



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Eleonora Maravalhas

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM PRÁTICAS DE AUDITORIA
INTERNA DE UMA EMPRESA DO SETOR FINANCEIRO

BRASÍLIA - DF

2009

Eleonora Maravalhas

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM PRÁTICAS DE AUDITORIA
INTERNA DE UMA EMPRESA DO SETOR FINANCEIRO**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Mestranda: Eleonora Maravalhas

Orientadora: Profa. Dra. Catarina Cecília Odélius

Brasília, junho de 2009

Maravalhas, Eleonora, 2009-

Aprendizagem organizacional em práticas de auditoria interna de uma empresa do setor financeiro / Eleonora Maravalhas. – 2009.

105 f.; 30 cm

Orientadora: Catarina Cecília Odelius.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Mestrado em Administração, 2009.

1. Introdução. 2. Referencial teórico. 3. Resultados, análise e discussão. 4. Conclusões e recomendações. Referências. I. Maravalhas, Eleonora. II. Universidade de Brasília. Mestrado em Administração. III. Aprendizagem organizacional em práticas de auditoria interna de uma empresa do setor financeiro.

ELEONORA MARAVALHAS

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM PRÁTICAS DE AUDITORIA
INTERNA DE UMA EMPRESA DO SETOR FINANCEIRO**

Esta dissertação de mestrado foi julgada e aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília

Brasília (DF), 26 de junho de 2009

Profa. Dra. Catarina Cecília Odelius
Universidade de Brasília (PPGA/UnB) - Orientadora

Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS) - Membro

Profa. Dra. Maria de Fátima Bruno de Faria
Universidade de Brasília (PPGA/UnB) – Membro

*Ao meu Rodrigo, pelo carinho e
apoio durante a realização deste trabalho
Aos meus irmãos e amigos que me
inspiraram e me incentivaram na jornada
da aprendizagem.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir, iluminar os meus caminhos e impor desafios que me levam ao crescimento.

À minha família que sempre me fez perceber a educação como um valor inalienável e aos meus amigos que sempre me apóiam nos momentos de dificuldades e compreendem minhas ausências.

Ao Rodrigo Wachholz, meu companheiro, a quem impus grandes sacrifícios durante a realização do mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Catarina Cecília Odelius, que entre suas inúmeras tarefas, conduziu com delicadeza e precisão a tarefa de me orientar.

Às professoras Dra. Maria de Fátima Bruno de Faria e Dra. Cláudia Simone Antonello, que ofereceram valiosas contribuições quando da etapa de qualificação.

Ao meu colega de mestrado Geraldo Antonio Galazzi, companheiro de angústias e de conquistas ao longo do mestrado.

Aos professores do mestrado e à equipe do PPGA, sempre dispostos a auxiliar.

Ao Banco do Brasil S.A., por me conceder valiosas horas de estudo e aos meus colegas de trabalho, que entenderam e colaboraram durante minhas ausências.

Ao Dr. Jose Luís Prola Salinas cuja pesquisa me foi fonte de inspiração e orientação.

À Auditoria Interna do Banco do Brasil S.A., em especial ao Ilenor Elemar Zingler, que autorizou a realização da pesquisa e à Luciane Gameiro Lopes, que me acompanhou durante o trabalho, mesmo em meio a uma atribulada agenda.

Aos colegas da Auditoria Interna e de outras áreas que dispuseram do seu tempo para contribuir com a pesquisa ora apresentada.

Resumo

A aprendizagem organizacional só ocorre quando novas idéias passam a fazer parte do pensamento dos indivíduos e do modo como estes interpretam suas experiências. Com base nessa afirmação e de acordo com o enfoque da perspectiva social da aprendizagem organizacional, realizou-se estudo com o objetivo de investigar a aprendizagem organizacional associada a mudanças decorrentes da implementação de um novo modelo de atuação na auditoria interna de uma empresa do setor financeiro. No escopo da pesquisa, foram contemplados como objetivos específicos: descrever pontos de vista compartilhados sobre as práticas de trabalho dos auditores internos; identificar aspectos do processo de aprendizagem organizacional vivenciados por auditores internos e não auditores; e caracterizar fenômenos associados à aprendizagem: cultura, mudança, *sensemaking*, linguagem e narrativas. Coerentemente com o paradigma interpretativista adotado e por se tratar de experiência vivida por indivíduos, foram utilizadas técnicas qualitativas de investigação: análise documental e entrevistas realizadas com vistas a capturar as narrativas de vinte e um indivíduos, auditores e não auditores. Para análise dos resultados, adotou-se o método fenomenológico, com base no modelo de Sanders (1982). Da análise das entrevistas emergiram temas, posteriormente analisados quanto às correlações noéticas/noemáticas. Por fim, chegou-se às essências do fenômeno. Entre auditores internos, os sentidos atribuídos às mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna são: de um modelo lógico, plausível, e reconhecido, constituindo-se como evolução da área; a prática é percebida como construção coletiva; a aprendizagem é vista ao mesmo tempo como objetivo e processo; as mudanças positivas nas áreas são a razão de ser dos trabalhos de auditoria. O sentido atribuído por não auditores mostrou-se diferenciado: o Modelo é apenas um método de trabalho; a forma de atuação dos auditores é significativamente distinta, nem sempre melhor em todos os aspectos, porém o relacionamento com as áreas auditadas é melhor do que costumava ser; as auditorias proporcionam um novo olhar sobre os processos analisados; o apoio institucional conferido a mudanças consideradas necessárias pela área auditada é visto como positivo, embora entendam que a atuação da Auditoria poderia contribuir mais significativamente para melhoria dos processos; as recomendações emitidas são percebidas como excessivas e pouco relevantes. Outras considerações quanto ao processo de aprendizagem e aspectos tais como cultura, mudanças e narrativas foram apresentadas. Como limitação ao método empregado, ressalta-se a impossibilidade de generalização dos resultados encontrados, tendo em vista estarem relacionadas exclusivamente ao grupo entrevistado. Este estudo é inovador quanto ao uso do método fenomenológico ao campo da aprendizagem organizacional e propõe a expansão do conceito de comunidades de prática para o ambiente organizacional.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional. perspectiva social da aprendizagem organizacional. *sensemaking*. método fenomenológico.

Abstract

Organizational learning takes place only when new ideas become part of individuals thinking and how they interpret their experiences. Based on this statement and in accordance with the approach of the social perspective of organizational learning, the present study is aiming to investigate the organizational learning related to changes resulting from the implementation of a new internal audit model in a financial institution. In the scope of the research, the following specific objectives were contemplated: describe the shared points of view about working practices of internal auditors; identify aspects of the process of organizational learning experienced by internal auditors and non-auditors, and characterize phenomenas associated with learning: culture, change, sensemaking, language and narrative. In line with the interpretativist paradigm adopted and because the subject involves individual's experiences, qualitative techniques of research were used: documentary analysis and interviews in order to capture the narratives of twenty-one individuals, auditors and non-auditors. The phenomenological method based on the model of Sanders (1982) was used in the analysis of the results. Themes emerged from the analysis of interviews, later analyzed about noetics/noematics correlations. Finally, the essence of the phenomenon were reached. Among the internal auditors, the meaning of changes in the internal audit model is: a logical, reasonable, and recognized model of auditing, perceived as an evolution of the area; practice is perceived as a collective construction; learning is seen both as objective and process; and the positive changes in areas are the reason for the auditing work. The meaning made by non-auditors showed up differently: the model is just a working method; the way of auditors' acting is significantly different, not considered better in all aspects, but the relationship with the audited areas is better than it used to be; the auditing process provide a new look at the processes analyzed; the institutional support given to process changes demanded by the audited area is seen as positive, although more significant improvements should be generated from the auditing works; recommendations are seen as excessive and not very relevant. Other considerations about the process of learning and aspects such as culture, change and narratives were presented. A limitation related to the method used is that results are impossible to be generalized because they concern exclusively for the interviewed group. This study is innovative in the use of the phenomenological method in the field of organizational learning and suggests the expansion of communities of practice concept to the organizational environment.

Keywords: organizational learning. social perspective of organizational learning. sensemaking. phenomenological method.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Pesquisa anterior sobre aprendizagem organizacional em práticas de trabalho	4
1.2 Problema de pesquisa.....	7
1.3 Objetivos	8
1.3.1 Geral	8
1.3.2 Específicos	8
1.4 Justificativa	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 Considerações iniciais.....	10
2.2 Perspectivas e debates em Aprendizagem Organizacional.....	12
2.3 Aprendizagem Organizacional em uma perspectiva social	16
2.4 Comunidades de Prática.....	19
2.5 O processo de Aprendizagem Organizacional	22
2.6 Mudança e Aprendizagem Organizacional.....	24
2.7 Intervenções em Aprendizagem Organizacional	27
2.8 Cultura e Aprendizagem Organizacional.....	29
2.9 <i>Sensemaking</i> , linguagem, narrativas e Aprendizagem Organizacional	31
3 METODOLOGIA.....	36
3.1 Caracterização geral da pesquisa	36
3.2 O Método Fenomenológico	37
3.3 Ambiente de pesquisa	40
3.4 Histórico da área e atual o modelo de atuação.....	42
3.5 Universo e seleção	45
3.6 Coleta de dados	48
3.7 Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	50
4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	52
4.1 Descrição	52
4.2 Identificação de temas ou invariantes que emergem das descrições	53
4.3 Correlações noéticas e noemáticas	75
4.4 Abstração de essências.....	85
4.5 Outras considerações	92
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	97
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Em um ambiente onde as mudanças são cada vez mais presentes e velozes, a habilidade de aprender permite que sejam desenvolvidas, no âmbito das organizações, competências que melhoram o processo de tomada de decisões e a capacidade competitiva. O reconhecimento do processo de aprendizagem e as respectivas implicações no ambiente organizacional vêm se consolidando como um importante campo de estudo: a aprendizagem organizacional (BASTOS et al., 2002).

Sociedades, mercados, empresas e indivíduos partilham da mesma realidade: estão inseridos em ambientes crescentemente complexos e necessitam se adaptar de forma eficiente às novas realidades que se apresentam. Pode-se dizer que a diáde mudança-adaptação vem percorrendo a história da humanidade em todos os tempos e tem ensejado estudos por parte dos mais diversos campos do conhecimento, dentre eles a ciência da administração.

Segundo Pawlowsky (2001) o tema mudança organizacional não é novo no campo da administração. Entretanto, devido à aceleração no ritmo das mudanças e à necessidade de se encontrar soluções para enfrentá-las, a habilidade de aprender melhor e mais rápido passa a ser competência fundamental para as organizações (SUGARMAN, 2001).

Bastos et al. (2004) dão conta que, na década de 90, a aprendizagem organizacional se constituiu como um dos temas mais pesquisados em estudos organizacionais, apesar de ser considerada como o “patinho feio” da teoria organizacional: interessante, mas deixada à margem (MINER; MEZIAS, 1996).

Embora se revele como de grande importância, haja vista a fundamental relevância para a continuidade das empresas, trata-se de um campo ainda em amadurecimento, em virtude, tanto da presença de contribuições de estudiosos de diversas áreas, atraídos para o campo da aprendizagem organizacional como se este fosse um “ímã conceitual”, quanto da multiplicidade de visões e conceitos e definições, quanto por reificação de terminologias, os quais contribuem para “mistificar” o construto, ou seja, torná-la confusa, misteriosa, obscura (FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER, 2005).

Segundo Bastos et al. (2004), esse campo apresenta duas grandes vertentes, uma teórica, liderada por pesquisadores acadêmicos, chamada “aprendizagem organizacional” e outra desenvolvida por consultores e pesquisadores orientados para a transformação

organizacional, denominada “organizações que aprendem”. Esses dois pólos são responsáveis por grande parte do debate nesse campo e a integração é ainda um desafio não superado por pesquisadores (LOIOLA; BASTOS, 2003; RUAS; ANTONELLO, 2003; BASTOS et al., 2004; SOUZA, 2004; VERA; CROSSAN, 2005).

A primeira vertente, “aprendizagem organizacional”, estaria orientada ao processo de aprendizagem, à investigação de como ocorre a construção de conhecimento e a segunda, “organizações que aprendem”, voltada à questão de como promover a aprendizagem nas organizações ou o que deve fazer uma organização para tornar-se uma “organização que aprende” (BASTOS et al., 2004; SOUZA, 2004).

Independentemente das polarizações teóricas, a publicação de “A quinta disciplina”, de Peter Senge em 1990, trouxe à tona o tema aprendizagem organizacional para o mundo empresarial e criou o arquétipo das organizações de aprendizagem, ou organizações que aprendem (*learning organizations*) (SOUZA, 2004). A abordagem prescritiva dessa obra e, principalmente do *Field Book* de 1994, do mesmo autor, foi vista por empresas como direcionadora de práticas organizacionais voltadas à aprendizagem, na medida em que ensinam aos gerentes como uma organização deveria aprender (TSANG, 1997).

Consultores e gerentes baseados nessas e em outras obras também pragmáticas, implementaram novas práticas administrativas com o objetivo de criar ou desenvolver organizações que aprendem, tal que estejam preparadas para adaptarem-se ao cenário de mudanças que a elas se impõem. Souza (2004) realça a visão retórica das “organizações de aprendizagem”, construída a partir de um conjunto de narrativas que envolvem um grande grupo em uma realidade simbólica.

Apesar dessa e de outras críticas apresentadas ao trabalho de Senge, suas contribuições despertaram uma nova consciência em gerentes que vivenciaram a proposta desse autor. Grande parte desses profissionais colocou, ou tentou colocar em prática, de forma intencional, uma nova *práxis* voltada à aprendizagem. Edmondson e Wooley (2005) referem-se a essas ações deliberadas por parte de gerentes e consultores como intervenções em aprendizagem organizacional.

Essa nova realidade organizacional, gerada por práticas empresariais voltadas ao alcance do *status* de “organização que aprende”, acaba por oferecer espaço para a investigação científica, importante para a consolidação do campo da aprendizagem organizacional. Além de ainda carecer de integração conceitual, esse campo apresenta extensa

agenda de pesquisas que venham a explicitar os pressupostos teóricos que o embasam, a ser percorrida por estudiosos (BASTOS et al., 2002).

Uma dessas oportunidades pode ser identificada a partir da crítica apresentada por Easterby-Smith e Araújo (2001) quanto à escassez de estudos voltados à integração entre teoria e prática. A realização de estudos em organizações que estejam preocupadas e voltadas para os seus próprios processos de aprendizagem pode ser um elo de ligação entre as vertentes prescritiva e descritiva. Nesse contexto, se insere a presente pesquisa em aprendizagem organizacional, realizada em uma área na qual foi realizado estudo anterior voltado a produzir mudanças e resultados observáveis nas práticas dos indivíduos. Ao se pesquisar o mesmo ambiente, sob outro enfoque, pretende-se contribuir para a evolução da teoria e, para a área pesquisada no sentido de aprofundar e acumular conhecimentos. Na próxima seção, apresenta-se um resumo desse estudo.

Outra oportunidade de estudo pode ser identificada a partir da tendência apresentada por Easterby-Smith e Araújo (2001) quanto ao fortalecimento da perspectiva social da aprendizagem organizacional e à evolução de metodologias que permitam que esta seja investigada empiricamente por meio de métodos qualitativos. Quanto a este último aspecto, Miner e Mezas (1996) também advogam pela realização de pesquisas que utilizem ferramentas qualitativas capazes de contemplar a força da interpretação e da paixão na aprendizagem.

Gherardi, Nicolini e Odella (1998) acrescentam que para compreender competências cognitivas e sua aquisição, é necessário explorar o contexto específico onde as atividades e práticas sociais ocorrem. Apenas entendendo as circunstâncias e como os participantes constroem as situações pode ser feita uma válida interpretação de como a atividade de aprendizagem pode ser feita.

Com base nas visões quanto à investigação por meio de abordagem qualitativa e no contexto social onde ocorre a aprendizagem, pretende-se que a realização de pesquisa amparada no método fenomenológico, quanto ao significado atribuído por indivíduos em relação às mudanças após a implementação de um novo modelo para atuação profissional contribua para o campo da aprendizagem organizacional.

O presente estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos: introdução; referencial teórico; metodologia; resultados, análise e discussão; conclusões e recomendações. Por fim, encontram-se listadas as referências utilizadas na pesquisa.

1.1 Pesquisa anterior sobre aprendizagem organizacional em práticas de trabalho

Em uma iniciativa de integração das visões descritiva e prescritiva, destaca-se o estudo de caso realizado por Salinas (2001) intitulado “Impactos da aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna: um estudo no Banco do Brasil”, cujo objetivo foi avaliar a difusão de princípios e conceitos de aprendizagem organizacional a respeito de práticas de trabalho de auditores internos.

Trata-se de estudo de caso com abordagem longitudinal, conduzido sob a forma de pesquisa participante e realizado por meio de técnicas qualitativas. Ruas e Antonello (2003) constataram que, no Brasil, esse trabalho foi uma das duas oportunidades onde foi realizado estudo de longo espectro temporal no campo da aprendizagem organizacional. Outro estudo com a mesma abordagem realizado por Antonello na Universidade Federal do Rio Grande do Sul visa identificar e analisar a interação dos processos formais e informais de aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais, com base nas percepções de alunos de pós-graduação em Administração daquela instituição.

Realizada no período de agosto de 1997 a junho de 1999, a pesquisa de Salinas (2001) caracteriza-se como estudo exploratório longitudinal, delineado na forma de estudo de caso, mediante observação participante e tendo a *grounded theory* como estratégia metodológica para análise de dados. Esse estudo, cujo objetivo geral se propôs a atender às reivindicações do campo no sentido de “avaliar os impactos da difusão de princípios e conceitos de aprendizagem organizacional sobre as práticas de trabalho dos auditores internos de uma grande organização de serviços financeiros, no caso o Banco do Brasil S.A. [...]”(SALINAS, 2001, p. 4), pode ser classificado como pesquisa interventiva, de acordo com a definição de Edmondson e Moingeon (2001, p. 199), pois “leva à produção de conhecimento científico válido e é conduzido com o objetivo de melhorar a situação sob estudo”.

Desenvolvida com o propósito de gerar resultados observáveis nas práticas da organização onde foi realizada, a pesquisa visou produzir mudanças que atendessem requisitos de efetividade demandados por uma nova dinâmica do mercado financeiro e da área de auditoria. É, portanto, entendida no âmbito deste trabalho, como uma intervenção em aprendizagem organizacional, pois ocorre com a intenção de proporcionar mudança em atitudes, melhoria nos processos da área e desenvolvimento de competências. Segundo o

autor, “o objeto da pesquisa foi o projeto orientação¹, concebido e desenvolvido no âmbito da auditoria interna, com base nos princípios e conceitos da aprendizagem organizacional.” (SALINAS, 2001, p. 107).

Salinas (2001) toma por base para seu estudo, definições de Pinsonneault e Kraemer (1993), segundo as quais, no estudo longitudinal há ênfase na questão temporal e deve haver ao menos duas coletas de dados, antes e depois de o fenômeno apresentar os efeitos objeto da verificação. Esses autores defendem que o estudo longitudinal é a metodologia mais adequada a processos que envolvem interação social, tendo em vista a maior facilidade que têm em estabelecer uma prioridade temporal.

Os relatos de Salinas (2001) dão conta de que a forma de atuação da área e a atitude dos auditores eram dissonantes em relação ao papel que, à época, começava a ser exigido da área, qual seja o de “contribuir mais efetivamente para a melhoria dos processos e sistemas de gestão” (SALINAS, 2001, p. 86).

A partir dessa situação, foi formado grupo de trabalho com o propósito de viabilizar a aplicação de princípios e técnicas de aprendizagem às atividades da área, objetivando a melhoria da efetividade dos trabalhos de auditoria. O grupo, que contou com assessoria de consultor externo, especialista em aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências gerenciais, elaborou programa para implementação de uma nova concepção e abordagem de auditoria interna, baseado em resolução coletiva de problemas, denominado “Projeto Orientação” (SALINAS, 2001). Esse projeto foi tomado como objeto da pesquisa interventiva de Salinas (2001), realizada em três etapas, denominadas Fases I, II e III, nas quais ocorreram coleta e análise dos dados.

A Fase I, ocorrida no período compreendido entre agosto de 1997 e julho de 1998, contempla análise das atividades e ações desenvolvidas para sensibilização dos auditores. Nesse período, ocorreram 23 eventos de preparação de auditores para a Função Crédito, nos quais ocorriam ações de avaliação de processos de crédito e sensibilização quanto às principais ocorrências de falhas em operações de crédito. Além dos aspectos tradicionais de formação de auditores, foram realizadas “ações no sentido de sensibilizar os indivíduos quanto à importância da transposição dos princípios e conceitos da aprendizagem organizacional para as práticas de auditoria interna, enfatizando os ganhos potenciais dessa

¹ “O projeto orientação foi concebido com o objetivo de aplicar princípios, métodos e técnicas de aprendizagem organizacional, focados em uma dinâmica de resolução coletiva de problemas, nas práticas de auditoria interna.” (SALINAS, 2001, p.87)

associação” (SALINAS, 2001, p. 119). Essas ações englobavam discussões dos conteúdos básicos de aprendizagem por meio de transposição para as práticas de auditoria interna e relatos de experiências vivenciadas por auditores. Ao final dessa etapa, foram clarificados conceitos, testadas estratégias de atuação e homogeneizados entendimentos quanto à nova forma de atuação da área. A metodologia de coleta de dados empregada nessa etapa foi composta de observação participante, entrevistas não estruturadas, filmagem de dramatizações e consulta e análise de 239 relatos escritos por participantes (SALINAS, 2001).

Na Fase II, que abrangeu o período entre julho e dezembro de 1998, foi realizado o trabalho em campo por parte de auditores treinados na Fase I, ocorrendo a experimentação da nova abordagem de auditoria no ambiente real de trabalho das agências do banco onde os auditores atuam. A experimentação-piloto deu-se em três agências que já constavam da programação de auditoria, acompanhadas do autor da pesquisa. Nessas oportunidades, foram colocadas em prática as técnicas desenvolvidas na Fase I. A coleta dos dados para a pesquisa foi feita por meio de observação direta, entrevistas semi-estruturadas e consulta a documentos produzidos durante e após a atuação da equipe de auditoria (SALINAS, 2001).

A última fase, realizada doze meses após a primeira intervenção, caracterizou-se por retorno às dependências objeto da experimentação-piloto da Fase II. Foram verificados os resultados decorrentes das ações da fase anterior, com o objetivo de avaliar o grau de contribuição do processo desenvolvido para melhoria e mudança organizacional. Essa verificação baseou-se em entrevistas semi-estruturadas e não estruturadas realizadas com auditores, gerentes e funcionários da unidade auditada e nos memorandos confeccionados durante o acompanhamento *in loco* (SALINAS, 2001).

A análise dos dados foi “orientada por pesquisa interativa [...], constituída por uma sucessão de ciclos de questões e respostas, baseados nos procedimentos e técnicas da *grounded theory*” (SALINAS, 2001, p. 112).

O autor relata um conjunto de resultados relevantes em diversas dimensões, resumidas no Quadro 1. Tais resultados foram identificados por meio da análise dos principais fatores constituintes do processo de aprendizagem organizacional desenvolvido pela auditoria interna. A análise contou com métodos estatísticos e também com avaliação qualitativa por parte do pesquisador.

RESULTADOS	PRINCIPAIS MUDANÇAS
Mudanças nas Práticas de Trabalho da Auditoria Interna	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de reuniões com os próprios envolvidos para discussão das constatações de auditoria; 2. Substituição das recomendações de auditoria por planos de ação, formulados por próprios auditados; 3. Acompanhamento <i>in loco</i> das ações resultantes da efetivação dos planos de ação.
Mudanças na Atuação dos Auditores Internos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maior grau de interatividade com os auditados; 2. Atuação direcionada para a construção de um entendimento comum acerca das constatações de auditoria; 3. Papel mais voltado para articulação e orientação de discussões.
Mudanças nas Atitudes e Ações dos Funcionários	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crescimento do espírito de cooperação/parceria; 2. Maior comprometimento do pessoal; 3. Ampliação da visão sistêmica; 4. Maior prontidão de resposta; 5. Incremento no nível de motivação.
Mudanças e Melhoria nos Processos e Sistemas de Gestão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhoria dos processos internos; 2. Redução do número de erros/falhas operacionais; 3. Melhoria dos controles internos; 4. Incremento na produtividade e resultados financeiros.

Quadro 1 - Principais mudanças verificadas no processo de aprendizagem desenvolvido.
 Fonte: Salinas (2001, p. 218).

1.2 Problema de pesquisa

As mudanças relatadas ao final do estudo de Salinas (2001) demonstram os resultados de uma intervenção realizada com base em princípios oriundos do campo da aprendizagem organizacional, com o intuito de aumentar o grau de eficiência nas práticas de auditoria interna.

Essas mudanças nas práticas de trabalho dos auditores internos e nas áreas auditadas, apontadas como melhorias, demandam nova aprendizagem por parte desses indivíduos em um ciclo contínuo. Nenhuma aprendizagem, entretanto, ocorre até que novas idéias se tornem parte do pensamento dos indivíduos e do modo como estes interpretam suas experiências (REISSNER, 2005). A aprendizagem se dá, portanto, quando um novo sentido é formado por indivíduos, a partir da reflexão e do compartilhamento das experiências nas práticas diárias de trabalho, em um processo coletivo e contínuo, de interpretação e reinterpretação.

Para verificar a continuidade do processo de aprendizagem decorrente de mudanças na área onde foi realizado o estudo de Salinas (2001), seria necessário conhecer o sentido formado por auditores e não auditores acerca de mudanças no modelo de atuação da Auditoria

Interna. A interpretação desse questionamento se apresenta como oportunidade de pesquisa no campo da aprendizagem organizacional.

1.3 Objetivos

Nessa seção, encontram-se descritos os objetivos geral e específicos que orientaram a realização da pesquisa.

1.3.1 Geral

O objeto de estudo é a investigar a aprendizagem organizacional associada a, mudanças decorrentes da implementação de um novo modelo de atuação da Auditoria Interna de uma empresa do setor financeiro.

1.3.2 Específicos

Os objetivos específicos são:

- a) descrever pontos de vista compartilhados relativos às práticas de trabalho dos auditores internos;
- b) identificar aspectos do processo de aprendizagem organizacional vivenciados por auditores internos e não auditores; e
- c) caracterizar fenômenos associados à aprendizagem organizacional: cultura, mudança, *sensemaking*, linguagem e narrativas.

1.4 Justificativa

Pretende-se que os resultados da pesquisa, conforme propõe Prange (2001), sejam úteis para os estudos organizacionais relacionados ao campo da aprendizagem organizacional, no sentido de representar coerentemente a realidade existente, auxiliando a entender como eventos e ações ocorrem e identificar os processos subjacentes e não como prescrição para remediar problemas. Também para Ruas e Antonello (2003, p. 207), “compreender o processo de aprendizagem no local de trabalho pode auxiliar a construir e propor novas formas de sustentar e nutrir processos de aprendizagem”.

Outra importante questão que orienta a realização da pesquisa é a busca de integração entre as abordagens processual ou científica (aprendizagem organizacional), atribuída aos

pesquisadores, e técnica ou gerencial (organizações que aprendem), capitaneada por gerentes e consultores. Tal dicotomia não contribui para fortalecer o campo, uma vez que teóricos e praticantes vêm mantendo suas produções sem uma perspectiva de integração.

Ao se retornar com um novo enfoque a um contexto no qual houve a aplicação de práticas gerenciais com vistas a se estabelecer um ambiente de aprendizagem organizacional, faz-se presente a perspectiva de integração teórico-prática.

Acredita-se, ainda, que a pesquisa possa ser útil ao debate do campo e para o desenvolvimento da teoria, na medida em que aborda a aprendizagem organizacional em uma perspectiva de processo (HUYSMAN, 2001). Na visão de Easterby-Smith e Araújo (2001) e de Ruas e Antonello (2003) ainda há carência de estudos em profundidade, de natureza qualitativa que favoreçam o aprimoramento da teoria.

Dessa forma, a proposta é que o presente estudo possa servir à comunidade científica e à empresa pesquisada como fonte de reflexão a respeito do processo de aprendizagem organizacional e como parte da busca por elementos que possam contribuir para a teorização.

Como limitação, destaca-se a impossibilidade de generalização dos resultados, tendo em vista tratar-se de estudo com característica vertical e em virtude de utilizar-se de metodologia voltada às experiências dos indivíduos nos quais foi centrada a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, dedicado ao embasamento teórico do estudo, é realizada revisão de literatura a respeito dos temas a serem tratados na pesquisa. Envolve a conceituação do tema aprendizagem organizacional, com destaque para uma breve explanação acerca das vertentes “aprendizagem organizacional” e “organizações de aprendizagem”. Em seguida, procura-se compreender melhor o processo de aprendizagem organizacional. Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, recorreu-se ao referencial teórico sobre intervenções realizadas com o intuito de promover a aprendizagem.

Após o painel geral relativo o tema, destaca-se a perspectiva social da aprendizagem organizacional e o conceito de comunidades de prática, entendidos como adequados para a abordagem do objeto de pesquisa, bem como os conceitos fundamentais relacionados a essa perspectiva, quais sejam: mudança organizacional, percebida como fator ao mesmo tempo propulsor da aprendizagem, como também dela resultante; cultura organizacional e suas intersecções com aprendizagem organizacional; *sensemaking*; e narrativas, por meio dos quais se dá o processo de aprendizagem, se manifesta a cultura da organização e são refletidas as mudanças organizacionais. Antes de se adentrar nestes conceitos, são apresentadas considerações iniciais com vistas a melhor situá-los e clarificar as relações entre eles.

2.1 Considerações iniciais

As organizações podem ser vistas como emergentes das mudanças, mas também como sendo constituídas e moldadas por elas, em um processo contínuo e constante, que faz parte das condições normais da vida organizacional e das práticas diárias dos indivíduos. Ao interagirem consigo e com os outros ao longo do tempo, esses atores adquirem novas experiências que, para serem acomodadas, precisam de uma nova trama de crenças e hábitos, tecida pelas habilidades de reflexividade e reinterpretação. O processo de tecer essa trama constitui a própria mudança (TSOUKAS; CHIA, 2002).

Da mesma forma, a aprendizagem nas organizações se dá por meio da participação e interação dos indivíduos no cerne de suas atividades e não apenas em suas mentes. Mais do que um fenômeno individual, a aprendizagem envolve toda a comunidade, sendo uma parte integral das práticas geradoras no mundo em que vivem (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Aprendizagem e mudança organizacional podem ser inseridas em um arcabouço conceitual que as enxerga como fazendo parte de um processo de participação social (WENGER, 2008; TSOUKAS; CHIA, 2002) e como tal, destaca-se o importante papel exercido pela linguagem. As narrativas podem ser vistas como uma espécie de código que transforma mudanças incertas em algo significativo e compreensivo. Nesse sentido, o *sensemaking* ou construção de sentido, como conceito mais amplo do que o desenvolvimento cognitivo, pode contribuir para o desafio de unir o contexto à cognição. A aprendizagem só ocorre quando novas idéias passam a fazer parte do pensamento dos indivíduos, do modo como estes interpretam suas experiências. O *sensemaking*, portanto, pode ser entendido como um processo de aprendizagem que leva a uma nova compreensão do mundo (REISSNER, 2005).

A mudança demanda nova aprendizagem, que se expressa por meio de narrativas correntes, as quais se constituem na própria cultura da organização. A análise dessas narrativas pode, então, servir como ferramenta útil para enriquecer idéias relativas à gestão da mudança em organizações de sucesso (REISSNER, 2005).

Também não há como separar a aprendizagem de mudanças na cultura organizacional. Esta última, que também encerra o conceito de coletividade, adiciona a visão dos artefatos criados por indivíduos, como valores, crenças, sentimentos e outras formas de significados. Esses artefatos abarcam as ações do grupo, a linguagem que este utiliza e os objetos que são foco das ações e conversas (YANOW, 2000; REISSNER, 2005), por meio dos quais o conhecimento coletivo da organização é transmitido, expresso e colocado em prática. A cultura, portanto, é composta por significados intersubjetivos atribuídos por indivíduos ao lidarem com esses artefatos. As organizações estão constantemente envolvidas em modificar e manter tais significados e suas representações com vistas a preservar suas identidades culturais, o que lhes garante continuidade e sobrevivência (COOK; YANOW, 1993).

Ações, linguagens e objetos são elementos acessados e analisados por meio dos métodos interpretativos. Para considerar os aspectos culturais da aprendizagem organizacional, é necessário que o foco da análise seja centrado em significados voltados a qualquer trabalho que pessoas da organização executem conjuntamente. A análise deve focar em o quê os indivíduos sabem ou no processo por meio do qual aprendem coletivamente, em ações e interações e nos artefatos físicos que são o foco ou tema dessas ações e interações, bem como a linguagem utilizada. Ao se olhar a aprendizagem organizacional sob um enfoque

interpretativo-cultural, é possível identificar não somente a mudança, como também a manutenção e a sustentação organizacional (YANOW, 2000).

Adotar uma visão cultural, entretanto não é suficiente para perceber a aprendizagem organizacional para além dos aspectos individuais e cognitivos. Quando se une tal abordagem à visão de aprendizagem realizada coletiva e organizacionalmente, expande-se o domínio do que é tradicionalmente reconhecido pela psicologia como aprendizagem. O conceito de comunidades de prática captura as contribuições da abordagem cultural, acrescentando-lhe a dimensão de ação como prática (YANOW, 2000). Prática, nesta perspectiva, envolve ação, não apenas por si só, mas em um contexto histórico e social que confere estrutura e significado ao que é feito. Nesse sentido, prática é sempre vista como social e, como tal, inclui os artefatos como linguagem, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, regras definidas, bem como as relações implícitas, convenções tácitas e visão de mundo compartilhada, dentre outros. As interligações entre comunidades de prática, cultura e aprendizagem organizacional podem ser assim percebidas:

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, não apenas porque provê o suporte interpretativo necessário para fazer sentido de sua herança. Assim, participação nas práticas culturais nas quais todo conhecimento existe é um princípio epistemológico da aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991, p.98).

Para dar suporte à pesquisa, a partir deste ponto, os principais conceitos tratados nesta seção relacionados ao fenômeno da aprendizagem organizacional, são aprofundados separadamente.

2.2 Perspectivas e debates em Aprendizagem Organizacional

Para Wenger (2008), perspectivas não são receitas, mas guias que orientam quanto aos pontos aos quais direcionar a atenção, as dificuldades a esperar e como abordar problemas. Assim, a apresentação das diversas sistematizações quanto às abordagens em aprendizagem organizacional pretende contextualizar os enfoques adotados no campo e situar a perspectiva adotada no presente estudo.

