

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**IMPACTOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
NAS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA: UM ESTUDO
NO BANCO DO BRASIL**

José Luis Salinas

Porto Alegre, 2001

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**IMPACTOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
NAS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA: UM ESTUDO
NO BANCO DO BRASIL**

José Luis Salinas

Orientador: Professor Dr. Roberto Lima Ruas

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Administração.

Porto Alegre, 2001

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela dádiva de vivenciar essa experiência.

- Aos meus orientadores:

Professor Roberto Lima Ruas, pela amizade, conselhos, orientações e apoio em todos os momentos dessa grande jornada.

Professor Alain Chanlat, pelas orientações e instigantes questionamentos que mudaram a minha forma de pensar como indivíduo e pesquisador.

- Aos professores, funcionários e colegas do PPGA, pelo apoio e colaborações para a concretização deste trabalho.
- Aos professores, funcionários e colegas da École des Hautes Études Commerciales de Montreal – HEC, pela acolhida e ajuda recebida durante o meu período de estudos nessa instituição.
- À amiga Claudia Bitencourt, pelo apoio incondicional nos momentos decisivos deste trabalho.
- Ao amigo Jairo Dornelas, pelos aconselhamentos e ajuda em momentos cruciais para a estruturação do trabalho.
- Aos colegas da turma de doutorado de 1996, pela camaradagem, companheirismo e contribuições importantes para a concepção deste trabalho.
- Aos professores participantes da minha banca de homologação do projeto de tese, Professores Marcelo Vieira Falcão, Juracy Marques e Mariza Éboli, pelas

valiosas contribuições e direcionamentos dados à pesquisa.

- Ao Grupo de Aprendizagem – GAP, pelas contribuições recebidas para a melhoria do trabalho.
- Ao Banco do Brasil, por me oportunizar esse nível de capacitação.
- Ao Sr. José Pinto dos Santos Neto, carinhosamente chamado de Chefe Pinto, pelo crédito, confiança e apoio decisivo junto ao Banco do Brasil no sentido de propiciar as condições necessárias para a efetivação desse projeto.
- À amiga Maria da Graça Gomes, pelo suporte profissional recebido.
- Aos colegas da Auditoria Interna do Banco do Brasil que participaram ou colaboraram para a concretização e efetivação desse trabalho.
- Aos colegas das agências do Banco do Brasil que participaram do estudo, pela acolhida e cooperação para o êxito do trabalhos de pesquisa.
- À CAPES, pelas orientações e recursos financeiros que viabilizaram a feitura do doutorado-sanduiche na École des Hautes Études Commerciales de Montreal – Canadá.
- À amiga Leanir Carneiro pelo apoio e aconselhamento nos mais variados momentos dessa trajetória.
- À minha família, pelo suporte recebido durante todo o período de estudos.
- À minha esposa Claudia, pela compreensão, carinho, companheirismo e apoio irrestrito dedicado em todas as fases vivenciadas nessa longa jornada.

SUMÁRIO

p.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

1	INTRODUÇÃO	1
2	PROPÓSITOS DO ESTUDO	4
2.1	OBJETIVO GERAL.....	4
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4
2.3	IMPORTÂNCIA DO TRABALHO.....	5
3	A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES	8
3.1	A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES: PRESSUPOSTOS E CONSIDERAÇÕES.....	8
3.2	AS ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	10
3.3	A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	14
3.3.1	A Importância do Compartilhamento de Modelos Mentais	18
3.4	A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL APLICADA ÀS PRÁTICAS DE TRABALHO.....	21
3.4.1	A Aprendizagem Organizacional via Resolução Coletiva de Problemas	28
3.4.2	Os Modelos Cíclicos de Aprendizagem Aplicados à Resolução de Problemas	31
3.5	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DES ENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPÊTÊNCIAS.....	37
3.6	A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O PARADOXO “APREDER <i>VERSUS</i> ORGANIZAR”	46
3.7	BARREIRAS IMPOSTAS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	48
3.8	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ELO ENTRE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E AUDITORIA INTERNA.....	52
4	OS PROCESSOS DE MUDANÇA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O PAPEL ESTRATÉGICO DA AUDITORIA INTERNA	57

4.1	OS PROCESSOS DE MUDANÇA E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	57
4.2	AS MUDANÇAS NO SETOR BANCÁRIO BRASILEIRO.....	59
4.3	O PAPEL ESTRATÉGICO DA FUNÇÃO AUDITORIA INTERNA.....	62
4.3.1	Os Novos Desafios e suas Implicações Práticas.....	66
4.3.2	A Questão do Controle Interno.....	68
4.4	AS NOVAS TENDÊNCIAS NA AUDITORIA INTERNA.....	69
4.5	A AUDITORIA INTERNA E A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES.....	71
4.5.1	Localizando o Processo de Aprendizagem Organizacional nas Práticas de Auditoria Interna.....	73
5	O PROCESSO DE MUDANÇA NA AUDITORIA INTERNA DO BANCO DO BRASIL.....	79
5.1	O PROCESSO DE MUDANÇA NO BANCO DO BRASIL S.A.	79
5.2	OS IMPACTOS NA ÁREA DE AUDITORIA INTERNA DO BANCO DO BRASIL S.A.	81
5.2.1	As Mudanças Requeridas nas Práticas de Auditoria Interna.....	84
5.2.2	O Projeto Orientação.....	87
5.2.2.1	Etapa 1 - Preparação.....	88
5.2.2.2	Etapa 2 - Experimentação-piloto.....	94
6	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	96
6.1	ESTRATÉGIAS ORIENTADORAS DA PESQUISA.....	96
6.2	DEFINIÇÃO DOS PRINCÍPAIS CONSTRUCTOS REFERENCIAIS DA PESQUISA.....	101
6.3	MODELO DA PESQUISA.....	102
6.4	QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA.....	106
6.5	DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	106
6.5.1	Descrição do Ambiente da Pesquisa, População e Procedimentos de Amostragem.....	107
6.5.2	Desenho da Pesquisa.....	108
6.6	ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	112
7	IMPACTOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NAS PRÁTICAS DE TRABALHO DA AUDITORIA INTERNA.....	114
7.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	114
7.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA.....	116
7.2.1	Fase I (t₁) - Preparação dos Auditores.....	116
7.2.2	Fase II (t₂) - Trabalhos em Campo.....	120
7.2.2	Fase III (t₃) - Verificação das Mudanças Resultantes.....	122
7.3	PRINCIPAIS FATORES INTERVENIENTES IDENTIFICADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL APLICADO ÀS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA.....	123
7.3.1	Compartilhamento de Conhecimentos/Experiências.....	128
7.3.1.1	Preparação Prévia.....	133
7.3.1.2	Trabalho em Equipe.....	135

7.3.1.3	Participação.....	138
7.3.1.4	Abertura.....	140
7.3.2	Visão Compartilhada.....	142
7.3.2.1	Visão Sistêmica.....	143
7.3.2.2	Afetividade/Confiança.....	146
7.3.2.3	Feedback.....	149
7.3.3	Deliberações Conjuntas.....	151
7.3.3.1	Respaldo.....	153
7.3.3.2	Comprometimento.....	154
7.3.4	Sistematização das Ações.....	156
7.3.4.1	Reconhecimento.....	157
7.3.4.2	Difusão dos Conhecimentos.....	158
7.4	PRINCIPAIS RESULTADOS ATRIBUÍDOS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL DESENVOLVIDO.....	163
7.4.1	Mudanças Resultantes nas Ações de Gerentes e Funcionários.....	163
7.4.2	Mudanças Resultantes Verificadas nos Processos Operacionais da Organização.....	168
7.5	AVALIAÇÃO DOS PRINCIPAIS IMPACTOS VERIFICADOS NAS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA.....	172
8	PRINCIPAIS BARREIRAS IMPOSTA AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL APLICADO ÀS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA.....	180
8.1	PRINCIPAIS BARREIRAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PESQUISADO.....	181
8.1.1	Dicotomia entre o Discurso e a Ação.....	181
8.1.2	Rotinas Defensivas.....	184
8.1.3	Exigüidade de Tempo.....	188
8.1.4	Dispersão das Ações/Falta de Foco.....	191
8.1.5	Conflitos de Interesses.....	192
8.1.6	Comunicação Deficiente.....	193
8.1.7	Resistência à Mudança.....	194
8.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS BARREIRAS IMPOSTAS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	196
9	COMPETÊNCIAS BÁSICAS REQUERIDAS PARA A CONDUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO ÂMBITO DA FUNÇÃO DE AUDITORIA INTERNA.....	199
9.1	SABER ATUAR.....	200
9.2	SABER INTERAGIR.....	203
9.3	SABER MOBILIZAR.....	206
9.4	SABER TRANSPOR.....	208
9.5	RECURSOS INCORPORADOS E DO AMBIENTE.....	210
9.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM APLICADO ÀS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA.....	212

10	CONCLUSÕES E DIRECIONAMENTOS.....	215
	ANEXO A - LISTA REFERENCIAL DE PADRÕES E QUALIFICAÇÕES BASEADA NA COMPETÊNCIA – NCVQ.....	226
	ANEXO B - ROTEIRO DAS ATIVIDADES EMPREGADAS NAS JORNADAS DE DEBATES.....	227
	ANEXO C - ESTUDO DE CASO EMPREGADO NO PROJETO JUNTO AOS AUDITORES INTERNOS.....	234
	ANEXO D - EXEMPLO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS À LUZ DA GROUNDED THEORY.....	238
	ANEXO E - LISTA DESCRITIVA DOS FATORES IDENTIFICADOS NA PESQUISA (GROUNDED THEORY).....	250
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	252

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ciclo de Aprendizagem de Kurt Lewin.....	32
Figura 2	O Modelo de Aprendizagem Vivencial e o Modelo de Resolução de Problemas.....	34
Figura 3	Ciclo de Aprendizagem Experiencial.....	37
Figura 4	A Competência como um Saber Combinatório Materializado em uma Ação.....	42
Figura 5	Condições para a Aprendizagem e os Domínio Presentes no Contexto Organizacional.....	47
Figura 6	As Mudanças no Setor Bancário após a Implementação de Estabilização Econômica - Plano Real.....	62
Figura 7	As Novas Tendências da Auditoria Interna.....	70
Figura 8	Etapas Constituintes de uma Missão de Auditoria Interna.....	76
Figura 9	A Aprendizagem Organizacional Aplicada às Atividades de Auditoria Interna.....	78
Figura 10	Organograma do Banco do Brasil S.A.	81
Figura 11	Evolução das Atividades da Auditoria Interna do Banco do Brasil S.A. ...	83
Figura 12	Percepção dos Trabalhos de Auditoria Interna.....	85
Figura 13	O Ciclo de Aprendizagem Experiencial Aplicado às Práticas de Auditoria Interna.....	93
Figura 14	Modelo Orientador da Pesquisa.....	103
Figura 15	Desenho da Pesquisa Desenvolvida.....	109
Figura 16	Etapas dos Trabalhos de Auditoria Interna, à Luz da Aprendizagem Organizacional.....	125
Figura 17	Etapas dos Trabalhos de Auditoria interna Associadas aos Fatores Organizacionais Identificados na Pesquisa.....	128
Figura 18	O Compartilhamento dos Conhecimentos/Experiências e seus Fatores Gerenciais Associados.....	142
Figura 19	A Visão Compartilhada e seus Fatores Gerenciais Associados.....	151
Figura 20	A Etapa de Deliberações Conjuntas e seus Fatores Gerenciais Associados.....	155

Figura 21	A Sistematização das Ações e seus Fatores Gerenciais Associados.....	161
Figura 22	Principais Fatores Associados ao Processo de Aprendizagem Organizacional Aplicado às Práticas de Auditoria Interna.....	162
Figura 23	Relação entre as Práticas de Auditoria e os Respectivos Fatores Organizacionais e Gerenciais Identificados na Pesquisa.....	176
Figura 24	Principais Rotinas Defensivas Identificadas na Pesquisa.....	188
Figura 25	Principais Barreiras para Consecução do Processo de Aprendizagem Inserido nas Práticas de Auditoria Interna.....	195
Figura 26	Competências Básicas, na Visão dos Auditores, para Condução de um Processo de Aprendizagem Organizacional Através da Auditoria Interna.....	200
Figura 27	Competência Orientação, suas Competências Básicas e Derivadas.....	214
Figura 28	O Processo de Aprendizagem Organizacional Inserido no Âmbito de uma Missão de Auditoria Interna.....	223

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<i>Learning Loops</i>	23
Quadro 2	Fases da Conversão do Conhecimento.....	26
Quadro 3	Tipos de Recursos Incorporados aos Indivíduos Associados ao Modo Principal de Aquisição.....	41
Quadro 4	Competências Requeridas de um Profissional Competente.....	45
Quadro 5	Modelos de Aprendizagem Voltados para o Desenvolvimento de Novas Competências.....	54
Quadro 6	Características Discriminantes da Auditoria Interna e Externa.....	64
Quadro 7	Cientes Macro da Auditoria Interna do Banco do Brasil.....	84
Quadro 8	Principais Características do Projeto de Orientação.....	95
Quadro 9	Principais Constructos da Pesquisa.....	102
Quadro 10	Principais Fatores Organizacionais e Gerenciais Identificados na Pesquisa.....	126
Quadro 11	Impactos Verificados nas Ações dos Gerentes e Funcionários Participantes do Processo de Aprendizagem Conduzido pela Auditoria Interna.....	166
Quadro 12	Principais Impactos do Processo de Aprendizagem nas Práticas de Auditoria Interna.....	178
Quadro 13	Principais Impactos dos Processos de Aprendizagem na Forma de Atuação dos Auditores Internos.....	179
Quadro 14	Definição Constitutiva das Principais Barreiras Identificadas no Processo de Aprendizagem Pesquisado.....	180
Quadro 15	Principais mudanças verificadas no processo de aprendizagem desenvolvido.....	218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Principais Impactos Relacionados a Atitude do Pessoal, Identificados no Processo de Aprendizagem Organizacional Aplicado nas Práticas de Auditoria Interna.....	163
Tabela 2	Principais Resultados Operacionais Identificados pelos Participantes no Processo de Aprendizagem Organizacional Aplicado às Práticas de Auditoria Interna.....	169
Tabela 3	Principais Recursos Incorporados e do Ambiente Indentificados na Pesquisa.....	211

RESUMO

Diante de mercados globais, interligados em tempo real, as empresas se vêem diante do desafio de se tornarem mais flexíveis, centrarem-se em suas principais competências e, sobretudo, terem a capacidade de dar respostas rápidas e adequadas às mudanças, em um ambiente onde a tempestividade da resposta pode ditar o sucesso ou o fracasso de uma empresa. Nesse contexto, a auditoria interna, em razão do seu posicionamento estratégico e permeabilidade por toda a organização, pode contribuir mais efetivamente para a melhoria dos processos produtivos e de gestão das organizações, através de uma atuação diferenciada de seus auditores. Por sua vez, a aprendizagem organizacional, entendida como um processo de apropriação e geração de novos conhecimentos, voltado para a construção ou desenvolvimento de novas competências, pode potencializar o valor agregado dos trabalhos de auditoria. Dentro dessa perspectiva, a resolução coletiva de problemas, baseada nas constatações de auditoria, pode tornar-se um veículo eficaz para alavancar o processo de aprendizagem por toda a organização. O presente trabalho procura avaliar os impactos da difusão dos princípios e conceitos de aprendizagem organizacional nas práticas de trabalho dos auditores internos, através de uma estratégia focada na resolução coletiva de problemas, tomando como objeto de pesquisa o processo desenvolvido na área de auditoria interna do Banco do Brasil S.A. A pesquisa, qualitativa na sua essência e orientada pela *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), abrangeu o acompanhamento de 30 eventos desenvolvidos no âmbito da unidade de pesquisa, desembocando em 34 fontes primárias, derivadas de relatos, relatórios, transcrição de vídeos e entrevistas, memorandos, etc. Como resultante, o trabalho apresenta e avalia os principais impactos verificados nas práticas de auditoria interna, bem como nas ações dos indivíduos participantes do processo. O estudo abrange, também, a identificação das principais barreiras para aprendizagem e das competências básicas requeridas para condução de um processo de aprendizagem organizacional dessa natureza.

ABSTRACT

In the global market context, interconnected in real time, the companies face the challenge of becoming more flexible, concentrating in their specialized field of business and, above all, being able to quickly respond to the changes, in an environment where the speed of the answer may lead the success or failure of the enterprise. Within this context, the internal audit, because of its strategic and presence in all sectors of the company may contribute more effectively to improve the companies' productive and management processes, through a differentiated action of its auditors. On the other hand, the organizational learning, understood as a process of appropriation and generation of new knowledge, oriented towards the construction and development of new competences, could intensify the added value of the auditing works. Based on that perspective, the collective resolution of problems, coming from auditing results, could become a powerful means to stimulate the learning process in the organization. The present work aims at the evaluation of the impacts of the spreading of the principles and concepts of organizational learning in the audit agents' practical work by means of a strategy focused on the collective problem resolution, taking the process developed within the Banco do Brasil S.A. (Bank of Brazil) as the object of study. The research, essentially qualitative and based on the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), encompassed 30 events developed in the sphere of action of the research unit, leading to 34 primary sources, derived from statements, reports, video transcriptions and interviews, memos and other documents. As a result, the work presents and evaluates the main impacts observed in the practices of the internal auditing as well as the actions of the individuals participating in the process. The study also comprehends the identification of the main barriers and the basic competences required for the conduction of an organizational learning process of that nature.

1 INTRODUÇÃO

A instabilidade ambiental e os acelerados avanços tecnológicos que caracterizam o mundo moderno têm colocado as empresas diante do dilema da mudança. Os mercados, cada vez mais competitivos e globalizados, demandam competência e respostas rápidas das empresas, em um constante movimento em busca de competitividade e inovação.

No caso do Brasil, as mudanças também se fizeram sentir e o país está trilhando um processo de ajuste para lidar com essas novas situações, tais como estabilização econômica, abertura da economia e novos parâmetros de competitividade, etc. Os ventos da globalização alcançaram de forma definitiva o país.

Por sua vez, o setor bancário nacional não escapou dessa realidade. A implementação do plano de estabilização econômica – Plano Real –, em julho de 1994, provocou profundas transformações nas instituições financeiras.

A queda do nível das receitas oriundas dos ganhos inflacionários¹, o aumento da inadimplência² e a entrada de novos concorrentes estrangeiros revelaram as ineficiências de grande parte das organizações do setor, tais como custos operacionais elevados, baixa qualidade de produtos e serviços e, principalmente, despreparo dos funcionários para enfrentar esse novo cenário.

Para fazer frente aos novos desafios, as organizações de serviços financeiros aceleraram os seus processos de modernização, buscando ajustar estruturas (otimização da rede de agências, *outsourcing*, *franchising*, etc.), reduzir custos (enxugamento do quadro de pessoal, renovação da mão-de-obra, expansão das salas de auto-atendimento, etc.), introduzir novas tecnologias (*homebanking*, *internet banking*, etc.) e desenvolver novos e sofisticados produtos e serviços, visando fazer frente ao novo ambiente competitivo.

¹ Ganhos decorrentes da aplicação dos recursos depositados nos bancos em contas não remuneradas.

² Termo empregado para definir operações em atraso, ou seja, pagamentos de empréstimos não honrados pelos devedores nas datas aprezadas.

No campo tecnológico, os bancos brasileiros, com vultosos e permanentes investimentos em automação, estão dando prova que se encontram no rol dos mais modernos e ágeis do mundo. Contudo, apesar do aparato colocado à disposição dos clientes, a automação já não chega a ser mais uma grande vantagem competitiva, tendo em vista o nível de equivalência entre as instituições concorrentes.

Com relação ao lançamento de novos produtos, por tratar-se basicamente de *commodities*, o diferencial competitivo, em geral, tem curta duração, o que leva os bancos a estarem em um constante processo de inovação e criatividade.

No que tange à prestação de serviços, dimensão diferencial para a melhoria da competitividade, vários são os esforços para estabelecer um relacionamento próximo com os clientes, conhecer suas necessidades e oferecer produtos e serviços adequados a suas demandas e negócios.

Por conseguinte, os processos produtivos precisam ser cada vez mais responsivos e flexíveis, operacionalizados por funcionários preparados e capazes de apresentar respostas criativas, inovadoras e tempestivas, de forma a garantir um serviço com qualidade diferenciada. Para tanto, todas as áreas integrantes da organização estão sendo mais demandadas para potencializar suas competências em prol da organização como um todo.

Nesse contexto, a área de auditoria interna, através de uma atuação diferenciada de seus auditores, pode contribuir mais efetivamente para a melhoria dos processos de gestão, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências gerenciais, tão necessárias para posicionar a empresa em um patamar de excelência empresarial frente a um mercado altamente competitivo.

