camadas da organização. Assim como o SAA, o BSC parte de uma revisão ou alinhamento da missão, visão e objetivos estratégicos da organização. Mas, diferentemente do modelo anterior, o BSC descreve como isso deve ser feito de uma maneira muito mais detalhada e sugere o envolvimento de *stakeholders* específicos para isso. A proposta é que, nessa etapa do processo, *shareholders* e clientes sejam consultados e gerentes seniores e intermediários da organização não só sejam ouvidos, como também façam parte da discussão, objetivando o consenso. Apesar da consulta prévia se limitar apenas a *shareholders* e clientes, ainda assim ela permite que a vivência de terceiros seja considerada no processo (NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006). E a discussão entre gerentes de diferentes áreas e posições hierárquicas também é uma oportunidade de aprendizagem organizacional, pois isso promove espaços para que esses indivíduos tenham oportunidades iguais de argumentar, defender e discordar (MEZIRROW, 1997), formulando interpretações comuns em relação aos objetivos da organização e às medidas operacionais que melhor os traduzem.

Complementarmente a essa questão, existe preocupação em se comunicar o *scorecard* para todos os funcionários da organização. Não apenas mostrando o que foi feito, mas garantindo que todos entendam qual é o papel que eles exercem nesta visão macro, como as atividades individuais de cada colaborador contribuem no nível mais estratégico da organização. Isso permite não só que ocorra uma distribuição da informação em todas as camadas da organização, como também facilita o processo de aprendizagem instrumental no nível individual (MEZIRROW, 1997). Com uma conexão clara e direta entre as atividades do

dia a dia e os objetivos e metas da organização, o olhar cuidadoso para os resultados do BSC passam a ter um propósito, mesmo na visão micro, e passam a ter um porquê para os funcionários.

O BSC é o único modelo que, mesmo que sucinta e brevemente, sugere cuidados em relação à organização das informações coletadas com a preparação de uma base de dados para reunir tudo que vem das diferentes áreas ou setores da organização. Esse detalhe contribui para a distribuição da informação, ainda mais com a atenção que o modelo chama para a produção de excesso de dados, buscando evitar a desordem no processamento e interpretação das informações (OTHMAN; HASHIM, 2004). Ainda no mérito de buscar evitar a amnésia organizacional (OTHMAN; HASHIM, 2004), o BSC também é o único modelo que sugere a realização quinzenal ou mensal de relatórios. Essa prática permite um processo responsivo a mudanças rápidas, pois possibilita que informações adquiridas de diferentes partes da organização sejam não apenas reunidas e organizadas, como também analisadas em conjunto para que encaminhamentos sejam dados em tempo hábil (HUBER, 1991, OTHMAN; HASHIM, 2004).

5.1.4 Análise integrativa de modelos de avaliação

Ao observar o Quadro 22, não é uma surpresa identificar que, em todos os modelos, processos de aquisição de conhecimento se fazem presentes durante a etapa de acompanhamento de mudanças e, naturalmente, processos de distribuição de informações e construção de memória organizacional acontecem com a elaboração de relatórios. Mas, a aprendizagem organizacional é composta por processos que vão além deste que se fazem mais evidentes. A etapa de previsão de mudanças, por exemplo, reúne processos de interpretação da informação, podendo ou não também abarcar processos de aquisição de conhecimento. Interpretação de informação são essenciais à previsão, porque basicamente é nesse momento que se define e prioriza o que é importante se medir dentro da organização. E, como já apontado, isso não depende de questões puramente lógicas e objetivas, e sim de visões de mundo específicas e da subjetividade de cada empreendimento e dos indivíduos que dela fazem parte (CALIL, 2012). Ou seja, depende de como cada organização interpreta o que é importante ser medido. No caso do SROI o que é importante ser medido parte da pesquisa prévia com *stakeholders*. E no SAA e BSC, parte da missão e objetivos da organização. Além do ‘o que’, também é importante definir também o ‘como’. A formulação de indicadores é um

complexo processo de tradução do que se entende por determinada mudança. Mas, enquanto a interpretação quase sempre faz parte da previsão, a aquisição de conhecimento pode se fazer presente ou não. Isso depende de quais *stakeholders* se deseja envolver nesse momento e quantas novas opiniões, que nunca foram ouvidas antes, vão ser incorporadas ao processo. No caso do SROI e SAA, defende-se a escuta de *stakeholders* de uma forma geral, não especificando se eles são internos ou externos. Mas, as sugestões de como promover esse envolvimento apresentadas pelos modelos leva ao entendimento que a presença de *stakeholders* externos é relevante neste momento. Já o BSC sugere abordagens que olhem mais para o alinhamento das diferentes camadas hierárquicas dentro da organização.

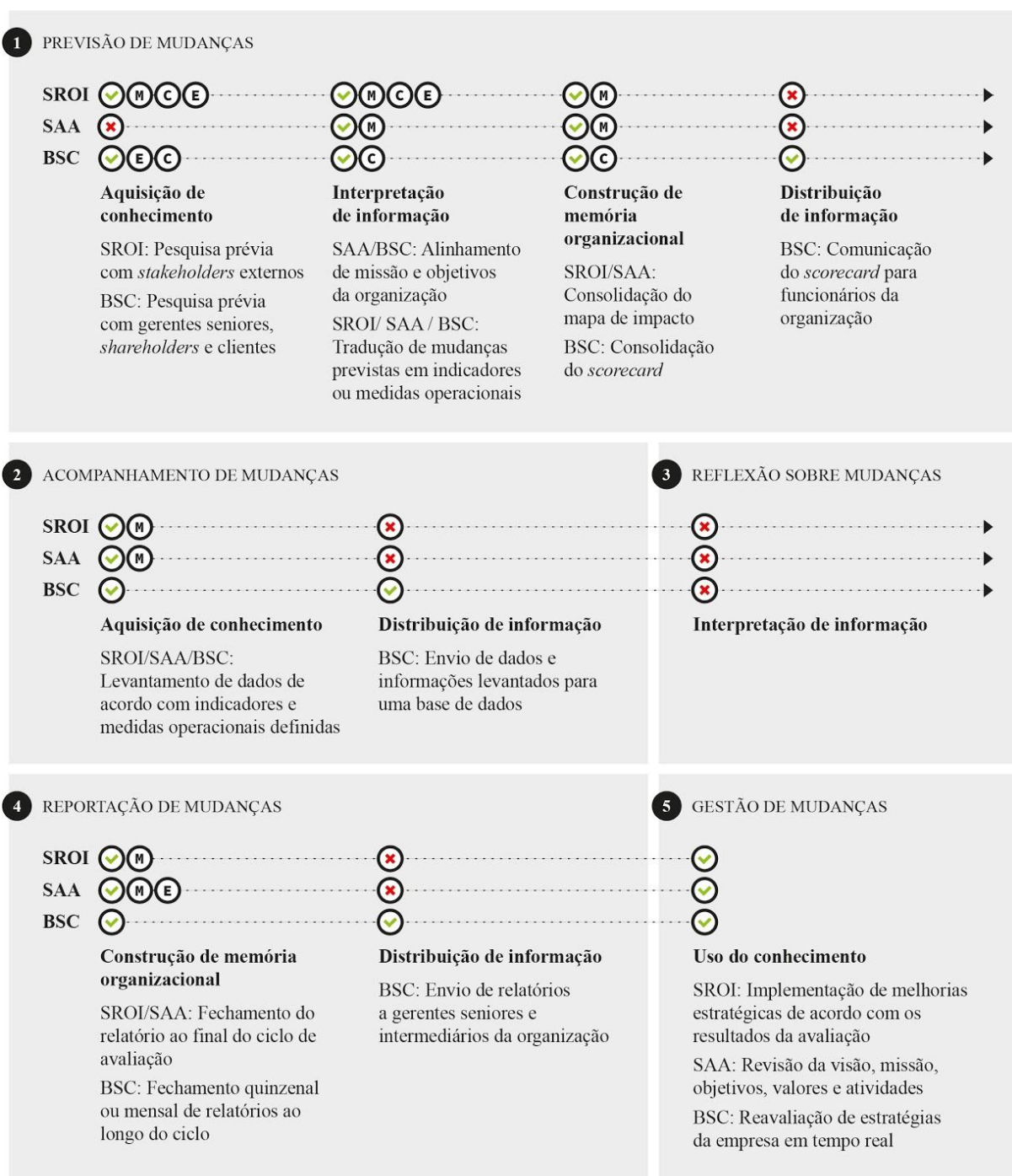
Quanto às barreiras de aprendizagem, os modelos chamam pouca atenção para processos de interpretação posteriores ao acompanhamento de mudanças, ou seja, praticamente não se fala da etapa de reflexão. Apenas o SAA faz menção à necessidade de se realizar uma análise dos dados levantados, mas não entra em detalhes. Uma possível explicação para isso é que os modelos assumem que correlações entre os resultados esperados são realizados já na fase de previsão de mudanças. No SROI, as correlações traçadas são entre *outcomes*, *outputs* e atividades, que ficam registrados em um mapa de impacto. O SAA promove conexões principalmente entre missão e visão, objetivos organizacionais e atividades (vide Figura 14), que se refletem, respectivamente, nos *outputs*, *outcomes* e impactos alcançados. E o BSC correlaciona informações em dois níveis: entre diferentes áreas - financeiro, satisfação do cliente, processos internos e inovação - e entre decisões estratégicas e ações operacionais. Mas, considerando a complexidade de contextos sociais e o fato de que mapas de impacto e indicadores são apenas recortes de uma realidade (CALIL, 2012), pode-se dizer que ao restringir processos de interpretação à fase de previsão de mudanças, organizações correm o risco de travar decisões e ações à predefinições, o que pode ser entendido como uma barreira à aprendizagem organizacional (ARGYRIS, 1976, HUBER, 1991). É importante lembrar que os modelos não impedem que processos de interpretação venham a acontecer após o levantamento de dados. Em alguns casos, pode-se até entender que eles estão implícitos nos processos descritos pelos guias e artigos, mas a ausência de recomendações explícitas e de processos estruturados para isso pode fazer com que, em organizações pouco familiarizadas com processos de pesquisa e avaliação, informações sejam apenas tratadas e armazenadas, mas nunca cheguem a efetivamente a se converter em conhecimento (NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006, SENGE, 2003).

Outra questão que vai de encontro com a aprendizagem organizacional descrita por Huber (1991) é o fato de, especialmente no SROI e SAA, não existirem processos de distribuição antes da construção de memória organizacional. Huber (1991) entende a distribuição de informação como uma etapa anterior à interpretação. A reunião de dados advindos de diferentes colaboradores ou áreas promove uma visualização mais ampla do contexto em análise e gera novas informações e entendimentos da situação. Porém, os guias técnicos dos dois primeiros modelos acabam se ocupando do compartilhamento da informação entre *stakeholders* somente após a consolidação do conhecimento adquirido em um relatório. O BSC, por outro lado, sugere o desenvolvimento de relatórios quinzenais ou mensais e não apenas ao final de um ciclo anual. Além disso, ele é o único modelo que sugere a estruturação de uma base de dados e de um sistema de informação. Isso tudo sugere que, além de se preocupar com a centralização dos dados, os relatórios exercem a função de distribuir a informação para que uma interpretação seja realizada pelos gerentes seniores da organização, o que se adequa melhor ao processo de aprendizagem organizacional descrito por Huber (1991).

A oportunidade de aprendizagem instrumental (MEZIRROW, 1997) por meio da incorporação da avaliação das rotinas já existentes dentro do empreendimento também é abordado pelos três modelos, mas em níveis diferentes de aprofundamento. O SROI sugere que isso deva acontecer, mas não fornece formas para garantir essa incorporação de fato. O SAA, como já apontado, propõe o preparo da organização com prescrições em relação à atribuição de responsabilidades e à formação de equipe para operar a avaliação. E o BSC é o que entra mais a fundo na questão, dado que todo o modelo tem como intuito fundamental conectar questões estratégicas às atividades operacionais da organização.