Desde a primeira vez do surgimento do termo “aprendizagem organizacional” com Cyert e March, em 1963, e Argyris e Schön, em 1978, o conceito teve diferentes utilizações em tradições disciplinares diferentes, sem que até o momento haja um modelo conceitual único. Embora seja recorrente a menção à contribuição da aprendizagem organizacional para

fazer frente às mudanças que se apresentam, não há, entre os pesquisadores do tema, consenso quanto ao modelo conceitual a ser empregado, ou que sirva como balizador para avaliação das novas contribuições (PAWLOWSKY, 2001).

Conforme mencionado por Friedman, Lipshitz e Popper (2005), há grande variedade de perspectivas teóricas em aprendizagem organizacional, para as quais até mesmo a sistematização tem sido objeto de diversas iniciativas, o que revela a complexidade do fenômeno. As categorias compreensivas dos diversos conceitos de aprendizagem organizacional se propõem a conferir uma certa ordem ao debate no campo, todavia esta diversidade conceitual, devida à multidisciplinaridade do campo, funcionaria como uma espécie de “ímã conceitual”, atraindo estudiosos de diversas áreas para o fenômeno.

Essa diversidade, se por um lado contribuiu para enriquecer a visão relativa a esse fenômeno, na visão dos autores propiciou a criação de conceitos múltiplos, em uma tendência quase irresistível dos estudiosos, sem que tenha havido uma síntese. Essa multiplicidade de conceitos, de acordo com os autores, contribui em grande parte para o que chamam de “mistificação da aprendizagem organizacional”. Em uma das estratégias para a desmistificação, esses autores propõem pesquisas que venham a integrar conceitos e tipologias existentes e que busquem similaridades em vez de criar novas definições. Também advogam por uma convergência de esforços direcionados à pesquisa, por teóricos e práticos, bem como por equipes multidisciplinares, em vista de uma síntese (FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER, 2005).

A grande quantidade de abordagens e de perspectivas teóricas diversas no campo da aprendizagem organizacional contribuiu para que até mesmo a sistematização tenha sido objeto de várias tentativas por parte dos estudiosos. Pawlowsky (2003) destaca algumas das principais iniciativas, antes de propor sua própria sistematização:

- a) Shrivastava - 1983 – Quatro perspectivas distintas e contrastantes: aprendizagem adaptativa; compartilhamento de pressupostos; desenvolvimento de uma base de conhecimento; e efeitos de experiências institucionalizadas.
- b) Wiegand – 1996 – Sete perspectivas teóricas, todas baseadas no desenvolvimento histórico das contribuições bem como em distinções conceituais: pioneira; indivíduo como agente ativo e aprendizagem organizacional por meio de intervenções; abordagens baseadas em conhecimento; abordagens ecléticas; abordagens de integração; pensamento sistêmico e teoria de sistemas; e perspectiva individualista e normativa.

- c) Edmondson e Moingeon - 1998 – Quatro categorias “significativas”: residuais; comunidades; participação; e responsabilidade.

A crítica de Pawlowsky (2003) a essas categorizações, excetuando-se a de Shrivastava, é a de que não apresentam uma mesma estrutura analítica. Propõe, assim, uma nova organização das diversas abordagens à aprendizagem organizacional, baseada nos pressupostos teóricos que as orientam, e estruturada em cinco *clusters* qualitativos: tomada de decisão organizacional e adaptação; teoria de sistemas; cognitiva e de conhecimento; cultural e; aprendizagem-ação.

Já a sistematização proposta por Defillipi e Orstein (2005) baseia-se nas contribuições da psicologia e é aqui apresentada por destacar alguns conceitos necessários à presente pesquisa como interpretação e *sensemaking*. A seguir, encontram-se descritas as quatro abordagens teóricas na visão desses autores:

- a) processamento da informação: as organizações são vistas como sistemas de informação. Baseia-se nos pressupostos de que a informação, o conhecimento e a aprendizagem são armazenados na memória coletiva baseada na experiência cumulativa de indivíduos da organização e de que modelos mentais compartilhados de interpretação dão significado à informação. São destacados alguns representantes dessa corrente como March, Cohen, Levinthal, Fyol e Lyles;
- b) comportamental: teorias cujo foco recai sobre antecedentes e mudanças nas rotinas e sistemas da organização como respostas à experiência própria e de outras organizações;
- c) construção social: engloba perspectivas que enfatizam o contexto social e assumem que a aprendizagem está embutida nas relações e interações entre pessoas. Essa perspectiva complementa as anteriores ao contemplar a mediação social dos processos de interpretação e criação de sentido (*sensemaking*). Duas importantes teorias de aprendizagem organizacional são amparadas por essa abordagem. Uma seria a perspectiva proposta por Nonaka e Takeuchi, que aborda processos de transformação de conhecimentos tácitos e explícitos (SECI - socialização, externalização, combinação e internalização), dentre outros aspectos que viabilizam a criação de conhecimento; a outra seria a perspectiva denominada “comunidades de prática”, cujos principais representantes seriam Lave, Wenger, Orr, Brown, Duguid, Nicolini e Meznar;

- d) aprendizagem aplicada: as perspectivas sob essa abordagem sugerem que a aprendizagem está calcada na experiência direta e que requer intervenções por facilitadores ou consultores de modo a aprimorar práticas de aprendizagem organizacionais e individuais. Uma variação dessa perspectiva seria a aprendizagem baseada em projetos, que contempla as noções de aprendizagem pragmática e de práticas reflexivas. Podem ser identificados alguns representantes dessa abordagem: Argyris, Schön, Kolb e Kim.

Outra distinção acerca das abordagens em aprendizagem organizacional é realizada por Easterby-Smith e Araújo (2001). Esses autores separam a visão técnica, da visão social da aprendizagem organizacional. A técnica possui caráter sistêmico, pois percebe o fenômeno como processamento, interpretação e resposta a informações internas e externas à organização. Já na visão social, a aprendizagem organizacional está relacionada ao significado que os indivíduos atribuem às experiências de trabalho. Nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional é percebida como “socialmente construída, como um processo político e como estando entrelaçada na cultura de uma organização” (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001 p. 19). Ainda neste capítulo, a perspectiva social será aprofundada em seção específica, tendo em vista a importância que representa para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa.

Embora às vezes utilizados indistintamente, os conceitos de “aprendizagem organizacional” e “organizações que aprendem” diferem quanto a abordagem e foco. Na visão de Tsang (1997, p. 75), “Aprendizagem organizacional é um conceito usado para descrever certos tipos de atividade que ocorrem em uma organização, enquanto organizações que aprendem referem-se a um tipo de organização em si”. Esse autor aponta como “descritivas”, as abordagens relativas à “aprendizagem organizacional” (AO) e como “prescritivas” aquelas de “organizações que aprendem” (OA). Para Souza (2004), o foco da AO são os processos, ou seja, “como as organizações agem para conquistar os resultados que indicam a realização de aprendizagens”, já na visão de OA, o foco está voltado a “como promover” a aprendizagem organizacional e, portanto, voltado para o ferramental que contribuirá para o desafio de obter o estado desejado.

Tsang (1997) argumenta que as críticas de ambas as partes são procedentes. Se por um lado, os teóricos têm razão em afirmar que as contribuições prescritivas não oferecem bases sustentáveis e rigor científico que possibilite o desenvolvimento de concepções teóricas, os

praticantes estão certos ao afirmarem que os estudos descritivos oferecem poucos resultados que possam aplicabilidade ou que sirvam de orientação às práticas gerenciais.

Easterby-Smith e Araújo (2001) corroboram a distinção entre AO e OA apresentada por Tsang (1997) quanto aos propósitos, entretanto destacam a existência de vertentes técnica e social nas duas abordagens. Para esses autores, tanto a visão de “aprendizagem organizacional” quanto a de “organizações de aprendizagem” apresentam contribuições técnicas e sociais. Também concordam quanto à propriedade das críticas apresentadas por representantes teóricos e por praticantes e ressaltam a importância de que as duas vertentes ampliem o debate em uma “visão ecológica”, ou evolucionista, acerca do desenvolvimento de teorias.

Outros autores como Friedman, Lipshitz e Popper (2005), Bastos, Gondim e Loiola (2004) advogam por uma visão de integração do campo da aprendizagem organizacional, sugerindo que essa estratégia tanto contribuiria para o fortalecimento da teoria quanto seria valorosa para as práticas gerenciais.

Conforme Wenger (2008), há vários tipos de teorias de aprendizagem. Cada uma enfatiza diferentes aspectos e é útil a diferentes propósitos, o que intensifica o problema da multidimensionalidade do construto. Para esse autor, uma perspectiva não é uma receita, mas um “guia sobre ao que prestar atenção, quais dificuldades esperar e como abordar problemas” (WENGER, 2008, p. 9).

Seguindo-se essa orientação, dentre as abordagens identificadas, destaca-se a social, tendo em vista apresentar-se como lente mais adequada para tratamento do problema de pesquisa proposto. Sendo assim, tal perspectiva é explorada mais detalhadamente na próxima seção.

2.3 Aprendizagem Organizacional em uma perspectiva social

Elkjaer (2005) distingue duas perspectivas teóricas em aprendizagem organizacional: uma baseada nas teorias de aprendizagem individual, inspirada na psicologia individual e outra calcada na teoria da aprendizagem social, cujo surgimento coincide com o construtivismo em ciências sociais.

A perspectiva social da aprendizagem organizacional foi cunhada na literatura sob diferentes nomes: aprendizagem situada, aprendizagem baseada na prática e aprendizagem como processo cultural (ELKJAER, 2005). Pode-se incluir nesse rol a teoria social de

aprendizagem (WENGER, 2008) e a teoria de aprendizagem social (ELKJAER, 2005). Embora sob diferentes rótulos, a linha que une essas contribuições é a mesma: a aprendizagem vista como participação em um processo social, enfatizando tanto a dimensão “conhecer”, quanto as dimensões “ser e tornar-se” (ELKJAER, 2005).

A perspectiva da aprendizagem individual considera o processamento de informações e a tomada de decisão como algo feito mediante aprendizagem dos indivíduos, sendo os resultados dessa aprendizagem cristalizados nas rotinas da organização e nos valores, tornando-se aprendizagem organizacional. Nessa visão, a aprendizagem é considerada como atividade específica a ser iniciada, motivada e estimulada e ocorre quando há descontinuidade ou um problema a ser resolvido. A aprendizagem é então avaliada com base em mudança organizacional em rotinas e valores. Aprendizagem organizacional, nessa perspectiva, separa conhecer a respeito do mundo (epistemologia) de tornar-se parte do mundo (ontologia). É uma separação entre aprendizagem e desenvolvimento humano e crescimento, e é uma separação entre pensar e agir. A separação indivíduo-organização tem sido o maior problema na literatura de aprendizagem organizacional baseada na aprendizagem individual e alvo da maior parte das críticas (ELKJAER, 2005).

Significativo debate no campo da aprendizagem organizacional diz respeito ao *locus* onde o fenômeno ocorre e também a respeito de como se dá a transferência da aprendizagem do nível individual para o coletivo. Na perspectiva social, a visão de aprendizagem muda da mente individual para a esfera social de interação. Baseia-se na visão de indivíduos como seres sociais que constroem suas compreensões e aprendem por meio de interação social dentro de cenários sócio-culturais de uma organização, e que participam no processo social cotidiano da organização. “Saber” e “ser e tornar-se” são, portanto, indissociáveis, posto que a aprendizagem não é considerada como atividade específica, delimitada e intencional, mas vista como ubíqua e parte da atividade humana, não podendo ser evitada (ELKJAER, 2005).

Segundo essa visão, a aprendizagem é parte das atividades cotidianas do trabalho e da vida organizacional. Não é restrita ao interior da mente dos indivíduos e ocorre em um processo de participação e interação, entre e por meio de outras pessoas. É uma atividade relacional, não um processo individual de pensamento. Essa visão muda, portanto, o *locus* da aprendizagem da mente do indivíduo para padrões de participação dos membros individuais da organização onde a aprendizagem ocorre (ELKJAER, 2005).

Na visão de Elkjaer (2005), nesse novo *locus* da aprendizagem, a linguagem se apresenta como elemento central, uma vez que serve como mediadora da cultura e, como tal,

constitui-se como elemento crucial no processo de aprendizagem, concebido como resultado da interação entre indivíduos em uma cultura ocupacional e organizacional específica.

No âmbito da perspectiva social, destaca-se a proposta de Wenger (2008), cujo foco é a participação social como processo de aprendizagem. A proposta é sumarizada por esse autor nos seguintes princípios:

Aprendizagem é inerente à atividade humana: é parte integral e contínua das nossas vidas, não um tipo de atividade dissociável do resto de nossas vidas.

Aprendizagem é antes e principalmente a habilidade de negociar novos sentidos: envolve nossa personalidade em uma ação recíproca de participação e reificação. [...]

Aprendizagem cria estruturas emergentes: requer estruturas e continuidade suficientes para acumular experiência e perturbação e descontinuidade suficientes para continuamente renegociar significados. Quanto a isso, comunidades de prática se constituem em estruturas elementares de aprendizagem.

Aprendizagem é fundamentalmente experiencial e fundamentalmente social: envolve nossa própria experiência de participação e reificação tanto quanto formas de competência definidas em nossas comunidades. [...]

Aprendizagem transforma nossas identidades: transforma nossa habilidade de participar no mundo mudando tudo, até mesmo o que nós somos, nossas práticas e nossas comunidades.

Aprendizagem se constitui em trajetórias de participação: constrói histórias pessoais em relação a histórias com nossas comunidades, conectando nosso passado e nosso futuro em um processo de transformação individual e coletiva.

Aprendizagem significa lidar com fronteiras: cria e une fronteiras; isso envolve multi-associação na constituição de nossas identidades, deste modo conectando — por meio do trabalho de reconciliação — nossas múltiplas formas de participação, tanto quanto nossas várias comunidades.

Aprendizagem é um tema de energia social e poder: prospera em identificação e depende de negociabilidade; isso forma e é formado por formas evoluídas de associação e propriedade de significado — relações estruturais que combinam participação tanto quanto nossas várias comunidades.

Aprendizagem é um tema de engajamento: depende de oportunidades para contribuir ativamente com as práticas de comunidades que valorizamos e nos valorizam, para integrar as iniciativas na compreensão do mundo e para fazer uso criativo do respectivo repertório.

Aprendizagem é um tema de imaginação: depende de processos de orientação, reflexão e exploração para colocar nossas identidades e práticas em um contexto mais amplo.

Aprendizagem é um tema de alinhamento: depende de nossa conexão com princípios de convergência, coordenação e resolução de conflitos que determinam a efetividade social de nossas ações.

Aprendizagem envolve uma ação recíproca entre o local e o global: ocorre na prática, mas define o contexto global para sua própria localidade. A criação de comunidades de aprendizagem depende de uma combinação dinâmica de engajamento, imaginação e alinhamento, para fazer dessa reciprocidade entre o local e o global um motor de nova aprendizagem. (WENGER, 1998, p.226-228, tradução nossa)

O que difere na proposta de Lave e Wenger (1991) em relação a outras visões sociais da aprendizagem organizacional é que, na visão desses autores, esta é percebida como um aspecto integral da prática, em um sentido gerador e histórico. Em outras visões, a prática é considerada como subordinada ao processo de aprendizagem. A “aprendizagem não é meramente situada na prática — como se fosse um processo reificável que pode ser alocado em algum lugar; aprendizagem é parte integral da prática social geradora no mundo vivenciado.” (LAVE; WENGER, 1991, p.35, tradução nossa).

A abordagem social leva a aprendizagem à dimensão social e prática das relações organizacionais, em oposição à vertente cognitivista anteriormente dominante, contudo não está isenta de críticas. Uma dessas críticas, mencionada por Elkjaer (2005), é que há excessiva ênfase no contexto em detrimento da mobilidade do conhecimento e do potencial de influência do indivíduo. A própria autora argumenta, entretanto, que o foco no contexto não omite o indivíduo. Outra crítica defendida pela autora é que a teoria da aprendizagem social não é suficientemente explícita acerca de como amarrar conceitualmente as duas dimensões da aprendizagem: desenvolvimento e conhecimento humano. Elkjaer (2004, p. 423, tradução nossa) ressalta, ainda, que “não é possível ver como a aprendizagem ocorre por meio da participação”. Advoga, portanto a introdução dos conceitos de investigação, reflexão e experiência, propostos por John Dewey, para interligar lacunas conceituais entre as dimensões epistemológica e ontológica (ELKJAER, 2004, 2005). As críticas, contudo, são lançadas no sentido de aprimorar a perspectiva teórica social e superar eventuais limitações. Contribuem, dessa forma, para a integração conceitual do campo.

Além da inovação no conceito de aprendizagem organizacional, essa vertente teórica destaca-se por apresentar outro conceito considerado importante para a compreensão do fenômeno a ser tratado na seção seguinte: as comunidades de prática.

2.4 Comunidades de Prática

O termo “comunidades de prática” foi originalmente cunhado no final dos anos 1980 e princípio dos anos 1990 por uma antropóloga social, Jean Lave, e um doutor em inteligência artificial, Etienne Wenger, ao repensarem a teoria de aprendizagem (SMITH, 2008). Contudo, na apresentação de seu livro *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Wenger (1998) conta que ao perguntar a Lave quando foi a primeira vez que o termo havia sido por

ela mencionado, esta respondeu que pensava ter sido ele o primeiro a propô-lo, restando aos próprios signatários a dúvida quanto à autoria do termo.

Segundo Wenger (2000), desde o princípio da história da humanidade, comunidades foram criadas para compartilhamento de práticas culturais. Na visão desse autor, comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham preocupações ou paixões por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor por interação constante com indivíduos do mesmo grupo. Mais do que habilidades técnicas e conhecimentos, as comunidades de prática são compostas de relações entre pessoas, atividades e o mundo. São entendidas nessa perspectiva, como condição para a existência do conhecimento (LAVE; WENGER, 1991).

No âmbito da perspectiva social de aprendizagem, as comunidades de prática são entendidas como uma unidade de análise ou como um ponto de entrada para um quadro conceitual mais amplo, do qual estas são um elemento constitutivo (WENGER, 1998).

Para que sejam considerados comunidades de prática, os grupos precisariam apresentar três elementos combinados: domínio de interesses compartilhados; membros engajados em discussões e atividades conjuntas; e, existência de membros praticantes. Tais comunidades podem ser organizadas de diversas maneiras, formal ou informalmente, porém têm como eixo a intenção dos membros em aprender por meio de compartilhamento de informações e experiências. Esse aspecto diferencia as comunidades de prática de outras que sejam formadas por interesse ou questões geográficas (WENGER, 1998).

Os aspectos que diferenciam as comunidades de prática de outros tipos de conjunto de pessoas podem ser melhor visualizados no Quadro 2.

	Qual o propósito?	Quem faz parte?	O quê os mantêm juntos	Quanto tempo duram?
Comunidades de prática	Desenvolver capacidades dos membros, construir e trocar conhecimento.	Os membros escolhem a si mesmos, baseados na experiência ou devido à paixão por algum tema.	Paixão, comprometimento e identificação com grupos de conhecimento.	Tanto tempo quanto haja interesse em manter o grupo.
Grupo formal de trabalho	Entregar um produto ou serviço.	Membro é qualquer um que se reporte ao grupo do gerente.	Requisitos de trabalho e objetivos comuns.	Até a próxima reorganização.
Equipe de projeto	Realizar uma tarefa específica.	Membros são designados por um gerente sênior.	Os objetivos e marcos importantes do projeto.	Até que o projeto tenha sido concluído.
Rede informal de trabalho	Coletar e repassar informação.	Membros consistem em amigos e negócios conhecidos.	Necessidades mútuas e relacionamentos.	Tanto quanto as pessoas tenham razões para estar conectadas.

Quadro 2 - Comparativo de características
Fonte: Wenger; Snyder, 2000.

Em outra definição, são acrescentados elementos adicionais que auxiliam na compreensão do conceito, como as questões de identidade, normas, valores, linguagem:

A comunidade de prática é caracterizada por ter membros que dividem atividades de trabalho e engajamento, e por trabalharem juntas por um certo período de tempo, desenvolverem um identidade compartilhada, linguagem, artefatos, normas e valores (VON KROGH, 2005, p. 377, tradução nossa).

Souza-Silva e Schommer (2008, p. 109) argumentam que “comunidades de prática não se confundem com outras estruturas sociais, tais como departamentos formais, times operacionais, grupos de interesses e grupos de amigos”. Nesse sentido, os departamentos de uma organização não poderiam ser confundidos com comunidades de prática, tendo em vista não atenderem à premissa da definição quanto ao engajamento voluntário dos membros. Esses autores, todavia, mencionam a “crescente tendência em se considerar grupos intencionalmente constituídos pela organização formal como comunidades de prática” (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008, p.120).

Defillipi e Orstein (2005) explicam que a perspectiva das comunidades de prática é calcada na visão psicológica da “cognição situada”, segundo a qual a aprendizagem surge por um processo de aculturação onde membros neófitos acessam a memória coletiva de uma comunidade por meio da aprendizagem a partir de estórias contadas.

Lave e Wenger (1991) apresentam o conceito de participação periférica legítima, que diz respeito ao processo por meio do qual novatos passam a fazer parte de uma comunidade de prática. Os autores lançam mão desse processo para descrever o engajamento em práticas sociais que implicam a aprendizagem como parte integrante e geradora dessas práticas. Mais do que um processo de aprendizagem por novos membros, é a relação recíproca entre pessoas e prática em um contexto dinâmico, no qual a prática é, em si, movimento. Esse conceito auxilia na compreensão da habilidade que as comunidades têm de reproduzir a si próprias durante o processo de treinamento, a partir de certos modos de co-participação, o que leva à percepção de mudança como propriedade fundamental das comunidades de prática e respectivas atividades.

“As comunidades de prática diferem das organizações em três dimensões” (WENGER, 1998, p. 241, tradução nossa):

- a) Negociam suas próprias iniciativas, embora muitas vezes construam uma resposta conformativa a prescrições institucionais;

- b) surgem, evoluem e se dissolvem de acordo com sua própria aprendizagem, embora o façam em resposta a eventos institucionais;
- c) definem seus próprios limites, apesar de às vezes estes serem congruentes com os limites institucionais.

Da mesma forma que a abordagem social, o conceito de comunidades de prática não está livre de críticas. Uma consideração apresentada por Fox (2000) é a de que os exemplos de participação periférica legítima apresentados pelos autores — parteiras, alfaiates, contramestres, açougueiros e alcoólicos — não são facilmente traduzidos para o contexto organizacional. Outra colocação desse autor é que questões relativas a poder são deixadas sem análise mais sistemática na proposta de Lave e Wenger (1991). Essa crítica quanto à minimização de conflitos também pode ser percebida em Huysman e Elkjaer (2006), que alertam para o fato de a teoria de comunidades de prática desconsiderar tensões geradas no ambiente quando da inserção de novatos.

Fox (2000) propõe que as questões de poder devam ser tratadas com base na concepção foucaultiana. Huysman e Elkjaer (2006), por sua vez, propõem a conjugação da teoria interacionista simbólica de mundos sociais como alternativa metodológica para o estudo da aprendizagem organizacional. Ambas as colocações, portanto, podem vir a contribuir para o aprimoramento da teoria.

2.5 O processo de Aprendizagem Organizacional

Sob o ponto de vista das perspectivas em aprendizagem organizacional, as teorias que se atêm ao processo de aprendizagem em uma visão sistêmica podem ser classificadas na abordagem de processamento da informação (DEFILLIPI; ORSTEIN, 2005) ou com foco em processo-sistema (ANTONELLO, 2005).

O quadro conceitual proposto por Crossan, Lane e White (1999) pode ser entendido dentro dessa ótica, uma vez que contempla etapas bem definidas e seqüenciais para o fenômeno. Essa visão sistemática da aprendizagem organizacional, entretanto, não é uma preocupação dos teóricos da abordagem social, uma vez que nessa visão o processo de aprendizagem é percebido como situado no âmbito das práticas cotidianas dos indivíduos. Tal dicotomia, contudo, não contribui para uma visão integrada da aprendizagem organizacional.

Tendo em vista levar em consideração aspectos sociais e psicológicos do processo de aprendizagem e considerá-la em um fluxo dinâmico, o Modelo 4I ou CLW, de Crossan, Lane

e White (1999) e as contribuições propostas por Zietsma et al. (2002) foram identificados, no presente estudo, como suporte à compreensão do fenômeno.

Segundo o modelo de Crossan et al. (1999), a aprendizagem organizacional ocorreria por meio dos processos de *intuição*, *interpretação*, *integração* e *institucionalização* (4I), os quais ocorreriam nos níveis do indivíduo, do grupo e da organização. A *intuição* seria o processo por meio do qual o indivíduo identifica novas formas de pensar ou agir, baseado em experiências anteriores, imagens e metáforas. Quando o indivíduo compartilha esses pensamentos com o grupo, conferindo-lhes sentido, ocorre o processo denominado *interpretação*. Nesse processo, mapas cognitivos individuais são modelados e compartilhados por meio de conversas, metáforas e imagens. O grupo então interpreta a nova visão em uma nova compreensão, que é incorporada à linguagem e em mapas cognitivos compartilhados. Esse processo, no qual a ação ocorre de modo coordenado, é denominado *integração*. Quando as novas ações e interpretações passam a ser incorporadas em termos de rotinas, regras e informações de sistemas, estratégia e estrutura da organização, dá-se a *institucionalização*.

O Modelo 4I introduz o conceito de *feedforward* que, aliado ao *feedback*, representa mecanismos necessários para a aprendizagem organizacional. O termo *feedforward* ainda não possui tradução adequada para a língua portuguesa, porém está relacionado ao avanço gerado com o processo. Na visão dos autores, a aprendizagem *feedforward* ocorre progressivamente a partir dos indivíduos com a *intuição*, passando para o grupo em processos de *integração* e *interpretação* e chegando ao nível da organização em um processo de *institucionalização*. O *feedforward* permite a elaboração e assimilação de novas soluções e se constitui como o mecanismo primário que possibilita a adaptação organizacional. O *feedback*, ou retroalimentação, ocorre a partir de aprendizados anteriores já institucionalizados, que auxilia a organização a utilizar o conhecimento existente (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; ZIETSMA et al., 2002).

Após a realização de pesquisa empírica, foram acrescentados por Zietsma et al. (2002) ao modelo CLW ou 4I, os processos de *buscar informação* e *experimentação*. Nesse estudo, os autores identificaram que ocorreu aprendizagem quando um indivíduo prestou atenção a um estímulo externo de maneira cuidadosa e intencional e, a partir dessa nova visão, reavaliou significados. Esse processo, verificado no nível do indivíduo, foi denominado *attending*, aqui traduzido como *buscar informação*. Outro processo identificado no mesmo estudo, denominado *experimentação*, foi percebido no nível do grupo, quando indivíduos que modificaram suas visões e, dotados de poder ou cujas ações tenham sido endossadas por

alguém que o detenha, convenceram outros da legitimidade de uma nova visão (ZIETSMA et al., 2002). A dinâmica do modelo pode ser mais bem visualizada por meio da Figura 1.

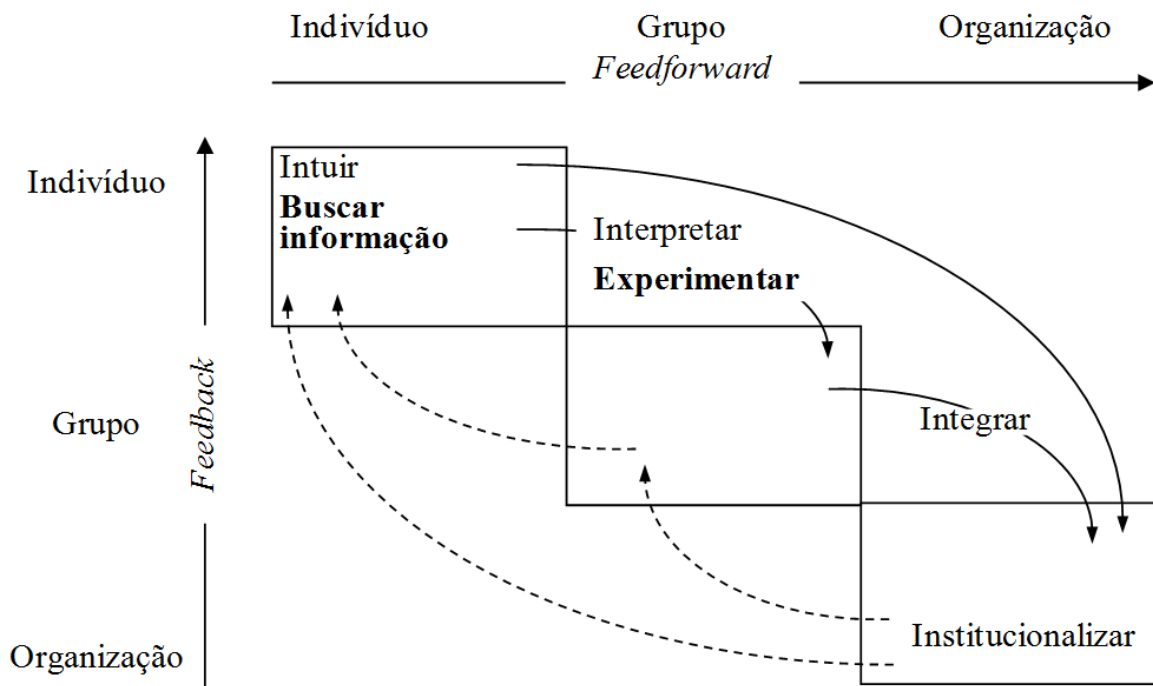


Figura 1 - Estrutura expandida do processo de aprendizagem *feedforward*
 Fonte: Zietsma et al. (2002, p. S63, tradução nossa).

Essa abordagem propõe uma visão dinâmica da aprendizagem organizacional e leva em conta aspectos importantes para a compreensão do processo, tais como o contexto, a cultura e a interação dos indivíduos, elementos também considerados fundamentais na perspectiva social de aprendizagem. Contempla, ainda, conceitos comuns a essa perspectiva como o compartilhamento de idéias e entendimentos por grupos, os quais se transformam em artefatos organizacionais por meio da institucionalização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

2.6 Mudança e Aprendizagem Organizacional

Antonello (2005) ressalta a natureza “processual” da aprendizagem organizacional e a necessidade de contextualizá-la em relação à mudança, tendo em vista a estrita relação desta com o conceito de aprendizagem, seja intencional ou não (ANTONELLO, 2005, RUAS; ANTONELLO, 2003). Para Antonello (2005), aprendizagem e mudança organizacional são construtos distintos, embora sejam vistos algumas vezes como sinônimos. Yanow (2000) acrescenta que, apesar de distintos, esses construtos são intrinsecamente ligados e que, além

de estar de estar associada a mudanças, a aprendizagem também diz respeito a manutenção e sustentação das organizações.

A aprendizagem organizacional é frequentemente percebida como um fenômeno que ocorre em resposta a mudanças ambientais. Segundo Huysman (2001) a aprendizagem ocorreria como forma de adaptação a uma nova realidade. Por outro lado, as teorias de aprendizagem organizacional contribuem para a “compreensão do que pode facilitar ou dificultar os processos de mudança (do tipo novas estratégias, novos métodos e práticas de trabalho etc.).” (ANTONELLO, 2005, p. 15).

Pawlowsky (2003), em uma revisão sobre o construto da aprendizagem organizacional, apresenta perspectivas teóricas relativas a mudança organizacional. Para esse autor, conhecer as abordagens de mudança é fundamental para a compreensão do construto aprendizagem organizacional. Essas perspectivas seriam construídas de acordo com diferentes escolas ou linhas de pensamento: adaptação, evolução, seleção, contingência e escolha estratégica. Na visão da mudança como adaptação, o comportamento organizacional ocorreria em resposta às forças de mercado, orientado por uma necessidade de equilíbrio da empresa. Na perspectiva da evolução, as mudanças organizacionais ocorreriam em fases sucessivas, em uma seleção, determinada por um processo seletivo e voltadas à “sobrevivência”. Na abordagem contingencial, as mudanças também seriam realizadas com a perspectiva de adaptação interna em estruturas e processos de acordo com as influências externas. Segundo a perspectiva da escolha estratégica, as mudanças ocorreriam não somente determinadas por fatores ambientais, mas também em função de decisões estratégicas baseadas em análise de forças e fraquezas.

A maior parte dos textos em administração faz referência ao ambiente crescentemente turbulento e mutante no qual se inserem as organizações e que induzem à necessidade de adaptação dessas organizações para que sobrevivam nesse cenário. Embora essa seja uma realidade irrefutável, o discurso em relação à mudança organizacional apresenta diferentes abordagens. Oswick et al. (2005) distinguem dois tipos de discurso: o *tradicional*, cuja figura central é o conceito de desenvolvimento organizacional, largamente utilizado nas décadas de 60 e 70 e o *emergente*, denominado gerenciamento da mudança, que vem tomando corpo nas últimas duas décadas. Mais do que uma simples troca de nomenclatura, argumentam os autores, que o primeiro tratava-se de uma incursão com objetivos especificamente determinados, orientada à solução de problemas, enquanto o gerenciamento da mudança pode ser visto como uma “viagem contínua de descobrimento” (OSWICK et al., 2005, p. 386,

tradução nossa). Segundo esses autores, a tendência atual em termos de teoria e prática em mudança organizacional está voltada a aspectos intangíveis, tais como o discurso, a gestão do conhecimento, os métodos narrativos e questões de identidade e imagem. Dentre as iniciativas de conotação discursiva, o autor destaca a aprendizagem organizacional.

Edmondson e Moingeon (2001) também ressaltam que, para se manterem em um ambiente caracterizado por mudança e incerteza, as organizações se vêem sob o desafio de mudarem a si próprias, embora isso demande elevado esforço. A mudança, segundo esses autores, vem sendo tratada no campo da aprendizagem organizacional procurando compreender como as organizações mudam e, em outras, como abordagens-meio para gerar mudança. Nesse último grupo, encontram-se as pesquisas orientadas à intervenção.

Na visão de Antonello e Godoy (2008), a perspectiva adotada por Tsoukas e Chia (2002) poderia contribuir para a concepção de aprendizagem organizacional por entender a mudança como orientada a processo e não em uma perspectiva de estabilidade, freqüentemente representada por modelos de estágio do tipo descongelamento-movimentação-recongelamento. Esses autores baseiam suas suposições em pensamentos etnometodológicos, segundo os quais organizações são vistas como locais onde a ação humana ocorre. As ações são progressivas em um processo de transformação organizacional, realizado por meio das habilidades humanas de reflexividade e reinterpretação. Por outro lado, a interação dos indivíduos com o mundo externo ocorre por meio de organização com base em categorias ou conceitos que, embora tenham um eixo comum que as identifica, têm algumas de suas características permanentemente reconfiguradas por membros do grupo, em uma estrutura radial. As habilidades de reflexividade e reinterpretação, bem como as estruturas radiais das categorias, rendem uma trama de crenças continuamente reconfigurável. A mudança seria vista, então, como um processo progressivo por meio do qual os indivíduos retecem as tramas de crenças e hábitos de ação, como resultado de novas experiências, obtidas por meio de interações. As novas experiências seguem sendo continuamente acomodadas, numa tentativa de empreender sentido coerente às ações.