Nessa linha, a nova definição da função auditoria interna, formulada pelo *The Institute of Internal Auditors*³, projeta a profissão para enfrentar os desafios dos novos tempos. Caracterizada tradicionalmente como uma função de avaliação voltada para examinar e avaliar as atividades da organização, a auditoria interna se volta para assumir o papel de atividade objetiva de certificação e consultoria, desenhada para adicionar valor e melhorar as operações da organização.

³ Standards for the Professional Practice of Internal Auditing of Institute of Internal Auditors, 1999.

Por sua vez, a aprendizagem organizacional, entendida como um processo de apropriação e geração de novos conhecimentos, voltado para a construção ou desenvolvimento de novas competências, pode potencializar o valor agregado dos trabalhos de auditoria. Dentro dessa perspectiva, a resolução coletiva de problemas, baseada nas constatações de auditoria⁴, pode tornar-se veículo para alavancar o processo de aprendizagem por toda a organização.

Portanto, o presente trabalho propõe-se a avaliar os impactos da difusão dos princípios e conceitos de aprendizagem organizacional, através de um processo de resolução coletiva de problemas, aplicados às práticas de trabalho dos auditores internos, tendo como objeto de pesquisa o processo desenvolvido na área de auditoria interna do Banco do Brasil S.A. A pesquisa busca caracterizar melhor o processo de aprendizagem nas organizações e o seu grau de contribuição para a mudança organizacional, inclusive no que tange ao desenvolvimento de novas competências gerenciais.

Nos últimos anos, os estudos sobre a aprendizagem nas organizações vêm se intensificando efetivamente, pois a possibilidade de sistematização dos processos de integração do conhecimento pode constituir-se em uma vantagem competitiva singular e inimitável frente aos concorrentes.

Para tanto, este trabalho foi dividido em quatro partes, abarcando nove capítulos, além da introdução. A primeira parte, composta por dois capítulos, situa o leitor quanto aos propósitos do estudo e tece algumas considerações sobre a aprendizagem nas organizações. Na segunda parte, o capítulo 4 trata da relação entre os processo de mudança, a aprendizagem organizacional e o papel estratégico da auditoria interna, perpassando, no capítulo 5, pelo processo de mudança nas práticas de auditoria interna⁵ do Banco do Brasil. A parte três descreve os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, enquanto que a quarta parte abrange os resultados da pesquisa, divididos em três capítulos, tratando dos principais impactos verificados, as barreiras ou limitadores do processo e as competências básicas requeridas para condução de um processo dessa natureza. Por fim, são discorridas as conclusões da pesquisa e as recomendações para pesquisa futuras.

⁴ As constatações de auditoria interna compreendem as situações-problema identificadas quando do desenvolvimento dos trabalhos de auditoria junto a uma ou mais unidades da organização.

⁵ As denominadas práticas de auditoria interna referem-se a todos os procedimentos gerenciais, técnicos e operacionais inerentes a função auditoria, tais como planejamento dos trabalhos, elaboração de roteiros de auditoria, realização de reuniões, diagnósticos, testes de auditoria, etc.

2 PROPÓSITOS DO ESTUDO

A presente pesquisa encontra-se pautada pelos seguintes objetivos:

2.1 OBJETIVO GERAL

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., através de uma estratégia baseada na relação entre o processo de aprendizagem e a resolução coletiva de problemas.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Em consonância com o objetivo geral, a pesquisa abrange os seguintes objetivos específicos:

- avaliar, com base nos resultados verificados, o grau de contribuição do processo de aprendizagem organizacional como veículo condutor da mudança e melhoria organizacional;
- apontar e analisar os principais fatores organizacionais e gerenciais necessários para a consecução de um processo de aprendizagem organizacional, baseado na resolução coletiva de problemas;

- identificar quais as principais barreiras impostas a um processo de aprendizagem organizacional dessa natureza;
- mapear as principais competências requeridas dos auditores internos para a condução do processo de aprendizagem aplicado às práticas de auditoria interna.

Espera-se, como produto, caracterizar de forma mais consistente, a partir de uma perspectiva empírica, o processo de aprendizagem nas organizações e entender melhor suas perspectivas e limites. No caso brasileiro, essa contribuição apresenta uma perspectiva particular, na medida em que são relativamente poucos os estudos de casos que relacionam teoria e prática acerca desse tema.

2.3 IMPORTÂNCIA DO TRABALHO

As aceleradas mudanças nos campos econômico, político e social, em curso nos últimos anos, têm demandado das empresas uma grande capacidade de resposta e mutação. Inovação, flexibilidade, responsividade, dentre outras, tornaram-se palavras de ordem no cotidiano das organizações.

No caso do setor bancário brasileiro, ambiente onde encontra-se inserida a organização pesquisada, as mudanças se fizeram sentir mais intensamente a partir do segundo semestre de 1994, quando da implantação do plano de estabilização econômica no país. O então Plano Real provocou profundas transformações na vida das organizações financeiras.

Em decorrência, as mudanças no cenário financeiro deixaram amostra as ineficiências de grande parte das instituições bancárias, até então consideradas ícones de rentabilidade e lucratividade do mercado. Os altos custos operacionais, o restrito leque de produtos e serviços e, particularmente, o despreparo dos funcionários para lidar com esse novo cenário colocaram em xeque a integridade e a capacidade de resposta dessas organizações.

Com as novas regras do jogo colocadas na mesa, inclusive com a entrada de concorrentes estrangeiros de peso (HBSC, Santander, etc.), os grandes bancos brasileiros, principalmente aqueles vocacionados para o varejo, aceleraram os seus programas de modernização e mudança. Aquisições e fusões com outras instituições, modernização do parque tecnológico, disponibilização de facilidades via *internet*, expansão da rede de *franchising* são alguns exemplos de ações imprimidas por essas organizações para manterem-se atuantes e competitivas nesse novo ambiente.

Contudo, dadas as características do setor bancário, onde as inovações tecnológicas e o lançamento de novos produtos não se configuram como vantagens competitivas perenes, em razão da rápida capacidade de equiparação dos concorrentes, a dimensão relacionada à prestação de serviços assume contornos de diferencial competitivo. Para tanto, visando prestar um atendimento diferenciado aos clientes, os bancos começaram a demandar, ainda mais, um maior esforço de todas as áreas da organização, questionando, inclusive, o grau de contribuição de sistemas de gestão e processos produtivos para a geração dos resultados almejados.

É o caso da área de auditoria interna, tradicionalmente ancorada na atividade de avaliação independente dos processos e atividades da organização. Os novos desafios impostos pelo mercado exigem uma contribuição mais efetiva da função auditoria para a consecução dos objetivos organizacionais. O próprio *The Institute of Internal Auditors*¹, órgão regulador e referencial para o mercado internacional, ao perceber tais mudanças, reviu e ampliou o papel da auditoria interna, atribuindo-lhe as funções de certificação e consultoria voltadas para agregar mais valor às operações das organizações.

No Banco do Brasil, essa mudança tornou-se mais premente no momento em que a área de auditoria interna constatou que, apesar dos esforços empreendidos, as falhas apontadas pelos trabalhos de auditoria acabavam se repetindo ou ficavam pendentes de solução por um longo interstício de tempo, colocando em risco a integridade dos ativos da organização. Diante desse quadro, foi desencadeado na área um processo de avaliação e mudança, centrado no objetivo de buscar formas mais efetivas de ação que contribuam mais diretamente para a geração de resultados para a empresa.

¹ Standards for the Professional Practice of Internal Auditing of Institute of Internal Auditors, 1999.

Em razão das características dos trabalhos desenvolvidos, especialmente no que se refere a atuação com relação ao diagnóstico e tratamento de situações-problema identificadas no âmbito dos processos internos da organização, foi desencadeado um processo de mudança, pautado pelos princípios e conceitos da aprendizagem organizacional. A estratégia utilizada baseou-se na relação entre o processo de aprendizagem e a resolução coletiva de problemas.

Isto posto, a avaliação da estruturação e desenvolvimento desse processo de mudança, seus impactos e resultados, foco do presente estudo, tornou-se uma oportunidade singular para conhecer melhor como o processo de aprendizagem configura-se nas práticas de trabalho de uma organização, no caso daquelas relacionadas à auditoria interna. Parte-se do pressuposto de que as aplicações práticas, no seio das atividades das empresas, permitem delinear com maior precisão como o processo de aprendizagem concretiza-se efetivamente e em que grau contribui para a melhoria efetiva da capacidade competitiva das organizações.

Como observa Tsang (1997, p. 86),

“nós precisamos investigar os problemas associados com a implementação e os fatores críticos que têm sido negligenciados quando prescrições são feitas. Estudos descritivos na forma de pesquisa-ação (action research) são requeridos. O conhecimento é usado para revisar e refinar as prescrições, as quais serão implementadas e o resultado investigado novamente”.

Por sua vez, a pesquisa é dotada de relevância científica, pois são poucas, ainda, aquelas aplicadas diretamente às práticas organizacionais, especialmente no Brasil. Particularmente na área de auditoria interna, onde os estudos são quase incipientes, o estudo justifica-se pela oportunidade apresentada, pois este objetiva, através de considerações e proposições resultantes, contribuir para o desenvolvimento e progressão do respectivo campo de estudo.

3 A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

O presente capítulo visa revisar alguns princípios e conceitos concernentes à literatura contemporânea relacionada à aprendizagem nas organizações, os quais servirão como referencial para as análises a serem efetuadas na pesquisa. Por sua vez, dar-se-á maior ênfase àquelas abordagens mais identificadas com o objeto de estudo do presente trabalho.

3.1 A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES: PRESSUPOSTOS E CONSIDERAÇÕES

Nos últimos anos, muitos trabalhos vêm sendo direcionados para o estudo da aprendizagem nas organizações. Contudo, verifica-se, em alguns casos, certas diferenças de entendimentos e até superposições de conceitos, principalmente, no que se refere às questões relacionadas à aprendizagem organizacional e às organizações de aprendizagem.

Segundo Argyris & Schön (1996), a literatura desenvolvida nos últimos anos pode ser dividida em prescritiva e não-prescritiva. A prescritiva, que estuda as ‘organizações de aprendizagem’, é prático-orientada, comprometida com a agregação de valor e, muitas vezes, não crítica, ou seja, com pouca base empírica. A segunda corrente trata da ‘aprendizagem organizacional’ como um tópico de estudo dos pesquisadores acadêmicos, abrangendo uma visão de que a aprendizagem pode ser boa ou má, ligada ou não a efetiva ação ou resultados desejados.

Corroborando com Argyris & Schön, Easterby-Smith (1997, p. 1086) afirma que a literatura concernente às organizações de aprendizagem *‘tem uma orientação para ação, [...] uma organização na qual o aprendizado é maximizado. Por outro lado, a literatura da aprendizagem organizacional é analítica e concentra-se no entendimento dos processos de*

aprendizagem dentro do ambiente organizacional, sem necessariamente tentar mudar esses processos”.

Em outras palavras, a aprendizagem organizacional encontra-se focada na observação e análise do processo envolvido na aprendizagem individual e coletiva dentro das organizações, enquanto que a linha referente às organizações de aprendizagem concentram-se no uso de diagnósticos específicos e ferramentas de avaliação que ajudam a identificar, promover e avaliar a qualidade do processo de aprendizagem dentro das organizações (Easterby-Smith et al., 1999).

Nessa mesma linha, Tsang (1997) percebe a diferença entre a organização de aprendizagem e a aprendizagem organizacional como uma dicotomia entre linhas de pesquisa prescritivas e descritivas. A primeira linha, prescritiva, trata da questão de “como uma organização precisa aprender”, enquanto que a segunda, descritiva, centra-se na questão “como uma organização aprende”. Sob esse enfoque, *“a aprendizagem organizacional é um conceito usado para descrever certos tipos de atividades que tomam lugar nas organizações, enquanto que a organização de aprendizagem refere-se a um particular tipo de organização”* (Tsang, 1997, p.75).

Por outro lado, Finger & Brand (1999) discorrem que a diferença conceitual entre organização de aprendizagem e aprendizagem organizacional reside no fato de que a primeira consiste em um objetivo estratégico, enquanto a segunda constitui-se no processo que alavancará o alcance desse objetivo. *“A aprendizagem organizacional é a atividade e o processo pelo qual as organizações eventualmente alcançam esse ideal denominado organização de aprendizagem”* (p. 136).

Na presente pesquisa, de caráter exploratório, as análises pautam-se pelas abordagens tanto da aprendizagem organizacional como das organizações de aprendizagem. Contudo, em consonância com os propósitos do estudo, enfatizam-se muito mais a avaliação do processo de aprendizagem do que propriamente os resultados decorrentes.

Isto posto, inicialmente, faz-se uma revisão das principais abordagens concernentes às organizações de aprendizagem, direcionando em seguida para aprendizagem

organizacional, com ênfase naquelas abordagens que apresentam maior afinidade com os propósitos da pesquisa.

3.2 AS ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Particularmente, no que tange às organizações de aprendizagem, por tratar-se de um tema com uma extensa gama de disciplinas, as concepções são diversas e muitas vezes ambíguas (Dodgson, 1993; Fleury & Fleury, 1997).

Por exemplo, Peter Senge, em seu livro *“The fifth discipline”*, define que organizações que aprendem são lugares onde as pessoas continuamente expandem suas capacidades para criar os resultados que eles verdadeiramente desejam, onde novos e expansivos padrões de pensamento são criados, onde as aspirações coletivas são liberadas, e onde as pessoas estão continuamente aprendendo como aprender juntos. A organização de aprendizagem é um lugar onde as pessoas aprendem a criar sua própria realidade e a mudá-la (Senge, 1990).

Em sua obra, Senge (1990) apresenta cinco disciplinas da aprendizagem (maestria pessoal, visão compartilhada, modelos mentais, aprendizado em equipe e pensamento sistêmico)¹, consideradas pelo autor como fundamentais para o desenvolvimento de uma organização de aprendizagem.

¹ O autor define disciplinas como um conjunto de teorias e técnicas voltadas para a aprendizagem que devem ser estudadas e dominadas para serem postas em prática. As disciplinas são as seguintes: (a) **Maestria Pessoal**, caracterizada pela habilidade de ajudar os indivíduos a clarificar as suas maiores aspirações na vida e no trabalho e aplicar esses princípios e valores para atingir esses objetivos; (b) **Visão Compartilhada**, a qual refere-se à capacidade coletiva do grupo para estruturar uma visão mais poderosa que qualquer visão individual. A técnica de criar uma visão compartilhada consiste em buscar “imagens do futuro” que promovam um engajamento verdadeiro em vez de simples anuência; (c) **Modelos Mentais**, que são as assunções não articuladas e não reconhecidas que formulam a “visão de mundo” dos indivíduos e que pautam seus pensamentos e ações. Essas são idéias profundamente arraigadas, generalizações, ou mesmo imagens que influenciam o modo de encarar o mundo e as atitudes dos indivíduos. Na área administrativa, os modelos mentais do que ‘pode ou não’ ser feito estão igualmente enraizados e muitas modificações não podem ser postas em prática por serem conflitantes com modelos mentais tácitos e poderosos; (d) **Aprendizado em equipe**, pois o compartilhamento dos modelos mentais, a prática da maestria pessoal e a construção de uma visão compartilhada em equipe são condições fundamentais para a aprendizagem. O aprendizado em equipe, além de produzir resultados extraordinários, propicia aos seus integrantes desenvolverem-se com maior rapidez; (e) **Pensamento Sistêmico**, o qual consiste em uma estrutura conceitual que define um sistema como um conjunto de partes inter-relacionadas. Para entender o sistema, é requerido um entendimento de como todas as partes se conectam e interagem, ou seja, a organização tem que ser visualizada como um grande sistema, onde o relacionamento das partes influenciam o desempenho do todo.

Sob essa ótica, a “organização de aprendizagem” pode ser entendida como uma metáfora, cujas raízes estão na visão e na busca de uma estratégia para promover o autodesenvolvimento individual dentro de uma organização em contínua autotransformação.

Nesse caso, o aprendizado está associado à capacidade de transformação contínua, baseada no desenvolvimento individual, coletivo e organizacional, em que a organização possibilita ao indivíduo se integrar totalmente à vida organizacional (Starkey, 1997).

Em outra instância, DiBella (1995) apresenta duas perspectivas em que a literatura trata a organização de aprendizagem: a perspectiva normativa (*normative perspective*) e a perspectiva desenvolvimentista (*developmental perspective*). A primeira trata a organização de aprendizagem como um arquétipo caracterizado por um conjunto particular de condições internas. Essa perspectiva presume que a organização de aprendizagem é uma consequência direta da escolha estratégica e iniciativa gerencial.

A perspectiva desenvolvimentista insere a noção de organização de aprendizagem em um contexto histórico. Ela parte do pressuposto que esta deriva de uma mudança evolucionária, isto é, em resposta tanto ao ambiente como uma ação revolucionária baseada na visão gerencial.

Ao observar que ambas as perspectivas pressupõem que a aprendizagem não é originária da vida organizacional e que esta ocorre somente sob certas condições prescritas, DiBella (1995) propõe uma visão alternativa, denominada perspectiva capacitadora (*capability perspective*). Nessa perspectiva, todas as organizações apresentam processos de aprendizagem que incorporam estilos ou padrões distintos de aprendizagem. No caso, o pressuposto é que existe uma melhor maneira para as organizações aprenderem e que os processos de aprendizagem estão incorporados na própria cultura e estrutura da organização.

Por outro lado, sob uma ótica mais funcional, Dodgson (1993) define uma organização de aprendizagem como aquela que constrói, suplementa e organiza o conhecimento e as rotinas em torno de suas atividades e de suas culturas, adaptando e desenvolvendo a eficiência organizacional através da melhoria do uso das aptidões de sua força de trabalho.

Nessa mesma linha, Tobin (1997) conceitua uma organização de aprendizagem como aquela baseada no conhecimento, onde todos os empregados usam seus conhecimentos, práticas e aprendizado para enfrentar os desafios dos negócios e criar novas oportunidades para o futuro.

Contudo, ainda é pertinente a crítica de Garvin (1993) quando aponta que as pesquisas referentes às organizações que aprendem estão relacionadas a grandes temas, utilizando mais metáforas do que aprofundando detalhes práticos.

O autor apresenta três questões críticas que, no seu entender, ainda não foram resolvidas:

I) a questão do *significado/definição* do que seja uma organização de aprendizagem, pois para a aprendizagem tornar-se um objetivo corporativo, ela deve ser em primeiro lugar entendida;

II) a questão da *gestão*, através de diretrizes claras e práticas, em vez de somente grandes aspirações;

III) a questão da *mensuração*, ou seja, o desenvolvimento de ferramentas para avaliar a taxa e o nível de aprendizado da organização, de forma a assegurar a mensuração dos ganhos de fatos realizados.

Nesse ínterim, Garvin (1993, p. 78) conceitua uma organização de aprendizagem como “*uma organização balizada na criação, aquisição e transferência de conhecimento e na modificação de seu comportamento para refletir novos conhecimentos e idéias (insights)*”.

Para tanto, Garvin aponta cinco estratégias a serem praticadas pelas empresas:

I) a utilização sistemática da resolução sistêmica de problemas, nos moldes da gestão da qualidade total, inclusive com o uso de ferramentas estatísticas;

II) o desenvolvimento e a experimentação de novos projetos e aplicações;

III) a reflexão e o aprendizado com as próprias experiências e com a história passada;

IV) o aprendizado com as melhores práticas desenvolvidas por outras organizações (*benchmarking*);

V) o estabelecimento de mecanismos para a transferência rápida e de forma eficiente do conhecimento para toda a organização.

Nesse aspecto, um desafio crítico para uma organização de aprendizagem é entender o processo de transferência pelo qual o conhecimento e o aprendizado individual são incorporados na memória e na estrutura da organização. Como observa Kim (1996, p. 66), “*tendo clara a compreensão desse processo de transferência, pode-se gerenciar ativamente o aprendizado organizacional a fim de torná-lo coerente com as metas, visão e valores da organização*”.

Portanto, retomando os conceitos de Senge (1990), a organização deve incentivar o compartilhamento dos conhecimentos individuais (Argyris & Schön, 1996), enfatizando o aprendizado coletivo. Construir uma organização de aprendizagem significa desenvolver continuamente a capacidade de criar uma visão de futuro.

Entretanto, para adquirir tal entendimento “*torna-se necessário fomentar uma constante educação gerencial que prepare os gerentes para combinar análise e síntese em um novo estilo de raciocínio*” (Kim, 1996, p. 58).

De fato, muitas são as definições do que sejam organizações que aprendem, mas, *a priori*, não existe um conceito legitimado totalmente, pois é grande a diversidade que envolve as organizações, como, por exemplo, as diferentes formatações, culturas, etc. Há, inclusive, pesquisadores que consideram a organização de aprendizagem uma utopia e, mais ainda, questionam quais os interesses que norteiam tais iniciativas (Coopey, 1998; Snell & Chak, 1998).