A identificação de oportunidades e barreiras para aprendizagem organizacional, considerando os processos que contribuem para aprendizagem como complementares entre si, seguem resumidos na Figura 20. A partir dessa esquematização visual, é possível perceber com mais clareza que as principais barreiras de aprendizagem se encontram na ausência de processos de distribuição e interpretação de informações em momentos chave da avaliação. E, por mais que o BSC não promova o envolvimento de *stakeholders* externos como o SROI e o SAA, o modelo tem um olhar muito mais atento para a comunicação e a disseminação de informações entre diferentes áreas e níveis da organização.

Figura 20: Visão geral dos processos de aprendizagem organizacional presentes nos modelos de avaliação



LEGENDA:

✓ Presença de processo

✗ Ausência ou omissão do processo

M Presença de monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros

C Presença de espaços de troca entre colaboradores

E Presença de espaços de troca com *stakeholders* externos

Fonte: autora (2020)

5.2 Parte 2: discussão dos estudos de caso

O Quadro 23 apresenta os principais processos de aprendizagem organizacional identificados nas avaliações realizadas por empreendimentos sociais. As próximas duas seções discutem os detalhes das oportunidades de aprendizagem organizacional exclusivos a cada caso, com um olhar para os processos que contribuem para aprendizagem como oportunidades isoladas. E a seção 5.2.3 integra as oportunidades e as barreiras de aprendizagem presentes nos dois casos, com um olhar para os processos como fenômenos complementares entre si.

Quadro 23: Processos de aprendizagem organizacional identificados nos casos

Previsão de mudanças			
Legenda: [n] = número que representa a ordem dos processos nas avaliações de impacto			
		Atina	Inteceleri
PROCESSOS QUE CONTRIBUEM PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[2] Pesquisa prévia sobre o território com conversas com os principais atores do contexto, como gestores educacionais	[não mencionado]
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[não mencionado]
	Interpretação de informação	[3] Reuniões de planejamento por meio de discussão e preenchimento do quadro lógico, com a presença do coordenador de pesquisa, consultor pedagógico e, se necessário, outros membros do time formado para o projeto	[não mencionado]
	Construção de memória organizacional	[não mencionado]	[não mencionado]
	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[não mencionado]	[não mencionado]

CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[não ocorre]	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[3] Reuniões de planejamento por meio de discussão e preenchimento do quadro lógico, com a presença do coordenador de pesquisa, consultor pedagógico e, se necessário, outros membros do time formado para o projeto	[não mencionado]
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[1] Sugestão de ideias e apresentação de requisitos pelos clientes na solicitação de uma proposta de projeto [2] Pesquisa prévia sobre o território com conversas com os principais atores do contexto, como gestores educacionais	[não mencionado]
Acompanhamento de mudanças			
		Atina	Inteceleri
PROCESSOS QUE CONTRIBUEM PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[4] Coleta de dados de <i>baseline</i> no primeiro encontro da formação de professores [5] Coleta de dados ao longo do projeto, a depender dos indicadores definidos no quadro lógico	[1.1] Levantamento de dados sobre performance em matemática dos alunos antes, durante e depois da implementação do projeto [1.2] Levantamento de dados sobre satisfação e habilidades dos professores antes, durante e depois da implementação do projeto [1.3] Levantamento de dados técnicos de hábitos de uso das ferramentas digitais por alunos, professores, diretores e gestores [1.4] Acompanhamento dos resultados do Ideb
	Distribuição de informação	[6] Compartilhamento de informação entre projetos por meio de colaboradores chaves presentes em diferentes times	[2] Envio de informações e dados levantados pelas áreas pedagógica e de TI para a área de projetos
	Interpretação de informação	[não mencionado]	[não mencionado]
	Construção de memória organizacional	[não mencionado]	[não mencionado]
	Uso do conhecimento	[não mencionado]	[não mencionado]

	(que não seja em função da própria avaliação)		
CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[não ocorre]	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[6] Compartilhamento de informação entre projetos por meio de colaboradores chaves presentes em diferentes times	[não mencionado]
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[4] Coleta de dados de <i>baseline</i> no primeiro encontro da formação de professores	[1.2] Levantamento de dados sobre satisfação e habilidades dos professores antes, durante e depois da implementação do projeto
Reflexão sobre mudanças			
		Atina	Inteceleri
PROCESSOS QUE CONTRIBUEM PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[não mencionado]	[não mencionado]
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[não mencionado]
	Interpretação de informação	[7] Análises de percurso entre a equipe do projeto, principalmente o coordenador e o consultor pedagógico	[3] Análise mensais das informações e dados levantados pelas áreas pedagógica e de TI pela líder de projeto
	Construção de memória organizacional	[não mencionado]	[não mencionado]
	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[não mencionado]	[não mencionado]

CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[não ocorre]	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[7] Análises de percurso entre a equipe do projeto, principalmente o coordenador e o consultor pedagógico	[3] Análise das informações e dados levantados pelas áreas pedagógica e de TI pela líder de projeto
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[não mencionado]	[não mencionado]
Reportação de mudanças			
		Atina	Inteceleri
PROCESSOS QUE CONTRIBUEM PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[não mencionado]	[não mencionado]
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[não mencionado]
	Interpretação de informação	[não mencionado]	[5] Reunião mensal com coordenador da escola em que o relatório mensal é levado para discussão [6] Reunião semestral com professores da escola em que os relatórios gerados são levados para discussão
	Construção de memória organizacional	[8] Desenvolvimento de relatório com os resultados do projeto [9] Armazenamento do relatório em um repositório de documento ao qual toda a organização tem acesso	[4] Desenvolvimento mensal de relatório sobre cada projeto em andamento
	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[não mencionado]	[não mencionado]

CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[não ocorre]	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[não mencionado]	[não mencionado]
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[não mencionado]	[5] Reunião mensal com coordenador da escola em que o relatório mensal é levado para discussão [6] Reunião semestral com professores da escola em que os relatórios gerados são levados para discussão
Gestão de mudanças			
		Atina	Inteceleri
PROCESSOS QUE CONTRIBUEM PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição de conhecimento	[não mencionado]	[não mencionado]
	Distribuição de informação	[não mencionado]	[não mencionado]
	Interpretação de informação	[não mencionado]	[não mencionado]
	Construção de memória organizacional	[não mencionado]	[não mencionado]
	Uso do conhecimento (que não seja em função da própria avaliação)	[10] Consulta ao relatório no planejamento de um novo projeto semelhante a este	[7] Planejamento de ações por parte da área de projetos a depender das necessidades de cada projeto, junto às áreas pedagógicas e de TI [8] Planejamento de abordagens pedagógicas e estratégias de aprendizagem para alunos do 4º, 5º, 8º e 9º anos [9] Implementação de mudanças incrementais nos projetos e produtos da empresa [10] Geração de conhecimento científico

CONDIÇÕES QUE POTENCIALIZAM A CONTRIBUIÇÃO	Monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros	[não ocorre]	[não mencionado]
	Espaços de troca entre colaboradores	[não mencionado]	[7] Planejamento de ações por parte da área de projetos a depender das necessidades de cada projeto, junto às áreas pedagógicas e de TI
	Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	[não mencionado]	[8] Planejamento de abordagens pedagógicas e estratégias de aprendizagem para alunos do 4º, 5º, 8º e 9º anos

Fonte: autora, 2020

5.2.1 Análise do caso Atina

Antes de analisar os processos de aprendizagem identificados nos casos, é interessante se ater por um momento nas características das avaliações de impacto investigadas (Quadro 19 e Quadro 21). Apesar de apresentarem muitas diferenças entre si, em ambos os casos o escopo da avaliação não são mudanças causadas pelo negócio, e sim mudanças causadas por seus projetos. Dessa forma, as premissas ou “teorias de mudança” que estão sendo verificadas não são referentes à missão e visão da organização. No caso da Atina, isso quer dizer que não se verifica se a organização de fato promove a educação que faz sentido para a vida, a alfabetização científica e a educação integral (Quadro 18). Até porque, como o próprio consultor pedagógico da organização colocou, analisar como crianças e jovens atingidos hoje virão a se comportar em sua vida adulta futura iria requerer um estudo longitudinal extenso (O1_E3:32). Logicamente, esse recorte de escopo não é um demérito em termos da qualidade do conhecimento produzido, afinal isso faz com que a avaliação seja viável e faça sentido para a organização. Mas isso traz uma questão importante para essa pesquisa: independentemente das oportunidades de aprendizagem identificadas, são pequenas as chances de elas gerarem revisões nos fundamentos da organização, o chamado *double loop learning* de Argyris (1976). Ao abordar o assunto, a própria diretora de projetos foi bastante direta ao afirmar que as avaliações realizadas não geram mudanças para os objetivos e a estratégia do negócio (O1_E2:28). Portanto, em acordo com o escopo de avaliação definido

pela própria organização, essa análise terá como foco oportunidades de aprendizagem que podem vir a gerar mudanças nos projetos. Colocado esse apontamento, vamos ao Quadro 23.

Por ser uma ferramenta de planejamento, o quadro lógico permite que, assim como nos modelos de avaliação analisados, oportunidades de aprendizagem ocorram na etapa de previsão de mudanças. Essas oportunidades residem na definição dos objetivos do projeto, ou seja, na discussão de quais *outcomes* se deseja gerar, quais *outputs* e atividades são necessários para isso e no debate sobre como evidenciar todas essas mudanças, ou seja, quais são os seus indicadores. Como já explicado, essas discussões são processos de interpretação, por trazerem diferentes vivências e dados para se chegar em entendimentos comuns. A Atina também gera uma importante oportunidade de aprendizagem, quando ainda no momento de desenvolvimento da proposta comercial para o cliente, realiza-se pesquisas prévias com gestores de redes públicas para entender o contexto onde o projeto virá a ser executado. A coluna de premissas do quadro lógico propõe que a Atina descreva os pressupostos por trás das mudanças sendo previstas, como sugere a “teoria de mudança” de Weiss (1995). Isso dá insumos para que processos de interpretação de informações venham a acontecer de maneira estruturada, pois, assim, a discussão não fica limitada apenas à definição de objetivos. O que acontece entre os *inputs* e as atividades e os *outcomes*, também acabam sendo explicitados e discutidos até que se chegue em uma interpretação comum dos acontecimentos. Além disso, durante as análises de percurso, essas premissas ajudam a identificar se as mudanças se desenrolaram da forma como se imaginava no início do projeto ou não.

As etapas de acompanhamento e reflexão sobre mudanças se sobrepõem a todo momento ao longo da execução do projeto, pois as coordenadoras de projeto e os consultores pedagógicos realizam o que eles chamam de avaliações de percurso, ou seja, análises intermediárias dos dados à medida que eles são coletados. Isso, somado à possibilidade de revisitação do quadro, apresenta-se como uma oportunidade de aprendizagem, pois permite que processos de aquisição de conhecimento e interpretação ocorram paralelamente e de maneira dinâmica e responsiva ao contexto ou a mudanças externas. O fato de o quadro não ser uma entidade estática, permite que correções de erros sejam realizadas ao longo do projeto, o que funcionaria de acordo com uma organização que aprende ativamente, como sugerem Sanchez e Mitchell (2017). Por outro lado, os relatos de aprendizados fornecidos, em que se indicou a maioria dos quadros lógicos se mantêm iguais ao que foi previsto no início do planejamento, sugerem que o acompanhamento de mudanças promovido pelo quadro

lógico não necessariamente gera *feedbacks* e retroalimenta o planejamento do próprio projeto, pautando decisões estratégicas.