A visão de mudança dessa abordagem decorre de premissas diferentes das perspectivas de estabilidade. Segundo Tsoukas e Chia (2002), a mudança é ontologicamente anterior à organização e é a condição de possibilidade para uma organização existir. A mudança é imanente em organizações e estas são constituídas, moldadas e emergentes da mudança. Sob essa abordagem, a mudança não é, portanto, um conceito abstrato, mas uma *performance* no tempo, exercida constantemente por indivíduos e não como uma atividade

excepcional ou especial. Embora enfatize o caráter endógeno, essa perspectiva não exclui o caráter exógeno das mudanças, uma vez que reconhece que as alterações no ambiente externo pressionam as decisões da organização. Todavia, o modo como a organização responde ao ambiente externo é endogenicamente condicionado e depende da maneira como esta compreende a si própria, baseada em padrões de suposições e interpretações historicamente construídos.

Outra contribuição importante desses autores está relacionada aos programas de mudanças, ou intervenções com o objetivo de gerar mudanças na organização. Contrários à visão de que a mudança pode ser alcançada, uma vez que a vêem como progressiva, esses programas ou intervenções são vistos como não produtores de mudanças efetivas, a menos que estejam sintonizados e ajustados por atores em contextos particulares, em campos de interações e no fluxo de iniciativas situadas, e não em eventos episódicos. O risco desses programas, na visão dos autores, seria deixar de reconhecer as mudanças em andamento sempre existentes na organização. Desde que esses programas sejam vistos como um ponto no fluxo de mudanças na organização, e não como apenas como o início de uma jornada, podem contribuir para que as mudanças sejam ampliadas devido à força do discurso, que possibilita aos membros da organização fazerem distinções, verem conexões e terem novas experiências, a serem acomodadas em uma nova trama de crenças e desejos (TSOUKAS; CHIA, 2002).

2.7 Intervenções em Aprendizagem Organizacional

Para se compreender melhor o estudo anterior realizado na área que é objeto de pesquisa deste trabalho, foram identificados estudos que dão atenção a ações que são realizadas com o intuito específico de promover ou gerar ambiente propício à aprendizagem organizacional.

Intervenções realizadas em organizações com o objetivo de promover aprendizagem organizacional podem ser identificadas na literatura sob diversas nomenclaturas, relacionadas, em geral, à metodologia de pesquisa empregada, tais como pesquisa orientada à intervenção, pesquisa interventiva, pesquisa intervencionista ou pesquisa-ação.

Popper e Lipshitz (1998 apud Edmondson e Wooley, 2005, p. 186, tradução nossa) definem intervenção em aprendizagem organizacional como um “deliberado esforço por parte de gerentes ou consultores para implementar mecanismos de aprendizagem organizacional,

que são estruturas e procedimentos que amparam a coleta, análise, uso ou disseminação de informação relevante para o desempenho da organização”.

De acordo com Edmondson e Wooley (2005), intervenções em aprendizagem organizacional teriam como premissa o aumento da capacidade da organização em realizar diálogos voltados à aprendizagem organizacional. Essa proposta se coaduna com a tendência das abordagens em mudança organizacional apresentada por Oswick et al. (2005), a qual está mais orientada a aspectos intangíveis do fenômeno da aprendizagem do que a artefatos e formas de intervenção.

Koliba e Lathrop (2007) ressaltam que a aplicação da pesquisa-ação no contexto da aprendizagem organizacional foi originalmente defendida por Chris Argyris e Donald Schön. Outro estudioso da pesquisa interventiva, não obstante tenha abordagem distinta, é Michel Crozier. Embora a primeira tenha caráter eminentemente prescritivo, tanto a abordagem de Argyris e Schön quanto a de Crozier têm o objetivo de estimular a aprendizagem organizacional por meio da intervenção (EDMONDSON; WOOLEY, 2005).

A “teoria da ação”, desenvolvida por Argyris e Schön, está fundamentada sobre a noção de aprendizagem como correção e detecção de erro. Esses autores instituem os conceitos de aprendizagem de ciclo único, quando os erros são simplesmente detectados sem que haja reflexão a respeito das causas, e de ciclo duplo, que envolve um questionamento mais aprofundado quanto aos fatores envolvidos nas falhas. Alguns tipos de raciocínio empregados por indivíduos inibiriam a troca de informações relevantes, impedindo a aprendizagem em um nível mais profundo (ciclo duplo). O objetivo das intervenções sob a teoria da ação seria desenvolver a capacidade organizacional de aprendizagem, por meio de investigação extensiva de pontos de vistas e experiências de outros, de modo a permitir a aprendizagem da visão dos outros e eliminar barreiras defensivas (EDMONDSON; WOOLEY, 2005).

Diferentemente da teoria da ação, a proposta de Michel Crozier de uma abordagem sociológica às organizações é de que a intervenção não seja prescritiva e sim auxilie os indivíduos a compreenderem o funcionamento da organização como um sistema de ação. Nessa visão, o papel do pesquisador seria o de auxiliar os membros da organização a expressarem critérios e normas e a esclarecerem seus objetivos para que, ao cotejarem a situação existente com a desejada, possam identificar ações passíveis de serem tomadas dentro de limites possíveis. Esse conhecimento poderia então, ser utilizado por indivíduos como desencadeador do processo de mudança (EDMONDSON; WOOLEY, 2005).

As diferentes visões apresentadas, embora sejam divergentes em relação à forma e ao objetivo, caracterizam-se como interferências intencionais no ambiente organizacional que podem contribuir para geração ou incremento de aprendizagem organizacional. Em última análise, podem ser compreendidas como programas de mudança, conforme mencionado na seção anterior.

2.8 Cultura e Aprendizagem Organizacional

A aprendizagem organizacional, de acordo com a abordagem social, emerge de práticas socialmente construídas e, como tal, não se poderia apresentá-la de maneira desvinculada da cultura organizacional. Pode-se entretanto, perceber diferentes abordagens na literatura em relação às intersecções entre aprendizagem e cultura organizacional. Lipshitz, Popper e Friedman (2002) ressaltam a importância de um clima ou cultura organizacional que promova investigação, abertura e confiança. Para esses autores, “se a estrutura representa um relativamente tangível *hardware* da aprendizagem organizacional, a cultura representa o *software*” (LIPSHITZ; POPPER; FRIEDMAN, 2002, p.84, tradução nossa). Dessa metáfora, depreende-se que os autores percebem a cultura como “ferramenta” fundamental para que a aprendizagem ocorra, da mesma forma que o *hardware* sozinho não realiza as funções requeridas em informática.

Outra percepção está relacionada à influência da cultura organizacional como fator dificultador à aprendizagem. Friedman, Lipshitz e Overmeer (2003) enfatizam que a cultura é o resultado da aprendizagem organizacional, mas ao mesmo tempo constrange a aprendizagem como qualquer outra atividade da organização. Antal et al. (2003) também entendem que a cultura pode agir como barreira à aprendizagem quando reforça rotinas defensivas por parte dos membros que a integram.

Silva (2001) entende a interação entre cultura e aprendizagem de uma forma dinâmica. A aprendizagem seria propulsora e formadora da cultura organizacional, e esta, depois de consolidada, seria transferida às gerações futuras. Na concepção desse autor,

[...] aprendizagem e cultura são conceitos que se encontram à medida que a aprendizagem individual ocorre e é transferida, tomando-se um evento coletivo e, portanto compartilhado, podendo assim modificar a cultura, e essa mudança, por sua vez, direcionando novos modos de pensar e aprender. (SILVA, 2001, p. 59)

Também em uma visão mais dinâmica, cultura no contexto organizacional pode ser descrita como:

[...] o conjunto de valores, crenças e significados, juntamente com os artefatos de sua expressão e transmissão (como mitos, símbolos, metáforas, rituais e objetos rituais), que são criados, herdados, compartilhados e transmitidos em um grupo de pessoas, que, em parte, distingue esse grupo de outros e por meio do qual os padrões de ação coletiva únicos desse grupo são adquiridos, mantidos e colocados em uso (COOK; YANOW, 1993, tradução nossa).

Essa definição é consistente com a abordagem fenomenológica, que considera que a ação humana inclui a habilidade de agir em grupos. Por meio da prática, os grupos criam um conjunto de significados intersubjetivos, os quais são expressos por meio de artefatos tais como objetos, linguagem, atos, símbolos, cerimônias, mitos, usados por organizações para transmitir seus valores e crenças aos novos e antigos membros. Nas organizações, tomam a forma de relatórios anuais, cerimônias de premiação e outros artefatos por meio dos quais os significados são continuamente compartilhados, mantidos ou modificados, com vistas a criar, sustentar ou modificar a identidade cultural da organização (COOK; YANOW, 1993).

Morgan (2007) se utiliza da metáfora da cultura para compreender o caráter complexo das organizações. Na visão desse autor:

Significado, compreensão e sentidos compartilhados são todas diferentes formas de descrever a cultura. Ao se falar sobre cultura, na verdade, está sendo feita uma referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões e situações particulares de maneiras distintas. Esses padrões de compreensão também oferecem as bases que tornam o comportamento de alguém sensível e significativo (Morgan, 2007, p. 132).

Na visão desse autor, a realidade, para os indivíduos, é construída e estruturada por meio de representações e interpretações em um processo contínuo e proativo de construção de significados comuns. Dessa forma, a cultura é compreendida como um processo e não como uma variável ou um elemento que sociedades e organizações possuem (MORGAN, 2007).

Argumenta Yanow (2000) que se a cultura é capaz de produzir artefatos, pode encerrar em si a aprendizagem, que também decorre das interações entre os grupos. Weick e Westley (2004, p. 364) afirmam que “a aprendizagem é inerente à cultura” e também defendem a atenção a esse sistema organizacional como forma de compreender tanto a natureza da organização como da própria aprendizagem.

Ao se considerar a cultura como intrinsecamente relacionada à aprendizagem organizacional, ganha-se o foco no significado e no processo por meio dos quais os indivíduos aprendem coletiva e interativamente, em atos e interações ou nos artefatos físicos que são objeto desses atos e interações, bem como na linguagem utilizada. Essa visão privilegia as práticas dos grupos em relação aos aspectos cognitivos da aprendizagem, que levam a uma visão mais individual da aprendizagem. Além disso, a visão da cultura

possibilita enxergar a aprendizagem não apenas relacionada à mudança, como também à manutenção e sustentação (YANOW, 2000).

Para se considerar os aspectos culturais na pesquisa em aprendizagem, Yanow (2000) defende a utilização de métodos interpretativistas, os quais, por meio do acesso aos artefatos — atos, objeto e linguagem — buscam compreender as experiências vividas nas realidades do mundo cotidiano. Esses métodos incluem descrição das atividades dos grupos e o *sensemaking* dessas ações sob o ponto de vista dos membros dos grupos. Permitem, ainda, o *sensemaking* retrospectivo, um tipo de reflexividade identificada por fenomenologistas que possibilita acesso à dimensão de visão *ex post*, por meio da qual a aprendizagem é mais evidente após algum período de tempo decorrido do que no momento em que ocorre.

A abordagem interpretativista contribui com o foco no caráter construtivista da relação entre os artefatos e seus criadores e o caráter simbólico, ou representativo, da relação entre artefatos e significados neles embutidos. Também enfatiza o processo por meio do qual a aproximação constante com os artefatos sustenta esses significados (YANOW, 2000).

Os aspectos culturais são, portanto, fundamentais para compreensão do fenômeno aprendizagem organizacional, entretanto, ao se analisar o conjunto de valores e crenças isoladamente, em vez de analisar os significados situados embutidos nos artefatos, o senso pragmático ficaria prejudicado, segundo Yanow (2000). Combiná-los com a perspectiva de comunidades de prática, que também parte do pressuposto de ações realizadas em grupo, proporciona maior foco quanto à ação como prática e mais visibilidade à aprendizagem realizada coletivamente (YANOW, 2000).

A linguagem é um dos artefatos culturais por meio dos quais o conhecimento coletivo é compartilhado, expresso e colocado em uso e também por meio do qual são formados os significados intersubjetivos (COOK; YANOW, 1993). Como a perspectiva de comunidades de prática faz da linguagem uma ação explícita, incorpora, assim, a dimensão cultural à visão de aprendizagem (YANOW, 2000). Linguagem e sentido são, portanto, conceitos fundamentais para a compreensão da aprendizagem organizacional.

2.9 *Sensemaking*, linguagem, narrativas e Aprendizagem Organizacional

Dentre os aspectos citados por Elkjaer (2005) como sendo enfatizados na teoria da aprendizagem social, destaca-se o *sensemaking*, ou a criação de sentido. Para Reissner (2005), em um contexto de necessidade de adaptação a mudanças constantes, a aprendizagem é vista

como resultado do *sensemaking*, que seria uma idéia mais ampla do que o desenvolvimento cognitivo, que normalmente é o foco das abordagens em aprendizagem. Segundo essa autora, não ocorre aprendizagem a menos que idéias se tornem parte do pensamento dos membros da organização e das maneiras como interpretam suas experiências.

Para explicitar o *sensemaking*, Weick (1995) relata o caso da teoria da síndrome da criança espancada². Segundo o autor, esse conceito foi mencionado pela primeira vez em um artigo publicado em um periódico científico em 1946, por John Caffey, um radiologista pediatria. O tema foi citado em outros artigos publicados em 1953, 1955 e 1957 sem que despertasse grandes transformações na comunidade científica até que em 1961, Frederick Silverman apresentou na Academia Americana de Pediatria um painel com resultado de pesquisa abrangendo o relato de 749 casos da síndrome, que embasou publicação no *Journal of the American Medical Association*. Como consequência desse estudo, em pouco tempo, foram instituídas leis que obrigam a notificação de casos da espécie, o que ocasionou alteração substancial nas estatísticas de crianças expostas à situação.

Na visão do autor, esse episódio exemplifica o *sensemaking* tanto no âmbito geral quanto no organizacional e pode ser enquadrado no conceito, pois nele encontram-se presentes as sete propriedades do construto (WEICK, 1995):

- a) Fundamentado na construção da identidade – A comunidade médica teve resistência em aceitar inicialmente o conceito tendo em vista as barreiras anteriormente existentes para a comunicação dos eventos às autoridades e por terem medo de fazer julgamentos inadequados a respeito dos pais;
- b) retrospectivo – As pistas discrepantes somente se tornaram visíveis quando alguém remeteu a experiências passadas.
- c) decretado em ambientes sensíveis – A apresentação e a publicação em periódico bastante acessado, contribuíram para que o conceito fosse notado pela comunidade médica;
- d) social – A reduzida repercussão inicial é explicada pelo pouco contato de radiologistas com as famílias de crianças. Esse contato seria crucial na construção e na percepção de problemas;

² Consiste em um padrão de lesões em crianças, normalmente na cabeça, nos braços, nas pernas e nas costelas, cujos relatos dos pais são aparentemente inadequados para explicar o histórico médico. Tais lesões são resultantes de ataques dos pais que usualmente não as relatam ou fingem ser resultantes de acidentes (WEICK, 1995).

- e) progressivo – Alguém notou algo no fluxo dos eventos que foi surpreendente, que não fazia sentido no contexto;
- f) focado em pistas extraídas - A síndrome foi detectada a partir de padrões de lesões cujas explicações dos pais eram inadequadas e cujos indícios eram muitas vezes apenas visíveis em radiografias;
- g) plausível – Explicações plausíveis foram apresentadas para explicar as pistas e sua relativa raridade.

Esse autor também pontua diferenças entre *sensemaking* e interpretação. Esta última significa uma troca na qual uma palavra é explicada por outra. Muitas descrições de interpretação direcionam o foco a algum tipo de texto. O *sensemaking* diz como esse texto é construído e a leitura que se faz dele, e se distingue da interpretação por abordar as maneiras segundo as quais as pessoas geram aquilo que interpretam. *Sensemaking* é entendido como invenção e interpretação como descoberta. A invenção precede a descoberta. Vê-lo como invenção possibilita entendê-lo como uma atividade ou processo, enquanto a interpretação pode ser um processo, mas somente destinado à descrição de um produto, já que interpretar implica a existência anterior do produto, que é então “descoberto”. O *sensemaking*, por outro lado, pressupõe a existência de uma realidade progressivamente alcançada (WEICK, 1995).

O conceito de *sensemaking* ressalta a ação, a atividade e a criação que recaem sobre os traços do que é interpretado e depois, reinterpretado. O contexto social é crucial para o *sensemaking* porque liga os indivíduos a ações que precisam justificar. Os significados tornam-se intersubjetivos quando pensamentos individuais, sentimentos e intenções são sintetizados em conversações e se transformam de “eu” para “nós”. Isso demonstra que o *sensemaking* é fundamentado tanto na atividade individual quanto na social e que estas são inseparáveis (WEICK, 1995).

Para Tusting (2005), embora haja inúmeras maneiras por meio das quais os indivíduos formam sentidos, a linguagem possui lugar privilegiado na comunicação humana e é como os significados são reificados. Essa autora argumenta que uma das maneiras de verificar quando uma comunidade reifica um elemento do repertório é quando um nome é atribuído a esse elemento pela comunidade.

A linguagem pode ser vista como o instrumento repositório da aprendizagem, uma vez que, por meio dela, se dá a interação social (WEICK; WESTLEY, 2004). Possui importância fundamental na perspectiva social de aprendizagem, por ser o principal modo como se dá a interação com o mundo social, em vez de ser apenas um meio de transmissão do

conhecimento. A linguagem é, ainda, um veículo por meio do qual se manifesta a cultura e como tal, crucial para o processo de aprendizagem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Reificação, na visão de Wenger (1998), é o processo por meio do qual os indivíduos dão forma às experiências, produzindo objetos que congelam e materializam essas experiências, por meio de negociações de significados no âmbito da comunidade de prática. Ao mesmo tempo, a reificação é apresentada pelo autor como um produto. Ferramentas, símbolos, histórias e conceitos são reificações, entretanto por traz desses elementos, há que se considerar todo o contexto de acordos, expectativas, comprometimentos, obrigações, padronizações de procedimentos que emergem das relações entre os indivíduos. Esses objetos podem ser vistos apenas como a ponta de um *iceberg* que indicam contextos mais amplos de significância percebidas nas práticas humanas.

As organizações têm linguagens e símbolos próprios que possuem importantes efeitos no *sensemaking* (WEICK, 1995). “O sentido é gerado por palavras, que são combinadas em seqüências de conversação para transmitir algo a respeito da nossa experiência em curso.” (WEICK, 1995, p. 106, tradução nossa). Essa combinação de sentenças envolve a necessidade de se estabelecer seqüências, que são fontes de sentido. A narrativa é uma apresentação simbólica de uma seqüência de eventos conectados e, portanto, produz um quadro favorável ao *sensemaking*. Para esse autor, as histórias podem atuar como criadoras de sentido e como ferramentas de aprendizagem por incorporarem elementos da linguagem como símbolos, significados compartilhados e interação social.

Na visão de Riessman (1993), há considerável divergência quanto à definição precisa de narrativa. Se para um grupo a definição poderia ser ampla o bastante para incluir quase tudo, para outros a definição pode ser bastante restritiva. Sem apresentar um conceito sintético, a autora empresta de outros autores, elementos que, juntos, podem clarificar o termo. Estórias, eventos passados e seqüência são mencionados como componentes importantes das narrativas. Embora possam apresentar diferentes gêneros, as narrativas respondem sempre à questão “e então, o que aconteceu?” e estão diretamente ligadas à compreensão de experiências. Segundo Reissner (2005), corroborada por Reis e Antonello (2006), a narrativa proveria meios para superar o desafio de unir o contexto à cognição.

Para Clandinin e Connelly (2000), narrativas são tanto o fenômeno sob estudo como o método de estudo em ciências sociais. Influenciados por Dewey, também para esses autores, a experiência é fundamental para a compreensão da aprendizagem nos níveis individual e

coletivo e pensar narrativamente é o ponto-chave da experiência e o modo de escrever e pensar sobre ela. Entendem que o pensamento narrativo é parte do fenômeno da narrativa e o método narrativo é uma parte ou um aspecto desse fenômeno. Assim, concluem que a narrativa seria, ao mesmo tempo, fenômeno e método das ciências sociais, cujas preocupações estão associadas às relações entre os seres humanos e o ambiente e, como tal, fundamentadas no estudo da experiência. E é a experiência o ponto de partida de todas as investigações da ciência social. Esses autores entendem que a experiência ocorre narrativamente e que a investigação narrativa é uma forma de experiência narrativa, por isso acreditam que a experiência educacional deva ser estudada narrativamente, pois se trata de histórias vividas e contadas.

O conceito de experiência, para Clandin e Connelly (2000), está vinculado ao de continuidade, pois esta surge a partir de experiências anteriores e leva a experiências futuras. A improvisação surge como resposta às incertezas e a adaptação às mudanças permite que o passado esteja conectado ao futuro. Nesse contexto, os autores situam a aprendizagem, que seria a própria mudança, quanto provocadora de mudança. A continuidade, portanto resulta da improvisação e da adaptação, ou seja, da aprendizagem. E a narrativa permite a aprendizagem, assim como a investigação narrativa também levaria os pesquisadores à compreensão e à “aprendizagem” do fenômeno investigado.

A abordagem narrativa baseia-se na perspectiva da construção social da organização e é especialmente útil para compreensão do *sensemaking* de indivíduos e grupos. Para Reissner (1993), narrativas se transformaram em um tipo de código que transforma a mudança em algo significativo e compreensivo.

Currie e Brown (2003), assim como Reis e Antonello (2006), entendem que a perspectiva narrativa concebe organizações como sistemas polifônicos, socialmente construídos e verbais, caracterizados por narrativas múltiplas, simultâneas e seqüenciais que se entrelaçam, se harmonizam e entram em conflito.

A partir do diálogo e dos conceitos negociados e reificados no dia-a-dia das práticas organizacionais, os indivíduos retecem significados e formam sentidos acerca de mudanças ocorridas. Esses novos sentidos, construídos por meio da interpretação das experiências, constituem o processo de aprendizagem organizacional.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, a pesquisa será detalhada quanto às características gerais, ambiente no qual se deu a coleta de dados, métodos e procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 Caracterização geral da pesquisa

Segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), a tendência atual é de fortalecimento da perspectiva social da aprendizagem e de evolução de metodologias qualitativas que possibilitem investigação empírica que se coadunem com a lógica de construção de significados por meio do diálogo.

Alinhada a esse posicionamento e com base na classificação de Creswell (2007) quanto às três questões centrais para o projeto de pesquisa — alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados —, a presente pesquisa foi estruturada.

Assim, o presente trabalho encontra amparo nas alegações de conhecimento socialmente construídas, tendo em vista o foco nas visões dos participantes a respeito da situação estudada e por considerar os processos de interação entre as pessoas (CRESWELL, 2007), associadas ao paradigma interpretacionista, baseado em uma “visão subjetiva que parte da crença de que a realidade é socialmente construída por meio das interações pessoais” (ROCHA-PINTO; FREITAS; MAISONNAVE, 2008, p.3).

Dentro da corrente interpretacionista, a postura de trabalho com a qual se identifica esta pesquisa é o interacionismo simbólico que se baseia no conceito de que a vida humana é comunitária e intersubjetiva, sendo necessária a compreensão dos indivíduos em seu próprio contexto. O trecho a seguir evidencia os pontos de contato entre essa visão e a perspectiva teórica da aprendizagem organizacional adotada no presente estudo:

Se, de um lado, é impossível negar que as pessoas nascem com certos traços genéticos, sua consciência do mundo, suas habilidades para pensar, aprender e criar são desenvolvidas junto com a aquisição de uma linguagem comunitária. É por meio desse processo de aprendizado de uma linguagem e interação com os outros que os seres humanos adquirem conhecimento e se desenvolvem mentalmente. Os indivíduos começam, então, a perceber e distinguir os objetos que constituem o seu mundo, inclusive eles próprios. À medida que compartilham conjuntos de símbolos, são as pessoas capazes de se comunicar mutuamente e agir de maneira que façam sentido para as outras pessoas. [...] (MOREIRA, 2004, p.48)

Quanto à estratégia de investigação, adotou-se a pesquisa fenomenológica, face à busca pelas essências da experiência humana. Tendo em vista a relevância dessa estratégia para esse trabalho, os conceitos relacionados ao método encontram-se melhor detalhados na próxima seção. Creswell (2007) destaca a pesquisa fenomenológica como uma estratégia associada à técnica qualitativa de pesquisa.

No tocante aos procedimentos de coleta e análise de dados empregados no estudo, os quais se encontram mais bem detalhados nas seções subseqüentes, foram utilizadas técnicas aderentes à estratégia definida, a saber:

- a) coleta de dados - Baseou-se em etapa exploratória inicial, que inclui pesquisa documental e conversas informais, visando identificar mudanças em procedimentos da área, e na realização de entrevistas com o intuito de captar narrativas das experiências dos indivíduos. Segundo Reissner (2005), a abordagem narrativa se constitui como poderosa ferramenta no estudo do comportamento organizacional e, de acordo com Currie e Brown (2003), a abordagem narrativa é particularmente válida por clarificar aspectos do *sensemaking* individual e do grupo;
- b) análise de dados – adotados os procedimentos de análise do modelo de pesquisa fenomenológica proposto por Sanders (1982) que contempla a descrição do fenômeno, a identificação de temas emergentes e das correlações noéticas/noemáticas; e, a abstração de essências.

Yanow (2000) defende a utilização do paradigma interpretativista em estudos sobre aprendizagem organizacional com foco centrado em significados relativos ao trabalho realizado por indivíduos em conjunto. Ressalta que o foco da análise deve recair no que aprendem ou no processo por meio dos quais os indivíduos aprendem, coletiva e interativamente, em atos, interações e em artefatos físicos, que são o foco dessas interações, assim como na linguagem utilizadas por eles.

3.2 O Método Fenomenológico

As discussões acerca do caráter social da aprendizagem, da mudança e da cultura conduzem ao paradigma interpretacionista, cuja visão baseia-se na crença de que a realidade é socialmente construída por meio das interpretações pessoais. A compreensão dos processos por meio dos quais a realidade é construída envolve a necessidade de reconstrução do

fenômeno estudado com base na interpretação dos significados que são atribuídos por indivíduos (ROCCHA-PINTO; FREITAS; MAISONNAVE, 2008). No âmbito deste paradigma, destaca-se o interacionismo simbólico, segundo o qual a vida é comunitária, básica e intersubjetiva. Para essa corrente, o comportamento humano não pode ser entendido fora do contexto comunitário (MOREIRA, 2004).

As premissas que orientam o interacionismo simbólico são: (a) a ação dos indivíduos baseia-se nos sentidos atribuídos às coisas por indivíduos; (b) os sentidos são formados por meio da interação social; e (c) os indivíduos gerenciam e modificam os sentidos por meio de um processo interpretativo. Tais premissas são indicativas da necessidade de se utilizar metodologias qualitativas de pesquisa, tais como observação participante, entrevistas ou método da história de vida, dentre outras que venham a captar a subjetividade dos indivíduos. Para tanto, o método de pesquisa fenomenológico é uma abordagem adequada para estudo dos fenômenos baseados em experiências vividas por seres humanos (MOREIRA, 2004).

O termo fenomenologia deriva do verbo grego *phenomena*, que significa mostrar a si mesmo ou aparecer. A fenomenologia é o estudo dos fenômenos da consciência, ou de como as experiências se apresentam, é a ciência das estruturas essenciais da consciência ou experiência. Busca explicitar estruturas implícitas e o significado das experiências humanas. Procura essências que não podem ser reveladas por meio da observação comum (SANDERS, 1982).

Segundo Moreira (2004), a fenomenologia vem ganhando reconhecimento como uma abordagem à pesquisa qualitativa e sua utilização é adequada sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas. Para esse autor, a fenomenologia está amparada na corrente interpretacionista, para a qual a vida humana é construída pelas pessoas em contato umas com as outras. Essa visão é corroborada por outros autores: “[...] o paradigma interpretacionista apresenta uma visão subjetiva, a partir da crença de que a realidade é socialmente construída por meio das interações pessoais (ROCHA-PINTO; FREITAS; MAISONNAVE, 2008, p. 3)”. Esse paradigma coaduna-se com a perspectiva social da aprendizagem organizacional

A tarefa do pesquisador fenomenológico é a investigação descritiva dos conteúdos dos fenômenos da consciência. Não há, entretanto, procedimentos investigativos ortodoxos para pesquisadores fenomenológicos. Estes variam de acordo com o fenômeno e a temática em questão, o que resulta em muitas variantes do método fenomenológico. Três pontos em

comum entre elas podem ser, todavia, ressaltados: o exame das experiências de consciência dos indivíduos; a análise de como os significados se desenvolvem no processo contínuo de consciência; e a revisão crítica da experiência dos indivíduos (SANDERS, 1982).

O modelo de pesquisa fenomenológica proposto por Sanders (1982) difere de outros por estar voltado ao contexto organizacional (Moreira, 2004), situação que se aplica à presente pesquisa. A autora destaca três componentes fundamentais em um desenho de pesquisa fenomenológica: a determinação de limites de quem e como será investigado, a coleta e a análise fenomenológica dos dados (SANDERS, 1982).

Na determinação de limites, Sanders (1982) destaca que devam ser objeto de investigação fenomenológica apenas fenômenos que não se dêem à quantificação. A utilização do método fenomenológico somente faz sentido quando o fenômeno a ser estudado integra a experiência vivida por indivíduos. Quanto aos indivíduos participantes da pesquisa, a autora destaca que devam ser aqueles que detenham as características sob observação. Recomenda que quantidade não significa mais informação e, embora o número de pesquisados possa variar de acordo com o tema, normalmente essa quantidade varia entre três a seis indivíduos, lembrando-se que generalizações não devem ser feitas.

Após as definições iniciais, ocorre a coleta de dados conforme alguns dos métodos mencionados por Sanders (1982): entrevistas em profundidade ou semi-estruturadas baseadas na história dos participantes, gravadas e posteriormente transcritas; estudo documental baseado em relatos escritos dos sujeitos, com o objetivo de obter significados; e técnicas de observação participante. Para garantir melhores resultados, a autora ressalta a importância da fiel transcrição das entrevistas e de que a opção por menor quantidade de questões é a melhor alternativa, uma vez que se pode avaliá-las mais intensamente.

O último passo proposto por Sanders (1982) é a análise fenomenológica dos dados. Nessa etapa a autora destaca quatro níveis da análise fenomenológica. O primeiro deles é a descrição do fenômeno tal como revelado nas entrevistas gravadas. “As narrativas transcritas identificam e descrevem as qualidades das experiências e consciência que proporcionam aos participantes da pesquisa, identidade e perspectivas únicas” (Sanders, 1982, p. 357, tradução nossa). No passo seguinte, a partir das transcrições, são identificados os temas ou invariantes. Esses temas referem-se a aspectos comuns nas descrições e são baseados mais na importância e centralidade que na frequência com que aparecem. O terceiro nível é o desenvolvimento dos correlatos noéticos e noemáticos, para identificação das essências. *Noesis*, explica a autora,

está ligado às apreensões subjetivas ou ao modo de passar pela experiência, é o “como” a experiência ocorre. *Noema* é a percepção do indivíduo a respeito da realidade sob investigação, ou do “quê” se trata a experiência. A interpretação das correlações noéticas/noemáticas é o penúltimo passo antes do quarto nível, que é a abstração das essências universais, realizadas por meio da intuição e reflexão ou da redução eidética. As essências derivam da análise intencional da correlação entre o objeto e a aparência deste à consciência. A intencionalidade é a direção e a forma interna da experiência ou da consciência. A redução eidética, é o ato que leva da expressão concreta de um fenômeno às essências universais puras, por meio da intuição e reflexão. As essências podem ser descritas como o “porquê” das experiências.

Apesar de não constar dos passos do desenho proposto, a autora ressalta que a atitude fenomenológica envolve a suspensão temporária — *epoché* — de todos os vieses, crenças, preconceitos ou suposições para obter uma visão pura da essência.

Além da orientação contida no referencial teórico do campo da aprendizagem organizacional, esse método foi escolhido para a análise de dados do presente trabalho, tendo em vista o contexto organizacional em que este se insere, a natureza do problema de pesquisa e necessidade de ampliação de conhecimentos acerca de uma situação experimentada — a mudança na forma de atuação — em um dado ambiente, a ser detalhado no próximo tópico.

3.3 Ambiente de pesquisa³

A pesquisa foi realizada na Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil S.A., instituição financeira de capital aberto de 200 anos de existência, que conta com 24,6 milhões de clientes correntistas, 15,1 mil pontos de atendimentos em 3,1 mil cidades e 22 países, atendendo a todos os segmentos do mercado financeiro.

Sociedade anônima aberta de economia mista, caracterizada como banco múltiplo, com ações negociadas em bolsas de valores e participação acionária majoritária da União, está sujeita a regulamentação e fiscalização por parte do Banco Central do Brasil (Bacen), da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), do Tribunal de Contas da União (TCU) e da Controladoria-Geral da União (CGU), por meio da Secretaria Federal de Controle Interno, além da supervisão da Superintendência de Seguros Privados (Susep), relacionada à atuação do banco nesse assunto específico.

³ Informações disponíveis em www.bb.com.br/Relações com investidores

O Banco do Brasil presta contas anualmente aos órgãos de controle, evidenciando o desempenho de sua gestão e a correta aplicação dos recursos públicos, em conformidade com as normas às quais está subordinado. São peças integrantes do processo de prestação de contas do banco e de suas subsidiárias, o Relatório de Auditoria e o Certificado de Auditoria, emitidos pela CGU, onde constam informações a respeito da atuação da Auditoria Interna.

A instituição aderiu, em 2006, ao Novo Mercado, segmento de listagem destinado à negociação de ações emitidas por companhias que se comprometam, voluntariamente, com a adoção de práticas de governança corporativa adicionais em relação ao que é exigido pela legislação.

Na estrutura de governança da empresa, a Assembléia Geral, cujas atribuições são previstas em lei, é o órgão deliberativo máximo da organização, convocado pelo Conselho de Administração ou conforme critérios previstos na legislação. Compõem a Alta Administração da empresa, o Conselho de Administração e a Diretoria Executiva., responsável pela administração dos negócios, é composta pelo Presidente, por Vice-Presidentes e por Diretores. Para assegurar a fiscalização dos atos de gestão administrativa, o Banco mantém o Conselho Fiscal, e para auxiliar o Conselho de Administração a desempenhar suas atribuições fiscalizadoras, o Comitê de Auditoria e a Unidade Auditoria Interna, órgãos estatutários.