Não obstante a diversidade de conceitos, o presente trabalho orienta-se pelo entendimento de Easterby-Smith (1997) e Tsang (1997) de que organização de aprendizagem é aquela que aplica com sucesso os princípios da aprendizagem organizacional em seus processos.

3.3 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A noção de aprendizagem organizacional, para muitos considerada como um prolongamento dos trabalhos relacionados ao desenvolvimento organizacional, veio ao encontro das preocupações de alguns sociólogos e economistas americanos com a questão do desempenho das empresas em um contexto muito competitivo e economicamente incerto (Tremblay, 1997).

Apesar de algumas abordagens já tangenciarem o tema nos anos 60, a primeira definição formal de aprendizagem organizacional teve como origem os trabalhos desenvolvidos por Argyris & Schön (1996) no final dos anos 70. Contudo, foi a partir dos anos 90 que o campo da aprendizagem organizacional cresceu muito rapidamente, principalmente, em razão de fatores externos como:

- a velocidade da mudança tecnológica;
- o avanço da globalização; e
- o crescimento da competição entre as empresas.

Como observam Easterby-Smith et al. (1999), tais fatores levaram as empresas a aprender novas formas de competir, em vez de depender somente de suas práticas estabelecidas. Nesse ínterim, várias correntes de pensamento e pesquisa emergiram, desencadeando uma verdadeira heterogeneidade de abordagens (Prange, 1999).

Sob outro foco, Snyder & Cummings (1998) identificaram duas linhas de pesquisa predominantes nos estudos da aprendizagem organizacional. Uma linha direciona-se para o estudo de como o aprendizado individual incorpora-se ao aprendizado organizacional, enquanto que a outra enfatiza o estudo de como a aprendizagem é incorporada em rotinas, políticas e culturas organizacionais.

Os autores afirmam que a aprendizagem é organizacional quando:

- D) é realizada para melhorar os propósitos da organização;

II) é compartilhada ou distribuída entre os membros da organização;

III) os resultados da aprendizagem são incorporados nos sistemas, estruturas e cultura da organização.

Seguindo essa linha, Drucker (1991) observa que a organização tem que estar preparada para abandonar o conhecimento que se tornou obsoleto e aprender a criar o novo, enfatizando os seguintes pontos:

- melhoria contínua de todas as atividades;
- desenvolvimento de novas aplicações a partir de seus próprios sucessos;
- inovação contínua como um processo organizado.

Assim sendo, o aprendizado em uma organização significa a contínua experimentação e a transformação dessa experiência em conhecimento acessível e relevante para toda a organização (Senge et al., 1997).

Por sua vez, no entender de Easterby-Smith et al. (1999), os autores que escrevem sobre a aprendizagem organizacional podem ser sumarizados em duas visões: uma mais técnica e outra com uma perspectiva social.

A visão técnica assume que a aprendizagem organizacional envolve o processamento, interpretação e resposta referente à informação dentro e fora da organização. Nesta corrente, encontram-se abordagens relacionadas ao processamento da informação (Huber, 1991), criação do conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1997), *loops* da aprendizagem (Argyris & Schön, 1978; Swieringa & Wierdsma, 1992), etc.

A perspectiva social foca na maneira como as pessoas refletem sobre as suas experiências no trabalho. Sob essa ótica, o aprendizado é alguma coisa que emerge de interações sociais, normalmente no local natural de trabalho. Nessa linha, a aprendizagem organizacional pode ser vista tanto como uma construção social, como um processo político ou ainda como um artefato cultural.

Sob esse prisma, a aprendizagem organizacional pode ser percebida como uma metáfora derivada do nosso entendimento da aprendizagem individual. Logo, a

aprendizagem organizacional repousa sobre a memorização coletiva das aprendizagens individuais, ou seja, as organizações aprendem via seus membros individuais (Argyris & Schön, 1996; Kim, 1993b; Weick & Westley, 1996).

Para Argyris & Schön (1996, p. 190), uma teoria de aprendizagem organizacional deve tomar conta da interação entre as ações e interações dos indivíduos e as ações e interações dos níveis mais altos da organização, tais como departamentos, divisões ou grupos de gerentes. O aprendizado ocorre somente quando o conhecimento dos indivíduos se torna parte da memória organizacional, acessível a todos os outros componentes da organização (Argyris & Schön, 1978).

De acordo com Walsch & Ungson (1999), a memória organizacional constitui-se na informação estocada da história da organização que pode ser acessada livremente para suportar a tomada de decisões em nível organizacional. Contudo, a natureza do uso da memória organizacional é altamente dependente dos indivíduos, uma vez que são eles que determinam não somente a informação a ser armazenada como também a informação que será utilizada.

Nesse aspecto, Roth & Kleiner (1998) observam que a memória organizacional precisa armazenar e transferir o conhecimento acionável (*actionable*) para ser efetiva. Em outras palavras, ela precisa abranger não só o conhecimento das ações e seus resultados, mas também as teorias tácitas presentes nos pressupostos que balizam essas ações.

Por conseguinte, a aprendizagem organizacional constitui-se no incremento da capacidade da organização de tomar uma ação efetiva. Logo, uma organização pode aprender somente através de seus membros, porém esse aprendizado não é dependente de algum específico membro, pois encontra-se alicerçado em um modelo mental compartilhado pelos indivíduos (Kim, 1993b).

Portanto, a aprendizagem apresenta uma sinergia, pois o aprendizado individual contribui para o aprendizado organizacional, mas o resultado é mais que a soma das cognições individuais, constituindo-se em um “*processo de melhoramento das ações através de um melhor conhecimento e entendimento*” (Fiol & Lyles, 1985, p. 803). Nesse caso, a mudança do comportamento organizacional reflete o resultado do processo de aprendizagem organizacional (Swieringa & Wierdsma, 1992).

Esse entendimento é corroborado por Nicolini & Meznar (1995, p. 727) que conceituam a aprendizagem organizacional como “*uma construção social, a qual transforma a cognição adquirida em conhecimento abstrato realizável (accountable)*”. Em outras palavras, o processo de aprendizagem converte mudanças cognitivas em conhecimentos utilizáveis pela organização.

Sob outra ótica, Marsick (1988) descreve três domínios da aprendizagem:

I) A aprendizagem instrumental, orientada para a tarefa e com ênfase repousando na solução de problemas.

II) A aprendizagem dialógica (*dialogic*), concernente à maneira de compreensão das normas consensuais da sociedade.

III) O aprendizado auto-reflexivo, que abrange a auto-reflexão para mudança.

Para DiBella (1995), a aprendizagem organizacional é tomada como um construto usado para descrever certos tipos de atividades ou processos que podem ocorrer em qualquer um dos diversos níveis de análise ou como parte de um processo de mudança organizacional.

Seguindo esse enfoque, Finger & Brand (1999) entendem que a aprendizagem organizacional é uma forma particular de um processo de transformação organizacional, em que esta é um meio para alcançar as estratégias organizacionais.

Essa mesma compreensão é corroborada por Ruas (1999, p. 6) que entende que “*o aprender está associado à capacidade de transformação contínua, baseada no desenvolvimento individual e organizacional, mas sob a forma de um processo de aprendizagem coletivo, através da interação entre as pessoas da organização*”.

Nessa linha, Crossan et al. (1999) afirmam que a aprendizagem organizacional é um processo dinâmico que cria uma tensão entre a assimilação do novo aprendizado (*feed forward*) e a utilização ou uso do que realmente foi aprendido (*feedback*). Através do processo de alimentação, novas idéias e ações fluem do nível individual para o grupo e desse para a organização. Ao mesmo tempo, o que foi aprendido retorna da organização para o grupo e para os indivíduos, afetando o modo como as pessoas pensam e agem.

Diante dessa variedade de entendimento, Klimecki & Lassleben (1998, p.3) afirmam que

“as concepções sobre a aprendizagem organizacional convergem para uma compreensão cognitiva sobre as mudanças do conhecimento organizacional. Entretanto, a falta de um definitivo, convincente e comum entendimento aceito sobre como as mudanças ocorrem, requer mais pesquisas empíricas para melhorar o conhecimento sobre como ocorre o aprendizado a nível organizacional”.

Buscando caracterizar de forma mais consistente, a partir de uma perspectiva empírica, a aprendizagem nas organizações, o presente estudo pauta-se pela noção de aprendizagem organizacional como um processo de apropriação e geração de novos conhecimentos, alicerçado em uma dinâmica de reflexão coletiva, voltado para a modificação e o desenvolvimento de novos modelos mentais que resultem em novas ações e competências gerenciais.

Dada a importância atribuída à modificação dos modelos mentais dos indivíduos no decorrer do processo de aprendizagem organizacional, a seção seguinte procura abordar com mais propriedade a importância do compartilhamento do modelos mentais para a consecução da aprendizagem.

3.3.1 A Importância do Compartilhamento de Modelos Mentais

O ritmo das mudanças nas empresas supervalorizou a capacidade de aprender de uma organização, levando-a procurar integrar, cada vez mais, uma diversidade maior de pontos de vista, baseados, geralmente, em perfis diferenciados de pessoas. A consciência de que a riqueza desse manancial pode constituir-se em um diferencial único acentua ainda mais a importância do estudo dos modelos mentais que pautam as ações dos indivíduos na organização.

Os denominados modelos mentais abrangem interpretações, esquematizações, perspectivas, crenças e pontos de vista que ajudam os indivíduos a perceber e definir as suas visões de mundo (Senge, 1990). Em outras palavras, os indivíduos criam modelos da

realidade (*master designs*) que são usados para tratar e construir respostas apropriadas para uma dada situação concreta (Argyris, 1995).

Os modelos mentais são o caminho crítico entre o aprendizado individual e a memória organizacional. Eles funcionam como gerentes e árbitros do método pelo qual as informações são adquiridas, retidas, utilizadas e apagadas. Sem esses modelos mentais, os quais incluem todos os tipos de interconexões que foram desenvolvidas entre seus vários membros, uma organização estará incapacitada de aprender e agir (Kim, 1993b).

Embora a empresa possa tentar gerenciar o fluxo de informações, controlar o ambiente ou manipular o ambiente de aprendizado das pessoas de várias maneiras, se a visão que uma pessoa tem do mundo permanecer inalterada, é improvável que tais ações afetem a qualidade do aprendizado (Kim, 1996).

Por sua vez, a maneira como os indivíduos representam o mundo, através de suas estruturas ou esquemas mentais internos, muda sistematicamente através da assimilação de novos conhecimentos e acomodação dos conhecimentos existentes (Piaget, 1967).

Portanto, “a concepção que uma organização tem do mundo (*Weltanschauung*²) afeta o modo como as pessoas interpretam as mudanças no ambiente e como traduzem seus modelos mentais em ação” (Kim, 1996, p. 71). De fato, cada aprendizagem é uma modificação durável de uma experiência, modificação essa que leva a uma evolução da organização interna do pensamento (Morin, 1996).

Contudo, o que freqüentemente passa despercebido é que as crenças e as premissas pessoais afetam diretamente o processo de seleção pelo qual os novos dados observáveis são recebidos. É o que Argyris (1994) denomina de *loop reflexivo*, por acontecer em nível do subconsciente e de forma involuntária. O *loop reflexivo* também pode ser chamado de *loop* de criação de paradigmas, pois é o processo pelo qual, com o tempo, desenvolve um conjunto de crenças e premissas compartilhadas da empresa sobre a realidade (Argyris & Schön, 1996; Kim, 1996).

Para tanto, Argyris & Schön (1996) propõem o estudo dos modelos mentais através da identificação e avaliação das teorias que os indivíduos esposam de como lidar com os

² Termo alemão - *welt* (mundo) e *anschauung* (visão, contemplação) que significa cosmovisão ou concepção de mundo.

outros - “*espoused theories*” - e aquelas que colocam efetivamente em uso ou prática – “*theories-in-use*” - que pautam as respectivas ações.

Entretanto, a grande complexidade reside no fato de que os indivíduos interpretam os significados de forma diferenciada em decorrência do estágio de desenvolvimento dos seus mapas conceituais³ (Argyris, 1994; Crossan et. al 1999; Morgan, 1996; Senge, 1990). Como observa Morin (1996), as capacidades de aprendizagem são sempre dependentes do nível de maturidade das estruturas intelectuais necessárias para sua aquisição.

Portanto, como frisa Kim (1993a), dois grandes desafios fazem frente ao processo de aprendizagem nas organizações:

- I) achar meios de tornar explícitos os modelos mentais dos indivíduos;
- II) gerenciar a forma como esses modelos mentais são transferidos para a memória organizacional.

Em suma, “*quando os modelos mentais são explicitamente e ativamente compartilhados, a base de significados em uma organização se expande e a capacidade para uma ação efetiva e coordenada aumenta*” (Kim, 1993b, p. 13). Para tanto, mais e mais são necessárias ferramentas apropriadas para captar o tipo de conhecimento que está sendo mapeado (Kim, 1996).

Logo, essa base de conhecimento organizacional poderá servir como uma fonte rica e relevante para formulação da estratégia organizacional e tomada de decisões (Duncan & Weiss, 1979).

Feitas essas considerações, a presente revisão busca focar naquelas abordagens concernentes a aprendizagem organizacional que encontram-se mais direcionadas às práticas de trabalho das organizações.

³ Mapas conceituais ou modelos mentais são pressupostos profundamente enraizados, generalizações ou imagens que influenciam o modo que os indivíduos percebem e agem no mundo.

3.4 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL APLICADA ÀS PRÁTICAS DE TRABALHO

O objetivo da presente revisão é levantar algumas abordagens que são mais voltadas para as práticas de trabalho. Tais abordagens visam, *a priori*, auxiliar a compreensão do processo objeto da respectiva pesquisa.

Inicialmente, abordam-se a teoria da ação e os *loops* da aprendizagem (Argyris & Schön, 1996; Swieringa & Wierdsma, 1992), passando pela proposta concernente à “criação e conversão do conhecimento” (Nonaka & Takeuchi, 1997) e capitulando com algumas considerações sobre o processo de reflexão coletiva nas organizações.

A teoria da ação, proposta por Argyris & Schön (1996), parte do pressuposto que o processo de aprendizagem nas organizações abrange dois mecanismos, através dos quais o aprendizado se manifesta: o *single-loop* e o *double-loop*.

O *single-loop* compreende o processo de correção de erros através da mudança das rotinas. Esse tipo de aprendizado é incremental e adaptativo, ficando restrito à solução do problema sem uma preocupação mais profunda em questionar as premissas que lhe desencadearam.

A aprendizagem através do *double-loop* também envolve um processo de correção de erros, porém abrange uma dinâmica de reflexão muito mais profunda que no *single-loop*, perpassando pelo questionamento e compreensão das premissas, valores e políticas da empresa, ou seja, dos princípios e orientações norteadoras que estão por detrás das ações correntes na organização.

Tal processo se, por um lado, procura levar os empregados a aprenderem a refletir sobre a essência dos problemas, por outro, permite uma maior compreensão de como as pessoas pensam e quais regras cognitivas ou razões que elas usam para concretizar suas ações (Argyris, 1994).

Sob esse mesmo prisma e com base nos trabalhos de Argyris & Schön, porém muito mais direcionados para a prática organizacional, Swieringa & Wierdsma (1992)

distinguem três níveis de aprendizado - *single, double e triple loops* - os quais são chamados de ‘*loops da aprendizagem*’ (*learning loops*).

Segundo os autores, a aprendizagem através do *single loop* se concretiza quando o aprendizado coletivo acarreta mudanças nas regras existentes da organização, ou seja, constitui-se em um aprendizado em nível das regras.

Nesse estágio de aprendizagem, as mudanças limitam-se ao “como” nós podemos colaborar e “o que” devemos fazer ou é permitido fazer. Basicamente, é um aprendizado em nível da habilidade que resulta em um melhoramento.

No *double loop*, não somente ocorrem mudanças nas regras como também nas premissas (*insights*) que sustentam e justificam as regras, tais como argumentos, teorias, opiniões, etc. A aprendizagem por *double loop* requer um alto nível de aprofundamento, pois emergem questões sobre o “porquê” das regras, o que elas prescrevem e o que elas permitem, ou seja, questões em nível de conhecimento e entendimento coletivo. A renovação é o resultado desse nível de aprendizagem.

O *triple loop* da aprendizagem ocorre quando os princípios essenciais, nos quais a organização está fundada, entram em discussão. Esse nível de aprendizagem caracteriza-se por questões relacionadas a “que tipo de organização nós desejamos ser, que contribuições nós queremos fazer, que valores nós consideramos importantes, etc.”. Isso representa um aprendizado em nível de tenacidade, desejo e ser. Portanto, o resultado da aprendizagem de *triple loop* resulta no desenvolvimento de novos princípios que fundamentam a organização.

Assim sendo, as abordagens sobre os *loops* da aprendizagem podem tornar-se um instrumento concreto para a compreensão do processo de aprendizagem aplicado às práticas organizacionais. Por conseguinte, elas permitem também discriminar os vários níveis de aprendizado desencadeados no processo junto às organizações.

Quadro 1 - *Learning loops***PROCESSO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Ciclos (<i>Loops</i>)	Áreas	Nível	Resultado
<i>Single</i>	regras	obrigação e permissão	melhorias
	+	+	
<i>Double</i>	<i>Insights</i>	conhecimento e entendimento	renovação
	+	+	
<i>Triple</i>	princípios	desejo e perseverança	desenvolvimento

Fonte: adaptado de Swieringa & Wierdsma, 1992.

Por sua vez, para Nonaka & Takeuchi (1997), a aprendizagem organizacional é entendida como um processo de criação e conversão do conhecimento, pelo qual as organizações desenvolvem novas competências, através de uma estrutura conceitual básica da teoria da criação do conhecimento organizacional, a qual apresenta duas dimensões: uma ontológica e outra epistemológica.

Na dimensão ontológica, a criação do conhecimento organizacional é entendida como um processo que amplia no âmbito organizacional o conhecimento criado pelos indivíduos, incorporando-se como parte da rede de conhecimentos da organização. Esse processo ocorre dentro de uma “comunidade de interação”⁴ em expansão que atravessa níveis e fronteiras interorganizacionais.

Quanto à dimensão epistemológica, o processo baseia-se na distinção entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado. O conhecimento tácito inclui elementos cognitivos e técnicos.

⁴ Nonaka & Takeuchi (1997) fazem alusão ao trabalho de Brown & Duguid (Brown, J.S.; Duguid, P. *Organizational learning and communities-of-practice: towards a unified view of working, learning, and innovations*. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.), o qual observa que, na realidade, grupos informais evoluem entre indivíduos que buscam resolver um determinado problema ou buscam outros objetivos comuns.

Os elementos cognitivos associam-se aos “modelos mentais”, nos quais as pessoas criam visões de mundo, estabelecendo e manipulando analogias em suas mentes. Como já abordado anteriormente, os modelos mentais, como esquemas, paradigmas, perspectivas, crenças e pontos de vista, ajudam os indivíduos a perceberem e definirem seu mundo.

Em outras palavras, os elementos cognitivos do conhecimento tácito referem-se às imagens da realidade e visões para o futuro de um indivíduo, ou seja, “o que é” e “o que deveria ser”. Por outro lado, os elementos técnicos do conhecimento tácito incluem *know-how* concreto, técnicas e habilidades.

Conseqüentemente, o compartilhamento do conhecimento tácito, como fonte rica e inexplorada de novos conhecimentos, envolve a reunião de vários indivíduos com diferentes históricos, perspectivas e motivações. Nesse caso, a equipe facilita a criação do conhecimento através da variedade de requisitos dos membros que experimentam a redundância de informações e compartilham suas interpretações da intenção organizacional.

Quanto ao conhecimento explícito ou “codificado”, este refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática. O conhecimento explícito caracteriza-se por ser objetivo e estar baseado na racionalidade e seqüencialidade.

O modelo dinâmico da criação do conhecimento de Nonaka & Takeuchi (1997) está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, o qual é denominado “conversão do conhecimento”.

Os modos para conversão do conhecimento são: (I) de conhecimento tácito em conhecimento tácito, denominado socialização; (II) de conhecimento tácito em conhecimento explícito, chamado de externalização; (III) de conhecimento explícito em conhecimento explícito, ou combinação; (IV) de conhecimento explícito em conhecimento tácito, ou internalização.

O modo de socialização começa com a formação de uma equipe cujos membros compartilham suas experiências e modelos mentais. A socialização é um processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, da criação do conhecimento tácito como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. As pessoas podem adquirir

conhecimento tácito diretamente de outros sem usar a linguagem, ou seja, através da observação, imitação e prática. O segredo para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência.

O modo de externalização é ativado por rodadas sucessivas de diálogos significativos. A externalização é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos, o qual Nonaka & Takeuchi (1997) consideram um processo de criação do conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos.