Outra oportunidade relevante é que por ter uma estrutura enxuta, que conta com profissionais que se repetem nos times formados para os projetos, a Atina acaba tendo um processo orgânico de distribuição de informação. Então, apesar de uma base de dados ou um processo de compartilhamento de dados estruturados não terem sido mencionados, tanto as informações obtidas quanto os conhecimentos gerados dentro de um projeto acabam sendo distribuídos para outros, pois a organização conta com os mesmos profissionais em mais de um projeto. Porém, por não ser sistematizada, essa distribuição pode acontecer de maneira irregular e não necessariamente do tempo de respostas requerido por determinados problemas ou erros.

Por fim, na etapa de reportação de mudanças, o relatório é armazenado em um repositório de documentos ao qual toda a organização tem acesso, o que garante a construção de memória organizacional, mas não efetivamente a aplicação do conhecimento. A Atina busca promover essa última parte com o ritual de iniciar o desenho do quadro lógico de novos projetos sempre tendo em mãos o quadro lógico de projetos semelhantes que já ocorreram, o que garante *feedback* para projetos futuros, mas não para gestão do próprio projeto, como Sanchez e Mitchell (2017) sugerem que deva acontecer.

5.2.2 Análise do caso Inteceleri

Da mesma forma que foi apontado em relação à Atina, a Inteceleri também tem como escopo a avaliação de impacto de seus projetos e não do negócio como um todo. Portanto, a premissa verificada não é se a aprendizagem da matemática promove o desenvolvimento das habilidades necessárias para resolução de problemas, mas sim se dinâmicas de gamificação facilitam a aprendizagem de operações básicas da matemática, ou mais especificamente, se o projeto *Matematicando* é mais eficiente do que métodos tradicionais para o ensino da matemática (Quadro 20). Então, também há uma grande barreira para o *double loop learning* (ARGYRIS, 1976) em um nível organizacional, mas há muitas oportunidades de aprendizagem transformativas no nível de projetos. Mas, diferentemente da Atina, todos os projetos da Inteceleri possuem basicamente os mesmos objetivos e, apesar de apresentarem algumas possibilidades de personalização, em geral eles contam com as mesmas etapas de implementação e os mesmos entregáveis. Então, não há uma etapa de previsão de mudanças,

pois os indicadores são praticamente os mesmo para todas as escolas que implementam o Matematicando, assim como acontece com o Google para Educação.

Na Inteceleri as etapas de avaliação - acompanhamento, reflexão e até reportação e gestão de mudanças - não acontecem em fases separadas, de maneira clara. Elas são justapostas, em ciclos curtos, mensais, ao longo de todo o período de execução do projeto. E a área chave para que isso aconteça de maneira efetiva e dinâmica é a de projetos. A aquisição das informações e conhecimento, ou seja, o levantamento de dados é feito pelas áreas pedagógica e de TI. Mas, é a área de projetos que garante processos de distribuição e interpretação de informações, construção de memória organizacional e uso do conhecimento. Em acordo com o processo descrito por Huber (1991), a distribuição acontece quando a área junta os dados compartilhados pelo pedagógico e por TI para possibilitar uma visão completa do contexto. E a interpretação da informação, também garantida pela área de projetos, pode envolver tanto a ativação das áreas operacionais da organização quanto trocas com coordenadores de escola por meio das reuniões mensais. A partir de todas essas movimentações, o uso do conhecimento se manifesta em ações propostas e acordadas com as áreas operacionais. Também, é importante lembrar que, semestralmente, com menor frequência, processos de interpretação de informações e uso do conhecimento também ocorrem junto à área pedagógica e professores das escolas.

Mas, além das oportunidades de aprendizagem com o monitoramento recorrente, a Inteceleri também possui iniciativas de caráter experimental, que buscam validar possíveis inovações nos produtos da organização. Os relatos dos entrevistados mostram que, mesmo se configurando como *single loop learning*, além de os aprendizados terem contribuído com inovações incrementais importantes para o sucesso dos produtos da organização, eles também foram chave na adaptação para uma situação emergencial imprevisível, a pandemia do Covid-19, quando a Inteceleri teve sua demanda triplicada (O2_E1:1).

Por fim, devido a relação que os colaboradores da organização têm com a academia, em termos de aquisição de conhecimento, a organização também apresenta grandes oportunidades de aprendizagem com as pesquisas isoladas que se alimentam dos dados levantados de maneira recorrente ao mesmo tempo que os complementam, como comparação com grupos controle aleatórios, investigação sobre o nível de aceitação de professores em relação a tecnologia, entre outros. Por ter uma equipe com *background* em pesquisa e por estar inserida em um espaço que se alimenta da ciência, a Inteceleri apresenta uma importante

condição de promoção da aprendizagem organizacional: o acesso à informações válidas, o que permite o monitoramento da efetividade das decisões tomadas (ARGYRIS, 1976).

5.2.3 Análise integrativa dos casos estudados

O real entendimento do impacto na área da educação exige estudos longitudinais complexos e extensos. Esses tipos de pesquisa têm um ritmo lento que não atende às exigências de dinamismo e responsividade com as quais empreendimentos sociais convivem (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014), então, faz sentido que premissas que dizem respeito a questões mais profundas, como a missão da organização, acabem não sendo o foco das avaliações realizadas. É inclusive interessante notar que, em acordo com a literatura (BRANDÃO; CRUZ; ARIDA, 2014), algumas dessas premissas se baseiam em ideias e hipóteses que já passaram por validação em momentos passados. No caso da Atina, o argumento de que a contextualização traz significado à educação do aluno é amplamente defendido no documento mais basal da educação brasileira, a BNCC (2017). Assim como a Inteceleri, que baseia a premissa de que habilidades em matemática contribuem com a capacidade de resolução de problemas (BNCC, 2017). Portanto, apesar de o escopo das avaliações não serem as mudanças causadas pela organização, e sim por seus projetos, as premissas ligadas à missão se baseiam em documentos reconhecidos, sendo tratados como visões dadas pelas organizações. A necessidade de responsividade às mudanças de contexto se mantém (FRANK, 2012), mas os empreendimentos viabilizam essa constante verificação e atualização em um nível de projetos e não de missão da organização.

Outra oportunidade de aprendizagem entre os casos está na realização de vários processos de interpretação de informações ao longo da execução dos projetos. Isso porque, em ambos os empreendimentos, as avaliações são de fato incorporadas às principais atividades da organização. Na Atina o quadro lógico é o primeiro passo para o início do desenvolvimento dos projetos. Ele representa uma parte fundamental dos projetos, o planejamento. Já na Inteceleri, os dados levantados são periodicamente observados não só para pautar as reuniões mensais entre a líder de projetos e os coordenadores das escolas, como também para detectar a necessidade ou não da realização de novas ações para cada cliente. Ou seja, em ambas as organizações, essa motivação para aprendizagem instrumental é pautada na necessidade de ter insumos para dar continuidade às operações regulares da organização. Sendo assim, a

avaliação não fica sendo algo desconectado do resto da organização, como se fosse um trabalho a mais.

Em relação a espaços de troca com *stakeholders* externos, os resultados se apresentam de acordo com o que a literatura já vinha sugerindo: apesar de chave em avaliações de impacto social, promover a participação e o engajamento de diversas pessoas e organizações é um dos maiores desafios do processo (ARVIDSON; LYON, 2013). Em ambos os casos estudados, essa questão apresenta-se como uma barreira para aprendizagem organizacional, uma vez que, na etapa de previsão de mudanças, quando basicamente se definem os objetivos dos projetos, não há momentos planejados e estruturados para escuta dos mais afetados pelas intervenções - professores e os alunos -, sendo que esses dois grupos inclusive foram apontados como o público beneficiário pelos entrevistados.

Outra relevante barreira de aprendizagem identificada entre os casos está na ausência de monitoramento de externalidades ou impactos negativos. O fato de, entre empreendimentos sociais, o foco das avaliações estar na comprovação de mudanças positivas (GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2015) faz com que não haja um controle dos resultados negativos gerados de maneira não intencional. De acordo com Argyris (1976), a detecção de erros é uma via de duas mãos com a aprendizagem organizacional. Ao mesmo tempo que o olhar atento para erros facilita a aprendizagem, a aprendizagem aumenta as chances de erros serem detectados e corrigidos. Portanto, no contexto de avaliações de impacto social, entende-se que o monitoramento dessas questões é um importante fator de promoção da aprendizagem. Essas barreiras podem explicar algumas disparidades percebidas no caso da Atina, em que se apresenta oportunidades de aprendizagem com a possibilidade de mudanças do quadro lógico ao longo do percurso, e os relatos que indicam a não ocorrência de *feedbacks* e mudanças retroalimentadas.

A Figura 20, presente na próxima página, fornece uma esquematização visual das oportunidades e barreiras de aprendizagem apresentadas por cada organização.

Figura 20: Visão geral dos processos de aprendizagem organizacional presentes nas avaliações realizadas pelos casos



LEGENDA:

✓ Presença de processo

✗ Ausência ou omissão do processo

(M) Presença de monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros

(C) Presença de espaços de troca entre colaboradores

(E) Presença de espaços de troca com *stakeholders* externos

Fonte: autora, 2020

5.3 Análise integrativa entre modelos de avaliação e casos estudados

Avaliações de impacto social, sejam elas de modelos ou os efetivamente praticados por empreendimentos sociais, apresentam duas oportunidades comuns de aprendizagem organizacional. Uma delas está na aquisição de conhecimento que acontece a partir do levantamento de dados e informações na etapa de acompanhamento de mudanças. A segunda é a construção de memória organizacional com a elaboração, compartilhamento e armazenamento de relatórios da avaliação. Mas, em relação ao segundo processo, é importante apontar que ele pode assumir a função de compartilhamento do conhecimento consolidado, como sugerem os modelos de avaliação - no caso o SROI e o SAA. Como também podem distribuir informação, antes de ela ser interpretada e convertida em conhecimento, como acontece nas avaliações realizadas pela Inteceleri. Mas independentemente da consolidação em um relatório ou não, é importante que tanto processos de distribuição de informação, quanto processos de interpretação não deixem de acontecer antes de o conhecimento ser dado como consolidado. Neste sentido, a elaboração de relatórios da forma como é sugerida pelos modelos, principalmente no SROI e no SAA, acabam apresentando-se mais como barreiras de aprendizagem organizacional, por travar interpretações de análises prévias, realizadas na previsão de mudanças. Enquanto nos casos, o desenvolvimento de relatórios são oportunidades de aprendizagem, pois eles estão aliados a processos de interpretação de informações que são realizados ao longo do projeto. Na Inteceleri, primeiro os relatórios são utilizados para distribuição de informação - e não do conhecimento consolidado -, e a partir deles ocorre a interpretação. E, na Atina, os relatórios reúnem informações que já foram distribuídas e interpretadas durante as análises de percurso.

A terceira oportunidade comum entre os casos e modelos é a promoção da aprendizagem instrumental (Mezirow, 1997) por meio da incorporação da avaliação aos processos referentes às atividades regulares da organização. No SAA, isso é sugerido com um preparo de estruturas organizacionais e com a distribuição de tarefas em um time. No BSC, isso ocorre com a correlação entre objetivos estratégicos e atividades operacionais. Na Atina, a incorporação é promovida com o uso do quadro lógico para o planejamento dos projetos. E, na Inteceleri, a avaliação serve de insumos para encontros mensais com coordenadores escolares e para tomada de decisão em relação a ações necessárias em cada projeto. Outro argumento a favor da incorporação da avaliação é que, dessa maneira, as avaliações e os projetos da organização se retroalimentam. Os projetos geram insumos para as avaliações e as

avaliações geram informações para que mudanças necessárias sejam realizadas nos projetos (SANCHEZ; MITCHELL, 2017). Aliás, é importante notar que a presença de diversos processos de interpretação de informações ao longo da execução do projeto, e não apenas ao final da coleta de dados, é algo que se faz mais marcante nos casos do que nos modelos. Isso é uma oportunidade de aprendizagem que traça uma relação de reciprocidade com a incorporação da avaliação às atividades regulares da organização. As análises de percurso promovem a incorporação da avaliação, e vice-versa.