O Comitê de Auditoria é constituído conforme regulamentação do Conselho Monetário Nacional (CMN), que tem como atribuição, entre outras funções previstas na legislação, assessorar o Conselho de Administração no exercício de suas funções de auditoria e fiscalização.

A Unidade de Auditoria Interna – Audit é subordinada ao Conselho de Administração e seu titular é escolhido dentre funcionários da ativa, sendo nomeado ou dispensado por essa instância, a quem compete definir as atribuições da Auditoria Interna e regular seu funcionamento, dentre as quais se destacam a realização de auditorias com foco nos riscos e o assessoramento ao Conselho de Administração, Conselho Fiscal, Diretoria Executiva e subsidiárias.

Além das exigências da legislação brasileira e dos padrões de atuação definidos internamente e por órgãos reguladores, a área atua em consonância com práticas de auditoria interna adotadas no mercado financeiro.

A área possui estrutura de cargos específica, diferenciada das demais unidades organizacionais e atua por meio de diligências às dependências da empresa conforme

processos e prazos definidos em plano elaborado anualmente, ou quando são detectadas falhas em processos que venham a expor a organização a fragilidades e a apontamentos por parte dos órgãos fiscalizadores externos.

A Auditoria Interna é composta por uma Sede administrativa e doze gerências de auditoria especializadas, localizadas em Brasília (DF), treze gerências de auditoria de rede, localizadas em outros estados, e quatro gerências no exterior.

3.4 Histórico da área e atual o modelo de atuação⁴

A função fiscalizadora no Banco do Brasil existe desde 1921, quando foi criada a carreira de inspetor. Havia carteiras de processos específicos como crédito agrícola e industrial, crédito geral, câmbio e comércio exterior, às quais os inspetores eram vinculados.

Em 1964, por meio de alteração estatutária, foi criada a Inspeção Geral - Inger, cuja função seria examinar e avaliar o cumprimento pelas agências, de normas e procedimentos estabelecidos. As chamadas inspeções eram realizadas anualmente e tinham duração de cerca de trinta dias. A partir de 1967, devido a nova arquitetura organizacional, a Inger passou a ser subordinada à então Diretoria de Pessoal e passou a fornecer informações a respeito dos funcionários para subsidiar processos de nomeação. A subordinação da área é alterada a partir de 1979, quando passa a ser vinculada à Diretoria de Controle, sob novo nome: Coordenadoria de Auditoria e Inspeção - Codai. Com essa alteração, também a forma de atuação é remodelada no sentido de incorporar técnicas de auditoria nos trabalhos realizados. Todavia, essa nova perspectiva de atuação causou desconforto em alguns segmentos da empresa, uma vez que a nova visão previa a atuação em órgãos da direção do Banco. Nova mudança é promovida em 1982, quando a área passa a ter subordinação direta ao presidente da empresa, entretanto volta a adotar a sigla Inger, agora referindo-se ao nome Assessoria de Inspeção.

A principal diferença entre a atuação da Inspeção Geral e da Auditoria Interna é que a primeira voltava-se à verificação quanto ao cumprimento das normas, sem questionamentos quanto à pertinência do conteúdo. Na Auditoria Interna, o foco de atuação estava direcionado à eficácia e não apenas ao cumprimento da norma.

⁴ Baseado na publicação interna “25 anos em 5 letras – A história da Audit, a Auditoria Interna do Banco do Brasil”.

A Auditoria Interna começou a atuar como um departamento em 1983, ainda vinculado à Diretoria de Controle. Teve consultoria externa de especialista na área, bem como contou com a colaboração de funcionários com formação em informática para desenvolvimento de sistema de auditoria à distância. A realização de processo seletivo e a preocupação com a formação dos membros da área também foram fatores de destaque, os quais contribuíram para a melhoria da qualidade dos trabalhos e para o fortalecimento da área.

A partir de 1989, em virtude de determinação legal, a Auditoria Interna passa a ser vinculada ao Conselho de Administração da empresa, o que confere caráter de independência à área. Dois anos antes, novos regulamentos externos passaram a exigir procedimentos mínimos a serem adotados pelas empresas governamentais, tais como a elaboração de Plano Anual de Auditoria Interna e Relatório Anual das Atividades de Auditoria Interna. Essas alterações no plano normativo contribuíram para acelerar o processo de reestruturação interna nas áreas de controle da empresa, que culminou com a incorporação à Audit de outros órgãos de controle e também da antiga Inger.

Com essa nova configuração, a Audit passa a ser composta por três áreas, uma responsável por sistemas administrativos e operacionais, cujas atividades incluíam orientações técnicas às demais áreas da Auditoria e orientações quanto a processamento eletrônico de dados; uma encarregada de auditar órgãos da direção do Banco, acompanhar fiscalizações externas e apurar irregularidades; e, a terceira, por realizar trabalhos de verificação em agências, como a extinta Inger. Nessa época foram despendidos grandes esforços no sentido de desenvolver metodologias, conquistar a confiança das áreas da direção da empresa, de integrar e ao mesmo promover uma nova forma de atuação dos auditores, muitos dos quais antigos inspetores.

Quanto às novas metodologias, a partir de 1990 foi implementado na área um novo método de trabalho que estabelecia padrões para notas de auditoria e papéis de trabalho e decretava uma nova forma de trabalhar, segundo a qual os processos empresariais eram avaliados desde a origem.

Um dos problemas da Audit era o isolamento geográfico dos auditores que atuavam na área voltada à verificação de agências. Como solução para essa questão, em 1991 foram implantados 27 núcleos de auditoria espalhados no País. Essa alteração na estrutura foi também acompanhada da instituição do primeiro Manual de Procedimentos para auditores. Ambas as modificações direcionavam para a homogeneização dos trabalhos da Auditoria Interna.

O foco dos trabalhos da Auditoria passa, então, a ser concentrado em problemas do Banco relacionados à evasão de receitas. Em 1996, o processo crédito do Banco foi eleito para realização de um programa piloto, no qual as operações eram avaliadas por funcionários das próprias agências com base em *check list* desenvolvido na Audit, que eram tabulados e geravam informações importantes para o processo. Os critérios de amostragem adotados permitiram ampla cobertura e o resultado foi uma avaliação significativa acerca dos ativos de crédito do Banco. Esse trabalho foi considerado um marco, tendo em vista a metodologia empregada, cuja ênfase passa do apontamento de falhas para a identificação de causas e conseqüências. Essa postura mais proativa da área passa a ser orientadora da atuação da Audit.

Após a realização da auditoria de crédito, a Audit volta-se às demais unidades estratégicas do Banco, o que enseja movimento de redução das unidades regionais da área, realizado em duas etapas, em 1997 e em 1999. Com a redução, os núcleos foram transformados em dezesseis gerências regionais, GRA, localizadas em diversos estados, além de duas unidades no exterior, e oito gerências especializadas em Brasília, chamadas GRE. As primeiras trabalhavam uma parte do ano para gerar informações para o nível estratégico e outra parte em avaliações localizadas de risco, enquanto as GRE atuavam em áreas específicas que consolidavam as informações.

Outros fatores significativos, nesse período, foram a criação de uma função inicial na carreira, cujo acesso foi realizado por meio de seleção nacional, a compra da primeira geração de *notebooks* da Auditoria, que possibilitava aos auditores a utilização de ferramentas eletrônicas de trabalho e a elaboração de uma metodologia denominada Auditoria Geral Consolidada - AGC. A partir dessa nova metodologia, cuja aplicação teve início em 1999, a Auditoria deixa de atuar em dependências para atuar em processos empresariais.

Com o incremento da preocupação com riscos no mercado financeiro, no período de 2003 e 2004 ocorreu nova mudança na metodologia, passando-se a adotar o conceito de Auditoria Baseada em Risco – ABR.

A partir de 2005 a área passa a adotar o termo “processo crítico” para definir os objetos de auditoria. O termo “crítico” passa a ser incorporado ao jargão da área no sentido de relevância para a organização e uma nova metodologia de atuação, baseada no pensamento complexo e na metáfora das organizações como seres vivos. É então delineada a abordagem de auditoria em processos críticos com foco em risco: a Auditoria Integrada.

Essa nova forma de atuação adotada a partir de 2006, denominada “Novo Paradigma”, identifica vinte processos críticos da empresa e determina periodicidade para a avaliação. Deixa de haver, também, segregação entre processos nos níveis estratégico, tático e operacional da empresa, passando-se ao conceito de avaliação integrada dos processos críticos identificados. Em 2006, foi realizado o primeiro Encontro Nacional da Auditoria Interna, que reuniu todos os funcionários da área com o objetivo de discutir a nova abordagem e respectivos desdobramentos para as atividades da área. Outros encontros como esse ocorrem anualmente em âmbito regional e nacional e para segmentos funcionais específicos, como encontros de assistentes e de gerentes de auditoria.

3.5 Universo e seleção

Os indivíduos considerados como o universo do presente estudo compõem o quadro de pessoal da Auditoria Interna, detalhado na Tabela 1, e demais funcionários da empresa. A população externa à Auditoria Interna é formada pelas demais áreas e restante dos empregados que, em março de 2009, somavam 90.419 indivíduos. Não foram considerados nesse cálculo empregados cedidos a órgãos do Governo ou em licença por interesse próprio. Destes, 20.817 encontram-se lotados em 38 unidades estratégicas (diretorias e unidades) e respectivas redes de apoio localizadas em diversas unidades da federação e 69.602 distribuídos em unidades táticas e de negócios. As unidades estratégicas são os órgãos da direção da empresa e as unidades operacionais e táticas voltam-se respectivamente à atividade-fim da empresa e à implementação de diretrizes definidas nos órgãos diretivos.

Para a realização do presente estudo esse universo foi delimitado, considerando-se o quadro de auditores internos e gerentes das diversas unidades da Auditoria Interna em Brasília (DF) e de unidade regional localizada em São Paulo (SP), bem como ex-gestor da área e representantes de unidades organizacionais auditadas.

Quanto aos representantes de áreas externas à Audit, optou-se por selecionar três diretorias e uma unidade de negócios, tendo em vista a relação entre processos sob responsabilidade dessas unidades organizacionais com os processos empresariais verificados pela Auditoria Interna.

Tabela 1
Quadro de pessoal da Auditoria Interna do Banco do Brasil

CARGO	N
Administradores da Auditoria	55
Gerentes no País	25
Gerentes no Exterior	4
Gerentes-Adjuntos no Exterior	4
Auditores Coordenadores	22
Auditores	353
No País	343
Sênior	110
Pleno	180
Júnior	53
Contratados no Exterior	10
Apoio Administrativo (assistentes)	29
No País	25
Contratados no Exterior	4
TOTAL	487
Sede	50
Gerências	437

Fonte: Auditoria Interna – Março/2009

Como se trata de estudo qualitativo, os termos seleção ou construção do *corpus* são empregados em vista de diferirem dos métodos estatísticos de amostragem por terem o objetivo de maximizar a variedade de representações desconhecidas, embora sejam funcionalmente equivalentes (GASKELL, 2007; GASKELL, BAUER, 2007). A seleção dos entrevistados foi definida de modo a contemplar a maior parte dos cargos existentes na Auditoria Interna, diferentes tipos de unidade de localização, com vistas a se observar possíveis diferenças relacionadas ao processo de *sensemaking* dos entrevistados. Com essa mesma finalidade, foram contemplados na seleção, indivíduos com diferentes tempos na empresa e na área. A participação nas entrevistas deu-se de maneira voluntária, mediante convite pessoal ou telefônico por parte da pesquisadora. Ao todo foram selecionados vinte e um indivíduos, assim distribuídos

- a) Dezesesseis funcionários dos quadros da Auditoria Interna, sendo que cinco atuam na Gerência Regional de Auditoria em São Paulo e os demais em gerências especializadas ou na Sede;
- b) um funcionário recém egresso dos quadros da Auditoria Interna;
- c) quatro representantes de unidades auditadas.

Inicialmente foi definida a realização de vinte e cinco entrevistas para construção do *corpus* a ser analisado, entretanto devido ao ponto de saturação evidenciado pela repetição de menções, reduziu-se para vinte e uma o total de entrevistas realizadas. Essa quantidade estaria situada dentro do limite ideal de quinze a vinte e cinco entrevistas, mencionado por Gaskell (2007) do que é possível para um pesquisador fazer e analisar e também obedece à orientação desses autores no que diz respeito à prioridade da distribuição das entrevistas em estratos sobre o número de entrevistas no *corpus*. A quantidade final de entrevistas, embora tenha sido muito superior à sugerida por Sanders (1982) — entre três e seis — foi definida com o intuito de possibilitar a identificação de diferentes visões. Essa autora ressalta, entretanto, que “o número ideal variará de acordo com o tópico sob investigação” (SANDERS, 1982, p. 356).

Optou-se por não apresentar quadro completo contendo detalhamento do tempo de empresa e de área, bem como o cargo exercido e tipo de unidade, para evitar a identificação dos entrevistados. Procurou-se contemplar na seleção dos entrevistados, o conjunto de cargos da Auditoria Interna.

O ingresso nos quadros da Audit ocorre por meio de seleção interna realizada entre funcionários da empresa, que inclui avaliação de aspectos técnicos e comportamentais, para o cargo inicial da carreira: Auditor C (ou Júnior). Durante período de um ano, o auditor permanece em estágio e passa por duas avaliações de desempenho, aos seis meses e ao término do prazo. Caso seja aprovado, é promovido a Auditor B (ou Pleno). Processo semelhante é utilizado para ascensão aos demais cargos da carreira de auditor, bem como para os cargos gerenciais: Auditor Coordenador, Gerente de Auditoria e Gerente de Divisão na Sede. Nas avaliações de desempenho e nos processos seletivos, são considerados a aderência dos auditores às competências exigidas para os cargos e aspectos relacionados a autodesenvolvimento.

Destaca-se que uma das entrevistas havia sido marcada antes de um dos entrevistados deixar os quadros da Audit, entretanto por questões de agendamento, foi realizada quando o entrevistado já se encontrava transferido para outra dependência. Tendo em vista o conteúdo das respostas, essa entrevista foi considerada como sendo da Auditoria Interna.

Quanto aos representantes das áreas auditadas, foram contatados indivíduos que gerenciam divisões de áreas do Banco responsáveis por receber os auditores internos, fornecer documentos e informações e coordenar a implementação de recomendações no âmbito da área. As áreas auditadas foram identificadas por deterem responsabilidade acerca de processos

citados nas entrevistas com auditores. A segmentação dos entrevistados por tipo de cargo encontra-se na Tabela 2.

Tabela 2
Distribuição dos entrevistados por tipo de cargo

Tipo de Cargo	Quantidade de entrevistados
Auditoria	
Gerente na Sede ou Regional	4
Auditor Coordenador	5
Auditor A (Sênior)	2
Auditor B (Pleno)	3
Auditor C (Júnior)	3
TOTAL	17
Áreas auditadas	
Gerente de Divisão	3
Gerente de Agência	1
TOTAL	4
TOTAL GERAL	21

Fonte: Dados da pesquisa

3.6 Coleta de dados

A coleta foi realizada no período compreendido entre novembro de 2008 e março de 2009 por meio de pesquisa documental, conversas informais e entrevistas individuais.

Anteriormente à etapa de realização das entrevistas, para que houvesse melhor compreensão por parte da pesquisadora acerca do contexto estudado e definição do tópico guia, ocorreu pesquisa em documentos fornecidos pela área — a publicação “25 anos em 5 letras – A história da Audit, a Auditoria Interna do Banco do Brasil” e o material didático do curso interno “Auditoria Integrada” — bem como em conversas realizadas com a funcionária encarregada de acompanhar o trabalho da pesquisadora. Esse acompanhamento deu-se no sentido de facilitar contatos, dirimir dúvidas e garantir o acesso a informações necessárias à pesquisa bem como ao ambiente físico da área.

A parcela mais substancial dos dados foi obtida por meio de entrevistas individuais realizadas no ambiente de trabalho dos entrevistados em salas de reunião, sempre que possível, ou em estações de trabalho isoladas. As vinte e uma entrevistas somaram 10h37 de gravação com duração média de vinte e nove minutos. A entrevista mais longa durou 50min37s e a menor, 10min40s. Transcritos, esses relatos compuseram cento e nove páginas.

As entrevistas seguiram o método de entrevistas episódicas adotado em estudo relativo a representação social da mudança na vida cotidiana de indivíduos, para o qual “foi necessário um método sensível aos contextos situacionais concretos em que as pequenas mudanças ocorrem e ao acúmulo amplo, geral, de tais mudanças” (FLICK, 2007, p. 115).

A entrevista episódica destina-se à busca de contextualização das experiências e acontecimentos sob a perspectiva dos indivíduos e abre espaço às suas subjetividades e interpretações, propondo-se a descobrir o contexto de sentido das narrativas. Esse tipo de entrevista é orientada para narrativas de pequena escala, baseadas em situações e evita pressupostos “verdadeiros”, restringindo-se às realizações construtivas e interpretativas dos entrevistados (FLICK, 2007).

A própria pesquisadora conduziu as entrevistas no ambiente da organização. Estas foram gravadas, posteriormente transcritas e identificadas por códigos, de modo a assegurar o anonimato dos entrevistados. As entrevistas ocorreram de maneira a estimular a evocação de significados por parte dos indivíduos, deixando-os livres para elaborar “histórias” que revelassem aspectos compartilhados por integrantes da área, ou, no caso de representantes de outras áreas, que revelassem atitudes e comportamentos comuns aos integrantes da Auditoria Interna.

Previamente às entrevistas, os indivíduos foram informados quanto ao propósito da pesquisa e o sigilo no tratamento e na apresentação dos resultados. Procurou-se estabelecer o *rapport* — clima de confiança e segurança — por meios verbais e não verbais para permitir que os entrevistados expressassem opiniões e sentimentos sem restrições (GASKELL, 2007).

Os entrevistados foram deixados livres para desenvolver narrativas ou “contar histórias” a partir de duas questões abertas do tipo “fale a respeito de [assunto]”. Interrupções e perguntas excessivas foram evitadas para que a narrativa fluísse conforme o modelo mental de cada entrevistado. Foram realizadas pequenas intervenções de modo a estimular a continuidade do discurso e de modo que o entrevistado percebesse que estava se fazendo compreender.

As perguntas foram definidas a partir do quadro de mudanças identificadas ao final do estudo de Salinas (2001), realizado na mesma área, pontuadas no Quadro 1, uma vez que se caracterizavam como comportamentos e situações desejáveis para a área, constantes tanto dos documentos quanto das orientações da Auditoria Interna à época.

Embora o termo “mudança” não tenha sido diretamente abordado, esse conteúdo estava embutido nos objetivos das perguntas, tendo em vista o momento de implantação de um novo modelo de atuação na Audit.

Para os auditores e funcionários das áreas auditadas, as duas principais perguntas foram:

- a) “Fale a respeito das práticas de trabalho e da atuação dos auditores internos.”
- b) “Fale a respeito das atitudes e ações dos funcionários das áreas auditadas frente à Auditoria Interna e dos processos e sistemas de gestão dessas áreas, de maneira geral.”

Nas entrevistas com gestores da Sede (A19 e A21) as perguntas foram um pouco modificadas, tendo em vista as funções estratégicas que ocupam:

- a) “Fale o que vocês vêm aprendendo na Auditoria Interna ao longo desses anos.”
“Qual o impacto dessas mudanças nas áreas do Banco em termos de aprendizagem?”
- b) “E para o futuro, o que vocês pensam em termos de tendência que está se desenhando para a Auditoria?”

3.7 Procedimentos de tratamento e análise de dados

Os documentos fornecidos pela Auditoria Interna foram analisados com vistas ao entendimento do processo e dos procedimentos de auditoria, para conhecimento do jargão da área, bem como para melhor compreensão do contexto pesquisado.

Na fase de exploração dos resultados, as entrevistas passaram por transcrição e análise prévia pela própria pesquisadora, conforme orientação de Riessman (1993), segundo a qual a tarefa de identificar segmentos de narrativas e as representações é fundamental para a interpretação e não pode ser delegada. Nessa etapa, foram substituídos os nomes do entrevistado por códigos e omitidas informações que pudessem oferecer pistas da área de localização dos entrevistados. A transcrição seguiu fielmente o relato dos entrevistados, de acordo com a orientação de Sanders (1992). As citações reproduzidas ao longo deste capítulo foram identificadas por A, auditores e NA, não auditores, e número indicativo da ordem de realização.

À luz do método fenomenológico proposto por Sanders (1982) procedeu-se a análise dos dados. Para essa autora, o modelo de pesquisa fenomenológica é composto de (a) descrição; (b) identificação de temas; (c) correlações noéticas e noemáticas; e, (d) abstração de essências. Os resultados obtidos, a partir desses passos, encontram-se detalhados no capítulo seguinte.

4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos em cada uma das etapas que compuseram a análise dos dados e, ao final, realiza-se a discussão dos resultados encontrados.

4.1 Descrição

O primeiro passo no método de Sanders (1982) é a descrição do fenômeno tal como se apresenta nas entrevistas — nesta fase, já transcritas —, que revelam a qualidade da experiência humana e consciência que dão identidade única aos indivíduos que fazem parte do estudo.

Como auxílio à consecução dessa etapa do modelo de Sanders (1982), buscou-se apoio no detalhamento acerca dos passos sugeridos por Spiegelberg para o uso do método fenomenológico em pesquisas empíricas, apresentado por Moreira (2004). Com o intuito de se chegar à descrição do fenômeno, foram então adotadas as operações de percepção intuitiva, que busca identificar elementos e estruturas do fenômeno, e exame analítico, por meio do qual são identificados os constituintes do fenômeno e as relações com fenômenos adjacentes. Essas operações precedem a descrição, que procura localizar o fenômeno dentro de um sistema de classes, reduzindo-o à menor unidade possível (MOREIRA, 2004).

Como percepção intuitiva do fenômeno, observou-se que mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna vêm ocorrendo ao longo dos anos, como atuação mais dialogada com as áreas auditadas. Algumas dessas mudanças são, inclusive, relatadas no estudo de Salinas (2001), conforme Quadro 1. A partir de 2007, um novo modelo de atuação é definido e começa a vigorar, o que exige dos auditores e das áreas auditadas a reformulação do significado dos processos e procedimentos de auditoria. Essa tarefa é ao mesmo tempo individual e coletiva e a formação de um novo sentido quanto às práticas de auditoria e de novos mapas cognitivos é indicativa do processo de aprendizagem organizacional.

Ao se realizar o exame analítico, foram identificados os aspectos que constituem o fenômeno, os quais se caracterizam como unidades de sentido verificadas entre os entrevistados que, embora possam ser identificadas isoladamente, não é possível dissociá-las do fenômeno. As nove propriedades que caracterizam a formação do sentido, ou o *sensemaking* (WEICK, 1995) que podem ser identificadas nas entrevistas:

- a) Identidade – a necessidade de uma nova postura do auditor, diferente do antigo inspetor, gera a busca de um novo posicionamento;
- b) retrospecto - os indivíduos diferenciam a atual forma de atuação da área e a contrapõem com o antigo modelo, em uma perspectiva evolutiva;
- c) decretação em ambientes sensíveis – o cenário externo e as tendências do mercado financeiro ensejam preocupações relacionadas a riscos e o ambiente interno requer maior eficiência organizacional;
- d) construção social – tanto a atuação do auditor, em duplas ou equipes, quanto a elaboração dos trabalhos de auditoria em parceria com as áreas são apontados como realizações coletivas. Reconhecimentos internos e externos contribuem para a percepção de valor do novo método para a área e para a empresa;
- e) progressão - a diferenciação entre a forma de atuação atual e a antiga, sendo que a nova é gerada a partir de aprimoramento da anterior;
- f) focado em pistas extraídas – o novo método é construído a partir de *insights* do ambiente externo e de experiências internas favoráveis; um exemplo é a auditoria na processo crédito realizada em 1996 (relatada no histórico da área), que gerou elementos para a elaboração do novo modelo;
- g) plausibilidade - a compreensão dos elementos que compõem o método, bem como da maneira segundo a qual este é colocado em prática, aí incluída a lógica de funcionamento da área.

O fenômeno, como ressalta Moreira (2004, p. 114-115), “é algum tipo de experiência vivida, comum aos diversos participantes”. Dessa forma, na medida em que um novo padrão de atuação da Auditoria Interna é instituído e os indivíduos da empresa — auditores e não auditores — têm de aprender a lidar com essa nova forma de fazer, têm também que reconstruir o significado desse novo modelo que a eles se apresenta. Assim, o fenômeno da presente pesquisa pode ser assim descrito: o sentido atribuído por auditores e não auditores às mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna.

4.2 Identificação de temas ou invariantes que emergem das descrições

O segundo nível da análise fenomenológica proposta por Sanders (1982) é a identificação dos temas centrais e recorrentes nas narrativas dos entrevistados.

Após a transcrição das entrevistas e leitura do material, foram selecionadas e catalogadas as citações cujo conteúdo destacou-se em vista dos aspectos de relevância e

repetição. Foram selecionados e classificados 336 excertos de entrevistas, cuja extensão levou em consideração a centralidade do tema mencionado. Esses temas e respectivas descrições genéricas dos conteúdos que os compõem, encontram-se detalhados no Quadro 3.

Temas	Descrição
Modelo de atuação da Audit	Elementos e conceitos que identificam a sistemática de trabalho adotada pela Auditoria Interna. Estão incluídos nesse tema os seguintes sub-temas: metodologia, processos críticos e riscos, planejamento, consultoria e coordenação conjunta/integração.
Mudança na postura/forma de atuação, diferença novos x antigos auditores, novo método x antigo	Narrativas nas quais são destacadas as distinções entre o novo método e a nova postura da auditoria em contraposição a métodos e posicionamento anteriormente adotados e citações que remetem ao processo de mudança na área, em numa perspectiva evolutiva.
Papel do auditor/auditoria	Discursos relacionados à importância institucional da Auditoria Interna para a empresa, bem como acerca do posicionamento do auditor nesse contexto.
Aprendizagem	Relatos que indicam a assimilação de novos conceitos, ou de novas práticas que passaram a ser adotadas a partir de situações vivenciadas por entrevistados nas práticas diárias.
Construção coletiva	Narrativas que indicam trabalhos realizados em conjunto entre auditores ou destes com as áreas auditadas. Compartilhamento de conhecimentos e de repertórios entre indivíduos.
Formação/Treinamentos/Encontros	Menções a processos formais de treinamento, encontros organizados pela Audit e também à capacitação inicial do auditor.
Orientação	Transmissão de valores, instruções e ensinamentos aos auditores.
Competência	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à atuação dos auditores internos.
Mudanças nas áreas auditadas	Falas que retratam a repercussão dos trabalhos de auditoria ou que indicam a necessidade de aprimoramento dos processos das áreas auditadas ou da postura gerencial.
Desafios/Tendências	Questões mencionadas por entrevistados que se constituem como preocupações já existentes e que crescerão em um futuro próximo, para as quais ainda não há solução completamente definida.

Quadro 3 - Temas e descrição.
Fonte: Dados da pesquisa

Foram denominados auditores “novos”, os seis auditores com até dois anos de ingresso na carreira (A01, A02, A05, A08, A07 e A13) e como “antigos”, aqueles com mais de dois anos na área, pois relatos dos entrevistados dão conta de que até esse período ocorre a formação para o exercício da função.

Em virtude da primeira pergunta realizada aos entrevistados quanto às práticas de trabalho e a atuação dos auditores internos, o tema mais citado foi o novo Modelo de atuação da Auditoria Interna. O nome “Modelo” foi identificado em algumas entrevistas e adotado por ser capaz de englobar os elementos que compõem o conjunto de definições, tipos de trabalho

e atividades que consubstanciam a atuação do auditor. Tendo em vista a grande importância desse tema, denotada também pela grande quantidade de citações, foi necessária a divisão em cinco sub-temas: processos críticos e riscos, metodologia, planejamento, coordenação conjunta/integração e consultoria.

Percebe-se que os entrevistados dominam conceitos que são inerentes à compreensão do Modelo de atuação da Auditoria Interna. Dentre esses conceitos, ressalta-se o uso dos termos “processos críticos” e “riscos”. As citações revelam que há grande domínio e familiaridade com o jargão entre os auditores internos, sem distinção no uso desses termos entre auditores antigos e novos.

A auditoria seria a auditoria por processos críticos, é o padrão do Banco do Brasil. [A01]

A prática, basicamente a gente faz trabalho de auditoria em processos críticos. [A08]

A gente hoje tem 24 processos críticos mapeados, críticos não significa de grande risco, significa importantes, vitais para a empresa. [A10]

[...] a gente procura atuar de forma independente e a gente procura trabalhar com o foco nos processos críticos do Banco, críticos no sentido de ser importante para o Banco, não em função de valor, mesmo, mas porque são importantes para a organização. A gente trabalha sempre com foco em processos críticos e sempre com vistas ao risco envolvido. Em função da vitalidade do processo para o Banco, da importância dele, do risco que ele representa para o Banco em função dos objetivos dele. [...] [A06]

A gente mapeou o Banco e dividiu em processos críticos.[A03]

Precisa muito na parte de auditoria, agora falando um pouco do processo de auditoria, voltando. A Audit agora está no processo do mapeamento integrado. O que a gente fez? A Audit mapeou os 22, 24 processos dentro da empresa. Pegou o Banco e mapeou os 24 processos, fazendo uma inferência ao corpo humano lá, como é que se diz, às funções vitais. Assim como o corpo humano tem coração, pulmão, tudo. O Banco fatiou a empresa nesses processos, finanças, crédito, gestão de pessoas e tal e tentou ali em cada um desses processos, botou coordenadores dizendo assim “você vai estudar e conhecer isso aí para poder em cada ciclo de auditoria a gente passar por essas funções vitais e responder para a empresa como é que está o Banco na área de finanças, na área crédito... Porque tem funções vitais mais importantes que outras, que nem nós, tem coração, tem que fazer um *check up*, acompanhar. Então, a mesma coisa, alguns processos a gente verifica todo ano: “ah, como é que está o crédito do Banco?” “finanças...”, todo ano. Agora outros processos, a gente vê a cada 2 anos, porque a gente não tem estrutura e recursos para olhar toda a empresa num ano, então a gente é obrigado a fazer um cronograma e também priorizar, fazer o que é mais relevante. [A03]

O processo é crítico não porque ele é crítico que pode estar ruim. É crítico de ser vital, importante para a empresa. Por isso a gente botou o nome de processo crítico. Então foi feito esse mapeamento desses 24 processos e aí veio a grande experiência, que daí as equipes nossas tiveram que se aprofundar e conhecer aqueles processos, para ajudar a fazer os trabalhos de auditoria, determinar o que é mais importante, naquele processo o que a gente vai olhar nesse ano, levantar os números, os dados, conhecer os trabalhos do gestor, então nosso trabalho a gente está fazendo assim. [A12]

Embora de maneira distinta, o uso do termo foi mencionado por indivíduo de área auditada:

[...]. Aí ele volta novamente, com outras dúvidas, porque ele precisa mapear aquilo que eles disseram que é um processo crítico para eles. Isso impacta a gente aqui porque demanda muito tempo, muita pergunta e a gente não tem estrutura suficiente para poder ficar atendendo isso. Toda vez que eles vêm aqui, as pessoas têm que trabalhar até de noite, porque deixou de fazer determinadas coisas para atender o que eles estão fazendo, e o trabalho tem que sair. Aí prejudica o meu processo crítico nesse ponto, mas isso faz parte do negócio, não tem como escapar disso, só estou comentando. [NA17]

O termo “metodologia”, utilizado tanto por auditores quanto por funcionários das áreas auditadas para evidenciar a idéia de modo de fazer, de processo sistematizado ou padronizado, é mencionado direta ou indiretamente por todos os entrevistados, o que revela que há um modo característico de exercer a atividade de auditoria, reconhecido tanto por indivíduos que exercem o cargo de auditor — inclusive por auditores que ainda não passaram por cursos ou que não foram a campo —, quanto por funcionários de outras áreas.

[...]. Como a metodologia, conforme eu te falei, é padronizada, meio que universal, segue um *script* pré-determinado, um *modus operandi* que é sistematizado, então o trabalho é o seguinte: é feito um contato com a área e avisado que vai ser feito o trabalho naquele período na diretoria envolvida e aí tem diferenças: tem as auditorias especializadas, as GA e nos estados. Nos estados fazem auditoria no varejo, nas agências, na rede, e as especializadas são na direção geral e nos órgãos regionais, tem essa diferenciação. Então o planejamento das auditorias que são de ponta, da rede, das auditorias regionais que são 20... 19, já tem um padrão de auditoria voltado para redes, de atacado, varejo e governo. Na Direção Geral têm um padrão diferente, são voltadas para um processo dentro da Direção Geral, vamos supor, [nome do processo]. Tem um processo de auditoria na área de cartões dentro da [nome da área gestora do processo] que é a Dicar. A diretoria é informada de que o que vai acontecer está no planejamento. [...]. [A01]

[...]. Eu tenho esse método de trabalho, necessariamente ao final desse trabalho eu tenho que emitir um parecer através de relatório, de súmulas, de documentos oficiais, eu tenho que emitir uma opinião e ali, eu percebo que aquele espaço você tem que utilizar para relatar aquilo que você percebeu como importante no seu trabalho de auditoria. [...]. [A02]

E o que eu vejo de traço comum nesses três papéis principais [orientar, identificar falhas e repassar demandas de órgãos fiscalizadores] é que o trabalho dele tem muito método, exala metodologia, até na forma como ele expõe e relata o trabalho dele, mas é algo que você percebe que falta a digital do auditor. Ele faz o trabalho dele como quem carrega uma batata quente: toma! [NA20]

[...]. Em relação à metodologia, eu acho que a gente está bem tranqüilo, como toda metodologia, ela tem, de implantação, uns dois anos, então é difícil no começo, mas agora o pessoal tem isso na cabeça, isso na mente, então agora está mais fácil. Qualquer auditor que entra, ele vai ter contato com essa metodologia. Então os auditores novos, a gente percebe assim... os antigos tiveram que esquecer, esquecer não, evoluir, os novos que estão entrando, eles já vêm: é essa a metodologia. [...] [A03].