A metáfora é uma forma de perceber ou entender intuitivamente uma coisa, imaginando outra coisa simbolicamente. Além disso, a metáfora é uma ferramenta importante para a criação de uma rede de novos conceitos. Esse processo criativo e cognitivo continua à medida que se pensa nas semelhanças entre os conceitos e se sente um desequilíbrio, incoerência ou contradição em suas associações, o que, frequentemente, leva à descoberta de um novo significado ou à formação de um novo paradigma.

Por outro lado, a associação através da analogia é realizada pelo pensamento racional e concentra-se nas semelhanças estruturais/funcionais entre as duas coisas. A analogia ajuda a entender o desconhecido através do conhecido e elimina a lacuna entre a imagem e o modelo lógico.

A externalização, normalmente, é vista como um processo de criação de conceitos, provocado pelo diálogo ou pela reflexão coletiva. Dentre os quatro modos de conversão, a externalização é a chave para a criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito.

A combinação é um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento. Esse modo de conversão envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimentos explícitos. Nesse caso, os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de meios como documentos, reuniões, conversas ao telefone ou redes de comunicação computadorizadas. A reconfiguração das informações através da classificação, do acréscimo, da combinação e da categorização do conhecimento explícito pode levar à geração de novos saberes. O modo de combinação é facilitado quando o

conceito formado pela equipe é combinado a dados existentes e ao conhecimento que reside fora da equipe, a fim de criar especificações mais compartilháveis.

A internalização é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito e está intimamente relacionada ao “aprender fazendo”. As experiências através da socialização, externalização e combinação são internalizadas nas bases do conhecimento tácito das pessoas sob a forma de modelos mentais ou *know-how* técnico compartilhado. Para que o conhecimento explícito se torne tácito, é necessária a verbalização e diagramação do conhecimento sob a forma de documentos, manuais ou histórias orais. Em síntese, o processo de criação de conhecimento ocorre através da chamada “espiral do conhecimento”, abrangendo os quatro modos de conversão do conhecimento.

O quadro 2 apresenta sinteticamente os quatro modos de conversão do conhecimento propostos por Nonaka & Takeuchi (1997).

Quadro 2 - Fases da conversão do conhecimento

Modo Conversão	Tipos de Conhecimento
Socialização	Tácito para Tácito
Internalização	Explícito para Tácito
Externalização	Tácito para Explícito
Combinação	Explícito para Explícito

Fonte: Nonaka & Takeuchi, 1997.

Em suma, o modo de socialização propicia o desenvolvimento de um “campo de interação”⁵, em que ocorre o compartilhamento das experiências e modelos mentais dos membros, gerando um conhecimento compartilhado.

A externalização gera um conhecimento conceitual e é provocada pelo diálogo ou pela reflexão coletiva, onde o emprego de metáforas ou analogias ajuda os membros da equipe a articularem o conhecimento tácito.

⁵ Termo cunhado por Nonaka & Takeuchi (1997, p. 80).

A combinação dá origem ao conhecimento sistêmico, sendo desencadeada pela aposição do conhecimento recém-criado e do conhecimento já existente em uma “rede”, cristalizando-os em um novo produto, serviço ou sistema gerencial.

Finalmente, a internalização, através do “aprender fazendo”, produz o conhecimento operacional. Assim, a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral, que começa em nível individual e vai subindo, ampliando comunidades de interação que cruzam fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações.

Contudo, *“o ponto de partida para a construção da conversão do conhecimento é reconhecer a necessidade de transcender as dicotomias”* (Nonaka & Takeuchi, 1997, p. 276). *“Descobrir e corrigir os pontos fracos, tanto em nível individual quanto em nível organizacional, é a chave para um processo eficaz de criação do conhecimento organizacional em escala global”* (Nonaka & Takeuchi, 1997, p. 259).

Portanto, o âmago do processo de criação do conhecimento organizacional ocorre em nível do grupo, onde a empresa oferece as condições capacitadoras necessárias, pois as equipes desempenham um papel central na empresa criadora de conhecimento porque propiciam *“um contexto compartilhado onde os indivíduos podem interagir e engajarem-se em um constante diálogo”* (Nonaka, 1997, p. 42).

Por conseguinte, verifica-se que um dos pontos comuns entre os muitos teóricos da aprendizagem baseada na experimentação é a importância depositada na integração das novas experiências com as experiências passadas, através de um processo de reflexão. No caso, a reflexão é largamente reconhecida como um elemento crucial no processo de entendimento dos indivíduos. Assim sendo, cada vez mais faz-se necessário um maior entendimento sobre a natureza e a prática da reflexão no ambiente de trabalho (Rigano & Edwards, 1998).

Para tanto, as empresas precisam trabalhar a questão da reflexão de forma mais profunda, levando os empregados a aprenderem a pensar sobre a essência dos problemas, envolvidos em um ambiente cada vez mais participativo (Argyris, 1994).

Nessa linha, como observa Kim (1996), o aprendizado organizacional, para ser duradouro e significativo, deve avançar tanto em nível *operacional* quanto *conceitual*. O

aprendizado operacional significa melhorar comportamentos ou métodos, a fim de otimizar o desempenho de um determinado sistema, enquanto que o aprendizado conceitual diz respeito à mudança dos modelos mentais sobre como o mundo funciona, tais como reformular um problema em um contexto diferente e investigar suas implicações.

Portanto, a fase de criação de conceitos se concretiza quando a equipe expressa o modelo mental compartilhado através do diálogo contínuo, sob a forma de reflexão coletiva. O modelo mental tácito compartilhado é verbalizado em palavras e frases e, finalmente, cristalizado em conceitos explícitos (Nonaka & Takeuchi, 1997).

Por fim, como enfatiza Nonaka & Takeuchi (1997, p. 59),

“uma organização que deseja lidar de forma dinâmica com as mudanças no ambiente precisa criar informação e conhecimento, não apenas processá-los de forma eficiente. A todo momento a organização recria-se destruindo o sistema de conhecimento existente e encontrando novas formas de pensar e fazer as coisas [...] Por outro lado, os membros deixam de ser passivos e tornam-se agentes ativos da inovação”.

Assim sendo e focado no propósito de compreender melhor como a aprendizagem organizacional concretiza-se nas práticas de trabalho, particularmente através da resolução coletiva de problemas, a seção seguinte busca discorrer sobre alguns conceitos mais associados a essa questão.

3.4.1 A Aprendizagem Organizacional via Resolução Coletiva de Problemas

Tomando-se como referência a lente da *Gestalt*⁶, a resolução de problemas envolve a reorganização dos elementos de uma situação-problema em novos entendimentos, formas, etc. que levem a uma solução desejada.

Para tanto, podem ser empregados dois tipos de pensamento: o primeiro, denominado “produtivo”, é baseado na criação de uma nova solução para o problema, pois uma organização nova é produzida; o segundo, chamado de “reprodutivo”, aplica soluções

⁶ Escola da área de psicologia que lida principalmente com os processos de percepção (Encarta Encyclopédia, 2000).

bem-sucedidas no passado para resolver o problema, utilizando velhos hábitos e reproduzindo comportamentos passados (Mayer, 1983).

Os tipos de pensamento desenvolvidos pela Escola da *Gestalt* são, de certa forma, abrangidos pela aprendizagem organizacional, os quais ficam evidenciados nos conceitos de aprendizado adaptativo e generativo (Senge, 1990), instrumental e dialógico (Marsick, 1988), operacional e conceitual (Kim, 1993b), *single* e *double loop* (Argyris & Schön, 1996), respeitadas as particularidades de cada abordagem.

Na concepção de Argyris & Schön (1996, p.16),

“o aprendizado organizacional ocorre quando os indivíduos da organização experienciam uma situação problemática, questionando-a de acordo com os interesses da organização. Os resultados são incorporados na imagem da organização que os membros visualizam em suas mentes e/ou nos artefatos epistemológicos (mapas, memórias e programas pertencentes ao ambiente organizacional)”.

Por sua vez, nos últimos anos, os programas de melhoria voltados para a gestão da qualidade vêm dedicando grande ênfase à resolução sistemática de problemas. Cabe ressaltar que esse processo caracteriza-se, *a priori*, por identificar, com a ajuda das ferramentas gerenciais e estatísticas, as principais causas dos problemas apontados, e levantar possíveis alternativas para solucionar a falha ou desvio. Em geral, as pessoas envolvidas se mobilizam em torno da situação-problema até o encaminhamento da possível solução.

Não obstante os resultados obtidos com tal abordagem, nota-se que, em muitos casos, o processo de aprendizagem fica limitado, sem uma reflexão mais crítica das condicionantes da situação-problema ou da própria performance dos envolvidos.

Nesse aspecto, Argyris (1994) faz alusão às ações da gestão da qualidade total que, no seu entender, produzem, em muitos casos, um aprendizado simples, necessário apenas para solucionar os problemas superficialmente. Em princípio, trata-se de um aprendizado de *single loop* (Argyris & Schön, 1996), pois fica restrito a uma mera solução de problemas, onde o foco situa-se mais na identificação e correção dos erros do que em um questionamento mais profundo das razões ocultas por detrás dos fatos.

Por conseguinte, Argyris (1994) alerta que a cultura da empresa pode levar à busca da resolução de problemas e, ao mesmo tempo, a mascará-los. Isto ocorre em função da produção de um aprendizado superficial, necessário apenas para solucionar determinados problemas.

Por outro lado, na resolução dos problemas à luz da aprendizagem organizacional, além de as discussões e geração de idéias serem desenvolvidas de forma coletiva, o foco passa da mera solução do problema para "o que podemos aprender com o ocorrido".

No caso, o grupo passa a discutir não somente as causas, conseqüências e possíveis alternativas de solução, mas, também, quais as variáveis que levaram ao desencadeamento da situação, quais suas inter-relações com os ambientes interno e externo e quais são os mecanismos e as competências necessárias para responder, com prontidão ou até antecipar-se, à ocorrência de outros problemas similares.

Nesse patamar, o aprendizado é gerado através de um exercício de ação-reflexão, em um processo dinâmico e proativo, em que as situações que se apresentam são encaradas em um diferente patamar de entendimento e conhecimento.

Logo, esse processo caracteriza-se como uma aprendizagem de *double loop* (Argyris & Schön, 1996) ou até de *triple loop* (Swieringa & Wierdsma, 1992), um estágio superior em que o tratamento das situações-problema levam a um questionamento da razão de ser e dos fundamentos que sustentam a organização, pois estabelece uma dinâmica de reflexão mais profunda, quando os empregados questionam e são questionados, levando-os a aprenderem e a exercitarem o ato de pensar sobre a essência dos problemas.

Tal experiência, muitas vezes, força os indivíduos a confrontarem-se com as restrições da realidade organizacional, desembocando freqüentemente na descoberta de idéias e ações alternativas e criativas no seio da empresa. Contudo, sob esse prisma, uma dinâmica de aprendizagem deve estar centrada muito mais na forma ou processo que leva as pessoas a refletirem sobre as questões trabalhadas do que na solução de uma questão específica.

Portanto, o processo de aprendizagem organizacional vem ao encontro das organizações que começam a reconhecer estes problemas por elas mesmas e que querem examiná-los mais de perto e obterem lições deles. O aprendizado voltado para a ação foi

desenvolvido para ajudar a gerar soluções para os problemas da vida real, com ênfase na experiência concreta dos indivíduos que tomam parte da atividade de aprendizagem (Rigano & Edwards, 1998). A realidade passa a ser um exercício de aprendizagem (Kolb et. al, 1984; Swieringa & Wierdsma, 1992).

Como enfatizam Crossan et al. (1999), o papel da experiência no desenvolvimento do entendimento compartilhado reforça a premissa da aprendizagem de que a cognição (conhecimento, entendimento e crenças) e ação (comportamentos) são fortemente inter-relacionados, uma vez que mudanças apenas no conhecimento, como oportunizado nos programas tradicionais de formação, não necessariamente acarretam mudanças na ação.

Como afirmam Collins e Porras (1997), as empresas visionárias são aquelas que mudaram o seu foco de impor as soluções para dar as ferramentas, no intuito de fomentar uma maior reflexão e gerar um processo de aprendizado.

A partir dessas considerações e levando-se em conta as características da organização estudada e do processo objeto dessa pesquisa, a seção seguinte procura abordar alguns conceitos relacionados aos modelos cíclicos de aprendizagem, particularmente no que se refere à aplicação desses na resolução de problemas.

3.4.2 Os Modelos Cíclicos de Aprendizagem Aplicados à Resolução de Problemas

Os ciclos de aprendizagem apresentam-se como um método estruturado para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem nas organizações, voltado para propiciar o compartilhamento de modelos mentais, buscando a aprendizagem individual, coletiva e organizacional. Diversos estudos têm sido recentemente produzidos, baseados nas aplicações dos modelos cíclicos, os quais sugerem que os mesmos têm considerável utilidade no processo de aprendizagem organizacional focado na resolução de problemas.

Segundo Morin (1996), os modelos cíclicos de aprendizagem originam-se nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget, os quais enfatizam o processo de aprendizagem experiencial, tratado com profundidade no âmbito da psicologia.

Os modelos cíclicos, derivados particularmente dos trabalhos desenvolvidos por Kurt Lewin, incorporam sucessivos estágios de coleta de dados, reflexão, conceituação e experimentação, em que as metáforas do aprendizado individual são estendidas para o nível de análise organizacional (Easterby-Smith, 1998). A figura 1 apresenta o modelo de aprendizagem experiencial desenvolvido por Lewin.

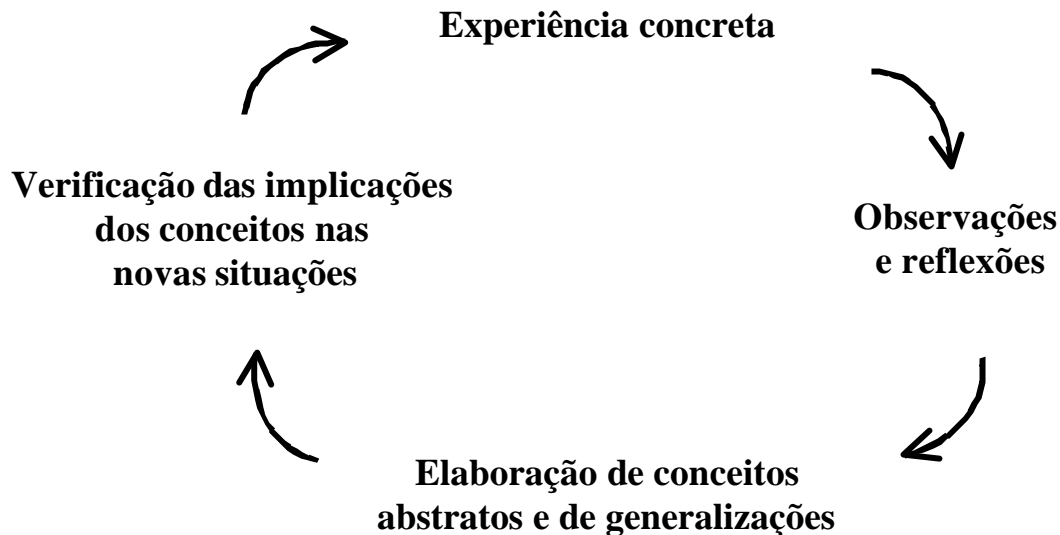


Figura 1- Ciclo de Aprendizagem de Kurt Lewin
Fonte: Easterby-Smith, 1998.

Nessa linha, Pfeffer & Ballew (1988) apresentam um modelo denominado “Ciclo de Aprendizagem Experiencial” (The experiential Learning Cycle), o qual apresenta as seguintes etapas:

- I) experienciando (atividade, fazendo);
- II) publicando (compartilhando reações e observações);
- III) processando (discussão dos padrões e dinâmicas);
- IV) generalizando (inferindo princípios sobre o mundo real);
- V) aplicando (planejando o mais efetivo comportamento).

Para os autores, “a aprendizagem experiencial ocorre quando uma pessoa se engaja em uma atividade, analisa a atividade criticamente, abstrai alguns insights úteis da

análise e apresenta o resultado do trabalho através de uma mudança no comportamento” (Pfeffer & Ballew, 1988, p. 3).

Nesse caso, o processo de aprendizagem é caracterizado por uma “experiência estruturada”, a qual constitui-se de “*um desenho de aprendizagem em grupo que é baseado no ciclo de aprendizagem experiencial (experiential learning)*” (Pfeffer & Ballew, 1988, p. 17). Para tanto, uma atividade precisa ser selecionada com base em dois critérios:

- a competência do facilitador; e
- as necessidades dos participantes.

A experiência estruturada é um procedimento usado pelo facilitador para ajudar os participantes a iniciar, processar, completar e integrar não somente aprendizados específicos, como também o processo como um todo de como aprender movendo-se de uma experiência para resultados aplicáveis. Experiências estruturadas podem também expandir o conhecimento dos próprios participantes a respeito de como eles se relacionam com os outros, como os grupos operam e como as pessoas funcionam como indivíduos e integrantes da organização.

Entretanto, além das técnicas utilizadas, outros fatores ligados ao facilitador fazem diferença no desenvolvimento dos grupos, tais como a habilidade para conduzir os participantes e ajudá-los a tornarem suas experiências significativas para eles mesmos (Pfeffer & Ballew, 1988).

Com base nos trabalhos de Kurt Lewin, Kolb (1997) desenvolveu um modelo quadrifásico denominado Ciclo Vivencial de Aprendizagem, o qual envolve as seguintes fases intercambiáveis.

I) A **Experimentação Concreta** que se traduz efetivamente no fazer, na ação propriamente dita, em que a base do processo de aprendizagem, nesta etapa, recai na observação e reflexão do processo.

II) A **Observação Reflexiva** que envolve a reflexão sobre a ação e a observação a partir de diversas perspectivas, tais como principais relações, causas, conseqüências, etc.

III) A **Conceituação Abstrata** que abrange a formação de conceitos abstratos e generalizações que integram as observações de uma forma sistematizada, o que poderia se traduzir nas organizações como o levantamento de alternativas de soluções e as possíveis conseqüências de cada alternativa.

IV) A **Experimentação Ativa** que consiste na decisão da alternativa mais adequada, com base nas experiências e conceitos elaborados, para a resolução do problema, desencadeando uma nova experiência concreta e fomentando a geração de um novo processo de aprendizagem.

Para Kolb et al. (1984), todas as atividades da organização podem constituir-se em um componente do processo de aprendizado. Sob esse enfoque, as situações-problema são tanto estímulos quanto meio para o aprendizado (Swieringa & Wierdsma, 1992).

O Ciclo Vivencial de Aprendizagem encontra-se representado graficamente na figura 2.

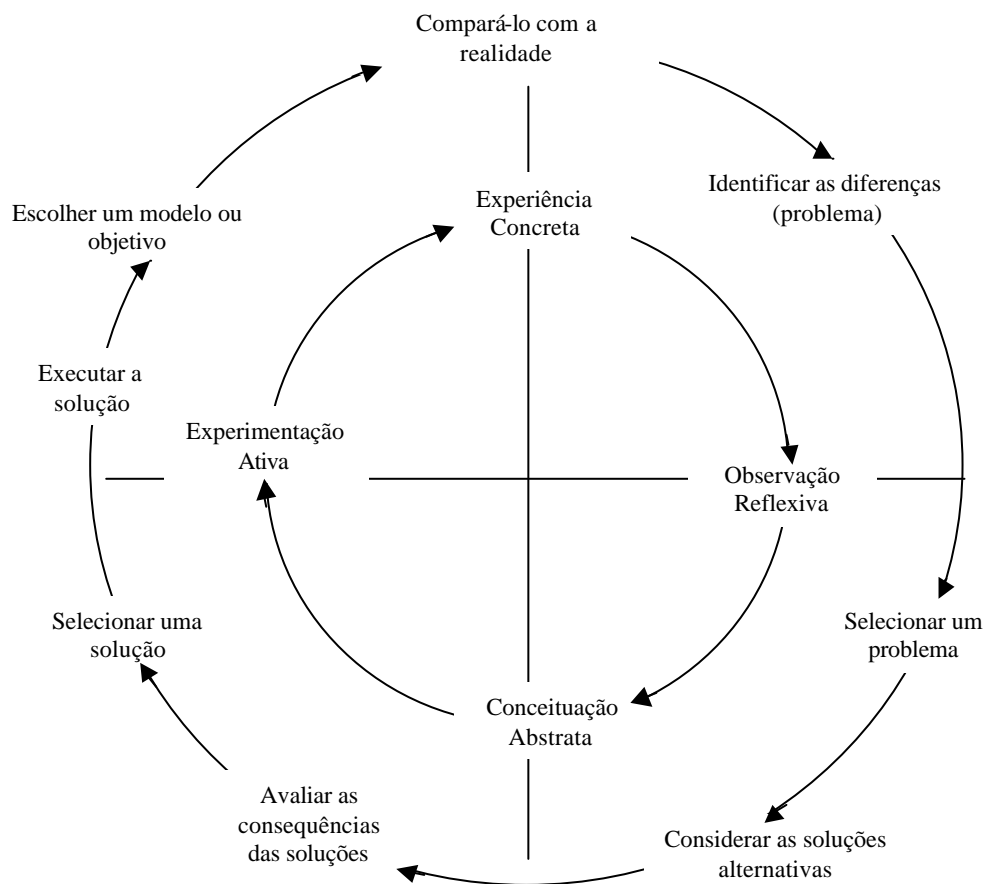


Figura 2 - O Modelo de Aprendizagem Vivencial e o Modelo de Resolução de Problemas
Fonte: Kolb, 1997, p. 332.