Em relação às oportunidades de aprendizagem exclusivas aos modelos, pode-se apontar os espaços para reflexão sobre a vivência do outro, que são estimulados com o envolvimento de *stakeholders* externos na etapa de previsão de mudanças, principalmente nos modelos do SROI e SAA. Nos estudos de casos, essas oportunidades não se fazem presentes de forma tão aprofundada, podendo ser considerado inclusive uma barreira de aprendizagem. Ao limitar a participação de *stakeholders* externos apenas à escuta de gestores das redes públicas ou clientes, perde-se uma importante oportunidade de troca e entendimento dos indivíduos e grupos mais diretamente afetados pelos projetos das organizações: alunos e professores. Esses dois perfis de *stakeholders* são ouvidos ao longo do levantamento de dados, mas não no momento da definição dos objetivos dos projetos. Ou seja, levantam-se dados sobre o que as organizações e gestores educacionais consideram ser importante para esses *stakeholders*, mas não sobre o que os próprios educadores e jovens entendem ser mudanças relevantes para si mesmos. Como modelos como o SROI e SAA sugerem, permitir um espaço de reflexão sobre a vivência desses grupos potencializaria as possibilidades de aprendizagem em relação às mudanças que se visam e como elas seriam percebidas pelas pessoas afetadas pela intervenção. Além disso, o contato constante com grupos e indivíduos que têm o potencial de apresentar opiniões divergentes ao que a organização está acostumada é importante para se evitar tanto a incapacidade de aprender quanto a incapacidade de se tirar proveito aprendizados consolidados no passado (ARGYRIS, 1976; NONAKA; VON KROGH; VOELPEL, 2006).

No caso do SROI, o envolvimento de *stakeholders* também leva à questão de monitoramento de externalidades, que também é uma oportunidade que se faz presente exclusivamente entre os modelos de avaliação. Em acordo com a literatura levantada, os empreendimentos sociais investigados focam suas avaliações em mudanças intencionais positivas (GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2015). A Atina assume que as mudanças

negativas podem ser identificadas e evitadas logo no planejamento do projeto. Mas, fazer-se atento a possíveis erros é parte importante do processo de aprendizagem (ARGYRIS, 1976), pois, como Vanclay (2003) afirma, é impossível se prever todas as futuras consequências de uma intervenção. Por outro lado, todos os entrevistados foram enfáticos em afirmar que o quadro lógico é passível de revisitação ao longo da execução do projeto. Ou seja, o método prevê mudanças de rota e correções de erros. Mas como não há um monitoramento de externalidades e resultados não intencionais, conclui-se que desvios de rota acontecem quando os objetivos definidos não estão sendo atingidos, o que, de acordo com os entrevistados, raramente acontece.

Espaços para formulação de interpretações comuns sobre a missão e os objetivos da organização durante a etapa de previsão de mudanças também se fazem presentes exclusivamente entre os modelos de avaliação. Apesar de os estudos de caso embasarem suas premissas organizacionais em conceitos e estudos científicos que já existem restringindo as avaliações de impacto ao escopo dos projetos, seria importante que na definição dos objetivos dos projetos, a visão e missão das organização fossem levados em conta. Talvez não com a mesma profundidade que os modelos SAA e BSC sugerem, mas retomar essas questões nos desenhos dos quadros lógicos, no caso da Atina, ou na definição de indicadores dos projetos Matematicando e Google pela Educação, no caso da Inteceleri, poderiam promover um alinhamento e uma reinterpretação constante em relação aos objetivos da organização. Por outro lado, o embasamento em conceitos e estudos científicos existentes é uma oportunidade que só se faz presente entre os empreendimentos sociais estudados. No caso da Inteceleri, em específico, essa é uma via de duas mãos, as premissas de mudança, em geral, se baseiam em uma literatura pré-existente e os dados levantados pela organização são utilizados na produção de novos conhecimentos científicos.

A partir dessas análises, para cada uma das etapas da avaliação de impacto social, são propostos processos e condições que podem se apresentar como oportunidades para aprendizagem (Figura 22). Na etapa de previsão de mudanças, é importante que, antes da elaboração de indicadores de mudança e da consolidação de mapas de impacto ou *scorecards*, sejam realizadas pesquisas prévias com *stakeholders* internos e externos à organização. Da mesma maneira, também é importante que sejam mapeados tanto mudanças intencionais, como mudanças não intencionais causadas pela organização. A incorporação desses processos à avaliação de impacto podem potencializar a aprendizagem obtida da prática.

Na etapa de acompanhamento de mudanças, além do levantamento e monitoramento de dados, é também necessário se olhar para sistematização do compartilhamento de dados e informações entre os indivíduos e diferentes áreas da organização. Isso promove a distribuição de informação, o que contribui para que o contexto da organização seja reconstruído e analisado de forma mais integrada (HUBER, 1991). Após essa etapa, também é importante se garantir uma etapa posterior, que é a reflexão sobre as mudanças. Isso pode acontecer por meio da estruturação de momentos regulares de troca entre colaboradores para a elaboração coletiva de interpretações comuns sobre os dados e informações coletadas. Complementarmente a isso, também devem ser estruturadas formas de se incorporar feedbacks regulares para os projetos e produtos em desenvolvimento na organização.

Na etapa de reportagem de mudanças, relatórios podem ser utilizados de duas maneiras: para consolidação de análises e interpretações; ou para facilitar a visualização de dados que vão ser utilizados como insumo para futuras análises e interpretações. No primeiro caso, os relatórios costumam ser fechados ao final do ciclo completo de avaliação de impacto social. Já no segundo caso, relatórios são fechados regularmente ao longo do ciclo. De qualquer maneira, essa etapa nunca deve acontecer sem a etapa de reflexão, seja antes ou depois dela. E, finalmente, na etapa de gestão de mudanças, a avaliação deve ser utilizada para uma revisão de produtos, serviços e/ou estratégias do empreendimento, assim como para o desenho de um novo ciclo de avaliação.

Retomando os conceitos de abordagem ativa e abordagem passiva de aprendizagem proposto por Sanchez e Mitchell (2017), na Figura 22, os processos e condições que foram interpretados como oportunidades foram reunidos em uma proposta de abordagem ativa de aprendizagem por meio de avaliações de impacto social para o contexto do empreendedorismo social. Por outro lado, também foi proposto um desenho de abordagem passiva, que basicamente se caracteriza pela ausência de muitos dos processos e condições que promovem oportunidades de aprendizagem, apresentando apenas os processos essenciais para uma avaliação de impacto social. Em relação a essa figura, é importante lembrar que nenhuma organização pode ser considerada totalmente passiva ou totalmente ativa. Essa esquematização é apenas uma representação didática e, na prática, toda avaliação de impacto social acaba contendo características de ambos os tipos de abordagem. Assim como a proposta de Sanchez e Mitchell (2017), a ideia é que essa seja uma tipologia que se presta à análise de organizações e não sua classificação.

Figura 22: Abordagens passivas e ativas de aprendizagem por meio de avaliações de impacto social de empreendimentos sociais



Fonte: autora (2020)

6. CONCLUSÃO

6.1 Comentários gerais

Aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto é uma temática que, há algum tempo, já vem sendo discutida no contexto de intervenções públicas (JHA-THAKUR et al., 2009, SANCHEZ; MITCHELL, 2017). Porém, no campo de empreendimentos sociais que atua sob a lógica de mercado - também conhecidos como negócios de impacto, negócios sociais ou organizações híbridas - esse era um assunto que vinha sendo pouco explorado. Dentro desse campo, avaliações de impacto já foram investigadas sob o olhar da relação com financiadores externos (ARVIDSON; LYON, 2013), melhora em performance (BARRAKET; YOUSEF, 2013), engajamento de *stakeholders* (COSTA; PESCI, 2016), coerência entre ação e propósito (GRIECO, 2018), mas não foram encontradas pesquisas que tivessem como foco a aprendizagem organizacional. Isso não quer dizer que a questão não viesse sendo abordada. A oportunidade de se gerar aprendizados por meio de avaliações já foi apontada em diversas leituras (CALIL, 2012; MAIR; MARTÍ, 2006), mas, nesses estudos, a questão sempre foi marginal. E o olhar superficial sobre o assunto pode levar à ideia errônea de que o monitoramento e produção de informações válidas naturalmente já se configura como uma oportunidade de aprendizagem. Ao analisar processos que contribuem para aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social de empreendimentos sociais que atuam sob a lógica de mercado, este estudo vai de encontro a essa premissa, reforçando a noção de que processos precisam ser intencionais e estruturados para que oportunidades de aprendizagem organizacional de fato venham a se fazer presentes (OTHMAN; HASHIM, 2004), mesmo em avaliações de impacto social.

A identificação de oportunidades e barreiras de aprendizagem nas etapas de avaliação de impacto de modelos e empreendimentos sociais mostrou que a aquisição de conhecimento e construção de memória organizacional são os únicos processos de aprendizagem organizacional descritos por Huber que se fazem presentes em todas as avaliações analisadas, tanto nos modelos quanto nos casos. E, talvez seja por isso que alguns entendem a aprendizagem como uma consequência natural de uma avaliação de impacto social. Mas, se considerarmos aprendizagem organizacional como algo que vai além da aquisição de conhecimento, sendo uma “(...) integração entre aquisição de conhecimento e mudança organizacional baseada em ação.” (CASTANEDA, 2015 apud CASTANEDA; MANRIQUE;

CUELLAR, 2018, p. 302, tradução da autora), então nenhum dos processos descritos por Huber (1991) - aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação da informação, construção de memória organizacional - garantem a aprendizagem organizacional, sendo, na realidade, processos que contribuem para que a aprendizagem aconteça. E os resultados dessa pesquisa mostram que a presença de processos que contribuem para a aprendizagem e de condições que potencializam essas contribuições podem se apresentar de maneira desigual entre diferentes avaliações de impacto social. Portanto, este estudo reforça a ideia de que aprendizagem organizacional não pode ser considerada apenas uma consequência da avaliação de impacto. Para que ela seja promovida e potencializada, a avaliação precisa ser planejada e estruturada de maneira intencional para isso.

6.2 Contribuição teórica

O trabalho contribui para o preenchimento de uma lacuna na literatura do empreendedorismo social, ao tratar de avaliação de impacto social tomando como foco prioritário a aprendizagem organizacional. Apesar de a temática já ter sido abordada em outros contextos, principalmente no que se trata de programas de intervenções públicas (JHA-THAKUR et al., 2009; SANCHEZ; MITCHELL, 2017), o empreendedorismo social apresenta especificidades que exigem investigações focadas neste cenário. Entre essas especificidades estão: limitação em relação a recursos financeiros e humanos (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006); no caso de empreendimentos que se configuram como negócios, ausência de regulações que tornem avaliação de impactos obrigatórias; dificuldade com o engajamento de *stakeholders* externos (ARVIDSON; LYON, 2013), presença de inovação e necessidade de se lidar com incertezas (MAIR; MARTÍ, 2006), dificuldade em conciliar sustentabilidade financeira com a geração de impacto social (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006), entre outros. Diante dessas particularidades, faltavam estudos que trouxessem a visão da aprendizagem organizacional para avaliações de impacto social realizadas por este tipo de organização.