[...]. E a Auditoria tem uma metodologia, tem formas de avaliar os sistemas de controles e riscos do Conglomerado. Para isso temos várias gerências com

especializações dentro da auditoria, por exemplo a minha gerência está ligada a serviços jurídicos e logística, então todo assunto ligado [nome do processo] nós temos de alguma forma... nós temos competência para analisarmos os processos e os riscos.[...][A04]

A metodologia, na verdade é uma diretriz. Você obedece aos requisitos, você possui essas diretrizes, a partir daí, você desenvolve o trabalho obedecendo essa diretriz. Porque se não, cada um faria de alguma forma e você não conseguiria agregar valor, então você tem que ter esses cuidados, mas no trabalho de auditoria de alguma forma você é livre para aplicar testes e buscar as conclusões que você quer. Aí você tem uma forma de verificar se o caminho que você está trilhando naquele trabalho é de grande relevância ou não. Você tem condições de colocar em uma, nós chamamos de matriz de criticidade, que é uma das ferramentas que nós usamos, os vários riscos e a partir daí você pondera: o que é mais crítico, o que não é, o que tem que ser olhado agora, o que tem relevância, o que deve ser olhado agora, o que tem relevância e materialidade. A gente sempre trabalha com relevância e materialidade, senão você faz um trabalho, tem um custo enorme e você não agrega valor. [A04]

Alguns auditores, apesar de perceberem a metodologia como importante para a prática de auditoria, questionam alguns aspectos que, entendem, possam ser aprimorados:

Eu queria deixar um reforço naquilo que foi a primeira pergunta na parte de aprimorar na metodologia, sobre o excesso de burocracia, replicação da informação em muitos lugares diferentes e o retrabalho que o auditor tem que fazer para replicar, e colocar isso em muitos lugares diferentes, em inúmeros documentos. As informações são replicadas em inúmeros documentos. Nós temos um plano operacional com a informação do que será feito na Auditoria e isso é replicado “*ad eternum*”, você acaba decorando as coisas... Em todo o lugar vêm essas informações, isso é cansativo, é desmotivador e eu acho que trava o processo, porque faz com que você fique enquadrado numa caixinha e faz com que você não consiga erguer para fazer uma visão mais panorâmica daquele processo, integrado com outros subprocessos, e com outros processos críticos. Eu acho que esse é o ganho da Auditoria e isso eu queria deixar registrado. Quando a gente se propõe a fazer auditoria integrada e você fica dentro de uma caixa e não se ergue para fazer a visão panorâmica, essa integração só existe descrita no papel, ela não acontece na prática. E eu acho que um dos impedimentos para isso é esse excesso de burocracia. [A05]

Mas a visão que eu tenho da forma de trabalho do auditor no Banco do Brasil é: você tem uma boa ferramenta, que foi desenvolvida com um ótimo conceito, para ter um bom controle, para dar uma boa forma de trabalho, porém entrou em um nível de minúcia exagerado e num nível de amarração e de vinculação meio exagerado, que em certos momentos te trava muito o trabalho, você fica amarrado a algumas coisas muito operacionais que atrasam o trabalho. [...] essa metodologia é muito amarrada, muito detalhista e que em alguns momentos você se sente em uma camisa de força para conduzir o trabalho. Tem um lado bom, porque ela tem uma boa estrutura, ela dá um bom direcionamento e tem um bom controle sobre os trabalhos, mas tem alguns pontos que são extremamente detalhados, a gente acha desnecessário. [A07]

Claro, a metodologia apresenta falhas e a gente tem que ter consciência de que pode ser melhorada. Assim como qualquer processo no Banco pode ser melhorado, o processo da Auditoria também pode ser melhorado. A gente tem que entender que o que é importante é que a metodologia não tem um fim nela própria, ela serve para atingir um resultado. Ela não pode trabalhar em função de si mesma. A metodologia não pode ser mais importante do que o resultado que ela procura atingir, isso é uma coisa que a gente tem que mudar dentro da Audit também, e saber que ela é acessória ao trabalho. Isso no Banco como um todo. [A06]

O planejamento também é apontado por auditores como um dos componentes do Modelo de atuação da Audit e não como ação isolada da área. Também é mencionado por funcionário de área auditada, o que indica que há conhecimento dessa etapa do processo de auditoria.

Nós temos toda uma metodologia por traz disso, temos todo um roteiro a seguir e existe todo um planejamento que é feito. Feito esse planejamento, é definido um cronograma, são definidos os auditores que vão, definidas as agências ou dependências que serão visitadas, e a gente sai a campo. São pré-definidos também os processos que vão ser auditados. Por exemplo, se é crédito, se é parte da área internacional, enfim... Definidos todos esses pontos, daí nós vamos a campo em missões que variam, conforme o trabalho, dias, semanas, no mesmo prefixo [mesma dependência].[A13]

[...]. O pessoal faz o planejamento, no PAAINT tem todas as áreas que vão ser auditadas, o auditor se prepara, das GA específicas vai fisicamente ao local, de posse do *script* e das informações, se acaso verificar no decorrer das análises que são necessárias informações adicionais ou de outros elementos, ele solicita. De sorte que ao cabo do tempo em que foi projetado/programado ele tenha todo o material já coletado, analisado e emitido o relatório de auditoria, que é o resultado final, fruto do trabalho dele estar consolidado em um relatório de auditoria, que vai ser encaminhado aqui para o colegiado e depois dado conhecimento às áreas envolvidas, para que faça as correções. [A01]

Há coisa de uns quatro anos atrás, um auditor me procurou para dizer que estava dando início ao planejamento das ações de auditoria para aquele ano e queria saber se nós tínhamos algum tema de interesse que eles pudessem aprofundar um estudo na rede, fizessem visitas. [...] [NA20]

A nova forma de atuação implantada a partir de 2006, institucionalmente denominada Auditoria Integrada, mostra-se suficientemente compreendida por auditores das gerências especializadas em Brasília e de uma das regionais, indistintamente.

Continuando sobre a forma de atuação, em função dessa coordenação integrada, conjunta, a gente tem mudado o jeito de você montar os trabalhos e executar. No caso do PC [nome do processo], nós vamos para São Paulo ou o pessoal vem para cá, porque é importante na hora de fazer seu plano de trabalho, o que você vai auditar, como você vai fazer o trabalho, que é o plano operacional, a equipe tem que estar junta. [A03]

A Auditoria agora está passando por um processo de mudança que é a coordenação conjunta. Nós, aqui em São Paulo estamos fazendo a coordenação conjunta no Processo [nome do processo], a gente está junto, no mesmo nível de autoridade e responsabilidade que a [nome da GA]. Eu vou estar em condições de conversar lá na [nome da área] ou no COAUD sobre o processo, no mesmo nível que o pessoal que está na [nome da GA].[...] [A10]

[...]. E, a partir daí, você tem esse processo crítico e você tem outros processos críticos também, verticalmente só que eles têm que se integrar, o que nós chamamos de visão complexa. [A04]

Sobre as práticas de trabalho da Auditoria Interna. A Audit trabalha com dois tipos básicos de atuação: a gente tem as gerências de auditoria que trabalham aqui em Brasília, que trabalham junto ao segmento estratégico do Banco e as gerências de auditoria que estão sediadas nos estados, não todos os estados, depende da

abrangência e da jurisdição, que trabalham nos segmentos tático e operacional, junto às superintendências e agências. Além disso, a gente tem também aquelas demandas de auditorias especiais, para apuração de irregularidades e a gente tem aqui em Brasília a gerência de auditoria que trabalha junto às empresas vinculadas e mesmo atendendo demandas externas de órgãos de fiscalização e controle. Essa é a forma como a Audit atua de uma forma geral. [A06]

[...]. Que aí todo esse trabalho que quando eu cheguei começava a ser falado da importância da integração, para a gente justamente otimizar essas conclusões e disponibilizar informações para terceiros de uma forma mais abrangente. Uma conclusão de fato mais encorpada, mais integrada, mais consistente. Então acho que o planejamento em se antecipar ao trabalho do ano é para que permita que as pessoas se envolvam nos trabalhos nos tempos adequados e que vá permitindo essa construção... E talvez até por essa condição de se obrigar essas integrações, se criou esse sistema de coordenações conjuntas que as pessoas já se falem desde o início dos trabalhos. [A02]

Esse novo modelo implementado prevê, além da sistemática de atuação, um conceito diferenciado de atuação, cujos termos variam entre os entrevistados. Há menções a “parceria”, “assessoria”, mas o mais freqüentemente adotado por entrevistados é “consultoria”. Também se constitui como um padrão de atuação, envolvendo aspectos comportamentais dos auditores todavia, engloba aspectos do novo conjunto de procedimentos adotado pela área. Essa nova perspectiva é mencionada por grande parte dos entrevistados da Auditoria Interna e, embora com exceções, por funcionários das áreas auditadas:

Então a gente tem percebido mais como assessor, mesmo: “eu não vou lá para fazer inspeção, eu vou lá para dar uma assessoria”. Eu acho que muito em função da postura dos chefes que a gente teve aqui: “não é inspeção, é assessoria e a gente não está aqui contra o Banco ou contra você. Nós, como você, somos do Banco, então a gente quer melhorar. Não vim aqui para te crucificar. Vim aqui para tentar te ajudar, para tentar ajudar o Banco. É uma visão de fora...”. Isso sempre foi dito aqui e como a proximidade da sede com as diretorias é para falar esse tipo de coisa era mais constante, por isso eu acho que ficou dessa forma... E na rede já é mais difícil você estar sempre passando isso. Tem agência que a gente já não visita há muito tempo, aí não vai, né? [A03]

Eu chamo de consultoria, porque não é aquele papel investigativo. É um papel de você entender os processos e agregar valor ao resultado do Banco. Que é o que, em parceria... Parceria não é uma palavra adequada porque o Banco Central não aceita, tem que ser independente, tem que ser autônoma. Mas de alguma forma é uma convergência de entendimentos que leva a bons resultados para o Banco, é mais nesse sentido, por isso que eu chamo de consultoria. [A04]

O resultado é bastante positivo. Apesar de ter todo esse caráter consultivo, instrutivo, quando eles apontam uma falha, você tem que colocar lá nas providências o que você fez, o que você organizou, qual a estratégia, quais as novas ações que você vai fazer para que aquilo não torne a ocorrer.[...] . [NA18]

Com o passar dos anos, de cinco, seis anos para cá, a auditoria vem sendo diferente. Ela vem, analisa os processos, mas ela instrui, também. Quase que faz um treinamento, sob o ponto de vista de analisar a forma que a gente está fazendo, se está fazendo certo, se está fazendo errado. E eu vejo, pelo questionário deles, que eles procuram analisar as causas. Eles apontam as falhas, mas o questionário deles analisa porque que não fez isso. Me perguntaram ontem: “porque você não fez isso?”. E a gente é bem transparente: “não tenho tempo, tenho outras emergências,

isso aí não é tão importante”. E eles: “Porque aconteceu isso e isso?”. “Porque o rodízio de funcionários é muito grande, porque o pessoal não tem o conhecimento necessário para fazer da forma certa, não leu a instrução de forma certa.”. Mas eles perguntam as causas também. E a gente fala: “O sistema não exigia isso na época”. Temos vários casos aqui que o processo é de 2004, em 2004 não exigia. Não é que não exigia, não tinha trava. Então eles colocam também as causas que eles perceberam na agência. Eu sei que agora eles condensam, porque a auditoria é mais por processo e antes era por dependência, por agência, ia na agência e ficava um mês lá olhando tudo. E agora eles vêm aqui e olham um processo, vão em outra agência e olham um processo. Eu sei que depois montam lá, condensam tudo isso aí e repassam para o gestor e repassam: “O sistema não trava, o LIC⁵ não está claro, é impossível praticar isso, o cliente não aceita, alguma coisa assim.”. Acho importante isso, não só apontar os erros, mas os caminhos para correção. É assim que eu vejo a auditoria hoje. [NA18]

Já aconteceu de eu fazer um trabalho na unidade e estar trabalhando com uma pessoa que era doutora numa parte específica do Banco, era doutor, era o cara que mais entendia daquela metodologia e eu tinha que auditar aquilo lá, daí eu pensei: “como é que eu vou fazer isso?”. Então fui com muita humildade, vendo lá... E no final, a gente conseguiu, juntos, detectar uma oportunidade de melhoria. Então foi um ganho para ambos, porque eu não tinha nunca o conhecimento dele para dizer que estava certo ou errado, mas junto com essa pessoa, com o auditado, a gente conseguiu construir uma oportunidade de melhoria. A gente fez uma recomendação para aprimorar um item da metodologia. Não foi porque eu sabia mais que ele, nem porque ele estava fazendo errado, foi na conversa, no construir junto. [A12]

Normalmente, quando você está fazendo do trabalho, você lida com pessoas que estão executando o processo e elas entendem mais daquilo. E o seu trabalho é, sabendo que você está lidando com pessoas que conhecem o trabalho que fazem, tentar, ainda assim, colaborar com alguma idéia nova, algum progresso dentro daquele trabalho. Então seu trabalho chega a ser árduo porque você tem que agregar alguma coisa importante para alguém que já domina, que está no *metier* deles. Por isso que a sua missão chega a ser árdua, porque você vai ter que agregar alguma coisa importante para alguém que já domina. Por isso você costuma dizer que é uma visão de auditor, porque você tem que convencer o auditado de que aquilo ali é vital. E no final, mesmo que o trabalho esteja bom, não está perfeito, você sempre sabe que pode colaborar.[...][A06]

[...]. Ali, entre 95 e 2000, aqui na sede os encontros passaram a focar bastante uma postura nova do auditor interno que ele não tinha, que era a postura *coach*, você já deve ter ouvido falar sobre isso. *Coach* de orientador, mesmo. Qual era a idéia? Era de que a gente precisava colocar mais em evidência o papel de, entre aspas, consultor do auditor. E para que isso pudesse acontecer, a idéia era que o auditor serviria como uma espécie de educador corporativo, do ponto de vista que ele seria uma mola propulsora ou incentivadora para que as pessoas da organização pensassem seus processos. E elas, por si só, refletissem sobre as causas, sobre os porquês de as coisas estarem indo mal em determinado processo, seja lá na agência, um processo operacional da agência, mas que está sob a gestão dele, seja no nível tático, nas superintendências regionais, estaduais, ou fosse nos órgãos da Direção Geral. A gente precisava elevar isso, só que para elevar isso, a gente também precisava que o auditor exercitasse mentalmente a busca das causas, o estudo de causas. Eu me lembro que à época a gente lançou mão de vários gráficos de análise de riscos e probabilidades e de causas. O próprio Ishikawa, famoso, do Programa da Qualidade, ele também foi usado, porque no fundo, no fundo, tirando as ferramentas, mas o cerne da questão de discussão e reflexão das causas, o efeito das coisas, continua o mesmo, desde dez, quinze, vinte anos para cá. [A21]

⁵ LIC – Livro de Instruções Circulares. Trata-se de ferramenta institucional na qual são publicados os normativos da empresa.

Ontem eu estava em Brasília, conversei sobre [nome da área A], sobre [nome da área B], sobre [nome da área C], sobre [nome da área D], sobre [nome da área E], ou seja, você tem que estar... Tem um trabalho nosso que a gente vai ter que conversar na [nome da área F], na [nome da área E] e na [nome da área C], então como é que você conhece isso tudo? Como você vai chegar lá com o Gerente de Divisão? Você tem que ter um mínimo de conhecimento para conversar com o cara. Não é nossa pretensão de tratar de assuntos no mesmo nível de conhecimento do gestor, não temos essa capacidade, ele está ali todo dia, está ali para isso. O que a gente tem de diferente que pode acrescentar? É a visão maior. Eu não estou só vendo aqui, estou vendo aqui, estou vendo aqui, estou vendo o Banco. Essa é a nossa vantagem de estar conversando. E você traz experiências de outras áreas. Você vê um processo que está com uma situação que pode melhorar e você viu o mesmo problema tratado em outra diretoria, então você fala: “porque não tenta fazer dessa forma?”. Ou funciona assim e pode funcionar dessa forma Em agências também, quando a gente vai nas dependências, você passa numa, na outra e na outra, você vê como funciona o processo na dependência. Você leva essa experiência, você tem essa visão do todo, que é importante. Então, esse conhecimento técnico e essa responsabilidade carregam o auditor.[A10]

[...] Então com a proximidade que a gente tem aqui, eles fazem as solicitações para a gente *in loco* e a gente troca experiência, troca telefonemas pedindo as coisas e eles ajudam a gente como uma espécie de consultoria. Eu pergunto e ele me responde, a gente fala a solução mais ou menos que a gente está dando para o caso, para ver se: “O que você acha? Está adequado, desse jeito? Eu imagino que seja esse caminho para regularizar, o que você acha?” Então a gente vai trocando um *feedback* com a Auditoria o tempo inteiro. Ele fez uma recomendação e a gente vai trocando um *feedback*. Essa presença deles aqui na sede facilita muito, essa troca de informações facilita muito, [...]. [NA17]

Os auditores compreendem seu papel como sendo o de auxiliar os gestores de processos na avaliação das fragilidades e controles. Embora apresentem grande preocupação com o auto-desenvolvimento, reconhecem os limites de conhecimento acerca dos processos auditados, mas acreditam na capacidade que têm de promover a reflexão e na sensibilidade e experiência em identificar riscos, por meio da prática do diálogo com os representantes das áreas auditadas. A partir de conversas com esses funcionários durante o processo é que constroem sentidos quanto às fragilidades apontadas e também negociam com os funcionários e gestores das áreas auditadas, os aspectos que merecem recomendações.

Para que as auditorias ocorram com o nível de profundidade desejado, contam com a colaboração e o conhecimento dos funcionários que atuam diretamente nos processos avaliados. Além disso, entendem que, ao visitarem diversas áreas e disseminarem experiências, contribuem para a aprendizagem organizacional. Todavia, na visão de alguns funcionários não auditores, o enfoque de consultoria, que na visão dos auditores se trata de um aspecto positivo, uma “construção coletiva”, é apontado como conhecimento superficial do processo, e em uma perspectiva de que a área auditada “ensina” o auditor:

[...] quando eles vêm para cá, eles vêm totalmente “crus”. Eles não sabem o que é isso aqui, não conhecem de operações, não conhecem de relatórios, não conhecem os sistemas. Primeiro eu tenho que dar uma aula para eles, eu tenho que ensinar, eu

tenho que mostrar o que é, como que funcionam os sistemas, o que ele está lendo dentro daqueles relatórios que eles não conseguem entender os relatórios na medida em que eles lêem a primeira vez porque eles não estão familiarizados com esse tipo de informação. [...] A cada seis meses eles vêm aqui fazer auditoria. Aí vem uma vez, você explica, vem outra, você explica, depois vêm outra vez aí são outros auditores, aí começa tudo outra vez. Aí são auditores que não sabem nada e você tem que explicar tudo outra vez como é que funciona. E é o tempo inteiro fazendo entrevistas. Em vez de estar gerindo o meu negócio e cuidando dos meus funcionários, eu estou explicando coisa para auditor, estou dando aula para auditor. Isso é ruim, cansa. [NA17]

[...] E aí o que acontece? Na outra ponta que é do pessoal das áreas, que compõem as áreas que se relacionam com a Auditoria, começa a se formar uma cultura e isso vai para o conhecimento institucional corporativo, vai para o inconsciente coletivo da corporação, de que o auditor não estuda, ele não detém o conhecimento, que ele passa rapidinho com a “batata quente”. Aí começa a se tornar uma percepção ruim, negativa à respeito do auditor, e mais, a cultura de: tem algo de auditoria? Redobre o seu estudo, porque eles não fizeram nada, só repassaram. E eles também não vão fazer nenhuma avaliação quando eles receberem de volta de você, eles vão entregar direto sem nem olhar, para o Bacen, para o TCU. Uma coisa vai puxando a outra. [NA20]

Ao falarem do novo modelo de atuação da Auditoria Interna, ficou evidenciada a necessidade de os entrevistados estabelecerem paralelos que ressaltassem a mudança em relação a aspectos anteriormente vigentes na postura ou forma de atuação e até mesmo quanto aos antigos auditores, os “inspetores”. Apesar de a antiga Inger, bem como o cargo de inspetor, terem sido extintos há cerca de duas décadas e o entrevistado mais antigo da Audit estar há quatorze anos na área, foram inúmeras citações quanto às diferenças entre novos e antigos auditores e também quanto ao antigo método em relação ao atual. Tal fato ocorre entre auditores com diferenciados tempos de área e de empresa:

Só que a auditoria mudou, a auditoria tradicional não é mais a mesma de 15 anos atrás. É outra auditoria hoje. A auditoria hoje visa educar também. É claro que em todo processo existe apuração de responsabilidades, mas o foco não é só esse, o foco é educar e fazer com que a área tome ciência da necessária adequação às normas, porque está se diminuindo o risco até em benefício mesmo da área auditada. A auditoria está ajudando no *feedback*, praticamente para a área que está sendo auditada. Se esse *feedback* não é dado... Vamos supor que não existisse a auditoria. Então a gente poderia ter grandes surpresas e surpresas desagradáveis que poderiam colocar em risco a imagem da instituição e do produto, da área ou do processo. E isso aí com prejuízos financeiros, materiais, de toda sorte. A questão do risco, por isso que é uma questão central, a questão de minimizar o risco dentro do processo da auditoria. Por isso que a auditoria atua com essa visão e ajuda a área a trabalhar corretamente. [A01]

E essa é uma visão nova da Audit, há um tempo atrás a gente trabalhava com a visão de que você chegava em uma dependência para resolver problemas e arranjar problemas. Hoje a tendência de quando o auditor chega na dependência, a intenção dele é ajudar melhorar, não simplesmente chegar lá e dizer que está tudo errado.[A06]

Vamos voltar um pouco, porque agora tenho trabalhado mais com as equipes. Quando a gente entrou na Audit — cheguei em 1997, bem na transição, porque antes o pessoal conhecia muito o auditor como inspetor que chegava na agência —

quando a gente fez o curso e foi trabalhar, quando a gente chegava na agência o pessoal ficava um pouco surpreso com a nossa atuação porque não tinha nenhum vício antigo de inspetoria, porque o pessoal contava que o inspetor chegava lá, sentava em uma mesa lá no canto, conversava só com o gerente, pedia a documentação, analisava aquele monte de papel e depois de uns tempos, pega o relatório dele, ia embora e o gerente não sabia de nada. Depois de alguns dias chegava o relatório para surpresa dele, para saber se estava bom ou não. E nós chegamos com uma nova orientação— não sabíamos que era nova, para nós era a orientação— a gente chegava e tudo o que a gente auditava era conversado com o pessoal da agência. A gente conversava com o gerente, com o caixa, com os funcionários, à medida que a gente ia achando algum tipo de falhas pontuais. A gente conversava com eles, perguntava por que aquilo lá aconteceu e já ia fazendo um diagnóstico da agência. Ao ponto final que, quando a gente ia embora, o cara já sabia se a agência dele estava boa ou não, o relatório que ele ia receber já era discutido, a prévia do relatório, então nós já íamos embora ele já sabendo como estava a agência dele, se o relatório que ele iria receber, se estava bom ou não, o que ele tinha que melhorar. Não era surpresa. Então essa transparência que..., Essa transição aí que foi muito interessante, que eu lembro até hoje: a gente chega na agência... E nesses anos é o que a gente pretende fazer, quer dizer, o trabalho do auditor ir à agência, identificar os riscos, ser o olho e os ouvidos do dono, para ver se está tudo sendo feito como estabelecem os normativos, a ética da empresa, só que de uma forma bem transparente. Isso que é a história. É isso o que a gente tenta orientar a nossa equipe: de o pessoal sempre que for fazer um tipo de trabalho desses ser bem transparente, nada escondido. Todas as avaliações são feitas em conjunto com a área que a gente está visitando lá na dependência. A gente nunca vai embora e o cara fica lá sabendo assim..., surpresa, “O que vai acontecer?”. Está bom ou não? A gente prega essa transparência nos nossos trabalhos da auditoria, apesar de a gente chegar lá e o pessoal “ah, é a Audit! O que eu fiz de errado?”, a gente tenta pregar que é um trabalho pró-ativo, que a gente vai lá para olhar como é que estão os processos daquela unidade, ou até do produto, com o objetivo de ajudar a melhorar esses procedimentos e identificar eventuais desvios.[A11]

Quando a gente vai lá, quer dizer, nas dependências onde a gente passa e faz um trabalho desses, nas dependências que fazia muito tempo que a gente não vai, eles ainda ficam muito surpresos com a forma de atuação, de ir lá para ajudar. Na forma da transparência, a gente tenta fazer e isso para eles, eles gostam muito disso, eles agradecem, a gente não está indo lá para punir ninguém, nós estamos lá para olhar o processo — pelo menos nas auditorias normais, tem aquelas auditorias especiais, em que já aconteceu um problema num determinado local, já aconteceu uma falha, uma perda, então o pessoal já sabe que deu coisa errada e a gente está indo lá para identificar o quê, o que o LIC permite é apurar as responsabilidades, quem fez o quê, daí ali é um pouco mais complexo, um pouco mais duro porque a gente está indo lá para olhar pessoas e saber delas o que está errado e saber que ela pode, de alguma maneira, receber uma punição, dependendo da foto que for tirada, o julgador pode dar uma punição por ela ter falhado, dar alguma penalidade — agora nos processos que a gente faz de auditoria normal, daí sim, o pessoal agradece porque a gente vai lá e a idéia é tentar melhorar o processo, não deixar que ocorram falhas, que se cometa algum erro que levem eles a terem alguma perda ou serem penalizados no futuro. [A12]

Relatos semelhantes podem também ser identificados entre não auditores, o que demonstra que as mudanças no modelo de atuação da Auditoria Interna são perceptíveis para as demais áreas da empresa:

É diferente de quando entrei no Banco, lá nos idos de 1993, eu tinha muito medo de auditoria. Eu lembro que a auditoria chegava quase que punitiva. Pegou algo errado: você será punido, a agência será punida, então era toda uma estrutura para deixar

tudo organizado. Era a auditoria para pegar o que estava errado. Essa era a visão que eu tinha lá no início. [...] [NA18]

Fico olhando para trás, quando entrei no Banco, que o auditor se chamava inspetor. Era uma figura temida no Banco. E eu me lembro claramente que durante um conjunto razoável de tempo a própria Inspeção trabalhou na passagem para um modelo de Auditoria, em que não seria mais um “caçador” do mal feito e sim um orientador para que se maximizasse a quantidade de eventos bem feitos. A tese da mudança foi essa. E de fato o auditor já não é mais temido como o inspetor era. Evidentemente que a figura do auditor inspira ainda um respeito diferente daquele que você tem por um par de outra diretoria que não seja auditor, mas evidentemente que essa mudança se processou. E a Auditoria faz às vezes de orientador, isso acontece sim, faz as vezes de identificador do mal feito, faz as vezes do repassador do que vem do TCU, do Banco Central, da Secretaria da Receita Federal.[NA20]

As mudanças, relatadas por auditores e demais entrevistados, repercutem também em uma nova visão do papel institucional da Auditoria Interna e, por conseguinte, no papel do auditor.

[...] porque nós temos que apresentar resultados sobre as nossas auditorias, porque a gente não faz auditoria só por fazer, a gente faz buscando obter uma resposta, positiva ou negativa, mas tem que ter uma resposta. [A08]

O objetivo da auditoria é produzir uma informação que ajude a empresa a atingir seus objetivos, em linhas gerais. É uma informação, de preferência, que contribua para o gestor, que ainda não seja de conhecimento do gestor. E essa informação é produzida a partir de uma identificação de quais são os objetivos de cada processo. Isso numa visão comparativa com os riscos de que não se atinja esses objetivos. Então Auditoria pode ser comparada com um grande centro de pesquisa organizacional. Talvez um centro bastante abrangente, tendo em vista as áreas de atuação. [...] [A09]

[...]. A gente realmente é o ouvido da organização, a gente realmente está em nome, está representando um nível da organização que é o Conselho de Administração, então a gente tem essa obrigação de relatar e de ser o mais tempestivo possível, com um nível de qualidade de informação que seja o mais preciso possível para dar a informação que é necessária no tempo real. Isso é bem percebido pela gente desde o início. A transparência das informações, o cuidado que a gente tem que ter se achou alguma coisa, uma evidência, que é forte, que precisa ser relatada, esse assunto com certeza vai ser relatado. [A02]

O papel da Auditoria é, de forma independente, avaliar esse processo, sempre com foco em risco, e gerar uma informação que seja útil para esse gestor. O que é ser útil? Uma informação que possa levá-lo a implementar melhorias naquele processo que, por sua vez, vão aumentar a eficácia empresarial. Nesse sentido, o trabalho da Auditoria vem sempre...[pausa] Ele é estruturado efetivamente para ser percebido pelo gestor como algo útil. [A19]

A atitude com relação à Auditoria é muito variável e depende sempre como você estabelece essa relação a cada vez que você começa o trabalho. Desde uma reunião inicial à maneira como você se coloca nesse papel do auditor, que guarda uma similaridade como escuta da organização, mas que é uma escuta que tem que se traduzir numa interlocução, numa conversação, a escuta é um dos momentos. A relação com os auditados depende muito de como você se coloca no trabalho, na maneira como você conduz o trabalho e, é como eu falo, você tem que buscar estabelecer uma relação de confiança profissional, porque nós temos um papel institucional, nós somos uma empresa S.A. e as S.A. têm que ter Auditoria Interna, isso do ponto de vista legal. Do ponto de vista institucional, nós fazemos um papel

que é o fato de você estar num lugar da estrutura que é independente da estrutura e tem essa independência como condição de trabalho, ela possibilita que você tenha uma visão de fora daquele processo e, ao mesmo tempo, integrada com ele. Isso dá um ganho interessante para você compartilhar com as áreas auditadas a visão que elas mesmas têm, que elas trazem para você, e que às vezes está absolutamente adequada, do ponto de vista da condução, da percepção, da identificação do papel que cada área tem, e eventualmente você tem necessidade também de que essa percepção seja ajustada, no sentido de buscar primeiro quais são as atribuições da área e como essas atribuições contribuem para os objetivos daquela área.[A09]

Dessa forma que eu vejo hoje a atuação da Auditoria Interna. Um que já vem de algum tempo e esse que a gente está caminhando para tentar agir de forma mais pró-ativa e identificar algumas situações de risco, tratá-las antes que possam trazer algum prejuízo para a empresa. [A10]

Para desempenhar o novo papel de auditor, bem como para adotar o novo modelo de auditoria, os entrevistados reconhecem a aprendizagem como um processo, vivenciado coletivamente, no âmbito da Auditoria Interna, entre pares, superiores e em contato com funcionários das áreas auditadas:

Mas a gente já aprendeu a ter relacionamento. O relacionamento é próximo e claro. [A03]

E a gente só consegue isso à medida que vai fazendo essa caminhada. Num primeiro ciclo, num primeiro mapa, numa primeira visão disso, aí você caminha mais um pouco. A tendência é que vai chegar uma hora em que a visão dessas principais correlações vai se evidenciando cada vez mais. E é uma correlação que sai um pouco daquela visão do processo como um processo estanque. [A09]

Então o que está acontecendo com essas coordenações conjuntas que a gente está fazendo agora na Auditoria: trazer esse conhecimento, não só ficar aqui, não ter mais gerência especializada, ter gerências que coordenam conjuntamente o processo e que têm o mesmo nível de conhecimento e de autoridade. [A10]

E eu achei muito interessante que os dois, inclusive o que está coordenando, não tinham o mínimo de noção daquilo lá e no final do trabalho nós já estávamos discutindo o aprendizado com a minha equipe, discutindo já questões com relação a contratos com artistas, patrocínios culturais que o Banco e o Governo dão, já sabendo como é que é o fluxo, conhecendo tudo direitinho, como é que um artista participa de um evento cultural, que isso aí existe um incentivo cultural do governo, que tem que ter uma regra, uma entrega de documentação, registro no Ministério da Cultura. No final estava todo mundo afiado! Então o processo mais ou menos é esse aí. Eu vejo muito assim: de ter que buscar o conhecimento todo dia em cada tipo de trabalho que a gente faz. [A12]

Antes de dizer se aquele processo está bom ou está ruim, você tem que aprender sobre ele, pesquisar, ler, entrevistar pessoas e bolar métodos de testes e depois formar uma convicção sobre o que você avaliou, juntamente com a pessoa que lida com aquilo [...]. [A14]

Os processos de auditoria, na perspectiva dos auditores, promovem aprendizagem nas áreas, observada em termos de melhoria de processos, instituição de controles e minimização de riscos operacionais:

Essa melhoria dos processos, esse reconhecimento das áreas está muito presente. [A10]

No caso da [nome da área], um grande ganho que teve foi no controle dos processos. Como eu venho da área, eu sei de muita coisa que o controle é manual, pela característica do próprio produto. Cada produto é um produto, tem uma estruturação diferente. Mas teve algumas recomendações que ajudaram bastante a [nome da área]. E tem até reconhecimento da própria [nome da área] nesse aspecto. [A08]

Depoimentos de quando eu estava lá na [nome da área]: “hoje em dia a gente gosta que vocês venham aqui porque vocês têm coisas relevantes para tratar com a gente, eu até gosto que vocês estejam aqui, porque como a gente fica muito no negocial, a gente esquece um pouco da parte... [pausa] Que às vezes você está fazendo uma operação que está ganhando R\$ X milhões e você tem outra que todo aquele dinheiro que você ganhou ali está indo embora, porque desviou um processo”. [A10]

Na visão das áreas auditadas, entretanto, aspectos negativos advindos do processo de auditoria são ressaltados com mais ênfase que o conteúdo de aprendizagem decorrente da atuação da Audit:

[...] Por outro lado, também, existem recomendações que são relacionadas a coisas miúdas, que têm pouca relevância, pouca importância e te demandam um tempo absurdo para tentar resolver. Esse é um outro problema. [...] [NA16]

Eu percebo que a Audit virou uma bola da vez para tratar uma grande crise que é a crise de decisão. Uma crise existencial “eu não sei para que existo, não sei o que eu devo fazer e aí eu não decido nada”. Aí como é que a administração do Banco, a alta administração, está tratando isso daí, já que ela mesma não decide quebrar essa crise e estruturar um novo modelo de negócios e de decisão. Então ela manda a Auditoria correr atrás do prejuízo e indicar para a área o que ela tem que fazer. Tem um monte de demandas que eu vejo claramente com esse objetivo. É ação de auditoria para que as agências registrem instrumento de crédito em cartório, é ação de auditoria para que as agências cumpram os despachos dos comitês de crédito, é ação de auditoria para que as agências colham do cliente a CND, enfim, aquilo que está no LIC e que deveria ser respeitado enquanto arcabouço regulatório para cumprimento das normas. Então tem um monte de GDA, GCA, um monte, dezenas delas, dizendo “cumpra o LIC tal, cumpra o LIC tal”. Então o que está começando a acontecer: é como se a gente visse assim, o Governo Brasileiro em todas as esferas, com um monte de decretos regulando a vida dos cidadãos, começando a criar um monte de decretos-leis que mandam cumprir os decretos-leis. E depois, se não der certo, vão surgir leis que mandam cumprir os decretos-leis. É algo parecido com o que a gente vê colado nas paredes: É proibido fumar, Lei nº tal Federal, Leis “123”, distrital e “456”, distrital. É preciso três leis para proibir o fumo. E aí banaliza o ferramental. Isso está acontecendo. A Auditoria está servindo de vingador da alta administração do Banco para resolver alguns problemas graves que ela não consegue. Fundamentalmente problemas de decisão e de crise existencial de algumas áreas. [NA20]