O ponto de partida de Kolb reside na convicção de que tudo que se aprende deve se evidenciar no que se faz, visto que a aprendizagem se realiza mediante a experiência ou, ainda, por meio da ação. Neste caso, a aprendizagem funciona tanto como estímulo como meio para aprender, em que as atividades de rotina tornam-se componentes dos processos de aprendizagem.

Com esse enfoque, Swieringa & Wierdsma (1992) apresentam o modelo de aprendizagem Vivencial de Kolb de uma forma mais simplificada e identificada com a nomenclatura gerencial. Em sua proposta, os autores identificam quatro momentos de intervenção denominados Fazer, Refletir, Pensar e Decidir.

O **Fazer** consiste na experimentação ou ação propriamente dita, acompanhada de uma acurada observação. Nesta fase, a capacitação, traduzida como as habilidades necessárias para a ação, torna-se premente.

No **Refletir**, as situações e informações levantadas através da observação são analisadas e avaliadas em função dos resultados esperados, levando a uma reflexão sobre o processo que envolveu a geração dos resultados obtidos, as relações, causas e conseqüências da ação/experimentação realizada.

A fase do **Pensar** envolve a associação dos pontos assinalados no processo de reflexão com os conceitos e teorias gerenciais, de forma que sejam levantadas alternativas de solução para os problemas analisados, bem como feita a análise do impacto da aplicação de cada solução encontrada.

Em seguida, no **Decidir**, é escolhida uma das alternativas propostas e estabelecido um plano de ação (contrato), envolvendo objetivos/metras, preparação, recursos, indicadores de monitoramento, etc., para o desencadeamento de uma nova ação, iniciando-se novamente o ciclo de aprendizagem. A partir do momento que os participantes decidem por uma nova linha de ação, ocorre o estabelecimento de um contrato mútuo, que se concretiza em um plano de ação para executar uma nova ação ou experimentação, baseada em um visão compartilhada ou visão de futuro da equipe.

Por sua vez, cada etapa do ciclo está diretamente identificada com um tipo de intervenção relacionada à preparação, no sentido de viabilizar cada fase do processo de aprendizagem.

No **fazer**, a capacitação assume um papel de relevância, entendida aqui como programas de educação dirigidos para a aquisição de habilidades. No processo de reflexão (**refletir**), a formação toma preminência, através de programas dirigidos ao desenvolvimento de procedimentos e atitudes específicas. A educação, no seu sentido mais restrito, configurada por programas dirigidos à aquisição de conhecimento e compreensão, é fundamental para a etapa do **pensar**, onde as teorias e métodos relacionados buscam ajudar na análise, conceituação e estabelecimento de novas conexões. Na fase do **decidir**, a consultoria como ação educativa pode proporcionar subsídios e ajudar no processo de decidir, em vez de encontrar ou apresentar soluções.

Através desse ciclo de aprendizagem, os indivíduos ganham experiência fazendo (*doing*), refletem sobre a experiência realizada, procuram compreendê-la, através de análises e conceituações, fazem escolhas e decidem quando experimentar novamente (refazer), iniciando um novo ciclo de aprendizagem.

Logo, o ciclo apresenta dois eixos onde o aprendizado toma lugar: um estende-se da 'ação' para 'reflexão' e o outro do 'concreto' para o 'abstrato'. De acordo com essa aplicação, o aprendizado ocorre através de sucessivos ciclos de aprendizagem (Swieringa & Wierdsma, 1992). A figura 3 apresenta graficamente o ciclo de aprendizagem proposto por Swieringa & Wierdsma (1992).

O processo de aprendizagem organizacional, baseado nos modelos cíclicos de aprendizado e aplicados à resolução de problemas, pode constituir-se em um importante instrumento para desencadear uma dinâmica que gere uma sinergia coletiva capaz de proporcionar um efetivo aprendizado coletivo e organizacional.

Como observa De Geus (apud Starkey, 1997), as empresas sobrevivem porque criam um relacionamento harmonioso com seu meio ambiente através de um ciclo de aprendizado. A sobrevivência de longo prazo depende do efetivo e contínuo aprendizado e da capacidade de traduzir o aprendizado em ação e mudança.

Por fim, Morin (1996) observa que aprender é adquirir conhecimentos e competências, é modificar atitudes e comportamentos para serem mais eficazes do que antes. Isto posto, a aprendizagem é um processo psicológico, constituído por um conjunto de atividades motrizes e intelectuais, responsável pela modificação das atitudes e das condutas do indivíduo.

Ciclo de Aprendizagem Experiencial

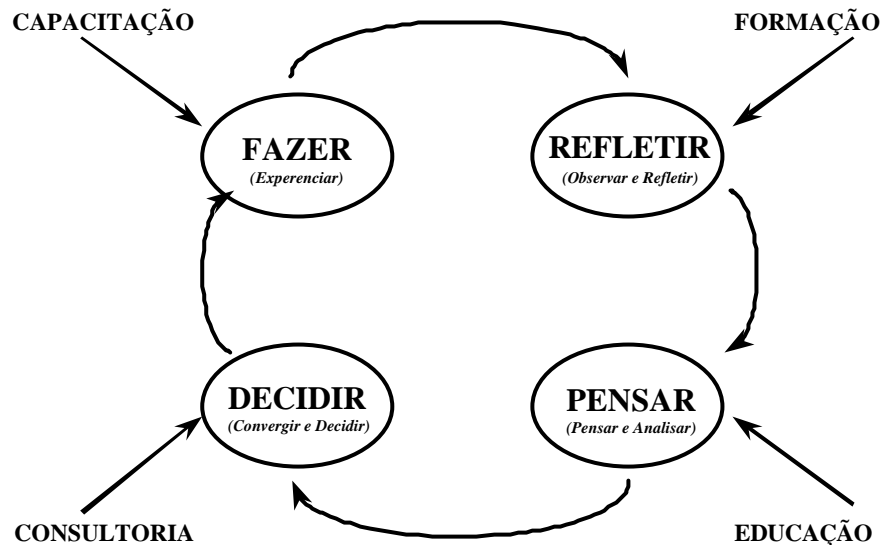


Figura 3 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial
Fonte: Swieringa & Wierdsma, 1992.

Por conseguinte, após relacionar o processo de aprendizagem organizacional às práticas de trabalho, especialmente no que tange à resolução de problemas via ciclos vivenciais de aprendizagem, cabe localizá-lo como vetor construtor de novas competências gerenciais.

3.5 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPETÊNCIAS

O presente tópico visa discorrer sobre algumas abordagens relacionadas à noção de competência, procurando estabelecer uma relação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências. Contudo, a exemplo das demais seções, o trabalho concentra-se naquelas abordagens que apresentam maior afinidade com os propósitos e particularidades do estudo.

A palavra competência vem da palavra em latim “*competens*” que significa “aquilo que vai com, aquilo que é adaptado a”. Porém, o conceito de competência, no senso de

efetiva performance, foi popularizado por Boyatzis (1982), em seu trabalho seminal intitulado *“The Competent Manager”*.

Desde então, tem existido um intenso debate sobre a natureza da competência e iem umeráveis esforços para definir “competência” para um extenso conjunto de ocupações, bem como para funções específicas (Hardern, 1995). Por exemplo, para Thompson (1995), a competência encontra-se relacionada aos atributos necessários para o indivíduo desempenhar sua função, os quais são adquiridos através da combinação da educação, treinamento e prática no trabalho⁷.

Já no entender de Le Boterf (1994, p. 21), a competência é constituída pela integração do saber (savoir), saber fazer (savoir-faire) e saber agir (savoir-agir), ou seja, *“a competência é a capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los sobre a realização das atividades”*⁸.

Entretanto, Le Boterf (1999a) observa que a noção de competência é muito mais complexa do que a soma de conhecimentos, habilidades e atitudes que remonta à década de 60. Competência é um conceito evolutivo, em via de fabricação, e não um conjunto aplicado de saberes teóricos ou práticos.

Porém, em muitos casos, a competência é entendida como um conjunto de referenciais ou listas intermináveis de pré-requisitos, reduzindo-a em pedaços, dentro de uma lógica de decomposição, inspirada, provavelmente, pelos princípios tayloristas. Para Le Boterf (1999b), esses referenciais não devem tornar-se moldes, mas pontos de referência ou atrativos para os indivíduos no desenvolvimento de suas competências.

Seguindo essa linha, Le Boterf (1999b) afirma que não se pode raciocinar em transmitir competências, visto que elas são dinâmicas e, portanto, não transferíveis. Logo, deve-se criar condições favoráveis para a construção pessoal das competências, abrangendo um saber combinatório, em que o sujeito é o centro da competência.

⁷ Um exemplo dessa abordagem contitui-se na lista referencial de padrões e qualificações baseada na competência, adotada pelo *The National Council for Vocational Qualifications* – NCVQ, do Reino Unido, a qual é sinteticamente apresentada no anexo A.

⁸ Apesar de abrangente e relativamente aceita entre os estudiosos do tema, Michel (1993) afirma que esta definição apresenta alguns inconvenientes relacionados à justaposição, ou seja, onde começa e onde termina o saber em relação ao saber fazer, ou em relação ao saber agir e assim por diante.

Assim, o indivíduo pode ser considerado como o construtor de suas competências, em que essa se faz através da combinação e mobilização de um duplo conjunto de recursos: os recursos incorporados (conhecimentos, experiência, qualidades pessoais, vivências, etc.) e a rede de recursos de seu ambiente (redes profissionais, redes documentais, bancos de dados, etc.).

Com relação aos recursos incorporados, em particular, o autor apresenta a seguinte tipologia:

- **Conhecimentos gerais** (conceitos, saberes disciplinares, teorias, etc.): servem para propiciar a compreensão de um fenômeno, uma situação, um problema ou procedimento.
- **Conhecimentos específicos do ambiente profissional:** são aqueles sobre o contexto de trabalho do indivíduo, tais como planos, regras de gestão, cultura organizacional, códigos sociais, organização da empresa ou de unidades, etc., isto é, os conhecimentos sobre o contexto interno e externo da atividade profissional.
- **Conhecimentos procedurais:** são aqueles que descrevem procedimentos, métodos e modos operatórios (rotinas) dentro de uma ordem estabelecida.
- **Habilidades operacionais:** são as aplicações, os métodos, os procedimentos, os instrumentos cujo indivíduo os operacionaliza na prática. Eles permitem saber operar.
- **Saberes e habilidades experienciais:** são resultados da experiência, da ação. Por sua vez, são difíceis de exprimir de forma sistematizada e, geralmente, são conhecidos como conhecimentos tácitos, maneiras de fazer, jeito, astúcia, virtuosidade, etc.
- **Habilidades relacionais:** são as capacidades que permitem se relacionar e cooperar eficazmente com os outros, tais como a capacidade de escuta, de negociação, de trabalho em equipe, de trabalho em rede, etc. Tal capacidade é adquirida através da diversidade de lugares e momentos, não exclusivamente vinculada aos percursos profissionais.
- **Habilidades cognitivas:** elas correspondem a operações intelectuais necessárias para a análise e resolução de problemas, a concepção e realização de projetos, a tomada de decisão, a invenção, como, por exemplo, a indução, dedução, abstração,

reflexão, analogia, produção de hipóteses, generalizações, etc. As habilidades cognitivas permitem inferir, ou seja, criar novas informações a partir de informações existentes.

- **Atitudes e qualidades:** abrangem as características da personalidade, ilustradas como rigor, força de vontade e convicção, curiosidade de espírito, iniciativa, etc. Contudo, antes de querer estimar o “saber ser” de uma pessoa, o objetivo é colocar em evidência certas qualidades que são esperadas em uma situação profissional particular.

- **Recursos fisiológicos:** são aqueles necessários para a geração de energias.

- **Recursos emocionais:** guiam a intuição, a percepção de sinais fracos ou, em outras palavras, permitem sentir uma situação e/ou relação (*felling*).

Contudo, Le Boterf (1999b, p. 60) ressalta que “*a capacidade de agir com competência depende, também, da riqueza de seu ambiente e de suas possibilidades de acesso a essa rede de recursos*” (Le Boterf, 1999b, p. 60). O quadro 3 apresenta os tipos de recursos incorporados aos indivíduos associados ao modo principal de aquisição.

Em suma, na definição de competência de Le Boterf (1999a), o sujeito é tanto portador como produtor de competências, evidenciando-a como forma de agir e distinguindo-se dos recursos necessários para sua produção. Portanto, “*a competência que o indivíduo produz é uma seqüência de ações, onde se encadeiam múltiplas habilidades (savoir-faire) e experiências*” (Le Boterf, 1999b, p. 27). Assim sendo, a partir de um mesmo capital de recursos, o indivíduo pode construir muitas competências.

Quadro 3 -Tipos de Recursos Incorporados aos Indivíduos Associados ao Modo Principal de Aquisição

TIPO	FUNÇÃO	MODO PRINCIPAL DE AQUISIÇÃO
Conhecimentos gerais	Saber compreender	Educação formal ⁹ , formação inicial ¹⁰ e contínua
Conhecimentos específicos sobre o ambiente profissional	Saber se adaptar Saber agir sob medida	Formação contínua e experiência profissional
Conhecimentos procedurais	Saber como proceder	Educação formal, formação inicial e contínua
Habilidades operacionais	Saber proceder Saber operar	Experiência profissional
Saberes e habilidades experienciais	Saber e Fazer	Experiência profissional
Habilidades relacionais	Saber cooperar Saber se conduzir	Experiência social e profissional
Habilidades cognitivas	Saber tratar a informação Saber raciocinar	Educação formal, formação inicial e contínua Experiência social e profissional analisada
Atitudes e qualidades	Saber se engajar	Experiência social e profissional Educação
Recursos fisiológicos	Saber gerar sua energia	Educação
Recursos emocionais	Saber sentir uma situação Saber captar os sinais fracos	Educação

Fonte: adaptado de Le Boterf, 1999b.

Entretanto, o saber combinatório dos indivíduos não é idêntico, tampouco estanque, pois ele pode evoluir ao curso do tempo. Portanto, não há somente uma maneira de ser competente em relação à resolução de uma situação-problema ou um projeto a realizar, podendo haver várias estratégias ou condutas pertinentes.

Por outro lado, a competência coletiva é resultado dessa arquitetura combinatória, ou seja, uma propriedade emergente da articulação e da sinergia entre as competências individuais, fruto do trabalho e da experimentação (Le Boterf, 1999a).

⁹ A educação formal caracteriza-se como o ensino escolar, universitário, etc.

¹⁰ A formação inicial refere-se a formação profissional através de institutos profissionais, escolas profissionalizantes, etc.

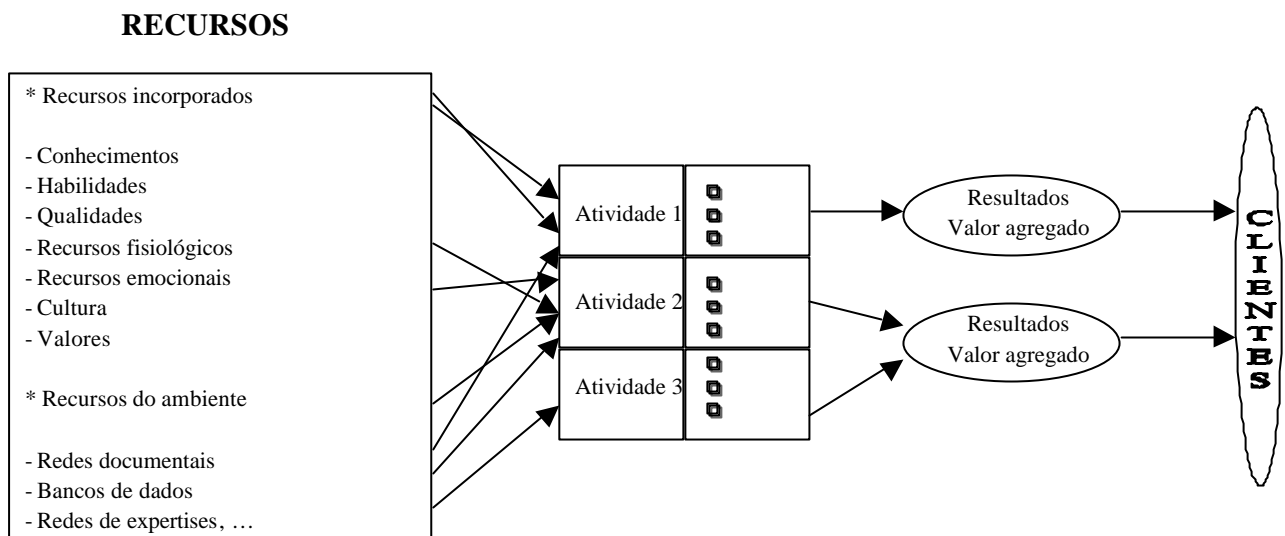


Figura 4 - A Competência como um Saber Combinatório Materializado em uma Ação
 Fonte: adaptado de Le Boterf, 1999b.

Isto posto, Koenig (1996) afirma que a aprendizagem nas organizações, entendida como um fenômeno coletivo de aquisição e elaboração de competências, pode contribuir, efetivamente, para o processo de mudança. A dimensão coletiva da aprendizagem pode ser ativada de duas maneiras, não excludentes uma da outra.

O primeiro modo repousa sobre a circularização de idéias ou a difusão de práticas construtivas de novas competências, em que o impacto da aprendizagem cresce com a diversidade de interpretações produzidas e aumenta em função do número de indivíduos que, no seio da organização, adquirem uma nova competência, julgando-a útil, e que compreendem da mesma maneira as diversas interpretações produzidas.

A segunda maneira baliza-se sobre a criação de relações entre as competências preexistentes, visando a uma melhor confrontação e articulação entre os atores, os quais estão habituados a mobilizar suas competências de maneira independente.

Koenig (1996) apresenta as seguintes formas para ativar o processo de aprendizagem coletiva:

- coleta explícita de novos conhecimentos, acessíveis a todos os empregados;
- intercâmbio de experiências com especialistas ou entre domínios de competências, através de reuniões organizadas, projetos comuns ou ainda de maneiras mais informais;

- difusão das competências através do trabalho interativo e em equipe.

Nessa linha, a aprendizagem designa o processo pelo qual um indivíduo constrói, assimila e aperfeiçoa conhecimentos e novas competências, através do qual suas representações, seus comportamentos e suas capacidades de ação são modificados (Cukierman, et al., 1996).

Para tanto, o conhecimento pode ser visto como um “recurso interpretativo” para a pessoa, o qual propicia a leitura da situação corrente, possibilitando comparações com situações semelhantes e a identificação de maneiras diversas para lidar com os eventos identificados, enquanto que as habilidades práticas são aprendidas através da experiência prática, em que o entendimento é construído através do uso criativo de representações simbólicas do fato considerado, ou seja, através da linguagem (Koenig, 1996). *“O conhecimento constrói-se pela interpretação da ação. [...] Dirigir é agir sobre as interpretações, influenciar interpretações. [...] Portanto, agir é interpretar, exprimir através da linguagem dos atos”* (Lorino, 1996, p. 18).