Neste sentido, essa investigação adapta a lógica dos resultados de pesquisa de Sanchez e Mitchell (2017), que dizem respeito a projetos de intervenções públicas, para o contexto do empreendedorismo social. Como já se colocou anteriormente, diferentemente de intervenções públicas, empreendimentos sociais que atuam como negócios não lidam com obrigatoriedades regulatórias que demandam avaliações de impacto. Então, a ideia de o que é “fazer o mínimo”

é algo que se faz muito menos claro e evidente neste contexto de pesquisa, afinal, a própria adoção de uma avaliação já pode ser considerada uma ação proativa por parte de um empreendimento social. Porém, esse estudo se baseia na premissa de que a aprendizagem organizacional pode ser inibida, como também pode ser potencializada por processos estruturados e intencionais (OTHMAN; HASHIM, 2004). Portanto, esse estudo identificou as barreiras e oportunidades de aprendizagem presentes em avaliações de impacto social, mostrando que mesmo quando avaliações são adotadas de maneira facultativa, elas podem ser conduzidas por meio de abordagens passivas de aprendizagem. Em oposição a isso, as abordagens ativas de aprendizagem apresentadas neste estudo ajudam a entender como se configura uma avaliação de impacto social de um empreendimento social que tem como função principal a aprendizagem organizacional, abrindo caminho para que ferramentas de análise de avaliações de impacto social sob a ótica da aprendizagem organizacional sejam desenvolvidas e utilizadas em trabalhos futuros.

O trabalho também traz contribuições ao campo específico de avaliação de impacto social. Ao atrelar a temática aos processos de aprendizagem organizacional descritos de Huber (1991), o estudo mostra que etapas de avaliação de impacto social se relacionam aos processos que contribuem para a aprendizagem organizacional de maneiras que vão além daquilo que se imaginaria intuitivamente. Por exemplo, além da correlação imediata que se faz entre a etapa de reflexão de mudanças e o processo de interpretação de informações, essa pesquisa mostrou que, em uma só etapa da avaliação, podem se dar diversos processos complementares que contribuem para aprendizagem organizacional. Isso acontece principalmente na etapa de previsão de mudanças, que pode reunir processos de aquisição de conhecimento, interpretação de informações, distribuição de informações e até construção de memória organizacional. Isso mostra que a aprendizagem organizacional não ocorre apenas no final de todo um ciclo de avaliação de impacto social, mas ela pode acontecer diversas vezes, em diferentes etapas do ciclo avaliativo.

Já com um caráter um pouco mais periférico ao foco do trabalho, mas ainda assim de forma relevante, também é feita uma contribuição em relação à sintetização das variáveis referentes às diferentes características de avaliações de impacto social. Com base em trabalhos realizados por outros autores (GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011, COSTA; PESCI, 2016), as características que se fazem mais relevantes para a aprendizagem organizacional - função, propósito, escopo, público-alvo, nível de

generalização, etapas da cadeia de mudança, intervalo temporal e tipos de dados coletados - foram reunidas de maneira estruturada e visual. Essa estruturação pode vir a ser utilizada como ferramenta para categorização de avaliações de impacto social em estudos futuros.

Por fim, o trabalho não se propõe a trazer conclusões, mas traz percepções sobre alguns dos aspectos que distanciam os modelos de avaliação de avaliações de impacto social executadas por empreendimentos sociais. Uma das questões que vale investigações futuras mais aprofundadas são os desafios de articulação e engajamento de *stakeholders* externos, especialmente os beneficiários da organização, nas etapas de avaliação de impacto social. Devido ao fato de o processo avaliativo também envolver processos de planejamento e predição, esse envolvimento se faz essencial. Além disso, também chama a atenção a ausência de monitoramento de externalidades, mudanças negativas e/ou erros. Essa pesquisa traz evidências em relação a essas questões, que não podem ser generalizadas, mas que sugerem pesquisas futuras neste sentido.

6.3 Contribuição prática e impacto social da pesquisa

Empreendedorismo social é um campo que vem crescendo e ganhando espaço, se apresentando para alguns como uma promessa de transformação em direção a uma maneira mais ética e sustentável de se movimentar mercados, economias e relações de trabalho. Essa pesquisa tem o intuito de fomentar esse campo, evidenciando a avaliação de impacto social como uma ferramenta de potencialização das mudanças que este tipo de organização tem o propósito de gerar. Dado que, hoje, apenas 17% dos empreendimentos que atuam com impacto socioambiental sob a lógica de mercado efetivamente realizam mensurações de seus resultados (PIPE.SOCIAL, 2019), ainda existe um espaço considerável para se trabalhar uma cultura de avaliação nesse ecossistema. Dessa maneira, essa pesquisa valoriza a prática, trazendo para empreendedores sociais e gestores de empreendimentos sociais uma visão alternativa sobre avaliações de impacto social àquelas que usualmente são fornecidas pela literatura. Ao colocar a aprendizagem organizacional como ponto focal da avaliação de impacto social, esse trabalho coloca em evidência que o monitoramento de resultados pode promover não só melhorias no próprio propósito dessas organizações - a entrega de impacto socioambiental (JHA-THAKUR et al., 2009) -, como também a reavaliação da própria organização, setor da organização ou projeto e de seus objetivos, tornando a organização mais responsiva à mudanças e às necessidades de seu contexto.

Outro impacto é que, além de trazer contribuições teóricas por se apresentar como uma base de análise para outros casos, a esquematização visual de abordagens ativas e abordagens passiva de aprendizagem também pode servir como um ponto de partida para que ferramentas práticas sejam desenvolvidas para empreendedores sociais ou gestores de empreendimentos sociais. A esquematização começa a fornecer certa clareza para aqueles que desejam avaliar quais são as oportunidades e barreiras para aprendizagem organizacional presentes nas avaliações de impacto social executadas em suas organizações. E, caso seja necessário, ela evidencia em quais aspectos que podem ser trabalhados em empreendimentos sociais, mostrando quais processos precisam ser redesenhados ou adaptados para que as oportunidades de aprendizagem, com um olhar para a promoção de melhorias na entrega de impacto social positivo, sejam implementadas ou potencializadas. A estruturação de uma abordagem passiva e uma abordagem ativa de aprendizagem podem sugerir direcionamentos práticos aos empreendedores que desejam implementar uma avaliação de impacto social com o objetivo principal de gerar aprendizagem organizacional.

Neste sentido, esse estudo também traz um olhar que valoriza processos que considerem os aspectos subjetivos que fazem parte de avaliações de impacto social, que podem acabar sendo deixados de lado na busca por objetividade na apresentação de dados e informações. Em relação a esta questão é importante retomar dois pontos em relação a avaliações de impacto social. Uma delas é que fenômenos sociais e humanos envolvem questões multifatoriais (PASSOS, 2003), portanto, mudanças em um sistema social não são facilmente identificadas e explicadas. Dessa forma, essa pesquisas coloca em destaque a noção de que processos de distribuição e interpretação de informações se fazem necessários para que cada indivíduo ou área da organização obtenham a visão mais ampla possível do contexto em questão (HUBER, 1991) para que a realidade não seja retratada de forma reducionista ou simplista e que para sutilezas, imprevistos ou mudanças externas de contextos que não puderam ser percebidas na etapa de previsão de mudanças passem a ser consideradas. Neste sentido, os resultados obtidos retomam o papel central que processos de distribuição e interpretação de informações possuem ao longo de toda a avaliação de impacto social, de maneira contínua, e não apenas no início ou final dos ciclos de avaliação.

Por fim, a pesquisa também traz contribuições ao apresentar processos de avaliação de impacto social já realizados por empreendimentos sociais, mostrando exemplos que ajudem a mostrar como a prática é viável. O fato de os casos realizarem processos de interpretação de

informações ao longo da execução dos projetos, promovendo a aprendizagem instrumental com a incorporação da avaliação às atividades regulares da organização, é uma importante contribuição no sentido de guiar outros empreendimentos sociais a realizarem uma avaliação mais significativa para seus contextos e organizações. Até mesmo a restrição do escopo da avaliação às mudanças referentes aos projetos e não necessariamente à organização podem apontar em uma direção mais viável de adoção de avaliações de impacto social. Isso, sem se deixar de lado que o embasamento das premissas ligadas à missão e aos objetivos organizacionais devam considerar estudos já existentes e validados. Dessa forma, este estudo também traz contribuições práticas a empreendimentos sociais ao apresentar oportunidades de aprendizagem organizacional que possam ajudar a tornar o processo de avaliação de impacto social mais significativo para todo o empreendimento, trazendo contribuições para as diversas áreas e atividades da organização e não servindo apenas a uma função, como a comprovação de resultados para financiadores.

6.4 Limitações e sugestões de pesquisas futuras

A proposta desta investigação se limitou a analisar os processos de avaliações de impacto social que oferecem oportunidades de aprendizagem organizacional, o que, como já foi apontado, traz contribuições em termos de ajudar a cobrir lacunas da literatura e colocar em evidência a aprendizagem por meio de avaliações de impacto no contexto do empreendedorismo social, mas também deixa de lado outras questões importantes que podem ajudar a entender melhor a temática. Uma importante pergunta que não foi respondida por essa pesquisa é o quanto organizações têm efetivamente aprendido por meio de avaliações de impacto social ou qual é o nível de profundidade dos aprendizados adquiridos por meio de avaliações, se eles configuram *single loop learning* ou *double loop learning* (ARGYRIS, 1976). Investigações neste sentido poderiam trazer mais clareza sobre quais tipos de aprendizados cada processo e condição descrito nesta pesquisa efetivamente promovem. Outra questão não abordada foi a qualidade dos aprendizados adquiridos. Considerando que conteúdos errados também podem vir a ser aprendidos (HUBER, 1991) e que avaliações de impacto social podem contar com abordagens que apresentam diferentes níveis de rigor metodológico, seria interessante que não apenas os processos de aprendizagem fossem analisados como também os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados para que a questão da validade de informações também fosse considerada no processo de

aprendizagem organizacional. Também não se investigou o quanto a aprendizagem por meio de avaliações de impacto influi na performance de empreendimentos sociais. E se a ideia da aprendizagem por meio de avaliações é fazer uso dos resultados adquiridos em prol de melhorias na entrega de impacto social (JHA-THAKUR et al., 2009), então faz sentido que a ocorrência de melhorias sejam verificadas de maneira empírica. Além dessas, também haviam outras possibilidades de abordagem, como focar em monitoramento de mudanças ao invés de avaliações ou utilizar usos alternativos de metodologia, como testes com grupos controle.

Os pontos apresentados não se encontram no escopo definido para essa pesquisa, portanto não puderam ser abarcados por este trabalho. Essa pesquisa se restringe a analisar processos e condições de avaliações de impacto social que se apresentam como oportunidades ou barreiras para aprendizagem organizacional, mas reconhece-se a relevância dessas outras investigações e propostas para a compreensão mais aprofundada da temática, o que, em termos de contribuições teóricas, promoveria maior embasamento da literatura acerca aprendizagem organizacional, avaliações de impacto e empreendedorismo e, em termos práticos, traria mais embasamento para os empreendimentos sociais que realizam ou pensam em realizar avaliações de impacto social. Portanto, essas questões ficam como sugestões de pesquisas futuras e aprofundamento no tema. Essas investigações poderiam estabelecer um diálogo rico com as descobertas promovidas pela presente pesquisa. Os desenhos de abordagens ativas e abordagens passivas de aprendizagem, por exemplo, poderiam ser testados em investigações que tiveram como foco aprendizados obtidos de avaliações de impacto social e não processos de aprendizagem como fez essa pesquisa. Estabelecer correlações entre a profundidade e qualidade dos aprendizados adquiridos e dos processos de aprendizagem utilizados poderia dar insumos para o aperfeiçoamento de modelos práticos de aprendizagem por meio de avaliações. Nesse caso, o uso de grupo controle vir a trazer grandes contribuições.