Ambos, auditores e funcionários das áreas auditadas, reconhecem a força institucional das recomendações de auditoria, as quais podem proporcionar melhorias para a empresa:

[...]. Já teve caso de a gente passar em diretorias em Brasília onde existia uma nota guardada em uma gaveta há 2 anos, de que aquilo iria melhorar um processo do Banco, mas como dependia de mais 3, 4 diretorias, parou. Não sei qual o motivo, e também não interessa. A gente conseguiu resgatar essa nota e dali a 3 meses essa nota foi para o Conselho Diretor, foi aprovada e melhorou aquele processo. [...] [A11]

[...] Ação de auditoria, muitas vezes auxilia as áreas nesse sentido. Acaba que coisas que em princípio não tenham a prioridade devida, porque estão relacionadas a controle etc., passam a ter uma prioridade em função de auditoria. Isso, de certa forma é visto com muito bons olhos por áreas que nem a nossa, que são áreas de controle, vamos dizer assim. Por quê? Porque muitas vezes você não consegue priorizar ações que não tenham um objetivo imediato de venda de um produto, pelo fato de a Auditoria levantar alguns pontos, algumas necessidades de melhoria, faz com que você consiga então priorizar ajustes em sistemas ou alocar funcionários para fazer tarefas que talvez não sejam a prioridade imediata naquele momento. Por esse lado é muito positivo. [...] [NA16]

O papel da Auditoria Interna ainda não é compreendido por alguns dos funcionários de áreas auditadas na forma atualmente apregoada pela Auditoria Interna. Apesar de reconhecerem como positiva a atual abordagem no relacionamento com as outras áreas, alguns se ressentem de a Audit não exercer, como antes, uma função punitiva:

[...] Muitas vezes a gente acha que atacando a questão dos controles internos você resolveu todos os problemas. Você não resolveu. Então muitas coisas que a gente vê hoje, o Controles Internos até identificou: está fazendo errado. Sim, mas e daí? Está fazendo errado e vai continuar fazendo errado para sempre, porque enquanto não tiver [advertência institucional à prática inadequada]... Antigamente você tinha a Auditoria que chegava lá e vinha um relatório: “fez errado, fez errado, fez errado, indico tal e tal ação, o responsável foi fulano e fulano, teve má fé, não teve má fé”. Esse tipo de coisa de certa forma fazia com que as pessoas, de certa forma, tivessem algum tipo de preocupação. [NA16]

[...] Acaba que você joga toda a pressão de corrigir problemas encontrados, as fraudes, os desvios, você joga isso tudo no colo do gestor, sendo que de certa forma você deveria distribuir um pouco também: você deveria punir, você deveria treinar, você deveria trazer essas pessoas para a realidade. Então é mais ou menos isso que eu entendo. [NA16]

Fica evidenciado, sobretudo na visão de auditores mais experientes, que as mudanças na estrutura da área e no modelo de atuação são resultantes de um processo de aprendizagem, o qual culmina com a institucionalização de novas soluções, que permitem a adaptação dos processos a um novo cenário:

Foi uma primeira experiência que saiu do foco de dependências para olhar para algo maior que era o Processo de Crédito. E já com esse olhar de risco. E essa abordagem foi mudando de tal forma que a partir de 2003 e 2004 se sentou, se pensou e se construiu esse novo modelo, baseado — agora sim — em processos corporativos e em riscos. Esses são os dois pilares que sustentam o novo modelo. E ele se mostra adequado para fazer frente a essa nova conjuntura, a esse novo modelo de negócios em que o Banco atua e todas as mudanças, toda essa dinamicidade do Sistema Financeiro. Hoje por exemplo, o Banco ao incorporar novas empresas, novos Bancos, a Auditoria Interna está plenamente preparada para dar vazão a essas novas avaliações. Esse é o grande movimento que está se fazendo. [A19]

Como eu sou hoje um dos mais velhos na Auditoria Interna — na Sede, seguramente sou o mais velho na Audit— eu peguei todas essas mudanças de forma de atuação da Auditoria. Na prática eu poderia dizer que a disciplina de auditoria mudou, ela evoluiu para as empresas, principalmente quando surgiram novos contextos, ganharam evidência as questões de governança corporativa muito fortemente. Passou-se a exigir, entre outras, das auditorias internas uma atuação de nível um pouco mais elevado do ponto de vista de não ser tão operacional, não tanto apenas

estar olhando para os processos operacionais da empresa, mas de estar erguendo os olhos para riscos mais estratégicos. Então a Auditoria Interna também passou por isso. [A21]

[...] Então quando eu digo que a Auditoria evoluiu, ela evoluiu ao natural em decorrência da necessidade e da mudança do próprio Banco. Nesse contexto de mudança do Banco, ela precisou se adaptar e evoluir para entregar uma resposta que a empresa esperava da Auditoria, que não era mais apenas fazer um *check list* de conformidade com as normas operacionais que estavam instituídas. [A21]

No meio do caminho, desse processo, também nos idos dos anos 90, a própria empresa deu um sinal forte de que ela esperava também de uma outra estrutura da empresa essa atuação mais operacional. Então veio a [nome da área] que então sim, se encarregou da função controle operacional na rede. E com uma estrutura própria passou a fazer esse *check list*, ainda que por amostragem. E o auditor não precisava mais verificar se as normas emanadas operacionais estavam sendo cumpridas tão somente, e muito pelo contrário, poderia direcionar mais para ver se os processos do Banco, tanto no nível operacional, quanto no tático, quanto no estratégico estavam bons, saudáveis, do ponto de vista de mitigar os riscos que ameaçassem os objetivos empresariais. [A21]

[...] eu vejo as raízes desse movimento por volta de 1997/8, que é quando começa na Auditoria uma atenção ao conceito de aprendizagem organizacional, quando diversos segmentos da Auditoria, diversas pessoas começam a se preocupar com a continuidade, com a perpetuidade da organização, do Banco. E aí refletindo sobre quais os elementos que seriam importantes para essa perpetuidade, e aí se volta para o conceito lato de educação, mas no âmbito organizacional, mais importante a questão do trânsito do conhecimento, da sua aquisição, da sua gênese, da sua divulgação e da sua manutenção. São princípios e inquietações que dizem respeito diretamente ao conceito de aprendizagem organizacional. [A15]

Então a partir desse momento, lá em 1998, começa uma reflexão profunda na Auditoria, muitas pessoas tentando trabalhar isso, a convergência com o pensamento de Qualidade. Me lembro bastante dos esforços do então Prêmio Nacional de Qualidade que também se ocupava desse tipo de análise, de forma que viemos em um crescendo de ênfase em riscos, mas muito à reboque de pensamentos de mercado: teses que surgiam da Inglaterra, dos Estados Unidos, principalmente, que nos influenciavam fortemente, dando as bases de uma auditoria voltada para o risco, mas o risco como objeto em si, e não uma referência num contexto intrincado, que era o que buscávamos, no entanto importantíssimo esse aprofundamento na tese de risco, e ela ganha muita ênfase nesse período de 1999, por exemplo, até 2003, quando atingiu seu o ponto máximo. Começa numa ênfase ainda fraca, lá em 1999 e 2000, e atinge seu apogeu em 2003, essa visão de risco, quando a gente considera que a Auditoria tem um foco em risco realmente denso, intenso. Mas, ao mesmo tempo, essa inquietação também do incompleto cresce, e em 2004, nós nos voltamos para a complexidade como o reconhecimento de um modelo mental colocado pelo Morin, principalmente, pelo Maturana e aqui no Brasil, Humberto Mariotti, e outros, voltados para, a partir da biologia, de novo, lá nos sistemas, Varella e Maturana na biologia, reconhecendo a metáfora orgânica, a comparação da organização com os seres vivos, a complexidade da vida em si, como uma resposta mais adequada do que os modelos cartesianos apenas. [A15]

O grande aprendizado é a aprendizagem organizacional. A unidade aprendeu a aprender, como a gente costuma dizer, o Senge e outros lá dizem. Porque a gente organicamente cresceu e evoluiu em termos de visão estratégica, visão sistêmica, holística da empresa, de contribuição. A gente mesmo, sem que ninguém pedisse, elevou a exigência sobre que resultados e que entregas a gente tinha que fazer para a empresa. Isso está extremamente calcado em formação. [A21]

Embora haja críticas à atuação da Auditoria Interna, há relatos de alguns funcionários de outras áreas acerca de experiências que denotam resultados em termos de aprendizagem para essas áreas, decorrentes de processos de auditoria.

Há coisa de uns quatro anos atrás, um auditor me procurou para dizer que estava dando início ao planejamento das ações de auditoria para aquele ano e queria saber se nós tínhamos algum tema de interesse que eles pudessem aprofundar um estudo na rede, fizessem visitas. E havia, incidentalmente havia. Nós tínhamos recentemente recebido da [nome da área] de São Paulo, um monte de tabelas feitas com “robôs” para mapear a qualidade dos títulos recebidos. E a gente deu um formato para aquilo, que depois veio a ser chamado de filtro de recebíveis que está na esfera corporativa. E esse auditor nos ajudou muito, porque ele levou o tema à ponta, mediu, avaliou, colheu o grau de receptividade da rede, a visão deles se recebesse uma ferramenta dessas e tudo isso serviu de insumo riquíssimo para a gente compor uma proposta que foi aprovada pelo Conselho Diretor e que é um sistema corporativo. Então eu tenho esse caso documentado, eu vivenciei ele, de um uso no bom, no ótimo sentido da auditoria como parte do Banco ou da Corporação para melhorar os processos da Corporação. Deveria ser a parte mais importante, e é a menorzinha. E esse cara [auditor] entrou para valer, estudou e passou a conhecer o processo, ele orientou o processo. Foi a experiência mais rica de auditoria que eu já vi no Banco, mas infelizmente é a menor parte. [...] Eu diria que foi pessoal, quase pessoal. Foi uma coisa... Foi da visão do auditor com quem eu me relacionei à época. Tinha um [auditor] que ficou até o final do trabalho. Ele ainda está na Audit. Volta e meia eu me encontro com ele pelos elevadores e tinha um outro mais velho. Acho até que era a visão do mais velho. Foi uma coisa inusitada, inesperada, ele me ligar para oferecer a colaboração deles, a condição de acesso que eles tinham à rede, e eventualmente, até o poder de abrir algumas portas que talvez o gerente não quisesse abrir, se fosse acionado diretamente por nós. Era para avaliar a qualidade dos recebíveis negociados pela agência. Eu poderia correr o risco de acionar uma agência que estivesse com uma carteira muito ruim. Desse jeito não teria demonstrado. E ele auditor tinha carta branca para fazer tudo, tinha passe livre e ele usou isso sabendo. Ele teve a capacidade de enxergar o ganho que aquele projeto poderia trazer para a corporação e usou a condição de auditor, as ferramentas de auditorias dele e o poder de acesso dele para enriquecer o projeto. Foi uma coisa realmente inusitada, inesperada e nunca mais vista. [NA20]

Então a vinda da auditoria começa... Primeiro que de repente ela vê algo que a gente não viu. Começa por aí, porque no dia a dia, mesmo estando nos normativos, você pensa que está fazendo certo e não está. O processo é assim e “assado”. Eles vêm para nos mostrar o diferente ou mostrar que a gente está fazendo algo diferente dos normativos. Essa é a importância da auditoria. Os resultados são bons, são ótimos. A gente tem que criar esse mecanismo de controle. [NA18]

Há muitas evidências de que o processo de aprendizagem ocorre nas práticas diárias de trabalho, por meio de construção coletiva e contínua. A preocupação com esse aspecto é enfatizada no modelo de Auditoria Integrada adotado pela área, o que demonstra haver orientação institucional nesse sentido. Contudo, não se trata apenas de uma regra a ser seguida, mas do modo como os participantes do processo se relacionam entre si e com as áreas envolvidas:

Então, tem toda uma discussão tanto com a área, para formar toda aquela documentação, como internamente, em todos os níveis, você trabalha numa equipe, que tem normalmente um líder da equipe, trabalha conjuntamente com os outros auditores que estão naquela missão, você troca idéia o tempo inteiro, você vai com o

líder, depois com o auditor coordenador, você tem o gerente de auditoria, vai até lá o executivo. [A02]

A gente identifica, não só com a nossa percepção, mas com a percepção também dos gestores, quais são os riscos dentro desses processos, dentro dessas atividades mapeadas. Aí a gente vai verificar quais são os controles existentes que a gente tem para mitigar ou minimizar esses riscos que foram identificados. [A10]

O gestor tem uma visão às vezes melhor que a gente da auditoria porque ele está no dia-a-dia do processo e a gente está pegando o processo meio aprendendo. E ele fala “não, mas isso tem esse aspecto, tem esse outro, isso aqui se fizer vai travar muito o negocial”. E nem sempre o controle pode travar o negocial, tem que ter controle mas, você também não pode emperrar o negócio. Então a gente meio que dosa, negocia com o gestor e quando chega num ponto de emitir uma recomendação é com o “de acordo” do gestor, inclusive do Gerente Executivo. E em alguns casos raros, a coisa tem que ser meio forçada, porque às vezes o gestor não quer aceitar, mas tem que ser meio forçada porque às vezes o gestor também não está com uma visão boa, receptivo. Mas, como regra geral, são negociadas, o gestor está ciente, ele é convencido de que tem aquele problema e de que é bom para o andamento do serviço dele, para área dele, para a diminuição do risco dele, que a recomendação seja cumprida e aceita. E muitas vezes na época que a recomendação ele aceita e concorda e na época de implementar, no vencimento começa aquela choradeira, ele começa a dizer que “é difícil, que não dá, que não sei o quê, que tem esse problema, que vai impactar aquilo”. [A07]

Aí a gente tem uma atuação conjunta com a nossa Gerência [nome da gerência] em Brasília. Inclusive eles participam junto com a gente nesse processo, do Plano Operacional, do Planejamento, das amostras. A gente está sempre em contato direto. Normalmente um deles vem aqui e participa de pelo menos uma semana do teste no campo. Ou seja, a idéia é trazer alguém que está lá no estratégico, vem aqui para o tático e operacional e ver como estão as coisas aqui, sentir o cheiro, sentir como é que está. Porque isso aqui, depois quando eles voltam para lá com tudo o que a gente está constatando, eles já vão com mais propriedade, com mais fundamentação, quando ele for discutir os casos no estratégico. Se tem um problema no processo, isso é avaliado, tratado no que é possível tratar no tático e operacional a gente trata e sobe. Aí nós encontramos esse problema, então vão tratar lá na [nome da área A], na [nome da área B], o que for, para tentar fazer com que esse risco seja tratado também no nível estratégico. A gente levanta e leva para o nível estratégico. [A10]

Nós, aqui, levando o conhecimento e a experiência que a gente tem do nível tático e operacional, de agências, superintendências, redes de apoio e o pessoal de Brasília com a experiência e o contato que eles têm com o nível estratégico. Então a gente faz essa junção e a gente aprende, fica mais fácil. Quando a gente junta tudo, a gente consegue ver o processo como um todo: do estratégico, indo até o operacional. Essa é uma das coisas que, vamos dizer assim, procedimentos da auditoria que eu acho bem relevantes, bem importantes em termos de conhecimento e em termos de você fazer agregar esse conhecimento em diversos níveis da empresa. [A12]

Essa [a aprendizagem pelas áreas auditadas] é uma das premissas do modelo adotado e da própria atuação da Auditoria. É quase uma espécie de “DNA” de auditoria, grande diferença de inspetoria para auditoria. Mas nós tomamos isso como uma premissa do modelo, ou seja, a informação que é gerada pela Auditoria, pelo trabalho de auditoria, tem que ser uma informação útil para o gestor. [A19]

Essa maneira de atuar é incentivada desde o ingresso do funcionário no quadro da Auditoria Interna. O compartilhamento de conhecimentos é estimulado tanto no dia-a-dia quanto em cursos e encontros realizados no âmbito da unidade:

[...], eu participei do encontro regional de auditores recentemente. Nesse encontro foram dadas linhas gerais de conhecimento, [...] [A01]

[...], a idéia na hora que formatavam as turmas era de dispor gerentes que estavam há muito tempo na auditoria, auditores que estavam recém chegando, e mesclar, para deixar as turmas bem heterogêneas para justamente você perceber as várias visões. [A02]

Eu tive a oportunidade de participar de um curso desses no ano passado e percebi que as pessoas mais antigas tinham uma experiência muito interessante e muito rica para colocar e para trocar, você percebia a questão do método como é, mas ao mesmo tempo estavam se encaixando numa nova metodologia que era também uma coisa nova. A gente estava no mesmo pé. A gente percebia que eles tinham umas sacadas para chegar e perceber como era aquilo: mudou esse documento, esse documento é novo, esse está em desuso, a gente só usa nesse... e antigamente se usava à torto e à direito. Então a gente percebia essas pessoas entendendo essas mudanças... A gente percebia que esses treinamentos foram preparados para preparar para dar aquele choque, mesmo: mudou, é esse formato que está valendo. [A02]

Internamente, tem toda uma preparação entre um e dois anos. Você chega como auditor júnior, com raras exceções, você tem acesso tanto à metodologia, você se prepara, é previsto que você faça os treinamentos iniciais, que são o de redação para auditoria (ORA), o Audint, de auditoria integrada, e o de auditoria e análise de dados. Tem o seminário também de ingresso na auditoria, que acho que é o primeiro que a gente faz. Normalmente tem as datas previstas e são colocadas as pessoas que ingressaram recentemente na auditoria. Aí depende, se você chega no momento que não está programado, você faz necessariamente o primeiro ou o segundo. É uma semana de treinamento e eles já começam a te dar uma noção de como é que funciona a sede, o que é um processo crítico de trabalho, o que é uma abrangência de trabalho, que existe mapeamento de trabalho, que suporta todo o trabalho, que tudo o que está na metodologia de certa forma é replicado na intranet, que você trabalha por processo crítico. Então dá todo aquele arcabouço inicial de conceitos e que quando você começa a trabalhar na área, você continua sendo assistido nesse primeiro ano em que você está sendo avaliado como Júnior, até para perceber se você realmente vai se encaixar no perfil de auditor. [...]. [A02]

Geralmente aqui na nossa gerência, a gente nunca coloca um auditor para atuar sozinho, sempre em dupla, porque é bom para o auditor, quando ele tiver algum achado, alguma fragilidade identificada, antes de discutir com a gente, ele discute com o par. Então a gente procura fazer sempre em dupla os trabalhos. Eu sei que a rede também procura fazer isso. Mas não é assim unanimidade... Tem gerência que coloca um auditor para fazer só, e aí o par dele é o Auditor Coordenador. A gente acaba tendo o papel de dar orientações técnicas para a equipe e, nesse caso, em que o cara está sozinho, a gente acaba tendo que estar mais próximo, não só para dar orientação técnica, mas para segregar às vezes alguma constatação, porque em todo papel de trabalho a gente procura, desde a sua montagem, até a sua conclusão, segregar: um faz, o outro confere. [A03]

Esses encontros regionais são mais corriqueiros, no mínimo um por ano, às vezes tem até dois, é a oportunidade de a gente fazer a integração com os colegas e conhecer o planejamento estratégico, ter uma visão geral. O conhecimento que adquiri foi por meio de leitura, de contato e a experiência. A vivência, né? [A01]

E aí nós investimos muito. Eu fui formado para ser orientador das técnicas que nós aplicamos nos eventos, nos encontros com todos os auditores. E foram vários encontros. Eu participei de uns dez, por aí afora, que era no sentido de praticar determinadas dinâmicas e exercícios dos auditores. Dinâmicas algumas lúdicas, outras não, outras debates, outras simulações de auditorias, simulações de discussão de aberturas de reuniões, de fechamento. Tudo tinha o pano de fundo para fazer o

auditor se sentir *coach*, orientador e ele entender a importância de não parar na primeira causa aparente. [A21]

Outra forma de compartilhamento ocorre por meio da orientação aos auditores juniores durante o primeiro ano de atuação. Essa prática continua a ocorrer mesmo quando alcançam os cargos de auditor pleno e sênior, níveis seguintes da carreira. Trata-se de importante mecanismo de socialização e de formação, por meio do qual os indivíduos adquirem e desenvolvem competências nas atividades diárias:

Como coordenador de equipe, a gente passa sempre essa preocupação para a equipe, você não vai olhar o que você quiser, a gente vai ter um foco, sempre o foco num problema, num risco dentro de um processo. [A03]

Eu acho que a minha entrada aqui foi diferenciada de todas as pessoas. Eu cheguei e já parti direto para a auditoria, eu sequer fiz uma recomendação, eu não fiz nada, já fui direto para a auditoria. O treinamento foi todo em serviço, com o gerente, que deu as primeiras orientações, depois com o auditor que me acompanhou, com a equipe na qual eu estava integrada, com a experiência de um, de outro e eu fui fazendo... Ninguém nem sabia que era o meu primeiro trabalho, o auditado... Eu sinto falta do treinamento, porque tenho muitas dúvidas. [A05]

[...] À medida que você vai tendo os resultados, você vai apresentando para o seu coordenador e ele vai dizendo “vai nesse sentido, vai no outro sentido”. Vai te orientando, até você chegar no resultado final. [A06]

A orientação aos funcionários e o compartilhamento de experiências revelam a preocupação corrente entre os auditores quanto às competências necessárias ao exercício da função.

A [nome da área] tem um pessoal técnico muito bom, muito forte, se você não estiver preparado para discutir seu apontamento, principalmente relacionado a metodologia, não vá, se prepare, tenha os argumentos, por que eles são um corpo técnico muito bom. São o pessoal técnico que deveria estar no [nome do processo] do Banco mesmo. Disso eu não tenho dúvida. Tanto é que as nossas discussões com a [nome da área] são difíceis. Qualquer apontamento que você vá passar lá, é mais difícil. A recomendação tem que estar bem amarrada. Eles não aceitam qualquer recomendação ou recomendação genérica, por exemplo que é para eles acharem a solução. “Não, vamos discutir a solução e vamos por aqui na recomendação”. Não é “descubra a solução”, vamos discutir e vamos por. É interessante? É muito interessante, porque você pode levar essa experiência para outros trabalhos, para outras diretorias. A gente foi aprendendo com o tempo. É uma diretoria que no começo a gente teve trabalho, porque era uma metodologia nova, o conhecimento ainda por ser adquirido, mas aí a gente foi aprendendo. Eu acho que a gente precisa se especializar mais se quiser discutir modelo [nome dos modelos], a gente não tem condição. A gente tem condição de chegar para ele e dizer: “seu modelo está prevendo isso, isso e isso e não está acontecendo isso”. Agora chegar e falar “o seu modelo estatístico para chegar nisso, nisso e nisso está falhando aqui, ou não está prevendo isso”. É uma especialização que eles têm. Eles falam isso, eu uso “matriz de não sei o quê, por causa disso e disso”. “Ah, tá, por que você não usa [modelo X]?”, isso nós não temos condição. Temos um auditor aqui que é muito bom, tem mestrado na área de [nome da área], mas ainda não é o suficiente para discutir o modelo do Banco. [A03]

Para tudo isso, nós temos que ter um quadro com conhecimento técnico acima da média e isso, se essas pessoas não têm as competências no momento, elas têm que desenvolver. [A04]

Para isso a Auditoria tem que ir atrás de conhecimentos ou desenvolver competências para entender todos os riscos do Banco. Quando você vai conversar com o gestor, por exemplo, cartão de crédito, automaticamente você tem que, no mínimo, se equiparar às competências desses gestores, então você tem que ter o *know how* para fazer trabalhos nessas áreas, dessa forma você agrega valor ao Conglomerado. Nas auditorias evitamos fazer a conformidade, o *compliance*, porque você tem uma área que faz isso, a [nome da área]. Nós temos que ir além disso, lembrando também que temos a parte de inspeção, temos a parte de consultoria, pode se dizer assim, e a parte de inspeção, que são as apurações envolvendo fraudes, envolvendo falhas em serviço. Para tudo isso, nós temos que ter um quadro com conhecimento técnico acima da média e isso, se essas pessoas não têm as competências no momento, elas têm que desenvolver. Para isso, o próprio Banco nos ajuda através da Universidade Corporativa, nos dá cursos, ou vamos ao mercado, a própria Auditoria vai ao mercado e contrata cursos. Além disso, a maioria dos auditores — posso falar por eles — se preocupam com sua formação pessoal, buscando conhecimentos fora do Banco e mesmo arcando com os desembolsos financeiros. E isso eu faço, conforme eu te disse, eu sempre levo conhecimentos de gestão empresarial, contabilidade e direito ao mesmo tempo. Para isso você tem sempre que estar fazendo reciclagem. Então você tem sempre que estar buscando conhecimentos, sempre estudando. Para quê? É uma forma de você sempre estar na frente, assim, na busca de melhores soluções para o Banco do Brasil. Você tem que estar sempre antenado com o mercado. Eu sou suspeito para falar, porque é uma área onde eu me encaixei muito porque não existe rotina. Não é um trabalho rotineiro: todo dia é um assunto novo, um trabalho novo e isso, para quem gosta, desperta curiosidade e é uma forma de motivação, estar buscando conhecimento, sempre querendo entender. [A06]

A parte de treinamento, de capacitação, é absolutamente fundamental, até porque o quadro é dinâmico. Nós temos uma rotatividade, não é ruim, é dentro da normalidade, mas há uma rotatividade. E os funcionários novos que entram precisam ser treinados, pois têm que conhecer em detalhes, em profundidade, o modelo. Então esse é um dos grandes desafios. [A19]

O último tema identificado nesta fase da análise diz respeito aos desafios e tendências que se apresentam à Auditoria Interna. Alguns dizem respeito ao aprimoramento do modelo de auditoria em relação à mensuração de resultados dos processos de auditoria:

A gente está desenvolvendo alguns trabalhos aqui, junto com os auditores, junto com as gerências em Brasília para a gente poder, criando indicadores, os ICA-Indicadores Chave de Auditoria — aqui a gente trabalha com [nome do processo] junto com Brasília — para a gente poder ver: “essa agência saiu da curva, o que será que aconteceu ali?”. Para a gente poder fazer um trabalho mais dinâmico, um trabalho não reativo, mas um trabalho realmente de pró-atividade. Você chegar em uma agência e antes de acontecer ali um caso de processo administrativo, você chegar antes.[...] [A11]

[...]. Então eu acho que é uma tendência e uma coisa bacana que a gente está fazendo. Agora a gente vai testar a segunda camada de controles. A ferramenta e a ficha a gente já fez que coincidissem com nossos testes, tamanho de amostra, também, agora a gente vai ver como é que eles aplicam. Se eles estão aplicando direitinho e o que está na ficha é o que realmente acontece. Ótimo, aí podemos usar. Então na hora em que eu tiver essas inconformidades e tiver que ir na rede, eu falo assim: “aqui tem muita inconformidade, vou na rede descobrir o porquê”. Aí é problema no processo? É problema na norma? É problema no sistema? Ah então no gestor: “tem

problema no sistema aqui, por isso que está acontecendo isso”. Aí como eles fazem isso rotineiramente, eu acho que a recomendação que a gente der aqui tentando eliminar a causa, aí se essa inconformidade não baixar, nossa recomendação não foi boa, ou nós não atacamos a causa ou surgiu uma outra causa. Então vai ser um indicador, são os nossos ICA – Indicador Chave de Auditoria. Ele vai ficar lá, vendo a recomendação. Baixou? Não, então não atacou a causa ou surgiu outra coisa. Pode olhar e tentar descobrir. A gente fez isso com um trabalho no ano passado relacionado a perdas. Colocamos os indicadores chave de auditoria e soltamos as recomendações em cima das causas que a gente identificou. Aí a gente quer ver se nesse ano, o mesmo teste que eu fizer com o indicador, vamos ver se vai cair, se ele vai mudar. Se ele não mudar, aí eu acho que a causa que a gente atacou estava errada. [...] [A03]

O reconhecimento das áreas e também naquilo que você pode mensurar: por esse achado de auditoria o Banco está economizando R\$ X milhões, por esse trabalho o Banco agora economiza mensalmente R\$ 10,5 milhões, por conta desse achado de auditoria. Nem todos dá para você mensurar dessa forma, a gente está tentando ver se consegue mensurar de alguma maneira. É uma intenção nossa há muito tempo saber quanto que a Auditoria dá de retorno financeiro para o Banco do Brasil. Muita coisa não é de fácil mensuração, mas alguma coisa que dá a gente mensura. [A10]

Aqui em São Paulo a gente gasta X por ano, o que a gente agrega? O que a gente está fazendo aqui? [A11]

Outros dizem respeito a aspectos ainda não avaliados em profundidade no modelo em vigor, como a definição de políticas, estruturas de controle, segurança e responsabilidade sócio-ambiental:

Então muitas vezes hoje, ao avaliar processos, mas com muito cuidado, a gente dá recomendações que se traduzem em modificações em processos de gestão. Só que às vezes eles estão meramente implícitos, só. Eles não estão explicitados. Você não faz uma avaliação, uma crítica ou um comentário e não é o seu objetivo hoje avaliar a gestão daquela área, daquela unidade. Mas esse é um processo de evolução que poderia dar um grande subsídio para o corpo diretor de mais alto nível da empresa, para o Conselho de Administração sobre como estão as gestões das áreas. E às vezes um posicionamento de gestão é o responsável por fraquezas e fragilidades em processos inteiros. É só uma maneira de atuar, uma forma de atuar ou uma fraqueza em uma dessas funções básicas de administração. Essa é uma evolução. Se a gente não está conseguindo ser tão explícito, mas volta e meia os diagnósticos que fazemos levam as áreas a modificarem sua gestão. E às vezes isso leva para o passo seguinte e ainda mais forte que é de governança. E aí esse eu diria que seria o “supra sumo” da atuação de uma auditoria interna hoje, é quando ela conseguisse efetivamente dar a sua colaboração para a empresa nas questões de governança. Quando ela pudesse começar a questionar, por exemplo, se a política que está definida pelo Conselho de Administração para crédito ou para segurança ou para TI está adequada ao que a empresa tem como expectativa declarada para o Conselho de Administração, expectativa estratégica com as políticas que estão escritas. Ou se a estrutura da empresa está montada adequadamente para responder bem às questões de controle e de segurança e a todas as camadas de responsabilidade socioambiental, que é, já que você falou em tendência, é uma tendência inevitável. [A21]

Por fim, outro desafio percebido fundamenta-se na nova perspectiva gerada com o ingresso na empresa de funcionários de uma geração mais familiarizada com informática do que com leitura de normativos:

Como tem também a turma nova, essa “geração Y” que entrou, que nem sabe o que é auditoria, não tem a noção, o temor (ninguém quer que tenha temor). São outras cabeças, inclusive é uma preocupação não só da gente, mas de muitas áreas da empresa de como lidar com essa turminha nova que está chegando no Banco. [...] É uma turma totalmente diferente, é uma turma que tem Orkut e escreve tudo do Banco, critica o gerente, fala dos normativos do Banco, cita normativos do Banco e está aberto para todo mundo. Então é uma turma totalmente nova, e a gente precisa saber trabalhar nisso, por que eles é que vão dar continuidade para nós. [A11]

A própria empresa, o gestor vai ter que evoluir da mesma forma. Porque hoje, querendo o não, mais de 50% do quadro do Banco é de pessoas novas, [...] [A12]

É uma lógica diferenciada. Para nós do passado, tudo você tinha que saber: “o que eu estou fazendo pode?”. Não pode entrar naquela porta, tem que estar chaveada, antigamente, poderia estar aberta, mas eu sabia que não podia entrar e eu não ia. Hoje, não, o pessoal de hoje, por causa da cultura, o que acontece: se a porta está aberta, é porque pode entrar, vai e entra. Agora, se está chaveada, então eu não posso entrar. Se eu não tenho a chave, eu não entro. É isso o que eles vêem nos processos do Banco. Se não pode fazer, eu não deveria ter esse poder. Então acontece muito de eles questionarem quando a Audit vai fazer esse trabalho de verificação, de apuração, que vai entrevistar esse pessoal, então é essa cultura nova. [A12]

A partir dos temas emergentes identificados, passou-se então ao terceiro nível de análise proposto por Sanders (1982).

4.3 Correlações noéticas e noemáticas

A interpretação das correlações entre noemas — as experiências *per se* — e noesis — reflexão subjetiva acerca das experiências — é o passo fundamental para identificação das essências, ou sobre o que essencialmente são as experiências (SANDERS, 1982). Para melhor compreender, as essências

[...] referem-se ao sentido ideal ou verdadeiro de alguma coisa, dando um entendimento comum ao fenômeno sob investigação. Emergindo tanto isoladamente como em relação umas com as outras, as essências são unidades de sentido vistas por diferentes indivíduos nos mesmos atos ou pelo mesmo indivíduo em diferentes atos. As essências representam as unidades básicas de entendimento comum de qualquer fenômeno, aquilo sem o que o próprio fenômeno não pode ser pensado. (MOREIRA, 2004, p. 84)

Cumprindo-se, então, o terceiro nível do modelo, a partir dos temas apurados no segundo passo, identificou-se as experiências propriamente ditas (noemas) e respectivas reflexões subjetivas (noesis), em uma análise “intencional”. Essa “intencionalidade” está relacionada ao significado total dos objetos ou, melhor explicando, à correlação entre esses objetos e a aparência destes à consciência (SANDERS, 1982).

Observou-se a existência de padrões distintos de correlações noéticas/noemáticas, sendo, portanto adotados dois *clusters*: auditores internos e não auditores. Inicialmente serão tratadas as correlações que se referem ao primeiro *cluster*.