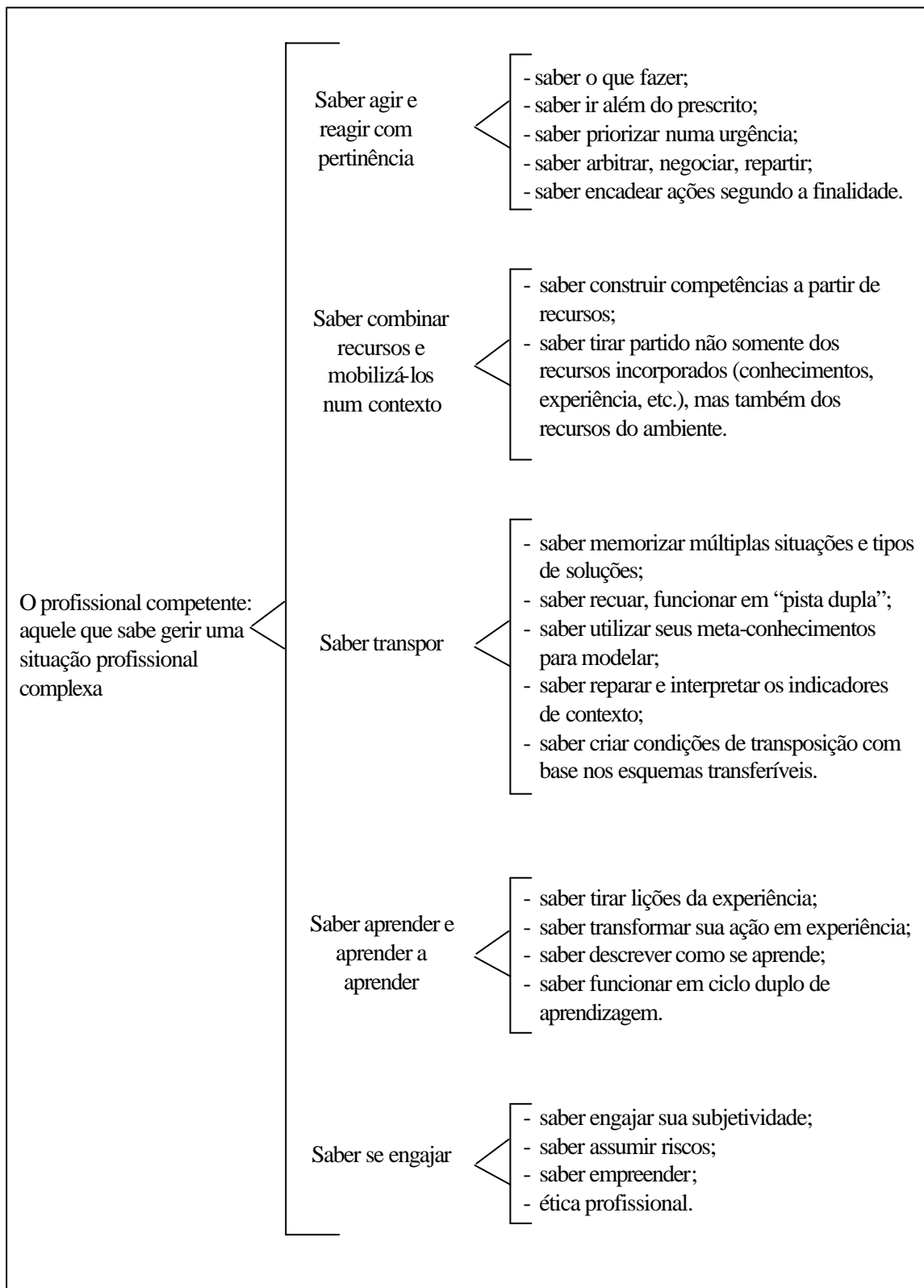
Le Boterf (1999b) apresenta algumas condições que podem facilitar a construção de competências através do desenvolvimento de um saber combinatório, que são:

- favorecer a variedade de recursos e de experiências profissionais e sociais;
- facilitar a confrontação com práticas e estruturas de referência diferentes;
- desenvolver a reflexão que permita formalizar e evoluir os esquemas operatórios que servirão à atividade combinatória;
- organizar situações de direcionamento à combinação, tais como estudos de caso, dispositivos de simulação, estudos de problemas, alternâncias de cenários, etc.;
- favorecer, na educação inicial, uma formação contrastada e diversificada, como ciência e arte, línguas latinas e anglo-saxônicas, matemática e literatura, etc.;
- conduzir as práticas de improvisação, tais como cênica, oratória, musical, etc.;
- desenvolver uma cultura geral e a compreensão intercultural de maneira a favorecer o raciocínio por analogia e o pensamento metafórico.

Por sua vez, apesar de o processo de aprendizagem organizacional poder ser aplicado em todos os níveis da empresa, é junto ao segmento gerencial que ele apresenta sua maior alavancagem, pois as novas competências gerenciais abarcam uma extensa gama de ações e aplicação de técnicas complexas sobre uma variedade de contextos imprevisíveis, demandando uma substancial capacidade de agir. Le Boterf (1999b) apresenta no quadro 4 um conjunto de competências gerenciais requeridas dos gerentes para gerir uma situação complexa.

Isto posto, o processo de aprendizagem organizacional pode constituir-se em um poderoso instrumento para o desenvolvimento de novas competências, pois *“é aprendendo a reconhecer os problemas, classificá-los em relação aos seus contextos, que o sujeito se tornará capaz de aprender a aprender [...] e saberá não somente resolver um problema em particular, mas várias categorias de problemas”* (Le Boterf, 1994, p. 99).

Quadro 4 - Competências Requeridas de um Profissional Competente



Fonte: adaptado de Le Boterf, 1999b.

3.6 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O PARADOXO “APRENDER *VERSUS* ORGANIZAR”

Segundo Weick & Westley apud Hardy (1996), a aprendizagem organizacional apresenta uma questão paradoxal entre o “aprender” e o “organizar”, processos esses que os autores consideram antitéticos.

Isso se deve, *a priori*, pelo fato de que organizar, no sentido de melhoria contínua, envolve a estruturação, delimitação, padronização, ou seja, diminuir a variabilidade, minimizar os riscos e assegurar uma conduta linear e padrão, enquanto que para aprender é necessário arriscar, flexibilizar as regras, aumentar as margens de tolerância, desestruturar, descristalizar, etc.

Por conseguinte, os pesquisadores observam que, levada a extremos, a especialização leva com o tempo à simplicidade, tornando as estruturas da organização rígidas e incapazes de dar novas respostas, enquanto que a flexibilidade em demasia pode tornar as estruturas muito frouxas, gerando a perda de integridade da organização e levando-a a uma situação caótica, inclusive com a perda da capacidade de aprender. Em contrapartida, eles afirmam que o processo de aprendizado “ideal” não ocorre pela alternância de um ou outro, mas pela sua justaposição, ou seja, entre organizar e aprender.

Nessa mesma linha, Graham & Pizzo apud Klein (1998) procuram clarificar melhor essa dicotomia, identificando e apresentando dois tipos de domínios organizacionais: o domínio fluido e o domínio institucional.

No domínio fluido, o conhecimento é originado das relações pessoais, proveniente das redes pessoais informais, encontros e reuniões causais entre as pessoas, onde antes de seguir os procedimentos padrões, os indivíduos procuram identificar maneiras alternativas e melhores de fazer as coisas. Já o domínio institucional é caracterizado pelo trabalho estruturado, controlado, medido, etc., nitidamente marcado pela organização formal e rigidamente orquestrado pelas normas da empresa.

Para os autores, a questão fundamental é o alcance do ponto de equilíbrio entre o domínio fluido e institucional, no sentido de proporcionar à organização a capacidade de

inovar, gerar novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, aprender, operacionalizar e sistematizar esses conhecimentos por toda a empresa.

Nessa mesma linha, Le Boterf (1999b), referindo-se ao processo de desenvolvimento de competências, também faz menção à questão do equilíbrio, entre o que o autor chama de malha rígida e malha frouxa para a emergência de novos conhecimentos e sedimentação da aprendizagem.

A figura 5 ilustra os domínios presentes no contexto organizacional e o processo de aprendizagem organizacional como elo de ligação entre essas dimensões.

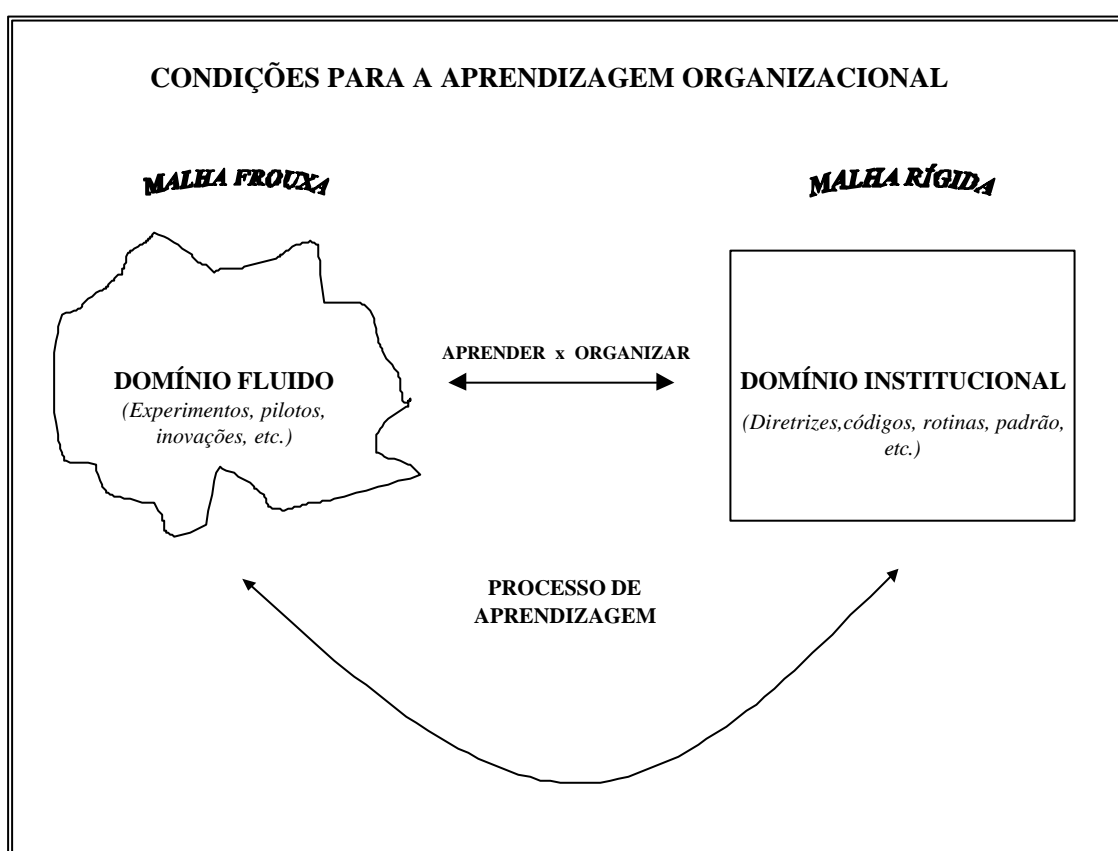


Figura 5 - Condições para a Aprendizagem e os Domínios Presentes no Contexto Organizacional

Fonte: Dados da pesquisa.

Isto posto, levando-se em conta que o equilíbrio entre o aprender e o organizar é um dos pontos-chave do processo, uma das alternativas para gerar essa tensão criativa (Senge, 1990) entre as dimensões “aprender e organizar” é desenvolver diversos projetos inovadores que exijam maior flexibilidade, na forma de experiências-piloto, estudos de caso, dispositivos de simulação, estudos de problemas, etc., que podem coadunar,

concomitantemente, com as atividades produtivas da organização, para posterior difusão e implementação por toda a empresa.

Entretanto, tão importante como elucidar os pressupostos da aprendizagem organizacional, é discorrer sobre as principais abordagens concernentes as barreiras impostas ao processo de aprendizagem nas organizações.

3.7 BARREIRAS IMPOSTAS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

As barreiras impostas à aprendizagem organizacional podem aflorar em diferentes níveis da organização, surgindo desde sua estrutura e cultura, passando pela diferenciação entre especialistas e patologias do trabalho em equipe ou, ainda, pela resistência dos próprios indivíduos (Ayas & Maljers, 1996).

Para Morgan (1996), o processo de aprendizagem organizacional esbarra com frequência nos enfoques burocráticos existentes nas organizações que impõem aos empregados estruturas fragmentadas de pensamento, não encorajando as pessoas a pensarem por si próprias. Através de objetivos organizacionais, metas, estruturas e papéis estabelecidos, a empresa cria padrões definidos de atenção e responsabilidade, fragmentando o interesse em um conhecimento daquilo que a organização está fazendo.

As organizações muito burocratizadas, constituídas por divisões verticais e horizontais poderosas, raramente permitem um fluxo de informação e conhecimentos de maneira livre, o que acaba acarretando o surgimento de diferentes imagens da situação global por parte dos diversos setores da organização. *“A existência de tais divisões tende a enfatizar as distinções entre diferentes elementos da organização e a fomentar o desenvolvimento de sistemas políticos que colocam ainda maiores barreiras na forma de aprendizagem”* (Morgan, 1996, p. 93).

O elemento político deriva do fato que as organizações são diferenciadas em especialistas, departamentos e subgrupos de vários tipos, dentro de uma estrutura onde poder, recursos, prestígio e recompensas são distribuídos diferenciadamente. Nesse caso, os indivíduos, inseridos nessas estruturas de poder, procuram defender e avançar na

consecução de seus interesses. Em decorrência, a mudança torna-se potencialmente ameaçadora (Salaman & Butler, 1991).

Swieringa & Wierdsma (1992) observam que essas organizações, classificadas como prescritivas, são dirigidas antes para prevenir problemas, mesmo os menores, do que para enfrentá-los, restringindo dessa forma a emergência de um processo de aprendizagem.

Outro aspecto apontado encontra-se associado ao que Morgan (1996) denominou “princípio de responsabilidade burocrática”. Esse tipo de barreira à aprendizagem encontra-se na medida em que os empregados são mantidos como responsáveis pelos seus desempenhos dentro de um sistema que recompensa o sucesso e pune as falhas. Em decorrência, os indivíduos tendem habitualmente a encontrar formas de desqualificar os assuntos e problemas que os colocarão sob luzes obscuras. Nesse sentido, o pesquisador (Morgan, 1996, p. 94) discorre:

“os gerentes e os seus empregados também têm a tendência de querer ‘empurrar as coisas para baixo’ e estarem ‘acima dos fatos’. Isso no geral os leva a criar interpretações supersimplificadas das situações com as quais estão lidando. Tendem a interessar-se pelos problemas somente quando existem soluções à mão. Assuntos complexos que são difíceis de encarar são, dessa forma, freqüentemente discutidos ou rebaixados na sua importância para gerar tempo para que as soluções emergam ou na esperança de que os problemas que representam desapareçam.”

Em decorrência, os empregados e, particularmente, os administradores ficam especializados em encontrar maneiras de desviar a atenção e acobertar situações. Para tanto, procuram desenvolver formas de impressionar a administração, fazendo as situações pelas quais são responsáveis parecerem melhores do que realmente são.

Outra barreira identificada reside na dissonância entre aquilo que as pessoas dizem e aquilo que fazem, ou seja, o hiato entre o discurso e a ação (Argyris & Schön, 1996; Morgan, 1996). Para Argyris & Schön (1996), o grande problema é que os indivíduos, na maioria da vezes, não percebem a defasagem entre as teorias esposadas (*espoused theories*), ou seja, aquilo que expressam através da linguagem e as ações efetivamente colocadas em prática, isto é, as teorias em uso (*theories-in-use*).

Por conseguinte, gerentes e empregados procuram tratar os problemas de forma retórica ou com racionalizações, no intuito de transmitir a impressão de que sabem aquilo que estão fazendo. Como frisa Morgan (1996, p. 95), *‘isso pode não ser somente para impressionar os outros, como também para convencê-los de que tudo vai bem e que possuem a habilidade de lidar com o problema’*. É a chamada *“incompetência hábil”* (Argyris, 1994).

Por outro lado, os indivíduos engajam-se em comportamentos de disfarce, consciente ou inconsciente, ao lidarem com ameaças a um modelo básico de prática. Em geral, desviam a culpa para outro lugar, intensificando essa prática, em vez de questionar a sua natureza e os seus efeitos.

Argyris & Schön (1996), ao tratarem a questão das barreiras impostas à aprendizagem, observam que os seres humanos aprendem muito cedo na vida a lidar com situações embaraçosas ou ameaçadoras. No âmbito das organizações, os pesquisadores identificaram dois padrões comuns de comportamento, os quais foram classificados como modelo I e II.

O denominado *“modelo I”* (Argyris & Schön, 1996) envolve fazer inferências sobre o comportamento de outra pessoa sem confirmar se elas são válidas, advogando uma visão abstrata sem, no entanto, explicar ou ilustrar qualquer razão plausível. Esse modelo é formado por um conjunto de valores implícitos, incluindo o desejo de manter o controle sobre a situação, maximizar ganhos, minimizar perdas e, principalmente, evitar embaraços.

Em outras palavras, os processos de raciocínio defensivo dos indivíduos incluem considerar premissas e inferências subjetivas e implícitas, engendrando conclusões que dêem suporte às suas próprias visões. Essas premissas são tão internalizadas que tornam-se tácitas, levando os indivíduos a agirem de forma automatizada, sem pensar.

Logo, esse modelo é inerentemente dirigido para uma predisposição defensiva, traduzindo-se em *“rotinas defensivas”* na organização, as quais são implicitamente desenhadas para prevenir os indivíduos e as organizações de experimentarem embaraços ou ameaças. Através da utilização desse modelo, os indivíduos criam um sistema de aprendizagem organizacional, caracterizado por *“defesas, profecias auto-realizáveis, processos automotivados e expansão de erros”* (Argyris, 1982, p. 8).

Esse tipo de atitude é resistente a mudança, inibindo a detecção e correção de erros, pois muitos problemas, dentre os quais pode-se aprender muito e habilitar a organização a melhorar sua efetividade, não são discutidos e tornam-se insolúveis. Uma das mais significativas causas para a falha da aprendizagem na resolução de problemas é a tentativa de evitar o debate mútuo ou o diálogo sobre a essência dos problemas (Argyris & Schön, 1996).

Como tal modelo provoca entrincheiradas rotinas defensivas em nível do indivíduo, grupo e organização, somente pelo exame e modificação dos valores governantes dessas ações será possível produzir novas estratégias de ações que habilitam o aprendizado.

Para tanto, o processo de aprendizagem deverá apoiar-se no modelo II, proposto por Argyris & Schön (1996), porquanto esse envolve um questionamento extensivo sobre as visões e experiências dos outros, permitindo aprender sobre outras visões e minimizar a disposição de defesa.

No entender de Argyris & Kaplan (1996), uma abordagem para lidar com resistências organizacionais e comportamentos defensivos requer de os participantes acreditarem e engajarem-se em um complexo processo de aprendizagem, desenhado para concientizá-los de como as teorias em uso conflituam com as teorias esposadas.

Em síntese, faz-se necessário conscientizar os indivíduos sobre o *gap* entre o discurso e ação, bem como quebrar o ciclo de crenças defensivas e comportamentos protetores (Argyris, 1997). Isso é possível através da efetivação de dois passos críticos:

- tornar os problemas explícitos, visto que as rotinas defensivas são minimizadas quando as pessoas genuinamente descobrem que as outras reconhecem o problema e estão preparadas para oferecer sugestões para sua resolução;
- tratar as situações embaraçosas ou ameaçadoras com base no raciocínio produtivo, que requer que as premissas e inferências sejam explícitas, e na efetivação do *double-loop* da aprendizagem¹¹.

¹¹ O *single* e *double-loop* da aprendizagem foram abordados no item 3.4 “a aprendizagem organizacional aplicada às práticas de trabalho”.

Nessa mesma linha, Morgan (1996) propõe quatro diretrizes focadas no processo de aprendizagem organizacional:

I) encorajar e valorizar uma abertura e flexibilidade que aceita erros e incertezas, levando os indivíduos a compreender e aceitar a natureza problemática das situações com as quais estão lidando, em vez de criar condições que incentivem esconder ou negar erros e evitar fazer perguntas problemáticas;

II) encorajar um enfoque de análise e solução de problemas complexos que reconheça a importância de exploração de diferentes pontos de vista, inclusive permitindo o conflito construtivo e o debate entre os defensores de perspectivas que competem entre si, ajudando a organização a absorver e lidar com a incerteza do seu ambiente em lugar de tentar evitá-lo ou eliminá-lo;

III) evitar a imposição de estruturas de ação em ambientes organizados, configuradas pela imposição de objetivos, metas, etc., ressaltando a importância da ação dirigida para a investigação e encorajando a emergência de novas idéias e ações;

IV) fazer intervenções que criam estruturas e processos organizacionais que ajudem a implementar os princípios anteriormente apresentados.

Em suma, como ressalta Morgan (1996, p. 95) “*o processo de aprender a aprender é contingente à habilidade de permanecer aberto às mudanças que estão ocorrendo no ambiente e à habilidade de desafiar hipóteses operacionais de maneira mais fundamental*”. Por sua vez, como observa Senge (1990), a visão comum e a abertura são antídotos para os jogos políticos internos.

3.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ELO ENTRE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E AUDITORIA INTERNA

Diante da nova configuração dos mercados, cada vez mais globalizados e seletivos, as organizações, mesmo as consideradas mais sólidas e tradicionais, obrigam-se a desenvolver processos de melhoria, mudança e inovação, na busca de diferenciais para lidar e sobreviver com um cenário altamente competitivo.

Nesse ínterim, o investimento na geração de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências gerenciais pode levar a empresa a auferir vantagens competitivas ímpares e ganhos até então incomensuráveis. Tal estratégia, plenamente alicerçada nos ativos humanos, requer uma maior flexibilização, não só das estruturas produtivas, mas principalmente das estruturas administrativas, especialmente aquelas baseadas na cadeia “comando-controle”.