Referências bibliográficas

ABSTARTUPS; CIEB. **Mapeamento Edtech 2019: investigação sobre as startups de tecnologia no Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://abstartups.com.br/edtech-2020/>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. ANPAE, 2018, p. 49-54.

ARGYRIS, Chris. Double Looping Learning in Organizations. Massachusetts, EUA: **Harvard Business Review**, setembro-outubro, p. 115 -124, 1977. Disponível em: <<https://hbr.org/1977/09/double-loop-learning-in-organizations>>. Acesso em: 1 ago. 2020.

ARGYRIS, Chris. Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 3, p. 363-375, 1976.

ARGYRIS, Chris. The Executive Mind and Double-Loop Learning. **Organizational Dynamics**, v. 11, n. 2, p. 5-22, 1982.

ARVIDSON, M.; LYON, F. Social Impact Measurement and Non-profit Organisations: Compliance, Resistance, and Promotion. **VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations**, v. 25, n.4, p. 869-886, 2013.

ATINA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.atina.com.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

AUSTIN, J.; STEVENSON, H.; WEI-SKILLERN, J. Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both? **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 30, n. 1, p. 1-22, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKI, Edgard. Negócios de impacto: tendência ou modismo? **GV-executivo**, v. 14, n. 1, p. 14-17, 2015.

BARRAKET, J.; YOUSEF, P. Evaluation and Social Impact Measurement Amongst Small to Medium Social Enterprises: Process, Purpose and Value. **Australian Journal of Public Administration**, v. 72, n. 4, p. 447-458, 2013.

BNCC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BECKER, Henk A. Social Impact Assessment. **European Journal of Operational Research**, v. 128, p.311-321, 2001.

BRANDÃO, D.; CRUZ, C.; ARIDA A. L. **Métricas em negócios de impacto social: fundamentos**. São Paulo: ICE / Move, 2014, 15 p. Disponível em: <http://ice.org.br/wp-content/uploads/pdfs/metricas_negocios_impacto_social_ICE_MOVE.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BOWMAN, E.; HAIRE, M. Social impact disclosure and corporate annual reports. **Accounting, organizations and society**, v. 1, n. 1, p. 11-21, 2002.

CALIL, L. P. Indicadores: o desafio de evidenciar mudanças. In: OTERO, M. R. (org.). **Contexto e prática da avaliação de iniciativas sociais no Brasil: temas atuais**. 1ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2012, p. 61-89.

CASTANEDA, D. I.; MANRIQUE, L. F.; CUELLAR, S. Is organizational learning being absorbed by knowledge management? A systematic review. **Journal of Knowledge Management**, v. 22, n. 2, p. 299-325, 2018.

CIEB. **Aquisição de tecnologia educacional pelo setor público: entraves e caminhos para estimular o ecossistema de inovação no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/07/CIEB-Estudios-1_Aquisicao_de_tecnologia-v-24.07.20_CC.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CHEAH, J.; AMRAN, A.; YAHYA, S. External oriented resources and social enterprises' performance: The dominant mediating role of formal business planning. **Journal of Cleaner Production**, v. 236, n.1, 2019.

CHMELIK, E.; MUSTEEN, M.; AHSAN, M. Measures of Performance in the Context of International Social Ventures: An Exploratory Study. **Journal of Social Entrepreneurship**, v. 7, n. 1, p. 74-100, 2016.

COMINI, G. M.; FISCHER, R. M.; SBRAGIA, R. Social enterprises and social innovation: a portrait of brazilian experiences. In: **PICMET Conference Managing Technological Entrepreneurship: The Engine for Economic Growth**, 2018. Havaí: PICMET, 2018.

COSTA, E.; PESCI, C. Social impact measurement: Why do stakeholders matter?. **Sustainability Accounting, Management and Policy Journal**, v. 7, n. 1, p. 99-124, 2016.

CYERT, R.; MARCH, J. **A Behavioral Theory of the Firm**. 2.ed. Wiley-Blackwell, 1992.

DEES, J. Gregory. **The Meaning of Social Entrepreneurship**. Kauffman Foundation and Stanford University. 2001. Disponível em: <

https://centers.fuqua.duke.edu/case/wp-content/uploads/sites/7/2015/03/Article_Deas_MeaningofSocialEntrepreneurship_2001.pdf>

Acesso em: 13 jun. 2020.

DUFOUR, Bryan. Social impact measurement: What can impact investment practices and the policy evaluation paradigm learn from each other? **Research in International Business and Finance**, v. 47, p. 18-30, 2019.

DWIVEDI, A.; WEERAWARDENA, J. Conceptualizing and operationalizing the social entrepreneurship construct. **Journal Business of Research**, v. 86, p.32-40, 2018.

EBRAHIM, A.; RANGAN, V. K. What Impact? A Framework for Measuring the Scale and Scope of Social Performance. **California Management Review**, v. 56, n. 3, p. 118-141, 2014.

FITZPATRICK, Patricia. In it together: organizational learning through participation in environmental assessment. **Journal of Environmental Assessment Policy and Management**, v. 8, n. 2, p. 157-182, 2006.

FRANK, Daniel. Social impact assessment of resource projects. In: **Mining for Development: Guide to Australian Practice**. Queensland: International Mining for Development Centre, 2012.

GEPHART, Robert Jr. Qualitative Research and the Academy of Management Journal. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4, p. 454-462, 2004.

GIFE. **Censo GIFE**. 2018. Disponível em: <<https://sinapse.gife.org.br/download/censo-gife-2018>> Acesso em: 1 ago. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE PARA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/?modal_active=none>. Acesso em: 27 jun. 2020.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Empreendedorismo no Brasil**. Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP), 2017. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20BRASIL_web.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

GRIECO, Cecilia. What do social entrepreneurs need to walk their talk? Understanding the attitude-behavior gap in social impact assessment practice. **Nonprofit Management and Leadership**, v. 29, p.105-122, 2018.

GRIECO, C.; MICHELINI, L.; LASEVOLI, G. Measuring Value Creation in Social Enterprises: A Cluster Analysis of Social Impact Assessment Models. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, v. 44, n. 6, p. 1173-1193, 2014.

HERVIEUX, C.; VOLTAN, A. Toward a systems approach to social impact assessment. **Social Enterprise Journal**, v. 15, n. 2, p. 264-286, 2019.

HUBER, G. P. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.

INTECELERI. Disponível em: <<https://www.inteceleri.com.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **O que os Educadores pensam sobre o Socioemocional na escola?** 2016. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Instituto-Ayrton-Senna-Estudos-FiquePorDentro.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

IRENE, B.; MARIKA, A.; GIOVANNI, A.; MARIO, C. Indicators and metrics for social business: a review of current approaches. **Journal of Social Entrepreneurship**, v. 7, n.1, p. 1 -24, 2016.

JHA-THAKUR, Urmila et al. Effectiveness of strategic environmental assessment – the significance of learning. **Impact Assessment and Project Appraisal**, v. 27, n. 2, p. 133–144, 2009.

KAY, Alan. **Prove Improve Account: The New Guide to Social Accounting and Audit**. 2011. Disponível em: <http://www.socialauditnetwork.org.uk/files/2913/2621/3469/Thinking_it_through_-_Prove_Improve_Account_The_New_Guide_to_Social_Accounting_and_Audit_Sample.pdf>. Acesso em: 1 ago.2020.

KAPLAN, R.S.; NORTON. D. P. The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance. Massachusetts, EUA: **Harvard Business Review**, janeiro-fevereiro, 1992. Disponível em: <<https://hbr.org/1992/01/the-balanced-scorecard-measures-that-drive-performance-2>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

_____. Putting the Balanced Scorecard to Work. Massachusetts, EUA: **Harvard Business Review**, setembro-outubro, 1993. Disponível em: <<https://hbr.org/1993/09/putting-the-balanced-scorecard-to-work>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

_____. Measuring the Strategic Readiness of Intangible Assets. Massachusetts, EUA: **Harvard Business Review**, fevereiro, 2004.

_____. Having Trouble with Your Strategy? Then Map It. Massachusetts, EUA: **Harvard Business Review**, setembro, 2000. Disponível em: <<https://hbr.org/2000/09/having-trouble-with-your-strategy-then-map-it>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

_____. Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. Massachusetts, EUA: **Harvard Business Review**, julho-agosto, 2007. Disponível em: <<https://hbr.org/2007/07/using-the-balanced-scorecard-as-a-strategic-management-system>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

KESKIN, D.; RENEE, W.; HAN, B. Product innovation processes in sustainability-oriented ventures: A study of effectuation and causation. **Journal of Cleaner Production**, v. 263, n. 1, 2020. No prelo.

LALL, Saurabh. Measuring to Improve Versus Measuring to Prove: Understanding the Adoption of Social Performance Measurement Practices in Nascent Social Enterprises. **Voluntas**, v. 28, p. 2633–2657, 2017.

MAAS, K.; LIKET, K. Social Impact Measurement: Classification of Methods. In: BURRITT R. et al. (ed.). **Environmental Management Accounting and Supply Chain Management**. Eco-Efficiency in Industry and Science. Dordrecht: Springer, 2011.

MAIR, J.; MARTÍ, I.. Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. **Journal of World Business**, v. 41, n. 1, p. 36-44, 2006.

MENDONÇA, Y. V. S. ; OLIVEIRA JÚNIOR, W. S. ; SILVA, B. C. . Jogos educativos digitais: motivam ou ensinam?. In: **5º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - SIPEMAT**, 2018, Belém. 5º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - SIPEMAT, 2018.

MEZIROW, Jack. Transformative Learning: Theory to Practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 74, p. 5-12, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

_____. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MOLECKE, G.; PINKSE, J. Accountability for social impact: A bricolage perspective on impact measurement in social enterprises. **Journal of Business Venturing**, v. 32, n. 5, p. 550-568, 2017.

MORT, G. S.; WEERAWARDENA, J.; CARNEGIE, K. Social Entrepreneurship: Towards Conceptualisation. **International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing**, v. 8, n. 1, p. 76-88, 2003.

NGUYEN, L.; SZKUDLAREK, B.; SEYMOUR, R. G. Social impact measurement in social enterprises: An interdependence perspective. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 32, p. 224–237, 2015.

NONAKA, I.; VON KROGH, G.; VOELPEL, S. Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances. **Organization Studies**, v. 27, n. 8, p. 1179–1208, 2006.

OLIVEIRA FILHO, G.; KIYAMA, R. S.; COMINI, G. Os desafios de mensurar impacto social. In: BARKI, E; IZZO, D.; TORRES, H.; AGUIAR, L. (org.). **Negócios com Impacto Social no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. S. ; SILVA, B. C. . Os impactos da adoção tecnológica na educação básica: app Matematicando e Google para educação nas secretarias municipais de educação. In: **IV Congresso Nacional de Educação**, 2017, João Pessoa - Paraíba. Anais do IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa: Realize, 2017. v. 1.

OTHMAN, R.; HASHIM, N. Typologizing organizational amnesia. **The Learning Organization**, v. 11, n. 3, p. 273-284, 2004.

PASSOS, C. A. K. Indicadores, ONGs e Cidadania: contribuições sociopolíticas e metodológicas. In: KAYANO, J.; SIMIÃO, C. S.; KRUGER, C. A (orgs.). **GT Indicadores**. Curitiba/São Paulo: Plataforma Contrapartes Novib, 2003.

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

PIPE.SOCIAL. **2º Mapa de Negócios de Impacto Social + Ambiental**. 2019. Disponível em: < <https://www.pipe.social/mapa2019>> Acesso em: 29 de jul. 2020.