Quanto ao Modelo de atuação da Audit, verificou-se que os auditores compreendem em profundidade os conceitos que o compõem, bem como a lógica em que se estrutura. As falas dos auditores apontam que o Modelo é vivenciado como ferramenta de trabalho dos auditores, como guia ou orientação a ser seguida e como arcabouço conceitual. As percepções subjetivas são, em geral, de que o Modelo é útil para o trabalho do auditor, confere padrão e credibilidade ao trabalho, e de que se trata de modelo referenciado no mercado. Há, entre os auditores, certo orgulho em adotá-lo, como pode ser exemplificado na fala de um dos entrevistados:

A gente tem uma metodologia. Essa atual começou a ser desenvolvida a partir de 2004, 2005, 2006 a gente começou a trabalhar com essa metodologia, agora a gente já implementou e utiliza-se dela para fazer todo o trabalho, todo o trabalho de auditoria. É uma metodologia muito elogiada e reconhecida no mercado como uma metodologia forte, por causa do foco que a gente dá nos trabalhos em virtude da metodologia. Da metodologia, não sei se esse era o foco da sua entrevista, mas facilita a gente trabalhar. Nos ajuda a trabalhar, pois é uma forma de toda a Auditoria trabalhar de uma forma padrão, que nos leva a sempre ter, assim, não a mesma conclusão, mas a mesma forma de concluir. Se você dá um foco num risco de um processo, não é só o X que vai olhar o risco no processo, todos os auditores sempre vão olhar, fazer suas análises do risco do processo... Qual é a fragilidade que está gerando esse risco, que recomendação eu tenho que dar para minimizar esse risco. Então isso é algo que facilita bastante a gente trabalhar [...]. [A03]

Outra percepção decorrente de aspectos do novo Modelo de atuação da Auditoria é o sentimento de importância atribuída por auditores das gerências regionais quanto à atuação no processo de auditoria, percebendo-se tão protagonistas quanto os auditores das gerências especializadas, localizadas em Brasília:

A Auditoria agora está passando por um processo de mudança que é a coordenação conjunta. Nós, aqui em São Paulo estamos fazendo a coordenação conjunta no Processo [nome do processo], a gente está junto, no mesmo nível de autoridade e responsabilidade que a GA [nome da GA responsável pelo processo]. [A10]

Quanto aos relatos dos auditores relacionados à mudança na postura/forma de atuação e às diferenças entre novos e antigos auditores ou quanto ao novo método em comparação ao antigo, fica evidenciado que para a formação de um novo sentido das práticas de auditoria, é preciso superar os antigos padrões por meio de explicações e exemplos plausíveis. As comparações prestam-se, ainda, a que os auditores se situem no tempo atual. Há, contudo, um sentido de evolução, no qual o modelo atual é baseado nos anteriores e o atual, embora seja considerado referência, será em algum momento substituído por um novo:

[...]. Essa questão de processo foi uma evolução que eu acho que a gente teve nesses últimos anos, que antes a gente entrava numa agência, numa unidade e olhava o que ela fazia e um processo hoje, dentro dessa visão de processo, dentro da metodologia, você olha esse processo passando por várias unidades. Numa auditoria especializada, por exemplo, eu começo olhando na [nome da área], e posso chegar até na agência, de varejo, na área internacional, que trabalha com o processo [nome do processo]. Eu acho que é um ganho que a gente teve, porque consegue trazer uma resposta mais consistente. Vou só separar o trabalho que a gente faz aqui em Brasília, como uma gerência de auditoria especializada em [nome do processo], do trabalho de uma Gerência que trabalha na rede, especializada em rede. A gente aqui tem a mesma metodologia aplicada à diretoria ou à agência, porque o processo perpassa todos os níveis, todos os domínios que a gente fala, ou tático, ou operacional, ou estratégico. Mas a questão de trabalho é um pouco diferente. O contato nosso é com o estratégico. Geralmente quando você faz auditorias desse porte, que você vai visitar agências no exterior, agências, superintendências, geralmente a hora que vem a identificação de alguma causa, de algum problema que precisa ser recomendado algum procedimento para minimizar o risco, aí geralmente vem pra cá, não que é feito lá, eles fazem uma parte e passam pra gente, não, nós fazemos junto, os testes na rede, eles fazem e os testes na diretoria, nós fazemos. Geralmente acontece assim: primeiro faz no operacional, juntam uma massa, vêm algum problema, depois vêm pra cá. Mas não é, via de regra, sempre essa a ordem. Às vezes você faz um teste aqui e precisa ver qual é a consequência na rede, então você faz primeiro o teste aqui primeiro, depois testa na rede, só que depois você tem que voltar. Você volta para o gestor e fala: “isso aqui que você fez está funcionando, minimizou os problemas, ajudou a agência a não cometer mais erros, falhas”. [...][A03]

[...]. Eu acredito que em algum tempo, sinceramente, que a gente vai mudar, como a gente já mudou de inspetoria para auditoria, provavelmente a gente vai mudar para outra coisa, um outro nome, que represente a forma de atuação que a gente pretende atuar, como a gente está tentando atuar e daí boa parte do estigma de trabalho muda. Isso num futuro próximo...[A06]

Os papéis do auditor e da Auditoria interna também se caracterizam como temas emergentes. A experiência relacionada a esses temas está voltada à identidade dos auditores internos e ao sentido atribuído ao trabalho por esses indivíduos. As reflexões subjetivas remetem à importância que atribuem tanto ao próprio trabalho, quanto à atuação da Auditoria Interna. Essas percepções se traduzem em diversas falas:

Na nossa forma de atuação, a gente procura atuar mais com uma forma de assessoramento. A gente se reporta direto ao Conselho de Administração, é claro que a gente passa primeiro pelo Conselho Diretor, pelo presidente do Banco.[...] [A06]

No tocante à empresa, dentro da empresa, nós conseguimos um estágio muito avançado na medida em que a empresa percebe o papel da Auditoria Interna na governança do Banco do Brasil. Do que eu estou falando?: Fazer valer efetivamente a necessidade de independência que a Auditoria tem relação ao nível executivo, ao nível do Conselho Diretor. Não é apenas uma figura no organograma da empresa a vinculação da Auditoria ao Conselho de Administração, mas por traz disso tem toda uma prática que vem se consolidando dentro do Banco do Brasil: reportes mensais ao Conselho de Administração dos resultados e das grandes constatações. [A19]

[...]. Se hoje ela já é considerada no Banco como muito importante, tem um nível de engrandecimento, de importância de participação, o nosso Auditor Geral tem assento no Conselho Diretor e, invariavelmente, é chamado por vice-presidentes, por presidente para orientá-los, para auxiliá-los, para fazer análises sobre do ponto de

vista de auditoria para questões relevantes e de riscos, isso por di só hoje já coloca a gente muito bem posicionado, [...] [A21].

Eu diria assim: o nosso modelo é de vanguarda. E isso não é falar do que é nosso e falar bem do que é nosso, mas é de constatação mesmo. A gente vai para o mercado, e nós participamos de muitos fóruns fora do Banco — e um dos principais é a própria Febraban⁶, onde nós participamos do Comitê de Auditoria Interna e de dois subcomitês vinculados a esse Comitê — a gente tem um contato muito próximo com outras auditorias e a gente percebe que nós estamos muito à frente, o Banco do Brasil está muito à frente. Todos caminham na mesma direção: auditoria com foco em riscos. Nós fazemos muito *benchmarking*, vamos aos bancos, conversamos com pessoas e percebemos que eles ainda estão num estágio anterior, que nós já superamos. [...] [A21].

O tema aprendizagem foi recorrente entre os entrevistados, de maneira direta ou indireta. Apesar de haver uma metodologia para o trabalho do auditor, há diversos relatos de situações onde foram encontradas, nas práticas diárias, por meio de erros e acertos, soluções que não estavam nos manuais. Observações relativas a essas situações são traduzidas subjetivamente como percepção de evolução do trabalho e também como um espaço próprio de atuação, por meio do qual advêm contribuições individuais e da equipe ao Modelo da Auditoria:

[...]. Até bem pouco tempo a gente passava a recomendação para o gestor e ele que se articulasse com os intervenientes. Então o que o gestor tem dito pra gente e a gente está mudando é: “eu não aceito, porque eu não consigo fazer com que outra interveniente faça parte dela, aí a recomendação fica vencida para mim, porque a interveniente não fez”. Então o que a gente está fazendo? Está aqui o apontamento, chamamos todos intervenientes e colocamos todos numa sala e aí a gente faz o plano. Então sua ação é essa? Então tá, você vai assinar, você vai receber o seu pedacinho. E qual que é o prazo? 30/11? Ah, então o seu é consequência, então qual é o prazo? 30/12? Aí vai fazendo a seqüência... Isso aí as diretorias têm aprovado, tem gostado. [...] [A03]

A perspectiva de uma construção do trabalho de forma coletiva é bastante evidente nas falas dos entrevistados. Além de ser uma premissa do Modelo é um valor cultivado entre os auditores. O fato de contribuírem em uma parte do todo proporciona um sentimento de pertencimento e de importância para um trabalho do qual têm orgulho:

[...] você não vai numa área sozinho, você trabalha com mais um, até porque às vezes um vai para anotar, já melhora na hora de você voltar para a equipe, já é mais um outro ponto de vista. A gente fala muito em convicção coletiva, você vai ouvir esse termo... Por mais que a opinião seja válida, seu trabalho resultou disso daí, mas você tem tanta rodada aqui dentro, que aquilo que você atestou, você tem que convencer todos os pares, você tem que fazer toda uma discussão para perceber que aquilo ali não é uma coisa tão subjetiva assim, você tem que procurar descaracterizar toda a subjetividade do trabalho. Então é um trabalho assim, que você vai transmitir uma conclusão, um parecer, que tende a ser menos subjetivo. Você tem até uma regrinha de que tem que ter fatos, evidências até para você oferecer para a área que está auditada, e mostrar para ela: “a gente viu isso daqui, você tem alguma outra coisa?”, eu percebo assim, que, não sei como era antes, falaram que as coisas eram

⁶ Febraban – Federação Brasileira de Bancos

mais fechadas, você vinha com o relatório e entregava no final e parece que era quase como uma surpresa o que a pessoa estava lendo. Então hoje a gente tenta evitar isso, a gente tenta na atuação estar conversando internamente, se teve alguma coisa que não fechou internamente, a gente volta, discute com a área, apresenta os pontos que a gente vê que precisa até consolidar para nossa convicção, volta discute com a área. Na hora de fechar o relatório a gente submete através de minutas. A gente não entrega mais “olha, está aqui você só recebe”. A gente discute, porque são palavrinhas, o literal que está escrito que não é bem aceito. A gente volta sem perder a essência do que está se tratando, às vezes é uma questão de você consertar o português e você percebe que a área passa a aceitar de uma maneira melhor. Hoje tem muitos pontos que você percebe no planejamento. [A02]

[...]. A minha experiência permitiu que a gente fizesse uma construção coletiva, um caminho construído tanto pelo auditor, quanto pelo cliente... pelo auditor e pelo auditado. Embora isso seja raro dentro da auditoria, são processos grandes, significativos dentro da organização, de extrema sensibilidade, de altíssimo nível de complexidade de procedimentos, porque envolve mais de uma área, mas com uma conscientização do auditado de que ele precisa melhorar o processo dele, e de que a Audit não tem mais o caráter punitivo, exclusivamente punitivo, mas que é uma leitura proativa de ajuste de processos. Eu acho que a metodologia permite que se desmistifique esse trabalho o auditor-inspetor, embora isso exista na natureza do papel, a gente não pode negar que o auditor não vai fazer uma inspetoria, ele acaba tendo que fazer também, mas a postura do auditor hoje pela metodologia, eu acho pela abertura, pelo investimento na capacitação das pessoas, faz com que a gente faça esse percurso mais leve para o auditor e mais leve também para o auditado, num caminho de conscientização e de melhoria de processos, sempre. Foi o que eu vivi até agora, pelo menos. [A05]

A busca por competências em todas as dimensões — conhecimentos, habilidades e atitudes — também é um tema constantemente pontuado nas entrevistas. As falas revelam a preocupação quanto à atualização dos auditores em relação aos processos, tendo em vista o dinamismo da organização e para equiparação aos conhecimentos dos funcionários das áreas auditadas. Sob a preocupação com a competência pode-se identificar a necessidade de estar apto a realizar o melhor trabalho possível:

[...]. E, como eu disse, não existe rotina e você está sempre aprendendo e nunca é o bastante, porque os processos do Banco são dinâmicos e a auditoria tem que acompanhar isso daí. [...] [A04]

[...]. É uma área que exige bastante da gente, no sentido de estar sempre atualizado, porque como a gente lida com os assuntos os mais variados, a gente tem que estar sempre se aperfeiçoando. E também é um trabalho de grande responsabilidade porque a gente lida com a vida das pessoas também, no caso, os processos, os inquéritos, mas que é muito gratificante, justamente porque aumenta o nosso leque de conhecimentos, e porque eu acredito, tanto é que a minha motivação de vir para a auditoria é que o nosso trabalho pode fazer diferença, no sentido de melhorar os processos, melhorar a vida dos funcionários. Então eu acredito muito nisso. Então por isso é gratificante, para mim, trabalhar aqui também. [A13]

Também com relação à busca de competências, destacam-se a realização de treinamentos, muito frequentemente citados nas entrevistas, e de encontros. Há uma percepção de valor quanto ao conjunto de cursos desenvolvidos e disponíveis para a área, assim como há reconhecimento da importância destes para a formação dos auditores:

A Auditoria Interna, eu arrisco dizer, é a empresa [Auditoria] que mais investe em formação e treinamento dentro do Banco do Brasil. Nós temos cinco cursos de linha, todos da Auditoria, montados pela Auditoria. Cinco cursos, não, na verdade é um curso, uma oficina de redação, uma oficina de auditoria por análise de dados, um estágio em auditorias especiais e o seminário de introdução de novos auditores, eles passam duas semanas tendo uma visão geral do Banco do ponto de vista da Auditoria Interna. São cinco eventos formatados para os auditores, para dar para eles não apenas uma visão técnica do trabalho de auditoria, mas uma visão do Banco. Fora isso a gente tem encontros com todos os auditores, uma ou duas vezes por ano e continuamos aplicando essas dinâmicas que provocam neles a reflexão sobre o papel, o objetivo, o que se espera deles, o que a empresa quer. Então esse movimento fez com que a Auditoria Interna tivesse o seu nível de educação muito elevado e hoje reconhecido. As pessoas ficam assombradas, e mesmo quem entra de fora, um ano depois está falando maravilhas, dizem que nunca viram uma empresa que investe tanto e forma tanto os profissionais. Tanto que eu costumo dizer: os nossos profissionais costumam discutir com quase todas as áreas da empresa com conhecimento dos processos, dos objetivos, dos negócios do Banco. Normalmente as áreas têm uma visão muito própria, só deles ou só daquele nível onde estão atuando os profissionais das áreas em geral e o auditor interno já tem no escopo do trabalho uma necessidade de ter essa visão completa. E a gente investe muito e percebe que houve essa evolução. O Auditor Interno no Banco do Brasil hoje é um profissional diferenciado, muito diferenciado e a gente percebe isso e acha que é fruto desse investimento em educação, em processo de aprendizagem. [A21]

Ainda quanto às competências, há várias citações quanto à formação dos auditores por meio da orientação de coordenadores, de gerentes ou de auditores mais experientes. Estes têm consciência de seu papel formador:

[...]. Então a gente está começando a ter alguns auditores sênior que não têm perfil para liderar equipe, então isso tem dificultado. Não é a maioria, mas nós temos problemas desse tipo. E aí vai o nosso papel de tentar desenvolver essa competência no auditor. Porque ele precisa ter isso, porque o passo seguinte é coordenador. Aí ele não é uma, duas equipes, ele tem várias equipes. Aí se ele não tiver essa competência desenvolvida, o trabalho não sai. [A03]

[...] Então, é lógico, com o quadro sendo renovado, rapidamente nós temos alguns problemas de encaminhamento. Isso às vezes dificulta, atrapalha o ritmo dos trabalhos, porque você tem que ter um pouco de paciência, tem que ter aquele caráter formador para dar andamento. [...][A04]

A aprendizagem, ou a deficiência dela, é percebida nas áreas auditadas sob a forma de melhorias em processos, as quais são reconhecidas quando da implementação das recomendações de auditoria. Na visão dos auditores, essas melhorias são decorrentes do trabalho iniciado com os apontamentos de auditoria. Então, há um sentimento de contribuição, de valor compartilhado com a área:

Quando você faz um trabalho numa área, que vai fazer no ano seguinte, você percebe que a coisa mudou, até pelos pontos que você apontou. Eles acabam mudando, instituindo controles, você percebe uma melhora de controles, mas eu não diria que é em função da auditoria baseada em riscos, mas da própria execução da auditoria. [A07]

A gente tem visto pelo depoimento deles (áreas auditadas) de como foi bom. Porque você apontar um problema para alguém que é dono daquele mundo há muito tempo e dizer “você tem um problema”. A primeira reação é “opa, o que é isso”, mas

depois tem o reconhecimento de que você melhorou aquele processo e que aquilo melhorou demais a vida de quem está trabalhando naquele processo. [A10]

Os desafios da Auditoria Interna, ou as tendências que se apresentam à área foram os últimos temas identificados. A visão subjetiva acerca desses temas denota a inquietação constante dos auditores quanto à melhoria de processos empresariais, inclusive quanto ao processo de auditoria. Outra questão está relacionada à necessidade de acompanhamento da evolução da empresa e do setor onde atua.

Do ponto de vista de métodos de trabalho e técnicas de auditoria, o que ainda temos que avançar — embora tenhamos avançado muito, e eu sei que a gente é um pouco *benchmark* do que a gente acompanha o movimento dos outros Bancos — é o uso de técnicas avançadas de auditoria para economia de recursos de tempo e para melhoria de alcance e de qualidade do trabalho, que são técnicas assistidas por computador, é o uso de ferramentas CATT – *Computer Assisted Tools and Techniques*. Isso a gente tem trabalhado bastante, nós temos uma equipe na Auditoria Interna que só cuida disso, fomenta, trabalha com isso e ainda passa para as demais — temos até uma oficina que eles dão para os outros auditores — tudo no intuito de a gente chegar à frente, detectar questões difíceis que acontecem às vezes no mundo das transações eletrônicas. O mundo das transações eletrônicas, hoje, é um desafio presente nosso, não é mais futuro, visão de futuro. Eu acho que passa por aí uma melhoria da eficiência da Auditoria, se não da eficácia, mas da eficiência. Conseqüentemente vai atingir a eficácia porque a gente vai chegar mais rápido, com mais qualidade e com mais informação. Esse é o desafio do ponto de vista operacional, dos nossos trabalhos.[A21]

Os mesmos temas e respectivas reflexões subjetivas (noesis), são agora apresentados sob a perspectiva dos não auditores.

Para os funcionários de áreas auditadas, nem sempre há uma compreensão, mais nítida e avaliação positiva quanto ao Modelo da Auditoria Interna. A percepção das áreas é de que o método tem excesso de burocracia, embora os trabalhos sejam úteis à área e à empresa em certos aspectos:

Ele me pede uma documentação aqui, pede outra, pede outra acolá e a gente acaba percebendo o seguinte: é um trabalho bom para a gente? É. A gente como gestor, é um excelente trabalho, porque ele aponta algumas falhas que a gente não está vendo porque a gente está muito ocupado no dia-a-dia e ter uma Audit aqui para fazer esse papel é muito legal, porque ele vai vendo algumas coisas que a gente não está percebendo e aponta algumas falhas que a gente deve consertar. O problema é que ele coloca para essa estrutura muito pequena que a gente tem, ele coloca recomendações que não são atendidas e depois a gente tem que tentar adaptar aquilo que ele está pedindo, só que a gente fica com tanto controle em cima de tanta coisa que praticamente você pára de fazer negócios para fazer o controle. Porque o controle está se tornando mais importante do que o próprio negócio. Porque na hora em que ele termina a auditoria e faz as recomendações dele, você começa a providenciar para poder atender e muitas vezes são coisas muito demoradas de atender porque envolvem sistemas, envolvem a Diretoria [nome da área], envolve a formulação de marca, o desenvolvimento de novas atividades, às vezes precisa de treinamento de pessoas. Aí quando você está se envolvendo naquilo para atender à recomendação, já começou a segunda auditoria. Você nem digeriu aquela primeira e já vem a segunda de novo, aí começa tudo outra vez. [NA17]

Entre os não auditores, a postura *coach*, e outros componentes de um novo Modelo de atuação não possuem o mesmo sentido de valor que para os auditores. Para um dos entrevistados, a atuação como consultoria é bem vista em termos de melhoria no relacionamento com as áreas auditadas, entretanto essa nova postura é percebida como deixando lacunas em relação a aspectos como o posicionamento da Auditoria quanto ao descumprimento de normativos por indivíduos ou dependências. Em outras palavras, os não auditores vêem evolução em aspectos anteriormente considerados ruins como o relacionamento com as áreas, ou na visão mais ampla dos processos, porém se ressentem quanto à ausência de ações punitivas antes exercidas pela Auditoria:

A percepção é que houve uma alteração muito grande, daquilo que ocorria anteriormente para aquilo que ocorre hoje. Hoje a Auditoria está muito mais focada no processo, não no caso a caso. Tentando entender essa mudança, a gente acha que ela tem seus pontos positivos, mas isso deixou uma lacuna muito grande em práticas que outrora eram realizadas. [...] Se por um lado a gente entende que temos que melhorar nossos processos, você identifica oportunidades de melhoria, implementa ações que melhoram o processo como um todo, melhoram os sistemas, melhoram as normas, etc., por outro você acaba esquecendo o que está acontecendo lá na frente, como se todas as soluções dos problemas passassem por ações específicas dos gestores e não de questões culturais e de comportamento mesmo. [NA16]

A realização dos processos de auditoria de forma compartilhada é percebida de maneira positiva, apesar de haver certa crítica ao desconhecimento dos processos por parte dos auditores:

[...] Então eles ficam avaliando as operações e aí entram no detalhe de entender como que é aquela operação, só que tem aquelas operações estruturadas que eles querem entender como é que funciona o papel daquelas operações estruturadas para ver se o direcionamento que está sendo dado e a contabilidade que está sendo feita estão adequados, só que eu tenho que acabar dando uma aula para ele para explicar como é que é, para ele poder entender como é o processo. Aí ele volta novamente, com outras dúvidas, porque ele precisa mapear aquilo que eles disseram que é um processo crítico para eles. Isso impacta a gente aqui porque demanda muito tempo, muita pergunta e a gente não tem estrutura suficiente para poder ficar atendendo isso. Toda vez que eles vêm aqui, as pessoas têm que trabalhar até de noite, porque deixou de fazer determinadas coisas para atender o que eles estão fazendo, e o trabalho tem que sair. [...] [NA17]

Só para complementar, o que acontece, que seria o melhor dos mundos, é que eles soubessem mais da prática do dia a dia, porque os auditores não necessariamente passaram por agências e fizeram aqueles processos, para entender como que funciona o processo. Então muitas das vezes eles vão fazendo um aprendizado. Eles vão passando nas agências e vão aprendendo. Aí você vai e explica para eles como é que é, e eles vão aprendendo também. E a cada vez que eles passam analisando um processo, vão aprendendo e já podem levar: “a outra agência fez assim, faz assado”. Levam também esse conhecimento prático. Coisa que inicialmente eles não têm. Principalmente na primeira abordagem, na primeira agência, eles não conseguem trazer esse conhecimento. Não que seja função deles, mas se eles conseguissem trazer isso também — soubessem como é que funciona no dia a dia — ficaria até mais fácil de desenvolver o trabalho deles. Mas eu acho que isso é meio utópico, porque conhecer a prática e tudo e juntar, não é coisa que se une. [NA18]

Da mesma maneira que os auditores internos, os funcionários das áreas auditadas percebem diferenças na forma de atuação dos auditores e no novo método em comparação ao antigo. Esses funcionários também se valem da comparação com os antigos padrões para formarem um conceito acerca do modo atualmente adotado. A atual sistemática, entretanto, não é percebida com o mesmo peso em termos de ganho para as áreas e para a organização como para os auditores, mas em termos de melhoria no relacionamento auditores/auditados.

[...] Então nosso relacionamento hoje é muito bom, eu acho que a forma que Auditoria está montada, a gente tem uma área de contato direto que é a auditoria de [nome da gerência especializada], mas por outro lado temos outros relacionamentos também por conta de demandas externas, que são tratadas com outra área de auditoria, que também nos relacionamos. Além de todo o contato com auditorias externas também, que demandam muito. Com relação a isso, tem sido muito positivo, tem que ser da forma que é para ser mesmo. Realmente isso é uma mudança do tempo anterior, que o auditor chegava e causava pânico. Hoje em dia não é mais assim. Lembrando sempre que eu estou falando com a visão de gestor de processos e de sistemas, então é diferente da visão de executor. [...] [NA16]

Há quinze anos atrás, na realidade, eu não era gestor, mas mesmo como funcionário, como escriturário, a gente tinha medo, muito medo de auditoria. Pelo que eu lembro, não tinha aviso, era surpresa: O cara chegava na segunda-feira de manhã, sem aviso nenhum, justamente para que não desse tempo de se arrumar, de se organizar nada. Eles auditavam toda a agência, não tinham como reparar muita coisa porque auditavam toda a agência, sei lá quantos processos. Tinha caráter punitivo, eles recomendavam descomissionamento. Hoje eu não vejo isso. [NA18]

A percepção dos funcionários das outras áreas em relação aos papéis do auditor e da Auditoria Interna não é de tanta relevância como para os auditores. Em geral, vêem como positivo o “outro olhar” trazido por auditores para o processo pelo qual são responsáveis, porém, com algumas exceções, não há tantos relatos de melhorias substanciais para a área ou para a empresa. Há, ainda, críticas relacionadas ao simples repasse de recomendações de órgãos fiscalizadores externos e repetição de recomendações sobre os mesmos temas, fatores que contribuem negativamente para a percepção do papel da Auditoria Interna. Não há, entre esses funcionários, a mesma percepção dos auditores quanto à frequência de aprendizagem decorrente dos trabalhos de auditoria e de melhorias em processo:

Então ela é útil, é necessária, só que ela está saturando, está nos afogando, nos sufocando. Nós não temos tempo de dar um tratamento mais produtivo a essas ações de auditoria porque elas invariavelmente têm prazo curtíssimo de resposta, com o agravante que a maioria delas requer alguma medida de tecnologia agregada para que se dê a solução apontada. Não há no mundo hoje o que faça a [nome da área] trabalhar e fazer as entregas na velocidade e nos prazos indicados pela Auditoria. Então começa a surgir uma quantidade importante de GCA, GDA muito grande que, que são muito parecidas: “recomendamos a área a apresentar demanda executiva”. Tá bom, mas isso já compunha parte do que a gente quer agora, se certificar que isso aqui vai resultar numa demanda e aí a gente apresenta, aí vem um segundo tipo de demanda de GDA, é o que define prazo para que a gente diga se a demanda foi cumprida ou não. Então o ferramental de auditoria começa a servir, a ser usado como agenda de cobrança de desenvolvimento de demanda executiva. Está

começando a ser banalizado. Está correndo o risco, eles não perceberam ainda — nós já percebemos porque já apanhamos no passado até à exaustão na tentativa de acompanhar prazos da [nome da área] —, então eles estão banalizando as ferramentas deles na tentativa de arrancar prazos da [nome da área] e não vão conseguir, como nós não conseguimos. Ninguém vai conseguir, até que alguém dê um jeito na [nome da área]. [NA20]

[...]. Por mais que você fale “eu já tenho recomendação para isso”, se abre uma nova recomendação e é mais um controle, mais um esforço que você tem de estar acompanhando um negócio que já está indicado em outros dois, três estudos. [...] [NA16]

Os temas treinamento e orientação dos auditores não foram mencionados de forma significativa por funcionários das áreas auditadas. Quanto às competências dos auditores, conforme mencionado na seção anterior, com frequência há críticas acerca do nível de conhecimento dos auditores acerca dos processos auditados:

Então eu, com muita frequência, recebo aqui e tenho que repassar internamente e é muito do meu papel, esse, ações de auditoria a propósito de falhas em serviços, por exemplo, em que a gente percebe que o auditor não foi à fundo na identificação da falha. Ele historia, noticia, apresenta o problema, mas está claro que se ele tivesse estudado o objeto da auditoria que ele fez, ele não teria apresentado. A gente percebe que foi superficial. Não foi feito por quem conhece o assunto em profundidade, que é o que se espera de um auditor. Ou então ele repassa um trabalho de auditoria do Banco Central, do TCU ou de algum órgão externo aí você vê que ele só repassou, não avaliou se o Banco tem que responder mesmo aquilo que o TCU está pedindo ou que o Banco Central está recomendando, ou se é a [nome da área] que tem que fazê-lo mesmo ou a [outra área] ou a [outra área]. De novo aquela percepção da batata quente. Ou ele é identificador do mal feito, ou ele é repassador ou ele é o indicador do que deva ser feito de um modo mais qualificado, melhor, mas esses casos são poucos. Esse [papel] de orientador de processos para o melhor, esse é quase residual, acredito que haja quem nunca viu isso. Eu já vi. [NA20]

Isso é parte do conhecimento que deveria ter um conteúdo muito forte na Auditoria do Banco: É filtrar a informação, conhecer o processo, dominá-lo, para conduzi-lo da forma mais adequada para a corporação. Tanto no sentido de capitalizar os erros, quanto no sentido de aproveitar um indício de melhora que possa ser sacado, quanto para refutar aquilo que não convier à corporação, ou para reorientar algo que venha torto, venha errado. E eu sinto — posso estar errado — que esse conhecimento deve existir, mas não permeia todo o quadro de auditores do Banco, se não isso seria visível, isso seria perceptível e o que a gente percebe é o oposto. Então tem essa coisa da passagem do conhecimento de Auditoria a ser trabalhada. E isso eu percebo no meu trabalho, não é em numa apreciação crítica pessoal sobre o “João da Silva” que esteve auditando, e é em todos eles, quase todos eles, tem uma exceção, só, um japonêsinho que trabalhou aqui há quatro ou cinco anos atrás, cuja colaboração resultou no QPF, Qualificação Prévia de Recebíveis que é um sistema corporativo do Banco. [NA20]

Os entrevistados das outras áreas não indicam exatamente os desafios que se apresentam ou as tendências que impactam a Auditoria Interna. Em lugar disso, manifestam crítica à quantidade de recomendações, à qualidade do trabalho da Audit quanto ao repasse de demandas de órgãos fiscalizadores e o desejo de que os processos de auditoria resultem em ganhos significativos para a área e para a empresa.

Eu acho que ela tem que continuar a fazer, eu diria de um modo mais focado. Que eles qualifiquem o processo deles, não repassem o pacote com o embrulho rasgado, que mudem o embrulho no meio do caminho antes de seguirem para as áreas, que vejam o destinatário, para pelo menos não entregar algo que não é meu, é da diretoria do lado. Eles têm que se preocupar com essas coisas, minimamente. Que eles voltem a conversar com as áreas para definição de uma agenda de trabalho. Precisamos combinar o jogo. Eu não tenho que me sentar com a Audit para prever, combinar qual vai ser o resultado daqui a seis meses, eu tenho que combinar o jogo no sentido de definir prioridades, em função das minhas ações, das ações prioritárias minhas [nome da área], que a pauta da Audit para a [nome da área] considere essas prioridades para que a gente não vá para caminhos contrários, divergentes. Quem sabe assim eu vou poder multiplicar a quantidade de casos como aquele da [nome do processo]. Pelo menos eu vou estar favorecendo o ambiente para que eles ocorram. Pode ser que não ocorram, mas pelo menos você terá ambiente mais favorável. [NA20]

Até este ponto da análise, foram sintetizadas as correlações noéticas/noemáticas acerca dos temas identificados, descrevendo-se estruturas comuns às experiências particulares, com vistas a se caracterizar as essências ou universais.

4.4 Abstração de essências

O último passo rumo à abstração das essências ou universais é resumido por Sanders (1982) como o porquê da experiência. No método fenomenológico, esse objetivo é alcançado por meio da redução eidética, que seria “o processo de ir além, atrás ou embaixo dos padrões ou estruturas de pensamento e ações para localizar seus fundamentos comuns” (SANDERS, 1982, p. 355, tradução nossa).

Neste nível de análise, Moreira (2004) nos ensina que se deve atingir as essências descartando-se as características que não pertençam ao *eidōs* (forma, do grego) da coisa. A essência é alcançada quando não se pode remover determinada característica sem destruir o objeto, chegando-se às essências “puras” universais (SANDERS, 1982), sem as quais o fenômeno não pode ser identificado (PAIVA JÚNIOR; MELLO, 2008).

Assim, partindo-se dos temas e correlações noéticas/noemáticas procurou-se apurar quais características seriam essenciais ao fenômeno, descrito como o sentido atribuído por auditores e auditados às mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna. Cada um dos temas identificados foi submetido ao questionamento “são essenciais ao fenômeno?” e, em caso positivo, posteriormente à pergunta proposta por Sanders (1982, p. 357, tradução nossa): “O quê são as essências presentes nesses temas e reflexões subjetivas?”.

Inicialmente foram analisados os temas referentes ao *cluster* Auditores. Foram identificados os aspectos que compõem a essência, por se apresentarem como estreitamente vinculados ao fenômeno:

- a) Modelo de atuação da Audit – O modelo se constitui como essência, pois sem ele não existiria o fenômeno. Ele constitui intrinsecamente o fenômeno, por fornecer uma explicação lógica e plausível para a forma de atuação e por ser o objeto ao qual está vinculado o processo de aprendizagem..
- b) Mudança na postura/forma de atuação, novo método versus o antigo – O novo modelo de auditoria interna — baseado em processos críticos — pressupõe uma nova forma de atuação que, para fazer sentido, precisa se diferenciar da anterior o suficiente para ser reconhecida como nova e ao mesmo tempo ser coerente com a evolução apregoada pela área. O aspecto de progressão se constitui como uma das propriedades do *sensemaking*.
- c) Construção coletiva – Essa é a lógica do novo Modelo, uma vez que as coordenações conjuntas preconizam o compartilhamento de responsabilidades e a divisão de tarefas na avaliação de um mesmo processo. Ao se tratar um processo verticalmente, com a colaboração das gerências especializadas e das regionais simultaneamente, para se concluir sobre a totalidade do processo, ocorre o que se denominou “construção coletiva”, na qual todos os intervenientes contribuem para a conclusão do trabalho. Trata-se de um processo de constante negociação de significados e coalizões com vistas a um objetivo comum. Também foram identificados vários outros aspectos de construção coletiva: entre pares e coordenadores, quando discutem entre si e apresentam trabalhos resultantes de consenso, e entre auditores e não auditores, quando discutem fragilidades apontadas e soluções para as situações de risco.
- d) Aprendizagem – Ao colocarem em prática o novo Modelo de auditoria, os indivíduos compartilham conhecimentos e significados, tanto entre pares e superiores, quanto no contato com as áreas, o que mostra que a aprendizagem é uma parte integral das práticas sociais. Há um aprendizado quanto aos conceitos relativos ao Modelo, à nova postura demandada, à forma de se identificar e reportar as fragilidades, bem como de se discutir com as áreas auditadas. Além disso, há percepção de que o novo Modelo ainda se encontra em fase de

amadurecimento e que está inserido em um ambiente de mudanças, o que demanda preocupação constante com o aprimoramento.