Sob esse prisma, Senge (1997) enfatiza que as organizações são predominantemente orientadas para o controle e não para a aprendizagem, recompensando os indivíduos por fazerem coisas ditadas por outros e não por cultivar sua curiosidade e impulso naturais por aprender.

“Enquanto que organizações tradicionais requerem sistemas de gerenciamento que controlam o comportamento das pessoas, as organizações de aprendizagem investem no melhoramento da qualidade do pensamento, da capacidade para reflexão e trabalho em equipe, e da habilidade para desenvolver visões e entendimentos compartilhados de complexas questões de negócio” (Senge, 1990, p. 289).

Logo, a capacidade de inovação está diretamente ligada às condições proporcionadas pelas empresas ao processo de aprendizagem, tais como canais de comunicação abertos, incentivo ao diálogo e ao trabalho em equipe, decisões compartilhadas, etc., de forma a propiciar um campo de interação (Nonaka & Takeuchi, 1997) e fazer aflorar todo o potencial criativo dos indivíduos.

Contudo, como já foi ventilado, trata-se de processos e não de ações de curto prazo (Ruas, 1997). Como ressaltam vários pesquisadores, a aprendizagem pode ser boa ou ruim para a organização, dependendo do direcionamento dado ao processo (Argyris & Schön, 1996; Morgan, 1996; Kim, 1993b).

O adequado direcionamento e condução do processo assume forte relevância na medida em que a falta de focalização pode levar a resultados indesejados e até gerar ou reforçar rotinas defensivas (Argyris & Schön, 1996; Morgan, 1996; Morin, 1996) por parte dos indivíduos. O aprendizado contraproducente desencadeia pré-disposições defensivas, atitudes rígidas e dogmáticas, acobertamento de situações, etc., em uma busca incessante de maximizar ganhos e evitar embaraços.

Mais agravante ainda é quando o hiato entre o discurso e a ação, principalmente nos níveis gerenciais, leva o processo de aprendizagem ao descrédito, gerando desconfianças, descontentamentos e apatia por parte dos empregados. Discursos como “a organização precisa da participação de todos” ou “os ativos mais importantes da empresa são os empregados” são jargões utilizados, muitas vezes, pelos executivos para mobilizar o pessoal. Porém, na prática, as atitudes gerenciais não são condizentes com as atitudes e ações tomadas.

Portanto, o foco e a apropriada condução do processo de aprendizagem na organização são fatores fundamentais para a consecução dos objetivos organizacionais almejados, especialmente no que tange à geração de novos conhecimentos e à construção de novas competências. Nesse ponto, Le Boterf (1999b) reforça a questão do direcionamento do processo de aprendizagem, apresentando dois modelos de aprendizagem (quadro 5), um com uma concepção mais estrita e objetiva (modelo “A”) e outro com uma concepção voltada para a aprendizagem e desenvolvimento de novos conhecimentos e competências (modelo “B”).

Quadro 5 - Modelos de Aprendizagem Voltados para o Desenvolvimento de Novas Competências

MODELO “A” (Concepção tayloriana e fordiana)	MODELO “B” (Perspectiva da economia do conhecimento e competências)
Operador	Ator
Executar o prescrito	Ir além do prescrito
Executar as operações	Colocar na prática as ações e reagir aos eventos
Experiência	Saber agir
Adotar um comportamento	Escolher uma conduta
Malha estrita para identificar a competência	Malha larga para identificar a competência
Gerenciamento por controle	Gerenciamento por pilotagem
Finalização sobre o emprego	Finalização sobre a empregabilidade

Fonte: adaptado de Le Boterf, 1999b, p. 101

Por conseguinte, não se pode pensar em aprendizagem organizacional sem considerá-la como um processo organizado, apresentando mecanismos que fomentem o

diálogo, confiança, participação e comprometimento. O simples propósito de estabelecer encontros e reuniões entre gerentes e funcionários não garante o aprendizado, muito menos a construção de competências gerenciais.

Nesse ínterim, uma das importantes formas de contribuição da aprendizagem organizacional para a geração de novos conhecimentos e construção de competências gerenciais reside no processo focado na resolução de problemas. Agregado às práticas de trabalho, a resolução de problemas sob a égide da aprendizagem é perfeitamente aplicável em todos os níveis da organização.

Por sua vez, a descentralização dos processos decisórios e o incentivo ao trabalho em equipe, fruto dos programas de modernização em curso em muitas organizações, favorecem os processos de aprendizagem locais. As situações-problema emergentes do dia-a-dia de trabalho podem servir como matéria-prima para o desenvolvimento do processo de aprendizagem através de um processo de reflexão coletiva entre gerentes e empregados.

Para tanto, é premente que a condução seja direcionada para a expansão das capacidades dos envolvidos, via um processo que fomente o compartilhamento de conhecimentos e a conjugação das diversas competências existentes no grupo. Em decorrência, o processo contribuirá para o desenvolvimento de novos modelos mentais e a construção de novas competências gerenciais.

Por outro lado, transportando para as práticas de trabalho, o processo de aprendizagem organizacional focado na resolução de problemas pode ser implementado através de uma dinâmica coletiva baseada nos modelos de ciclos de aprendizagem (Kolb et al., 1984; Pfeffer & Ballew, 1988; Sweiringa & Wierdsma, 1992).

A vantagem da utilização dos ciclos de aprendizagem repousa na semelhança com o método de solução de problemas, espalhado em grande escala pelos programas de qualidade total. Os ciclos apresentam como diferença fundamental o direcionamento para o desenvolvimento do pensamento sistêmico, ora trabalhando com a ação propriamente dita, via experimentação, ora trabalhando com a reflexão e formulação de conceitos, desembocando em um contrato entre os participantes, o qual pode tomar a forma de um

plano de ação, projeto, etc., em que todos compartilham os mesmos objetivos e estão comprometidos com a sua consecução.

Como resultante, o aprendizado organizacional vai concretizar-se quando os novos conhecimentos forem incorporados à memória organizacional, tanto em nível formal, via inserção nas normas, regras, rotinas, etc., como em nível tácito, incorporados nos valores inseridos na cultura da organização.

Logo, a aprendizagem organizacional aplicada às práticas de trabalho, principalmente no caso da auditoria interna, face a sua permeabilidade na empresa, pode constituir-se em um vetor importante para sedimentar os processos de melhoria e mudança nas organizações, principalmente através da geração de novos conhecimentos e construção de novas competências gerenciais e organizacionais.

Feitas essas considerações, o próximo capítulo busca contextualizar os processos de mudança organizacional, particularmente no setor bancário, situando nesse contexto o papel estratégico da auditoria interna.

4 OS PROCESSOS DE MUDANÇA, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O PAPEL ESTRATÉGICO DA AUDITORIA INTERNA

O presente capítulo visa contextualizar os processos de mudança nas organizações, especialmente, no que tange ao setor bancário. Busca-se também ressaltar o papel estratégico da auditoria interna nesse contexto, relacionando-o com os princípios e conceitos da aprendizagem organizacional.

4.1 OS PROCESSOS DE MUDANÇA E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

O novo milênio vem caracterizando-se como um período de grandes mudanças. Os avanços no campo da tecnologia e os novos contornos da ordem política, social e econômica mundial têm imprimido significativas mudanças na vida das organizações. Os mercados estão se tornando cada vez mais globais e competitivos, demandando por parte das empresas um grande e permanente processo de atualização e inovação.

Portanto, a mudança tornou-se uma dimensão natural e incorporada à vida organizacional, levando as empresas a uma busca constante de maior flexibilidade e competitividade. Nesse contexto, as organizações necessitam cada vez mais aumentar a velocidade de aprendizagem organizacional e tecnológica, visando a sua entrada e permanência no ambiente econômico globalizado (Fleury & Fleury, 1997).

A velocidade e a intensidade com que as mudanças ambientais atingem a organização do trabalho desatualizam rapidamente as estruturas estabelecidas, os processos de tomada de decisão e o impacto dessas decisões no ambiente “sócioeconômico” em que a organização opera. Nessa velocidade de mudança, o grande desafio é testar a capacidade

de prover respostas rápidas, de administrar crises e surpresas e de criar disposição coletiva e compreensão de responsabilidade sobre condições adversas e oportunidades futuras (Motta, 1991).

Para responder às mudanças, as organizações passaram a investir na contínua inovação, no desenvolvimento de parcerias, na flexibilização estrutural e financeira, tais como a diminuição de níveis hierárquicos e de funcionários, a descentralização do processo decisório, incentivo a gestão por projetos, trabalho em equipe, etc.

Entretanto, a difusão dessas novas estratégias de gestão, independentemente da oportunidade e eficácia dos princípios e métodos de cada uma, tem esbarrado nos processos de implementação. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Canadá, Alemanha e Japão, por exemplo, revelam que os impactos das mudanças em empresas que adotaram a GQT¹ como estratégia foram muito aquém do esperado, especialmente, naquelas que apresentavam desempenho acima da média (Malone, 1993).

Aparentemente, a problemática dessas dificuldades não estava na configuração da estratégia, mas na apropriação dos novos princípios e métodos pelas pessoas da empresa, particularmente por seu corpo gerencial. Tratava-se, antes de mais nada, de uma questão de mudança de práticas gerenciais e de comportamentos.

As mudanças profundas nas organizações, na linha de programas de melhoria da competitividade, como, por exemplo, aqueles voltados para a qualidade total, dependem de uma mudança nas atitudes das pessoas, especialmente daquelas situadas em nível gerencial, o que, por sua vez, vai depender essencialmente de mudanças de aprendizagem. Em síntese, trata-se de processos e não de ações de curto prazo, como muitas empresas entendem os programas de melhoria (Ruas, 1997).

Sob esse prisma, Ruas (1999) destaca dois aspectos importantes:

1. a efetividade dos processos de mudança parece estar muito associada à revisão e ao desenvolvimento da maneira de pensar e atuar dos gestores;

¹ GTQ - Gestão da Qualidade Total.

2. a dinâmica da internalização de uma nova maneira de pensar e atuar, assim como o processo que formaliza essas mudanças sob as formas de estratégias, métodos de trabalho e normas da empresa podem ser definidos como autênticos processos de aprendizagem.

Por sua vez, a noção gerencial de aprendizagem organizacional, que já possuía longa tradição entre os debates teóricos, passou a ser efetivamente incluída entre as possibilidades competitivas. Vista como um processo de apropriação e geração de novos conhecimentos, a aprendizagem organizacional pode contribuir, efetivamente, para gerar um diferencial competitivo singular, especialmente no que se refere à construção e ao desenvolvimento de novas competências gerenciais.

Como afirma Le Boterf (1999a), diante de eventos imprevistos, ao inédito que jamais pode ser eliminado, os empregados precisam elaborar e colocar em prática as respostas adequadas, tomando as iniciativas pertinentes. Em outras palavras, *“èles terão que construir as competências adequadas”* (Le Boterf, 1999a, p. 28).

Assim sendo, o processo de aprendizagem organizacional pode ser entendido, também, como *“um fenômeno coletivo de aquisição e elaboração de competências que, com mais ou menos profundidade e durabilidade, modifica a gestão das situações, bem como das próprias situações”* (Koenig, 1996, p. 267).

Perpassadas essas breves considerações, a seção seguinte aborda, em razão do contexto onde se encontra inserida a organização pesquisada, as mudanças em curso no setor bancário, procurando inserir e destacar o papel estratégico da função auditoria interna nesse novo cenário que se apresenta.

4.2 AS MUDANÇAS NO SETOR BANCÁRIO BRASILEIRO

A exemplo de outros setores da economia, o setor bancário nacional vem passando por grandes mudanças, fruto dos acelerados avanços tecnológicos e da globalização de mercados.

Por outro lado, os sucessivos planos de estabilização econômica, desencadeados no Brasil nos últimos anos (Plano Cruzado, Bresser, Real, etc.), têm testado periodicamente a capacidade de reação dos bancos ante a mudanças, muitas vezes, radicais e até caóticas.

Contudo, foi a implementação do plano de estabilização econômica – Plano Real – em julho de 1994, que provocou as mais profundas transformações no mercado financeiro e, por conseguinte, nas instituições financeiras.

Nessa época, as receitas oriundas dos ganhos inflacionários, provenientes do *float*², sofreram uma queda substancial. Essas receitas, que no primeiro semestre de 1994 representavam 63,4% das receitas totais dos bancos, passaram a representar apenas 4,7% do total no mesmo período do ano seguinte³. Seu montante chegou a representar, em média, 120% das despesas com pessoal das principais organizações bancárias. Em 1995, não chegavam a 6% e, hoje, devem estar próximas de zero⁴. A participação do sistema financeiro na formação do Produto Interno Bruto - PIB passou de 12,4% em 1994 para 6,9% em 1995 e 5,5% em 1997, representando uma retração de aproximadamente 8 bilhões de dólares, em relação a posição em 1995⁵.

Concomitantemente, o aumento geométrico da inadimplência⁶, em função do aperto de liquidez imposto pelas autoridades monetárias⁷, gerou significativas flutuações no fluxo de caixa de muitos bancos. O resultado foi expresso na quebra de muitas instituições financeiras, inclusive algumas de grande porte como o Banco Econômico, Nacional e Bamerindus, a ocorrência de prejuízos históricos, como o do Banco do Brasil, bem como o desencadeamento de uma verdadeira febre de aquisições e fusões com outros bancos, na busca de um maior grau de eficiência e competitividade perante o novo cenário mercadológico.

² Receita obtida através da aplicação dos recursos disponíveis nas contas sem remuneração (contas correntes, contas transitórias, ordens de pagamentos, etc.)

³ Fonte: Federação Brasileira de Bancos - FEBRABAN.

⁴ Fonte: Ernst & Young Consultores, 1997.

⁵ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

⁶ Termo empregado para definir operações em atraso, ou seja, pagamentos de empréstimos não honrados pelos devedores nas datas aprazadas.

⁷ O ajuste visava conter o aquecimento excessivo da economia à época.

Como consequência, o setor financeiro encolheu e tornou-se mais seletivo, aumentando ainda mais as dificuldades para aquelas organizações que se encontravam alicerçadas na cultura do “ganho fácil”⁸.

Outro fator expressivo foi a entrada no setor de alguns nomes expressivos do cenário internacional, tais como o inglês Hong Kong & Shanghai Bank, os espanhóis Santander e Bilbao Viscaya, os Bancos Espírito Santo de Portugal, Crédit Agricole da França, Citibank⁹ dos Estados Unidos, apenas para citar aqueles mais voltados para o varejo. Essas instituições, estimuladas pelas privatizações no setor, vieram para disputar um dos mercados que, apesar da retração, é considerado um dos mais promissores do mundo, em função da perspectiva de estabilização econômica e recuo das altas taxas de inflação.

Ao contrário das instituições nacionais, os bancos estrangeiros estão habituados a operar em ambientes de estabilidade econômica e de grande competitividade. Para se ter uma idéia do fôlego dos novos entrantes, o custo operacional médio dos bancos nacionais é de 8,8% dos ativos, enquanto que nos Estados Unidos não passa de 3,3%, e 2% na Suíça¹⁰. Isto significa que, se os estrangeiros mantiverem a gestão de custos nos moldes do mercado internacional ou então diluírem os seus custos no Brasil por uma extensa rede internacional, poderão pressionar para baixo os preços praticados pelos brasileiros, abocanhando clientes e, ainda, mantendo boas margens de lucro.

Tais fatores revelaram as ineficiências de grande parte das organizações do setor, traduzidas pelos altos custos operacionais, baixa rentabilidade e qualidade dos produtos e serviços e, principalmente, despreparo dos funcionários para enfrentar esse novo cenário.

Em contrapartida, com a reestruturação do setor e a mudança das regras de sobrevivência e competição, muitos bancos brasileiros aceleraram os processos de modernização, ajustando estruturas, reduzindo custos, introduzindo novas tecnologias, oferecendo novos e sofisticados produtos e serviços, visando satisfazer plenamente as necessidades de seus clientes e de firmar posição no mercado.

⁸ Alusão àquelas instituições bancárias que alavancavam suas receitas nos ganhos inflacionários (*floating*).

⁹ O Citibank já estava estabelecido no Brasil antes de 1994, porém atuava de forma mais restrita.

¹⁰ Fonte: Ernst & Young Consultores.

Para tanto, como desdobramento da estratégia, tornou-se primordial que cada uma das áreas da organização bancária se ajustasse e contribuisse mais ativamente para a obtenção dos resultados organizacionais, principalmente aquelas que têm grande potencial para sedimentar os processo de mudança e melhoria, como é o caso das funções de *staff*, como a auditoria interna.

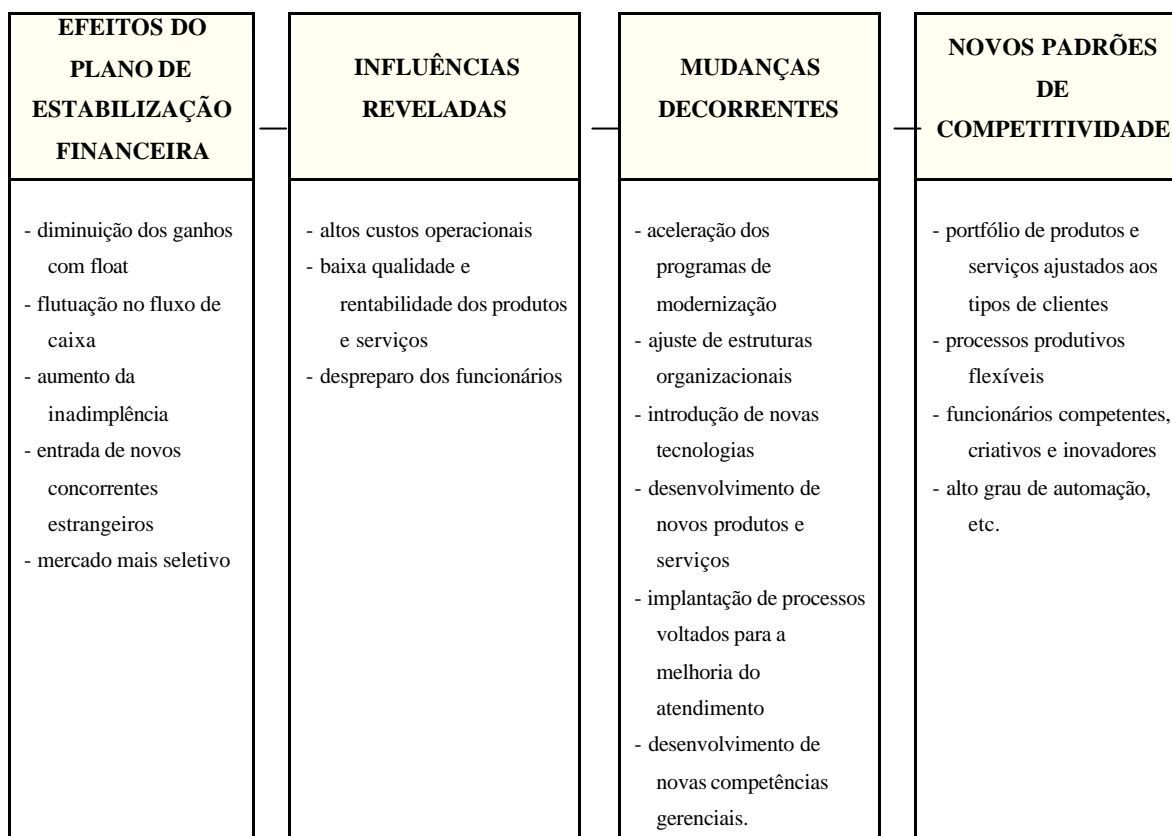


Figura 6 - As Mudanças no Setor Bancário após a Implementação de Estabilização Econômica – Plano Real.

4.3 O PAPEL ESTRATÉGICO DA FUNÇÃO AUDITORIA INTERNA

Ancorada na premissa de ser “a extensão dos olhos dos proprietários da empresa”, a auditoria interna vem cumprindo há muito tempo seu papel de guardião da integridade dos controles internos, no sentido mais estrito do termo.

Concebida por gerentes treinados na profissão de contadores públicos em escritórios de controle de grandes corporações, a auditoria interna foi parte do processo de

controle, sendo que, até meados dos anos 80, a função era considerada parte da contabilidade, em que ‘controle’ significava controle contábil. Contudo, em decorrência das mudanças impostas pelo novo cenário mundial e suas implicações para as organizações, a profissão auditoria interna vem passando por profundas mudanças nos últimos anos.