POLONSKY, M. J.; GRAU, S. L.; MCDONALD, S. Perspectives on social impact measurement and non-profit organisations. **Marketing Intelligence & Planning**, v. 34, n. 1, p. 80-98, 2016.

RAWHOUSER, H.; CUMMINGS, M.; NEWBERT, S. L. Social Impact Measurement: Current Approaches and Future Directions for Social Entrepreneurship Research. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 43, n. 1, p. 82-115, 2017.

REXHEPI, G.; KURTISHI, S.; BEXHETI, G. Corporate Social Responsibility (CSR) and Innovation - The drivers of business growth? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 75, n. 3, p. 532-541, 2013.

SAEBI, T.; FOSS, N. J.; LINDER, S. Social Entrepreneurship Research: Past Achievements and Future Promises. *Journal of Management*, v. 45, n. 1, p. 70-95, 2019.

SÁNCHEZ, L.; MITCHELL, R. Conceptualizing impact assessment as a learning process. *Environmental Impact Assessment Review*, v. 62, p. 195–204, 2017.

SEBRAE; PNUD; INSTITUTO INCLUIR. Retrato dos Pequenos Negócios Inclusivos e de Impacto no Brasil. 2017. Disponível em: < https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/3._mapeamento_negocios_de_impacto.pdf> Acesso em: 1 ago. 2020.

SENGE, Peter. Taking Personal Change Seriously: The Impact of "Organizational Learning" on Management Practice. *Academy of Management*, v. 17, n. 2, p. 47-50, 2003.

SILVA, B. C.; ALVES, O. S. ; OLIVEIRA JÚNIOR, W. S. . Travessias: reflexões sobre o ensino de matemática nas ilhas de Belém e Cotijuba e contribuições para a formação inicial de professor(a)es. In: **IV Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2017, João Pessoa - Paraíba. Anais do IV Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2017. v. 1.

SILVA, T. N. T. ; SILVA, B. C. ; OLIVEIRA JÚNIOR, W. S. Matematicando: meninos sabem mais, meninas sabem menos? In: **XVIII Encontro Baiano de Educação Matemática**, 2019, Ilhéus - Bahia. XVIII Encontro Baiano de Educação Matemática A sala de aula de Matemática e suas vertentes. Ilhéus: XVIII EBEM, 2019. v. 1.

SOLÓRZANO-GARCÍA, M.; NAVÍO-MARCO, J.; GÓMEZ, L. M. R. Ambiguity in the Attribution of Social Impact: A Study of the Difficulties of Calculating Filter Coefficients in the SROI Method, 2019. *Sustainability*, v. 11, n. 2, p. 386, 2019.

TELLES, Renato. A efetividade da “matriz de amarração” de Mazzon nas pesquisas em Administração. *Revista de Administração*, v. 36, n. 4, p. 64-72, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/002899327673357a0e974?authid=YhVHn5Pn6LzE>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

TORRES, H. G.; TEIXEIRA, M. T.; FRANÇA, D. O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (ed.). **Série Estudos & Pesquisas Educacionais**. Nº 4. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014, p. 167-204.

THE SROI NETWORK. **A guide to Social Return on Investment**. 2012. Disponível em: <<http://www.socialvalueuk.org/app/uploads/2016/03/The%20Guide%20to%20Social%20Return%20on%20Investment%202015.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

THE SOCIAL AUDIT NETWORK. Disponível em: <<http://www.socialauditnetwork.org.uk/>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

THE WORLD BANK. Impact Evaluation: **The Experience of the Independent Evaluation Group of the World Bank**. 2006. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/475491468138595632/pdf/382680Impact1e10experience01PUBLIC1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VANCLAY, Frank. Conceptualising social impacts. **Environmental Impact Assessment Review**, v. 22, n. 3, p. 183-211, 2002.

_____. International Principles for Social Impact Assessment. **Impact Assessment and Project Appraisal**, v. 21, n.1, p. 5-11, 2003.

VAUS, David. **Research Design in Social Research**. SAGE Publications. Londres: 2001.

WEISS, Carol H. Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. In: CONNELL, J.P et al. (ed.). **New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts**. The Aspen Institute, 1995.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. SAGE Publications. California: 2014.

YUNUS, Muhammad. **Criando um negócio social: Como iniciativas economicamente viáveis podem solucionar os grandes problemas da sociedade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

Apêndices

Apêndice 1: Ferramenta de avaliações citadas por artigos

Ferramentas de avaliação de impacto social	Número de artigos que citam	Fontes de citações
AA1000	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Acumen scorecard	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Assessment and improvement indicators	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Atkinsson compass assessment for investors (ACAFI)	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Balanced scorecard (BSC) / Social enterprise balanced scorecard	8	ARVIDSON; LYON, 2013, CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016, COSTA, PESCI; 2016, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, HERVIEUX; VOLTAN, 2019, LALL, 2017, MAAS; LIKET, 2011, NGUYEN; SZKUDLAREK; SEYMOUR, 2015
Best available charitable option (BACO)	4	CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016, EBRAHIM; RAGA, 2014, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Blended Value	2	ARVIDSON; LYON, 2013, COSTA, PESCI; 2016,
BoP impact assessment framework	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Business ethics excellence model	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
C3 Perform	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Center for high impact philanthropy cost per impact	1	MAAS; LIKET, 2011
Charity analysis framework	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Charity assessment method of performance (CHAMP)	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Community impact mapping	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Co-operative performance indicators	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Corporate Social Reporting (CSRep)	1	COSTA, PESCI; 2016,
Cost per impact	2	CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Cost Benefit Analyses	2	CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016,

		NGUYEN; SZKUDLAREK; SEYMOUR, 2015
Cradle to cradle certification	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Customer service excellent	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Echoing green midyear and year-end report	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Eco-mapping	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Expected return	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
EMAS	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
EFQM	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Family of measures	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Fit for purpose	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Foundation investment bubble chart	1	MAAS; LIKET, 2011
Global Impact Investing Rating System (GIIRS) / B Impact Assessment	3	LALL, 2017, MAJETIÉ et al., 2019, RAWHOUSER; CUMMINGS; NEWBERT, 2017
GRI sustainability reporting framework	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Hewlett foundation expected return	1	MAAS; LIKET, 2011
HIP scorecard	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Impact reporting and investment standard (IRIS)	4	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, LALL, 2017, MOLECKE; PINKSE, 2017, NGUYEN; SZKUDLAREK; SEYMOUR, 2015
Investors in people	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Local economic multiplier (LEM)	1	MAAS; LIKET, 2011
LM3	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Measuring impact framework (MIF)	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Measuring impacts toolkit	1	MAAS; LIKET, 2011
Methodology for impact analysis and assessment	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
MicroRate	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Millennium Challenge Corporation – economic rate of return (ERR)	1	EBRAHIM; RAGA, 2014
Millennium development goal scan (MDG-scan)	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Movement above the US\$1 a day threshold	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Ongoing assessment of social impacts	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS;

(OASIS)		LIKET, 2011
Outcome star	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Participatory impact assessment	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Poverty social impact assessment (PSIA)	1	MAAS; LIKET, 2011
Practical quality assurance system for small organizations	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Progress out of poverty index	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MOLECKE; PINKSE, 2017
Prove it!	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Public value scorecard (PVSc)	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Pulse–Portfolio data management system	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Quality first	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Robin hood foundation benefit–cost ratio	3	CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016, EBRAHIM; RAGA, 2014, MAAS; LIKET, 2011
SCALERS	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
SIM tool survey	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Social accounting and audit (SAA)	7	ARVIDSON; LYON, 2013, BARRAKET; YOUSEFPOUR, 2013, CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016, COSTA, PESCI; 2016, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MOLECKE; PINKSE, 2017, NGUYEN; SZKUDLAREK; SEYMOUR, 2015
Social compatibility analysis (SCA)	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Social costs–benefit analysis (SCBA)	2	ARVIDSON; LYON, 2013, MAAS; LIKET, 2011
Social cost-effectiveness analysis (SCEA)	2	CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016, MAAS; LIKET, 2011
Social enterprise mark	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Social e-valuator	1	MAAS; LIKET, 2011
Social footprint	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Social impact assessment (SIA)	1	MAAS; LIKET, 2011
Social Impact Measurement for Local Economies (SIMPLE)	3	CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016, COSTA, PESCI; 2016, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Social Impact rating	1	COSTA, PESCI; 2016

Social investment risk assessment	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
SOCIAL	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Social performance indicators	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Social rating	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Social return assessment (SRA)	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Social return on investment (SROI)	15	ARVIDSON; LYON, 2013, BARRAKET; YOUSEFPOUR, 2013, CHMELIK; MUSTEEN; AHSAN, 2016, COSTA, PESCI; 2016, EBRAHIM; RAGA, 2014, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, HERVIEUX; VOLTAN, 2019, LALL, 2017, MAAS; LIKET, 2011, MAJETIÉ et al., 2019, MOLECKE; PINKSE, 2017, NGUYEN; SZKUDLAREK; SEYMOUR, 2015, SOLÓRZANO-GARCÍA et al., 2019, POLONSKY; GRAU; MCDONALD, 2016, RAWHOUSER; CUMMINGS; NEWBERT, 2017
Social value metrics	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Socioeconomic assessment toolbox (SEAT)	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Soft outcomes universal learning (SOUL)	3	ARVIDSON; LYON, 2013, COSTA, PESCI; 2016, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Stakeholder value added (SVA)	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Star social firm	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Success measures data system	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
The B impact rating system	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
The big picture	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
The Committee on Sustainability Assessment (COSA) Methodology	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
The FINCA client assessment tool	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
The values based checklist for social firms	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Third sector performance dashboard	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
The simple methodology	1	HERVIEUX; VOLTAN, 2019,

Triple Bottom Line (TBL) scorecard	3	ARVIDSON; LYON, 2013, COSTA, PESCI; 2016, GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Toolbox for analysing sustainable ventures in developing countries	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011
Trucost	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Volunteering impact assessment toolkit	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Wallace assessment tool	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Weelbeing measure	1	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014
Wellventure monitor	2	GRIECO; MICHELINI; LASEVOLI, 2014, MAAS; LIKET, 2011

Apêndice 2: Lista de documentos analisados (exceto *websites* e redes sociais das organizações)