- e) Mudanças nas áreas auditadas – As melhorias nas áreas auditadas situam-se como resultados do novo Modelo e nutrem a percepção de sentido de valor em relação a ele, uma vez que, quando implementadas, as recomendações redundam em alterações em processos que levam à redução da exposição a riscos. A percepção quanto ao aprimoramento dos processos da empresa e quanto à mitigação de riscos decorrentes dos processos de auditoria contribui para o significado, pois sem elas o Modelo não teria sentido. As mudanças nas áreas conferem plausibilidade ao novo Modelo, uma das propriedades do *sensemaking*.
- f) Competência – O novo Modelo traz com ele grande preocupação por parte dos auditores de conhecerem os processos auditados com maior profundidade, além de evidenciar a necessidade habilidades como a identificação de causas e de atitudes como o relacionamento de parceria com as áreas, todavia essas exigências encontram-se presentes desde a transposição do modelo de inspetoria para o de auditoria interna e se constitui como um dos valores da área. Algumas competências são mencionadas como essenciais à atuação no chamado “novo paradigma” da Audit: negociação com as áreas, conhecimento técnico acerca dos processos, habilidade de identificar riscos e fragilidades; e, principalmente, de fazer com que os responsáveis reflitam quanto aos processos que conduzem.

Ainda no *cluster* Auditores, foram apontados os aspectos não essenciais, por se entender que, apesar de estarem vinculados às mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna, podem ser vistos como unidades independentes dela:

- a) Papel do auditor/Auditoria Interna – A cada trabalho os auditores se perguntam a respeito da contribuição para a área e para a empresa das reflexões e recomendações emitidas. Esse senso de responsabilidade e de importância, contudo, está ligado ao exercício da função e à posição que a área se encontra na governança da empresa. Os auditores percebem a si como guardiões dos interesses dos acionistas e como contribuindo para a sustentabilidade da empresa. Entendem a função como uma espécie de consultoria interna, que estimula a aprendizagem, a reflexão e o pensamento crítico das áreas quanto aos processos. Nesse sentido, e a partir da força institucional, vêem-se como agentes de mudanças, com uma atuação preventiva e independente. Ter um Modelo lógico e eficiente logicamente

contribui para o desempenho do papel do auditor, porém o sentido formado acerca das mudanças no modelo é ulterior ao papel.

- b) Orientação – Além do aspecto de socialização, está associada à formação dos auditores. Embora seja uma preocupação constante da área, não está associada ao sentido formado com o advento do novo Modelo de auditoria interna, uma vez que os relatos dão conta de que essa prática já ocorria anteriormente. O tema diz respeito a uma prática histórica da área e não às mudanças geradas a partir da implementação de novas práticas. Formação/Treinamentos/Encontros – Esses elementos se constituem como mecanismos utilizados pela área para a formação e compartilhamento de sentidos, mas não podem ser vistos como intrínsecos às mudanças, mas como uma das estratégias que a Auditoria Interna utilizada para que haja mudança nas práticas dos auditores.
- c) Desafios/Tendências – Se constituem como temas decorrentes de alterações no cenário externo e interno da empresa. Caracterizam o aspecto de evolução e demonstram a necessidade de novas reflexões e, provavelmente, futuras mudanças.

Para os auditores internos, o sentido atribuído às mudanças geradas a partir da nova forma de atuação da Auditoria Interna são de que:

- a) há lógica e plausibilidade na nova forma de atuação, alicerçada em um novo Modelo referendado interna e externamente, que contribui para os objetivos organizacionais e para a eficiência da empresa. A percepção de lógica fundamenta-se em critérios tais como aumento da eficiência e da economicidade nos processos de auditoria, mediante atuação apenas em processos críticos;
- b) a mudança na forma de atuação se constitui como uma evolução da área. Considera elementos dos modelos anteriores, contudo apresenta aprimoramentos em relação a eles;
- c) a prática se dá por meio de construções coletivas, não sendo percebida sem a existência delas;
- d) a aprendizagem é, ao mesmo tempo, objetivo e processo do novo Modelo de atuação da Auditoria Interna;
- e) as mudanças positivas nas áreas auditadas são a razão de ser dos trabalhos de auditoria.

Posteriormente, e seguindo-se à mesma premissa, centrou-se na análise dos temas emergentes para o segundo *cluster*, composto dos funcionários não auditores. Os aspectos identificados como essenciais ao fenómeno são:

- a) Modelo de atuação da Audit – Embora os não auditores não tenham uma percepção muito nítida de todos os aspectos que compõem o Modelo, são diretamente influenciados por ele, uma vez que este suporta a prática do auditor, como por exemplo a definição dos processos a serem auditados ou a constituição das amostras verificadas em vez de todas as atividades da dependência.
- b) Mudança na postura/forma de atuação, novo método *versus* o antigo – A comparação e as diferenças por meio dela ressaltadas são a maneira encontrada por indivíduos para darem sentido às atuais práticas da Auditoria Interna.
- c) Construção coletiva – A percepção quanto à elaboração dos trabalhos de auditoria de forma dialogada com as áreas auditadas ocorre de maneira menos intensa do que entre os auditores. Em linhas gerais, essa forma de atuar causa certa estranheza aos não auditores, sendo às vezes percebida como falta de conhecimento em relação aos processos. Esse tema, por outro lado, é percebido de maneira positiva como bom relacionamento com as áreas auditadas.
- d) Aprendizagem – Esse tema também não se apresenta de maneira muito nítida para os funcionários não auditores, apesar de acharem importante o “outro olhar” que significam os processos de auditoria. Houve a identificação de ganho bastante significativo decorrente de um processo de auditoria e essa situação é percebida como algo que deveria ocorrer com mais frequência. Há, ainda, uma percepção quanto ao apontamento de falhas, reconhecendo-se o caráter pedagógico dos processos de auditoria.
- e) Mudanças nas áreas auditadas – São mencionadas melhorias nos processos e ressaltadas contribuições advindas do apoio institucional a temas de difícil priorização.
- f) Críticas – Presentes em quase todas as entrevistas dos não auditores, porquanto estarem relacionadas à forma de atuar da Audit. Referem-se ao modo como esses entrevistados percebem as ações de auditoria e as situam no contexto das práticas de trabalho e, além de questões técnicas, refletem aspectos relacionados a conflitos e poder.

Quanto aos aspectos não essenciais, puderam ser identificados no *cluster* dos não auditores:

- a) Papel do auditor/Auditoria Interna – A atuação da Auditoria Interna é vista como função legal e o auditor é percebido como um representante dessa área. Há, ainda, uma percepção positiva quanto à força institucional que a Auditoria Interna pode proporcionar quanto à viabilização de mudanças julgadas importantes e necessárias pela área auditada..
- b) Orientação, formação, treinamentos e encontros – Esses temas não são diretamente mencionados por funcionários das áreas auditadas, mesmo porque não se trata de temas com os quais as áreas tenham contato diretamente no tocante aos auditores, mas o resultado dessas ações: as competências.
- c) Competência – Nos processos de auditoria, os funcionários das áreas auditadas mencionam aspectos relacionados às competências dos auditores, tais como conhecimentos acerca do processo e habilidade em se relacionar com as áreas. Nas entrevistas, não foi possível perceber vínculo quanto às competências e o sentido que os não auditores formam acerca das mudanças no Modelo de atuação da Audit.

Assim, a visão dos não auditores quanto ao sentido das mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna se diferencia em alguns aspectos da visão dos auditores internos:

- a) percebe-se a existência de um Modelo apenas como método de trabalho;
- b) a forma de atuação é significativamente distinta da anterior, não necessariamente positiva em todos os aspectos;
- c) ocorrem diálogos com a equipe de auditores, o que caracteriza melhoria no relacionamento Audit/áreas auditadas;
- d) os processos de auditoria proporcionam um novo olhar sobre os processos, e os apontamentos quanto ao descumprimento de normas são educativos;
- e) as recomendações de auditoria são um apoio institucional quando há necessidade de se implementar mudanças relacionadas a controles, identificadas pela própria área, entretanto entendem que a atuação da Audit poderia contribuir mais significativamente para melhoria de processos;
- f) a Auditoria Interna emite excesso de recomendações, sem grande relevância e repassam recomendações de órgãos externos sem que faça avaliação criteriosa.

Fazendo-se uma análise comparativa dos dois *clusters*, fica evidenciada, entre os auditores, comparativamente aos não auditores, formação de sentidos diferenciados em relação às mudanças no modelo de atuação da Auditoria Interna. Tal evidência reforça a idéia de que a aprendizagem não é apenas um processo que ocorre apenas na mente dos indivíduos, mas, sobretudo, que depende do contexto social e cultural no qual estes se encontram inseridos. Embora sejam indivíduos que trabalham em uma mesma organização e em última instância compartilhem os mesmos objetivos, encontram-se em posições distintas na organização — controle e execução — o que inevitavelmente proporciona perspectivas distintas.

Outra importante questão a ser ressaltada é que a Auditoria Interna apresenta uma preocupação explícita, desde o nível estratégico até o nível operacional, com a criação de condições para que ocorra aprendizagem organizacional tanto internamente, quanto por meio da atuação da Audit. Esse pensamento é denotado em algumas entrevistas, em documentos da área, no “Projeto Orientação” relatado no estudo de Salinas (2001) e na própria estrutura do novo modelo de auditoria interna.

Algumas outras ações da Auditoria Interna que possuem aderência ao arcabouço conceitual de aprendizagem organizacional e que indicam um ambiente orientado a essa temática podem ser identificadas nos dados coletados, tais como, o processo de formação dos auditores — nas práticas diárias de trabalho, em encontros e cursos específicos — e a existência de um repositório de conhecimentos e de ambiente de compartilhamento de informações acessível aos auditores e gestores da área: a *intranet* da Audit.

Quanto ao *sensemaking* por não auditores, percebe-se também que a visão desse grupo é diferenciada tendo em vista o ambiente em que se inserem, onde o apelo por resultados e cumprimento de metas se sobrepõe à preocupação em relação a controles e riscos dos processos. Para esses indivíduos, pode ser que a visão de aprendizagem seja mais evidente quando associada a situações nas quais ocorreu retorno financeiro ou economia de recursos. Como não há elementos na presente pesquisa que permitam um aprofundamento quanto a esta distinção, esse ponto poderia ser uma das indicações quanto a estudos futuros na área e no campo.

4.5 Outras considerações

Ao se comparar o ambiente pesquisado com a literatura relativa a comunidades de prática, verifica-se que a Auditoria Interna exemplifica com precisão os conceitos adotados na definição operacional do tema, à exceção da premissa de que as comunidades de prática são constituídas por meio de engajamento voluntário. Essa constatação pode servir como contribuição para expansão do conceito proposto por Lave e Wenger (1991), na medida em que ambientes organizacionais formais possam ser entendidos como comunidades de prática.

Essa proposição se torna um pouco mais clara, quando ancorada na análise das dimensões apresentadas por Wenger (1998), as quais diferenciam as comunidades de prática das organizações:

- a) Negociam suas próprias iniciativas, embora muitas vezes construam uma resposta conformativa a prescrições institucionais – A Auditoria Interna elabora anualmente o Plano Anual de Auditoria Interna. Por meio desse instrumento, construído também com base em insumos externos, a área define e prioriza suas ações. Nesse sentido, pode-se avaliar que a dimensão é coerente também para o contexto da pesquisa;
- b) surgem, evoluem e se dissolvem de acordo com sua própria aprendizagem – O surgimento e a evolução da Auditoria Interna podem ser compreendidos em uma perspectiva de aprendizagem. A dissolução não seria possível, uma vez que a existência da área está condicionada a determinação legal.
- c) definem seus próprios limites, apesar de às vezes estes serem congruentes com os limites institucionais – Ao longo da história de existência a Auditoria Interna definiu e redefiniu seus limites de atuação, negociando-os com as demais instâncias da empresa, donde pode-se depreender que essa dimensão também pode ser entendida como atendida.

A orientação aos auditores recém-chegados e durante o primeiro ano de atuação, pode ser amparada no conceito de participação periférica legítima (LAVE; WENGER, 1991). Conforme os relatos, por meio da aprendizagem da metodologia e dos conceitos empregados na área, os novos auditores vão construindo sentidos e passando a integrar a comunidade de auditores, conforme proposto por esses autores:

Ver a aprendizagem como participação periférica legítima significa que aprendizagem não é só meramente condição para associação, mas é ela mesma uma forma de envolvimento para associação. (LAVE; WENGER, 1991, p. 53, tradução nossa)

No tocante à cultura, os dados acessados por meio das entrevistas e dos documentos revelam diversos artefatos existentes entre os integrantes da Auditoria Interna, tais como: o jargão da área, identificado por meio da utilização de termos técnicos como “processo crítico”, “papéis de trabalho”, “recomendações”, dentre outros; as cerimônias nas quais ocorre compartilhamento de experiências e também a transmissão de orientações, como os diversos encontros de auditoria e os cursos específicos da área; os processos de seleção e orientação de novos auditores, quando são apresentados aos novatos os valores e padrões de comportamento requeridos pela área. Alguns símbolos também podem ser ressaltados como a *intranet* da área, as avaliações positivas de órgãos externos quanto ao modelo de atuação da Audit. As entrevistas permitem observar que esses artefatos refletem as interações dos atores nas práticas diárias de trabalho em um processo dinâmico e que, por meio deles são construídos os sentidos, o que corrobora as visões de Cook e Yanow (1993), Yanow (2000), Silva (2001) e Morgan (2007).

Quanto às mudanças e intervenções, com base na análise documental e nas entrevistas, pode-se depreender que a intervenção relatada no estudo de Salinas (2001) ocorreu em um fluxo de mudanças que vinham ocorrendo na área desde a transposição da Inspeção Geral para o modelo de Auditoria Interna. Nesse contexto, a intervenção pode ser avaliada como bem sucedida, tendo em vista as mudanças situarem-se em um fluxo que vinha sendo construído por indivíduos da área. Com base em Tsoukas e Chia (2002), pode-se apreender que a força declarativa do programa possibilitou aos indivíduos retecerem suas tramas de crenças e hábitos de ações. Da mesma forma, o novo modelo de atuação da Auditoria Interna, implementado a partir de 2007, também pode ser entendido como parte integrante desse fluxo progressivo de mudanças, o que possibilita aos indivíduos formarem um sentido coeso acerca das novas categorias ou conceitos introduzidos.

Quanto ao processo de aprendizagem organizacional, podem ser identificados diversos aspectos do Modelo 4I (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), acrescidos dos processos *buscar informaçãoe experimentação* propostos por Zietsma et al. (2002). Na publicação interna “25 anos em 5 letras: a história da Auditoria Interna do Banco do Brasil” há várias passagens que permitem a identificação desses processos:

- Em 1989 é desenvolvida nova metodologia voltada à avaliação de processos empresariais, naquela época chamados de “sistemas”.
- A partir da experiência na auditoria de crédito em 1997, a metodologia utilizada na Audit passa a ter foco em identificação de causas e não mais a simples identificação de falhas.
- Com a Auditoria Geral Consolidada em 1999, são iniciadas as auditorias em processos.
- O conceito de Auditoria Baseada em Riscos passa a orientar a atuação da Auditoria Interna a partir de 2003, quando da avaliação de objetos corporativos.

É possível verificar que o atual modelo da Auditoria Interna incorpora todas essas visões de forma progressiva e evolutiva, ou em um movimento *feedforward*. Ao mesmo tempo, pode-se verificar que essas mudanças no modelo são construídas por indivíduos que, por meio de interpretação/experimentação e integração, transformam esses novos conceitos em “modelos” institucionais. Ao serem institucionalizados esses novos conceitos, os indivíduos passam a incorporá-los nos níveis individual e de grupo em um movimento cíclico e utilizando-se de artefatos como as narrativas.

Algumas evidências são apresentadas quanto às etapas do processo, identificadas nas entrevistas:

- Intuição/Buscar informação – identificação de novas formas de pensar e agir com base em experiências anteriores ou *insights* apresentados por metáforas (CROSSAN, LANE, WHITE, 1999; ZIETSMA et al., 2002). Um exemplo de intuição a partir de experiências anteriores encontra-se transcrito a seguir:

Essa questão de processo foi uma evolução que eu acho que a gente teve nesses últimos anos, que antes a gente entrava numa agência, numa unidade e olhava o que ela fazia e um processo hoje, dentro dessa visão de processo, dentro da metodologia, você olha esse processo passando por várias unidades. [A06]

- Interpretação – ocorre quando diversos entrevistados compartilham o mesmo pensamento. Exemplo desse processo pode ser identificado quando outro entrevistado, A12, comunga do mesmo pensamento que o indivíduo anterior (A06).

Eu tenho que responder para o Banco como está o processo [nome do processo], que começa no estratégico, na Super, e vai até o operacional. Numa amostra, eu vou ver

tais linhas de crédito e ver como está o deferimento, a concessão, tudo, ver como está o papel da Super e ver como o estratégico acompanha. Nessa amostra, caem *n* agências no País. E aqui na minha jurisdição e eu vou lá para olhar um pedaço do processo. Eu não olho todas as linhas, vou lá olhar aquelas que foram determinadas no escopo do trabalho. [A12]

- Integração/Experimentação – ocorre à medida que os novos pensamentos são integrados à linguagem do grupo. O relato a seguir demonstra esse processo e o caráter de compartilhamento é denotado pela mudança da visão individual para a visão coletiva — “nós/a gente” — em vez de “eu”:

Então agora, a gente fez diferente, por ser um processo só, então a gente fala: “quem é responsável pela coordenação conjunta?” Brasília, a [nome da gerência especializada], e São Paulo. Então quando se pensa no trabalho “o que vai precisar fazer sobre o processo crítico?” aí não sou eu mais sozinho, sou eu (Brasília) com São Paulo. A gente senta, discute e fala assim: “a gente vai precisar fazer esses e esses trabalhos, avaliar algumas atividades desse processo crítico” para responder sobre ele. [A06]

- Institucionalização — no fluxo do processo de aprendizagem, os conceitos que vão sendo formados, interpretados e posteriormente integrados, são incorporados à organização por meio de novas rotinas. No trecho apresentado a seguir, percebe-se que os indivíduos da área passaram a incluir no planejamento uma sistemática surgida a partir da compreensão do objetivo do processo de auditoria:

Complementarmente, nessa metodologia de responder processos críticos, de fazer uma conclusão no final de um ciclo, que é quando você avaliou todas as atividades que você julga necessárias para fazer uma conclusão do PC (processo crítico) [nome do processo]. Vou falar do PC [nome do processo]... a gente, com São Paulo, fala “eu preciso avaliar essas atividades, são esses trabalhos”. Existe uma possibilidade de você gerar relatórios por visão. O objetivo principal é falar sobre o PC Crédito, mas na hora que você está fazendo os trabalhos sobre o PC [nome do processo], você pode também querer tirar uma informação sobre o [modalidade do processo]do Banco. Você pode fazer esse trabalho para concluir sobre o PC [nome do processo] e tirar uma visão sobre o [modalidade do processo] para a [nome da diretoria]. Uma visão que a gente está trabalhando agora, no planejamento desse ano, é tirar conclusões por estado [...]. [A06].

Nem sempre, entretanto, é possível identificar claramente todas as etapas do Modelo 4I apresentadas de maneira seqüencial, embora estas possam ser amplamente percebidas nos relatos dos entrevistados. A contribuição dessa abordagem, todavia, é útil para compreender o processo de aprendizagem.

No presente estudo, como o novo Modelo de auditoria interna trata-se em si de uma institucionalização, percebe-se com mais nitidez o movimento reverso, ou seja, a partir da institucionalização, os indivíduos intuem, interpretam e integram o novo sentido que formam acerca do novo Modelo. O processo de *feedback* também encontra-se bastante presente nas

entrevistas, pois embora se trate de um Modelo recente, é calcado em conceitos já existentes na área. Por meio deste mecanismo, os indivíduos organizam o conhecimento, na medida em que se utilizam de conceitos anteriores até mesmo para contrapô-los aos novos.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo dedica-se à avaliação geral do estudo quanto aos propósitos inicialmente traçados. Inclui, ainda, menção às limitações e contribuições alcançadas, bem como sugere pesquisas futuras sobre o tema.

Quanto ao objetivo geral, voltado à investigação da aprendizagem organizacional associada a mudanças decorrentes da implementação de novo modelo de atuação da Auditoria Interna, entende-se que a proposta foi atingida, uma vez que se chegou à descrição do sentido das mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna, atribuído por auditores e não auditores.

Esse novo sentido é indicativo de como a aprendizagem organizacional ocorre no âmbito das práticas diárias de trabalho. Ao se retomar a premissa de que a aprendizagem ocorre quando um novo sentido é formado por indivíduos, percebe-se que os participantes de fato “aprenderam”, visto que passaram a construir e compartilhar significados acerca do novo modelo da Auditoria Interna. Mesmo que tenham sido identificados dois *clusters* distintos — auditores e não auditores —, que resultam em focos diferenciados, é possível concluir que os indivíduos reificaram as experiências vividas. Nas entrevistas, podem ser verificados exemplos dessas reificações na linguagem dos indivíduos. Observa-se, ainda, que essas reificações são construídas coletivamente, por meio da participação nas atividades diárias. Essas constatações corroboram pressupostos da abordagem social da aprendizagem organizacional e atendem às propriedades do *sensemaking*, apresentadas no referencial teórico.

O método fenomenológico adotado, que se destina à descrição e extração das essências do fenômeno, demonstrou ser adequado ao propósito, visto que por meio dele foi possível identificar o *sensemaking* por auditores e não auditores quanto ao novo modelo. Tal resultado vai ao encontro das proposições de autores quanto à adoção de abordagem qualitativa e ao uso de métodos interpretativistas no estudo da aprendizagem organizacional.

A adoção da fenomenologia como método de investigação proporcionou uma avaliação do construto aprendizagem organizacional alinhada com a perspectiva social adotada neste estudo, o que reforça as posições de pesquisadores que advogam pela adoção de abordagens interpretativistas no campo da administração e da aprendizagem organizacional. Entretanto, apesar da coerência dessa visão, esse método traz em si limitação quanto à generalização dos resultados, os quais estão circunscritos ao grupo pesquisado.

Ainda quanto aos aspectos metodológicos, pode-se concluir que a abordagem narrativa é a estratégia adequada para captar os aspectos do *sensemaking* individual e do grupo. Em estudos futuros, pode-se pensar em solicitar aos participantes que relatem histórias de aprendizagem que possam vir a trazer contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem organizacional. Outra sugestão seria contemplar adicionalmente no estudo, estratégias de coleta em grupo que possam auxiliar na verificação dos processos coletivos de negociação de sentidos.

Quanto aos objetivos específicos, avalia-se que os pontos de vista compartilhados quanto às práticas de trabalho dos auditores internos foram descritos conforme os temas emergentes, subdivididos em dois *clusters*: auditores e não auditores. Essa distinção entre grupos reforça a idéia de que os significados são construídos coletivamente e negociados com os demais membros da comunidade. Percebe-se, ainda, que tais sentidos dependem de outros aspectos não analisados no presente estudo, tais como relações de poder, questões políticas e outros que possam vir a ser apurados em pesquisa futuras.

Foi possível, ainda, identificar os aspectos do processo de aprendizagem organizacional vivenciados por auditores internos e não auditores tanto no que diz respeito ao contexto histórico, quanto nas atuais práticas relatadas por auditores internos. Embora não se tenha observado a ocorrência seqüencial de todas as etapas do Modelo 4I, depreende-se que este seja útil à compreensão do processo no que diz respeito ao “como”. A conjugação desse modelo com a abordagem social pode contribuir para a integração no campo.

O conceito de comunidades de prática e os elementos que o compõem mostraram-se pertinentes quanto à compreensão da situação em estudo no tocante aos auditores internos, conquanto tratar-se de contexto de práticas de trabalho vivenciadas por grupo de indivíduos com os mesmos propósitos. Embora a definição original seja clara quanto ao caráter voluntário de integração à comunidade, os resultados apresentados abrem a perspectiva de expansão do conceito a outras situações, como a apresentada na presente pesquisa. Tal aproximação pode ser realizada em função de algumas características da área: que adota métodos e procedimentos de trabalho rotinizados; padrões de documentação e entrega de relatórios; e modelo de recrutamento baseado em adesão voluntária. Para aprofundamento da utilização do conceito no ambiente organizacional, sugere-se a realização de pesquisas futuras.

Os conceitos associados à aprendizagem indicados no referencial teórico — cultura, mudança, *sensemaking*, linguagem e narrativas — puderam ser identificados na análise dos

resultados, o que indica a pertinência das teorias que os associam ao fenômeno estudado e demonstra a indissociabilidade desses temas da aprendizagem organizacional, entretanto há oportunidade para que, em estudos posteriores, haja aprofundamento quanto à associação desses temas e a aprendizagem organizacional.

Quanto ao ambiente pesquisado, o qual havia sido submetido a intervenção em aprendizagem organizacional, relatada em estudo anterior realizado na área, percebe-se que há, na Auditoria Interna, uma preocupação e uma intencionalidade nas ações internas quanto ao tema, o que constitui um diferencial. Esse resultado indica que tais intervenções possam ser catalizadoras do processo de aprendizagem nas organizações, uma vez que provocam alterações no *sensemaking* dos indivíduos. Esse resultado, também convida à reflexão acerca da integração de abordagens gerencialistas e sociais.

Adicionalmente, a realização de estudo em ambiente no qual houve pesquisa anterior contribui para a cumulatividade dos estudos do campo. Sugere-se, portanto, a realização de estudos em continuidade a pesquisas anteriores.

Por fim, para se adaptar às mudanças institucionalmente propostas, os indivíduos constroem novos sentidos, passando a incorporá-los nos pensamentos e nas práticas. Nesse processo de interpretação e reinterpretação, “aprendem” sobre a nova forma de atuar. Esses novos sentidos, contudo, não são estáticos, são reconstruídos à medida que vivenciam experiências nas atividades diárias de trabalho. Ao interpretarem as novas regras, podem surgir críticas ou soluções passíveis de serem contempladas em modificações no modelo vigente, todavia estas somente serão institucionalizadas se as negociações no âmbito da comunidade forem bem sucedidas. Esse é o fluxo das mudanças na Auditoria Interna e também o processo de aprendizagem organizacional. Nesse sentido, pode-se concluir que mudanças e aprendizagem estão intimamente ligadas, embora sejam instâncias distintas.

Como última reflexão, com base nos pressupostos teóricos apresentados, conclui-se que a pesquisa também contribui para o *sensemaking* de pesquisadores quanto ao tema aprendizagem organizacional, na medida em que reforça a validade das abordagens sociais e a adoção de métodos interpretativistas para a compreensão do fenômeno.

REFERÊNCIAS

ABMA, T. A. Learning by telling: storytelling workshops as an organizational learning intervention. **Management Learning**, Sage Publications, London, v. 34(2), p. 221-240, 2003.

ANTAL, B.; LENHARDT, U., ROSENBROK, R. Barriers to organizational learning. In: Dierkes, M. et al. (orgs.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 865-885..

ANTONELLO, C. S. Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento. In: XXVI ENANPAD, **Anais...**, Salvador, 2002.

_____. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L. H. (orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 12-33.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E.; MENEZES, I. G.; NAVIO, V. L. R. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. II EnEO. **Anais...**, Recife, PE, 2002.

BASTOS, A. V. B., GONDIM, S. M. G., LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional *versus* organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo - RAUSP**, São Paulo, v.39, n. 3, p. 220-230, jul./ago./set., 2004.

BITENCOURT, C. C.; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 46, p. 110-112, nov./dez., 2006. Edição Especial

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. 1st ed., San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. O uso do método de história de vida para compreensão dos processos de aprendizagem gerencial. In: XXVII ENANPAD, **Anais...**, Rio de Janeiro, 2008.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, Boise, v. 2, p. 373-390, 1993.

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

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

CURRIE, G.; BROWN, A. D. A narratological approach to understanding processes of organizing in a UK hospital. **Human Relations**, London, v. 56, n. 5, p. 563-586, 2003.

DEFILLIPI, R.; ORSTEIN, S. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: Easterby-Smith, M., Lyles, M. A. (orgs.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Malden: Blackwell Publishing, 2005, p. 19-37.

EASTERBY-SMITH, M., ARAÚJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 15-38, 2001.

EDMONDSON, A., MOINGEON, B. Aprendizagem, confiança e mudança organizacional. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 196-216, 2001.

_____; WOOLEY, A. W. Understanding outcomes of organizational learning interventions. In: Easterby-Smith, M., Lyles, M. A. (orgs.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Malden: Blackwell Publishing, p. 185-211, 2005.

ELKJAER, B. Social Learning Theory: Learning Participation in Social Process. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M. A. (orgs.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Malden: Blackwell Publishing, p. 38-53, 2005.

_____. **Em busca de uma teoria de aprendizagem social**. In: EASTERBY-SMITH, M., BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (orgs.). Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 100-118.

FLICK, U. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2007, p.114-136.

FOX, S. Communities of practice, Foucault and actor-network theory. **Journal of Management Studies**, Malden, v. 37, n. 6, p. 853-867, sep., 2000

FRIEDMAN, V. J.; LIPSHITZ, R.; POPPER, M.; The mystification of organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, Boise, v. 14, n.1, p. 19-30, 2005.

_____; _____; OVERMEER, W. Creating conditions for organizational learning. In: Dierkes, M. et al. (orgs). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 757-774.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2007, p.64-89.

GHERARDI, S; NICOLINI, D; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, London, v. 29 (3), p.273-297, 1998

HUYSMAN, M. Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 81-99.

_____; ELKJAER, B. Organizations as arenas of social worlds: towards an alternative perspective on organizational learning? Paper submitted to OLKC Conference at the University of Warwick, Coventry on 20th – 22nd March 2006

IPIRANGA, A. S. R. et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. **Cadernos EBAPE**. v. III, n. 4, dez., p 1-17, 2005.

KOLIBA, C. J.; LATHROP, J. Inquiry as intervention: employing action research to surface intersubjective theories-in-use and support an organization's capacity to learn. **Administration & Society**, Burlington, v. 39, n. 1, p. 51-76, 2007.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. 19th ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

LIPSHITZ, R.; POPPER, M.; FRIEDMAN, V. J. A multifacet model of organizational learning. **Journal of Applied Behavioral Science**, Arlington, v. 38, n.1, p. 78-98, 2002.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 181-201, jul./set., 2003.

MENEZES, R. S. S. Estratégia de internacionalização – uma análise da prática social baseada no discurso de executivos expatriados. In: XXVII ENANPAD, **Anais...**, Rio de Janeiro: RJ, 2008.

MINER, A. S.; MEZIAS, S. J. Ugly duckling no more: pasts and futures of organizational learning research. **Organization Science**, Charlotte, v. 7, n. 1, p. 88-99, 1996.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. 1. ed., São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

MORGAN, G. A criação da realidade social: as organizações vistas como culturas. In: **Imagens da Organização**. 1. ed., São Paulo: Atlas, 2007, p. 115-144.

OSWICK, C. et al. Looking forwards: discursive directions in organizational change. **Journal of Organizational Change Management**, Bingley, v. 18, n. 4, p. 383-390, 2005.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; MELLO, S. C. B. Pesquisa Qualitativa nos Estudos Organizacionais: Contribuições Fenomenológicas de Alfred Schütz. *Organizações em contexto*. Ano 4, n. 8, São Bernardo do Campo, p. 24-48 julho/dezembro, 2008.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In: Dierkes, M. et al. (orgs). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-88.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research methodology in management information systems: an assessment. **Journal of Management Information Systems**, Providence, v. 10, n. 2, p. 75-105, Autumn, 1993

PRANGE, C. **Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias?** In: EASTERBY-SMITH, M., BURGOYNE, J; ARAÚJO, L. (orgs.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001, p. 41-63.

REIS, D. G.; ANTONELLO, C. S. Ambiente de mudanças e aprendizagem nas organizações: contribuições da análise da narrativa. **Gestão.org**, Recife, v. 4, n.2, p. 176-193, maio/ago. 2006.

Relações com Investidores> Governança Corporativa. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/>>. Acesso em: 29 abr. 2009

RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. **Qualitative Research Methods**, v. 30, Newbury Park: Sage, 1993.

REISSNER, S. C. Learning and innovation: a narrative analysis. **Journal of Organizational Change Management**, Bingley, v. 18, n. 5, 2005, p. 482-494.

ROCHA-PINTO, S. R.; FREITAS, A. S.; MAISONNAVE, P. R. Métodos interpretativistas em Administração: as implicações para o(a) pesquisador(a). In: XXXII ENANPAD, **Anais...**, Rio de Janeiro, 2008.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 203-212, jul./set., 2003.

SALINAS, J. L. **Impactos da aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna: um estudo no Banco do Brasil**. 246f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SANDERS, P. A new way of viewing organizational research. **The Academy of Management Review**, v. 7, n. 3, p. 353-360, 1982.

SANTOS, I. O. S., FISHER, A. L. Influência dos traços culturais nos processos de aprendizagem. In: XXVII ENANPAD, **Anais...**, Atibaia, 2003.

SILVA, N. As interseções entre cultura e aprendizagem organizacional. **Convergência**, Toluca, n. 26, p. 55-76, set./dez., 2001.

SMITH, M. K. Communities of practice, the encyclopedia of informal education, 2003. Disponível em: <www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm>. Acesso em: 29 jun. 2008.

SOUZA, Y. S. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas-Eletrônica – RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 3, n.1, art. 5, 2004, jan./jul., 2004.

SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **O&S**, Salvador, v. 15, n. 44, jan./mar., p. 105-127, 2008.

SUGARMAN, B. A learning-based approach to organizational change: some results and guidelines. **Organizational Dynamics**, Dallas, v. 30, n. 1, p. 62-76, 2001.

TSANG, E. W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, Singapore, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.

TSOUKAS, H.; CHIA, R. On organizational becoming: rethinking organizational change. **Organization Science**, Charlotte, v. 13, n. 5, p. 567-582, 2002..

TUSTING, K. Language and power in communities of practice. In: Barton, D.; Tusting, K. (ed.). **Beyond communities of practice: language, power and social context**. New York: Cambridge University Press, 2005, p.36-54.

VERA, D.; CROSSAN, M. Organizational learning and knowledge management: toward an integrative framework. In: Easterby-Smith, M., Lyles, M. A. (orgs.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Malden: Blackwell Publishing, p. 122-141, 2005.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

VON KROGH, G. Knowledge Sharing and the communal resource. In: Easterby-Smith, M., Lyles, M. A. (orgs.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Malden: Blackwell Publishing, p. 372-392, 2005.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. 16th ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

_____. Communities of practice and social learning systems. **Organizational Articles**, SAGE Social Science Collections, London, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.

_____; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, jan./fev., p. 139-145, 2000.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. London: Sage publications, 1995.

_____ ; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oximoro. In **Handbook de estudos organizacionais**. v. 3, 1. ed., São Paulo: Atlas, 2004, p. 361-388.

YANOW, D. Seeing Organizational Learning: a 'cultural' view. **Organization**, London, Sage, v. 7, p. 247-268, 2000.

ZIETSMA, C. et al. The war of the woods: facilitators and impediments of organizational learning processes. **British Journal of Management**, London, v. 13, p. S61-S74, 2002.