	Tipo	Título	Fonte	Código
Modelo: SROI	Guia técnico	A guide to Social Return on Investment	< http://www.socialvalueuk.org/app/uploads/2016/03/The%20Guide%20to%20Social%20Return%20on%20Investment%202015.pdf > Acesso em 5 de jul. 2020.	-
	Guia técnico	Standard on applying Principle 1: Involve stakeholders	< http://www.socialvalueuk.org/app/uploads/2019/06/Standard-on-Stakeholder-Involvement-V2.0-FINAL-1.pdf > Acesso em 5 de jul. 2020.	-
	Guia técnico	AA1000 Stakeholder Engagement Standard 2015	< http://www.socialvalueuk.org/app/uploads/2018/02/AA1000SES_2015.pdf > Acesso em 5 de jul. 2020.	-
	Guia técnico	Measuring Social Return on Investment for Community Schools: A Practical Guide	< http://www.socialvalueuk.org/app/uploads/2016/09/NCC_S_SROI_Guide.pdf > Acesso em 5 de jul. 2020.	-
	Guia técnico	Standard on Applying Principle 4: Only include what is material	< http://www.socialvalueuk.org/app/uploads/2016/03/Materiality-Standard-2018-DRAFT-v0.1.pdf > Acesso em 5 de jul. 2020.	-
	Guia técnico	Standard on Applying Principle 2: Understand what changes	< http://www.socialvalueuk.org/app/uploads/2018/04/Standard-Principle-2-Understand-what-changes-Part-one.pdf > Acesso em 5 de jul. 2020.	-
Modelo: SAA	Guia técnico	Prove Improve Account: The New Guide to Social Accounting and Audit	< https://www.researchgate.net/publication/263620892_Prove_Improve_Account_The_New_Guide_to_Social_Accounting_and_Audit > Acesso em 5 de jul. 2020.	-
Modelo: BSC	Artigo de divulgação científica	The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance	< https://hbr.org/1992/01/the-balanced-scorecard-measures-that-drive-performance-2 > Acesso em 3 de jul. 2020.	-
	Artigo de divulgação científica	Putting the Balanced Scorecard to Work	< https://hbr.org/1993/09/putting-the-balanced-scorecard-to-work > Acesso em 3 de jul. 2020.	-
	Artigo de divulgação científica	Measuring the Strategic Readiness of Intangible Assets	< https://www.researchgate.net/publication/7789851_Measuring_the_Strategic_Readiness_of_Intangible_Assets > Acesso em 5 de jul. 2020.	-
	Artigo de divulgação científica	Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System	< https://hbr.org/2007/07/using-the-balanced-scorecard-as-a-strategic-management-system >	-

			m> Acesso em 3 de jul. 2020.	
	Artigo de divulgação científica	Having Trouble with Your Strategy? Then Map It	< https://hbr.org/2000/09/having-trouble-with-your-strategy-then-map-it > Acesso em 3 de jul. 2020.	-
Caso: Atina	Apresentação	Quadro lógico: referencial	Enviado pela organização	O1_D1
	Material institucional	Metodologia de Contextualização da Aprendizagem	https://issuu.com/atinaedu/docs/livro_metodologia_atina	O1_D2
	Material institucional	Apresentação da Metodologia Atina	https://issuu.com/atinaedu/docs/apresentacao_metodologia_atina	O1_D3
	Material institucional	Atlas Ambiental São Sebastião, SP - Brasil	https://issuu.com/atinaedu/docs/atlas_sao_sebastiao_3aed	O1_D4
Caso: Inteceleri	Material institucional	Projeto Matematicando & Google for Education: Metodologia de Execução	Enviado pela organização	O2_D1
	Artigo apresentado em congresso científico	Os impactos da adoção tecnológica na educação básica: app Matematicando e Google para Educação nas secretarias municipais de educação	Enviado pela organização	O2_D2
	Artigo apresentado em congresso científico	Travessias: reflexões sobre o ensino de matemática nas ilhas de belém e cotijuba e contribuições para a formação inicial de professor(a)es	Enviado pela organização	-
	Artigo publicado em revista científica	Jogos educativos digitais: motivam ou ensinam?	Enviado pela organização	-
	Artigo apresentado em congresso científico	Matematicando: meninos sabem mais, meninas sabem menos?	< https://casilhero.com.br/ebe/mini/uploads/anexo_final/bc2ce44a1f676ebf08ecdbb06f03a30fd.pdf > Acesso em 2 de jul. 2020.	-

Apêndice 3: Protocolo da entrevista 1

Data: _____

Nome do entrevistado: _____

Nome da organização: _____

Cargo do entrevistado: _____

- a) Agradecimento ao entrevistado
- b) Esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa
- c) Solicitação para gravação da entrevista
- d) Realização das seguintes perguntas:

	Perguntas	Tópicos de investigação
Contextualização	Quando e como o negócio surgiu?	Propósito do negócio, Principal premissa de mudança
	Como você descreveria o propósito do negócio?	Propósito do negócio, Principal premissa de mudança
	Conte-me sobre o(s) produto(s) (ou serviço(s) que o seu negócio oferece.	Serviços e/ou produtos ofertados
	Atualmente como é a estrutura organizacional da organização?	Estrutura organizacional
	Qual é o perfil dos seus clientes?	Segmento(s) de clientes
	Quem são os principais beneficiários do negócio?	Público beneficiário
Caracterização da avaliação	Quando e como surgiu a necessidade de avaliar impacto social?	Função
	Como é realizada a avaliação de impacto social?	Nível de generalização
	Quais mudanças sociais são avaliadas?	Propósito, Escopo, Etapas de cadeia de mudança, Abrangência, Tipo de dados coletados
	Quais são os principais indicadores de mudança utilizados?	Propósito, Escopo, Etapas de cadeia de mudança, Abrangência, Tipo de dados coletados
	Quando e como os dados são coletados?	Intervalo temporal
	Quando e como os dados são analisados?	Intervalo temporal

	Quais são os <i>stakeholders</i> que têm acesso aos resultados?	Público-alvo
--	---	--------------

- e) Solicitação de novas entrevistas e contato com outros atores da organização que atuam com avaliação de impacto social.

Apêndice 4: Protocolo da entrevista 2

Data: _____

Nome do entrevistado: _____

Nome da organização: _____

Cargo do entrevistado: _____

- a) Agradecimento ao entrevistado
- b) Esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa
- c) Solicitação para gravação da entrevista
- d) Realização de perguntas não estruturadas para o esclarecimento dos seguintes tópicos:

Tópicos de investigação	
Processos utilizados	... da etapa de previsão de mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	
Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
Processos utilizados	...da etapa de acompanhamento de mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	
Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
Processos utilizados	...da etapa de reflexão sobre as mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	
Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
Processos utilizados	...da etapa de gestão de mudanças
Monitoramento de externalidades, mudanças negativas ou erros	
Espaços de troca entre colaboradores	

Espaços de troca com <i>stakeholders</i> externos	
---	--

Fonte: autora, 2020

- e) Solicitação de contato de outros atores da organização no caso da impossibilidade de um ou mais tópicos não terem sido esclarecidos por conta da falta de conhecimento do entrevistado.

Anexos

Anexo 1: Exemplo de mapa de impacto preenchido de acordo com o modelo SROI

Social Return on Investment – The Impact Map for the worked example					
Organisation	Wheels-to-Meals				
Objectives	Provide luncheon club for 30 elderly local residents with additional health and social benefits by bringing residents to meals				
Scope	Activity	30 places for eligible elderly and/or disabled local residents 5 days a week, 50 weeks of the year			
	Contract/Funding/Part of organisation	Local Authority Grant			
Stage 1		Stage 2			
Stakeholders	Intended/unintended changes	Inputs		Outputs	The Outcomes
		Description	Value£		
Who do we have an effect on? Who has an effect on us?	What do you think will change for them?	What do they invest?		Summary of activity in numbers	How would you describe the change?
elderly / disabled residents	residents use health services less	time	£0	luncheon club: – group activities (board games, craft, mild/therapeutic exercise, info and awareness sessions)	the mild/therapeutic group exercise sessions made residents fitter, they had fewer falls and ended up in hospital less
	residents get out of the house more				the nurse led group sessions helped residents manage their health and symptoms better and they were healthier
					residents made new friends and spent more time with others through the group activities
local authority	residents provided with nutritious meal	meals on wheels contract (annual)	£24,375		residents had nutritious meals with 3 (out of) 5-a-day and they were healthier
Wheels-to-Meals volunteers (retired)	keep active	time (at min wage) 4 volunteers x 3 hrs x 5 days x 50 wks x £6 (forecast)	£18,000	– transport for 30 people	material outcomes for residents only (not for local authority). All outcomes for this stakeholder already considered above.
neighbours of elderly/ disabled residents	look out for neighbours	time	£0	– 7500 hot meals annually	healthier volunteers (retired)
					reduction in neighbourly care/shopping and breakdown of informal community networks
Total			£42,375		

(continues on the next page)			
		Name	
		Date	
Objective of Activity		Time Period	1 year (2010)
Purpose of Analysis		Forecast or Evaluation	Forecast

Stage 3						
The Outcomes (what changes)						
Indicator	Source	Quantity	Duration	Financial proxy	Value £	Source
How would you measure it?	Where did you get the information from?	How much change was there?	How long does it last?	What proxy would you use to value the change?	What is the value of the change?	Where did you get the information from?
fewer falls and associated hospital admissions/stays annually	oneoff research	7	1 year	accident&emergency	£94.00	NHS cost book 07/08
			1 year	geriatric assessment inpatient	£4,964.00	
			1 year	geriatric continuing care-Inpatient (average 5 wks x £1,444)	£7,220.00	
fewer visits to the doctor annually (appointments) and residents report improvement in physical health	questionnaire and interviews	90	5 years	consultation with doctor	£19.00	NHS cost book 2006
new clubs/group activities joined during year and residents report an increase in personal wellbeing/feeling less isolated	questionnaire	16	1 year	average annual membership/cost	£48.25	current average costs of bus trips, bingo and craft clubs
fewer District Nurse visits and residents reporting increased physical activity of 3 hours or more a week	questionnaire	14	2 years	District Nurse visits	£34.00	NHS cost book 07/08
volunteers report increased physical activity of 3 hours or more a week since volunteering	volunteer annual assessment	4	1 year	annual elderly residents swimming pass	£162.50	local authority
fewer instances of neighbours shopping for residents annually	One-off survey	275	3 years	supermarket online shopping delivery fee	- £5.00	www.tesco.co.uk

Social Return on Investment – The Impact Map for the worked example (continued from previous page)					
Organisation	Wheels-to-Meals				
Objectives	Provide luncheon club for 30 elderly local residents with additional health and social benefits by bringing residents to meals				
Scope	Activity	30 places for eligible elderly and/or disabled local residents 5 days a week, 50 weeks of the year			
	Contract/Funding/Part of organisation	Local Authority Grant			
Stage 1 duplicate	Stage 2 duplicate	Stage 4			
Stakeholders	The outcomes	Deadweight	Attribution	Drop Off	Impact
	Description	%	%	%	
Groups of people that change as a result of the activity	How would you describe the change?	What would have happened without the activity?	Who else contributed to the change?	Does the outcome drop off in future years?	Quantity times financial proxy, less deadweight, displacement and attribution
elderly / disabled residents	the mild/therapeutic group exercise sessions made residents fitter, they had fewer falls and ended up in hospital less	0%	5%	50%	£625.10 £33,010.60 £48,013.00
	the nurse led group sessions helped residents manage their health and symptoms better and they were healthier	0%	10%	10%	£1,539.00
	residents made new friends and spent more time with others through the group activities	10%	35%	0%	£451.62
	residents had nutritious meals with 3 (out of) 5-a-day and they were healthier	100%	0%	0%	£0.00
	local authority	material outcomes for residents only (not for local authority). All outcomes for this stakeholder already considered above.			
Wheels-to-Meals volunteers (retired)	healthier volunteers (retired)	70%	10%	35%	£175.50
neighbours of elderly/ disabled residents	reduction in neighbourly care/shopping and breakdown of informal community networks	5%	0%	5%	-£1,306.25
Total					£82,508.57

		Name	
		Date	
Objective of Activity		Time Period	1 year (2010)
Purpose of Analysis		Forecast or Evaluation	Forecast

Stage 5					
Calculating Social Return					
Discount rate (%)		3.5%			
	Year 1 (after activity)	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5
	£625.10	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00
	£33,010.60	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00
	£48,013.00	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00
	£1,539.00	£1,385.10	£1,246.59	£1,121.93	£1,009.74
	£451.62	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00
	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00
	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00
	£175.50	£0.00	£0.00	£0.00	£0.00
	-£1,306.25	-£1,240.94	-£1,178.89	£0.00	£0.00
	£82,508.57	£144.16	£67.70	£1,121.93	£1,009.74
Present Value*	£79,718.43	£134.58	£61.06	£977.70	£850.17
Total Present Value (PV)					£81,741.93
Net Present Value					£39,366.93
Social Return £ per £					£193: £1

* See page 68 for an explanation of these calculations

A guide to Social Return on Investment 105

Fonte: The SROI Network (2012)