Diferentemente das empresas de auditoria externa (quadro 6), que ainda concentram suas avaliações principalmente sobre as escriturações contábeis, os trabalhos de auditoria interna começaram a abarcar uma ampla gama de atividades de avaliação de processos, perpassando por todas as áreas da empresa. Por exemplo, o escopo da auditoria interna passou a incorporar as seguintes responsabilidades¹¹:

- verificar a confiabilidade e integridade das informações financeiras e operacionais e os meios usados para identificar, mensurar, classificar e relatar tais informações;
- verificar os sistemas estabelecidos para assegurar a aderência às políticas, aos planos, aos procedimentos, às leis, às regulamentações e aos contratos, os quais podem ter um significativo impacto nas operações e relatórios;
- verificar os meios de salvaguarda dos ativos e, quando apropriado, confirmar a existência de tais ativos;
- avaliar a economia e eficiência com que os recursos estão sendo empregados;
- verificar as operações e programas para confirmar se os resultados são consistentes com os objetivos e metas estabelecidos, e quando as operações e programas são conduzidos como planejado.

Em razão das novas configurações do mercado, tornam-se cada vez mais frequentes os questionamentos quanto ao grau de contribuição dos trabalhos de auditoria para a consecução dos objetivos do negócio. Para os administradores, a diversidade de experiências, o conhecimento e a *expertise*¹² dos auditores internos podem ser canalizados e contribuir mais ativamente para a consolidação dos resultados da empresa.

¹¹ Fonte: Standarts for the Professional Practice of Internal Auditing (Institute of Internal Auditors, 1998).

¹² Competência técnica e contingencial desenvolvida através da reflexão e experiência vivenciadas.

Quadro 6 - Características Discriminantes da Auditoria Interna e Externa.

	AUDITORIA INTERNA	AUDITORIA EXTERNA
OBJETIVO GERAL	Exame e avaliação dos sistemas de controle interno, qualidade da gestão e desempenho das unidades.	Avaliação e certificação da fidedignidade dos lançamentos e demonstrativos financeiros da organização.
ESCOPO DO TRABALHO	Todas as operações, processos produtivos e sistemas de informação e gestão.	Registros contábeis e documentos legais.
VINCULAÇÃO	Presidência, Conselho Diretor ou Conselho de Administração	Órgãos reguladores de fiscalização e controle.

Tais questionamentos se, por um lado, levam a um repensar das práticas de trabalho e da forma de atuação da auditoria, por outro lado, permitem descobrir novas abordagens, intrínsecas ao trabalho do auditor, que, se bem clarificadas e sistematizadas, podem permitir uma contribuição muito mais efetiva para a melhoria dos processos e sistemas de gestão da organização.

Além do mais, a nova era do conhecimento que se apresenta traz consigo novos desafios às organizações. Em decorrência de tais mudanças, as agências reguladoras de auditoria vêm realizando uma revisão das premissas fundamentais da profissão.

O escopo da profissão de mensurar e avaliar a efetividade dos controles internos vem sendo expandido para muito além desse espectro, abarcando novas e desafiantes atividades. Tomando-se como base a definição da profissão auditoria interna, apresentada pelo *The Institute of Internal Auditors (IIA)*, verifica-se uma mudança efetiva, buscando promover a profissão no mercado competitivo.

Por exemplo, como se pode verificar na antiga definição, esta enfatizava como os auditores internos deveriam conduzir seus trabalhos, e sua preocupação era mais em termos de descrever a natureza do trabalho a ser executado:

“Internal auditing is an independent appraisal function established within an organization to examine and evaluate its activities as a service to the organization. The objective of internal auditing is to assist members of the organization in the effective discharge of their responsibilities. To this end, internal auditing furnishes them with analyses, appraisals, recommendations, counsel, and information concerning the activities

reviewed. The audit objective includes promoting effective control at reasonable cost¹³” (Krogstad et al.,1999, p. 30).

Como afirmam Krogstad et al. (1999, p. 27), essa definição “*não foca no valor que a profissão pode adicionar para todos os níveis da organização e não demonstra para administradores, diretores e outros controladores o que os auditores internos podem fazer por eles*”.

Em contrapartida, a nova definição da função auditoria interna, além de ajustar-se aos novos tempos, abre um leque de atuação e oportunidades até então não imaginadas:

“Internal auditing is an independent, objective assurance and consulting activity designed to add value and improve an organization's operations. It helps an organization accomplish its objectives by bringing a systematic, disciplined approach to evaluate and improve the effectiveness of risk management, control, and governance processes¹⁴” (Krogstad et al.,1999, p. 30).

Como apontam Krogstad et al. (1999), as premissas “agregar valor e melhorar” propiciam à nova definição um senso de vigor e energia não encontrado na definição anterior. Por sua vez, a concepção “atividade de certificação (*assurance*) e consultoria” torna a auditoria interna mais pró-ativa, orientada para o cliente.

Em outras palavras, a nova definição direciona ainda mais o foco da auditoria interna para o nível organizacional, centrando suas atividades no esforço de ajudar a organização a alcançar seus objetivos. Tal direcionamento alinha a atividade de auditoria interna como um dos fatores críticos de sucesso da organização e seus processos centrais (*core processes*), onde residem as grandes oportunidades para fazer a diferença e criar valor.

Entretanto, Krogstad et al. (1999, p. 31) alertam que “*esse elevado foco traz consigo o desafio de mover-se de uma profissão com “pensamento funcionalista” para*

¹³ A auditoria interna é uma função independente de avaliação, estabelecida dentro de uma organização, voltada para examinar e avaliar suas atividades como um serviço prestado à organização. Seu objetivo é assistir os membros da organização no efetivo exercício de suas responsabilidades. Para esse fim, a auditoria interna fornece análises, avaliações, recomendações, conselhos e informações concernentes às atividades revisadas. O objetivo da auditoria abrange a promoção do efetivo controle a um custo razoável.

¹⁴ A auditoria interna é uma atividade independente de certificação objetiva e consultoria, desenhada para adicionar valor e melhorar as operações da organização. Busca ajudar uma organização a alcançar seus objetivos, trazendo uma contribuição sistemática e disciplinada para avaliar e melhorar a efetividade da administração do risco, controle e processos centrais.

uma que vê problemas e soluções dentro de uma perspectiva da cadeia de valores como um todo.”

Portanto, a auditoria interna deve visualizar e capturar novas oportunidades para mapear as necessidades organizacionais, pois, como observa Bonisch (1999), o futuro papel da auditoria interna será dirigido pela mudança organizacional e global.

Sob esse prisma, para a auditoria interna permanecer relevante para a alta administração, esta deverá entender os negócios no seu mais largo senso e responder profissionalmente e vigorosamente a esses desafios.

4.3.1 Os Novos Desafios e suas Implicações Práticas

Presente ao novo *métier*, a auditoria interna precisa funcionar como um mecanismo confiável para assegurar que a exposição ao risco é corretamente entendida e gerenciada. Nesse ponto, a nova concepção de “certificação”, presente na nova definição de auditoria interna, implica que a profissão poderá adicionar valor fornecendo uma avaliação da confiabilidade ou relevância dos dados e operações em um específico contexto organizacional.

Segundo Krogstad et al. (1999), essa concepção abarca todas as áreas tradicionais de auditoria, tais como auditorias financeiras, auditorias de conformidade, auditorias operacionais e auditorias de economia e eficiência de recursos, assim como as novas formas de avaliação de controle e gerenciamento de riscos.

Como o valor representado pelos ativos tangíveis representam apenas uma parte do valor de mercado das empresas, os auditores internos precisarão entender e dominar técnicas emergentes de avaliação que serão baseadas na contribuição do conhecimento e outras fontes de capital intelectual. Para tanto, a função de consultoria, especialmente através do emprego de metodologias voltadas para a resolução de problemas, pode agregar valor aos processos produtivos e de gestão, de forma a propiciar melhoramentos diretos para a organização.

Nessa nova configuração, os auditores internos precisarão adquirir conhecimentos sobre os processos de criação de valor, exposições, controles e risco tanto em ambientes operacionais internos como externos. Nesse ínterim, técnicas de avaliação corporativas e os processo de criação de valor da organização representarão áreas-chave para serem focadas pela auditoria.

Para tanto, as disciplinas profissionais que contribuem para processos de criação de valor deverão ser engajadas em esforços contínuos para melhorar o entendimento do risco. Nesse cenário, o papel dos auditores internos, provavelmente, abrangerá a consolidação de diferentes visões sustentadas por essas disciplinas e a revisão e verificação das assunções que balizam essas análises. (Bonisch, 1999).

Como afirma Barry C. Melancon¹⁵, chefe executivo do *American Institute of Certified Public Accountants – AICPA*, os auditores internos são “*profissionais confiáveis que habilitam pessoas e organizações a moldarem seus futuros, combinando idéias (insights) com integridade*”.

Sob essa ótica, além de propiciar a tradicional foto real da situação da organização, com clareza e objetividade, a auditoria interna passa a mover-se pela cadeia de valor, adicionando conceitos como a transformação de complexas informações em conhecimento crítico, antecipação e criação de oportunidades e implementação ou desenho de caminhos para transformar a visão estratégica em realidade.

Conseqüentemente, a auditoria interna deverá continuamente avaliar qual é a sua contribuição e quais as práticas e conhecimentos que serão requeridos para lidar com as demandas futuras. Como ressalta Anderson (1996), a função auditoria deve mover-se além de seu tradicional papel de avaliar o controle interno e salvaguardar os ativos para estar diretamente contribuindo para a consecução dos objetivos da empresa.

¹⁵ The Changing Strategy for the Profession, the CPA and the AICPA: What This Means for the Education Community. *Accounting Horizons*, v. 4, n. 4, p. 397-406, dec. 1998.

4.3.2 A Questão do Controle Interno

A auditoria tradicional tem por anos dirigido o seu foco para o controle e operações, tendo como um dos pontos-chave de suas atividades a avaliação da existência, qualidade e cumprimento dos controles internos.

Contudo, a definição de “controle interno” vem expandindo-se muito além das fronteiras do controle contábil. Em 1992, *The Committee of Sponsoring Organizations* (COSO), formado pelas principais entidades regulamentadoras do tema, definiu “controle interno” como um processo desenhado para providenciar razoável segurança, respeitando a consecução dos objetivos nas seguintes categorias:

- efetividade e eficiência das operações;
- confiabilidade dos relatórios financeiros; e
- conformidade com as leis e regulamentações aplicáveis.¹⁶

A nova definição da auditoria interna reconhece que controles não existem no vácuo, ou seja, os controles existem para assistir a organização no gerenciamento de seus riscos e para promover o efetivo gerenciamento dos processos. Dentro dessa ampla e mais moderna perspectiva, o controle passa de uma dimensão mecanicista de “ter controle de” para uma visão mais orgânica de “estar em controle”.

Outro avanço é o reconhecimento que muito mais importante que os controles internos tangíveis são aqueles considerados intangíveis. Na nova configuração das organizações globalizadas, os controles formais, tais como políticas, procedimentos, autorizações escritas, diagramas organizacionais e práticas de “cadeia de comando” são menos valiosos e efetivos que os controles informais, os quais incluem os atributos intangíveis, tais como ética e valores, cultura organizacional, honestidade, trabalho em equipe, comunicações abertas e profissionalismo (Collins, 1999).

¹⁶ Fonte: Internal Control Integrated Framework report, desenvolvido em conjunto com the Canadian Criteria of Control Board (CoCo) e a U.K.'s Cadbury Commission, 1992.

Assim sendo, não existe um controle “correto” para cada situação. Antes de ter uma estrutura de controle, cada organização precisa ter um controle “**dinâmico**” de seus processos, reconhecendo mudanças contínuas e valorizando as atividades de valor adicionado da organização.

4.4 AS NOVAS TENDÊNCIAS NA AUDITORIA INTERNA

Através de um estudo desenvolvido pelo *The Institute of Internal Auditors*¹⁷, foram apontadas algumas tendências que deverão mudar o perfil dos auditores internos em um futuro próximo e definir os novos papéis para a profissão. Cada tendência sugere novas demandas, desafios e oportunidades para a auditoria interna e enfatiza a necessidade de um *staff* de auditoria interna bem preparado e dinâmico.

Dentre as principais tendências emúmeradas no estudo, destacam-se as abaixo explicitadas:

- A segurança dos dados será o maior risco corporativo no próximo século. A *expertise* dos auditores no uso, controle e auditabilidade dos recursos tecnológicos da organização poderá ajudar as organizações a lidarem com os riscos relacionados aos sistemas de informação.

- A globalização vem aumentando a complexidade dos princípios, regulamentações e culturas presentes nos ambientes dentre os quais as organizações operam. Os auditores internos estão unicamente posicionados para avaliar a conformidade com os padrões internacionais de qualidade - ISO 9.000 - e os padrões internacionais ambientais – ISO 14.000, dentre outros, ajudando a assegurar a conformidade com as regulamentações legais e governamentais relacionadas com emprego, segurança e meio ambiente.

¹⁷ Enhancing Internal Auditing Through Innovative Practices research report (Gray & Gray, 1996).

- As condições econômicas correntes e o crescimento da competição estão pressionando as áreas de auditoria interna para serem mais produtivas na condução das auditorias financeiras e para expandirem suas operações e atividades de consultoria.

- Os processos de mudança e modernização estão quebrando e remodelando as estruturas hierárquicas tradicionais, mudando relacionamentos e responsabilidades gerenciais. Os auditores internos são um recurso valioso para a consolidação da mudança e o desenvolvimento das novas competências gerenciais, vitais para o sucesso da empresa no futuro.

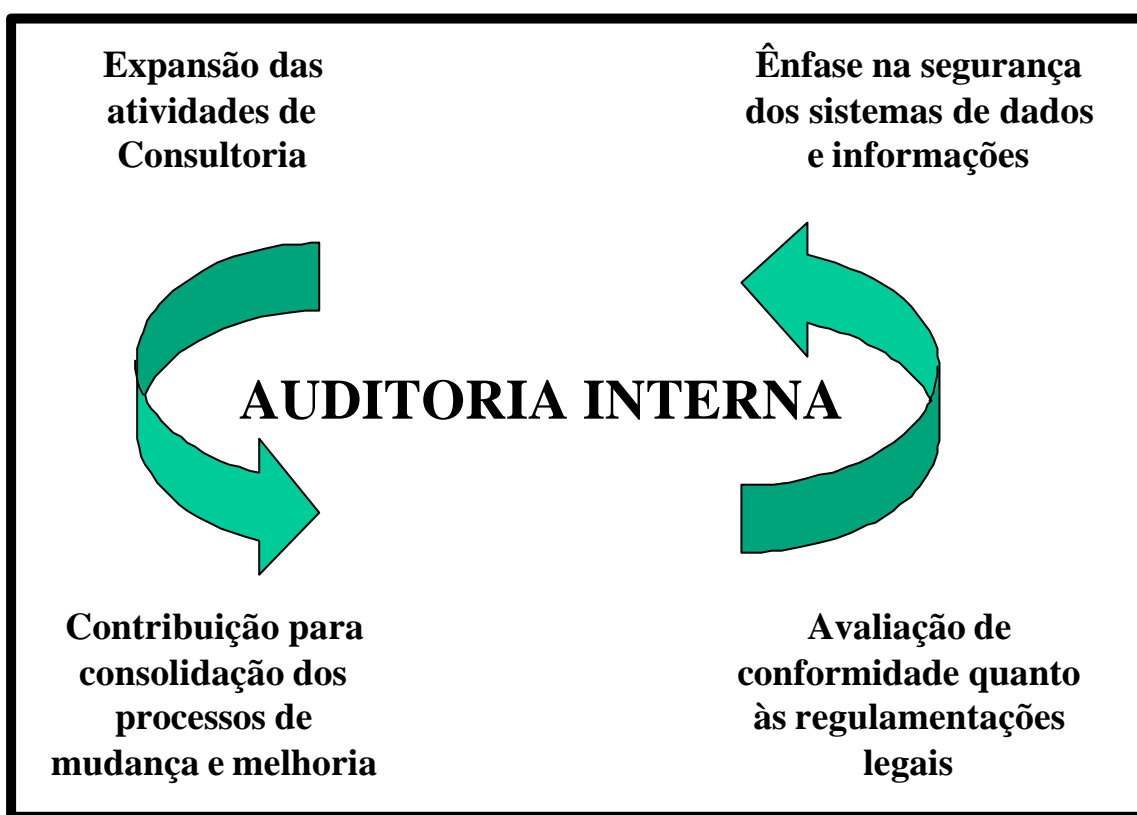


Figura 7 - As Novas Tendências da Auditoria Interna
Fonte: *The Institute of Internal Auditors*.

A moderna equipe de auditoria precisa mover-se mais rápido para tratar as questões emergentes, suportar novas atribuições e ter flexibilidade suficiente para mudar prioridades no curso dos trabalhos. Essa flexibilidade representa uma maior abertura e uma constante comunicação com os funcionários e administradores, principalmente, sobre questões emergentes e oportunidades (Anderson, 1996).

Em suma, trata-se de um processo de parceria em que o princípio básico do auditor será o de avançar os participantes nas práticas de autocontrole e facilitar o comprometimento com a contínua melhoria dos processos, pois *“espera-se que os auditores adicionem valor para o processo de conhecimento, facilitem a mudança e atuem como educadores”*. (Collins, 1999, p. 31)

4.5 A AUDITORIA INTERNA E A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Um dos pontos cruciais que caracterizam os trabalhos de auditoria interna é a identificação de situações-problema na unidade auditada¹⁸, sob a ótica de quem não encontra-se diretamente envolvido nas atividades cotidianas da organização avaliada. Por conseguinte, a contribuição da auditoria interna reside, além do próprio diagnóstico, nas sugestões e recomendações voltadas para a correção dos desvios identificados.

Contudo, partindo-se da premissa de que a contribuição do trabalho de auditoria interna não se encontra nas recomendações feitas acerca de como deve funcionar alguma coisa, mas sim no processo de mudança efetivo, ou seja, na capacidade para encontrar uma solução efetiva dos problemas identificados, o diferencial perpassa por uma nova postura da auditoria interna voltada para levar gerentes e empregados a refletirem e discutirem sobre os seus problemas locais e organizacionais, buscando soluções adequadas e ajustadas a sua realidade de trabalho.

Muito mais do que isso, em razão da dinâmica do mercado, os trabalhos de auditoria precisam propiciar condições para que os auditados¹⁹ não só possam tratar e resolver os seus problemas, mas preferencialmente possam antecipar-se na lida com as mais diversas categorias de situações-problema. Assim sendo, a efetividade dos trabalhos gerados pela função auditoria será sustentada pelas mudanças e melhorias que ela poderá provocar na organização.

Para tanto, o processo de aprendizagem organizacional, voltado para resolução de problemas, apresenta-se como uma ferramenta poderosa para melhorar a efetividade dos

¹⁸ Unidade sob avaliação da Auditoria Interna.

trabalhos de auditoria e contribuir para a consecução do processo de mudança e melhoria na organização. Se focado na resolução de problemas, o processo de aprendizagem organizacional pode levar as pessoas envolvidas a refletirem em conjunto sobre as mais variadas situações no seu próprio ambiente de trabalho, procurando vislumbrar o contexto onde estão inseridas, suas origens, inter-relações e conseqüências, de tal sorte a propiciar um maior entendimento do ocorrido e, com base nessa compreensão e experiência, pautar novas decisões e respostas para as diversas categorias de problemas que possam advir no futuro.

Nesse caso, o processo de aprendizagem nas organizações funciona como alavanca propulsora para o compartilhamento de modelos mentais²⁰, posto que uma das premissas fundamentais para a aprendizagem organizacional é o trabalho em equipe, condição essa que possibilita a oportunidade de compartilhamento de modelos mentais individuais e a construção de visões comuns. Logo, a aprendizagem organizacional ocorre através de seus membros, porém esse aprendizado não é dependente de algum membro específico, pois o mesmo está alicerçado em um modelo mental compartilhado pelos indivíduos, resultante de uma sinergia da reunião das cognições individuais (Fiol & Lyles, 1985; Kim, 1993b).

Transportando esses preceitos para a auditoria interna, as situações-problema identificadas nos trabalhos de auditoria podem se tornar veículos para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem. Nessa linha, o processo passa a desenvolver a capacidade dos próprios funcionários das unidades no sentido de identificarem e responderem adequadamente e tempestivamente a grande parte dos problemas emergentes em seu próprio local de trabalho, gerando uma nova atitude em relação ao trabalho e, de forma amplificada, um novo comportamento organizacional.

Sob essa ótica, o processo de aprendizagem organizacional é diretamente orientado para uma prática de mudança, buscando gerar uma dinâmica de aprendizagem focada em como se pode solucionar problemas concretos e não como deveria ser o mundo idealmente. Nesse contexto, os conflitos não se concebem como ameaças que devam ser evitadas, mas

¹⁹ Denominação atribuída aos funcionários pertencentes às unidades avaliadas pela auditoria interna.

²⁰ Mapas conceituais ou modelos mentais são pressupostos profundamente enraizados, generalizações ou imagens que influenciam o modo que os indivíduos percebem e agem. Os denominados modelos mentais abrangem as interpretações, esquematizações, perspectivas, crenças e pontos de vista que ajudam os indivíduos a perceberem e definirem as suas visões de mundo (Senge, 1990).

como desafios que devam ser enfrentados. A realidade passa a ser um exercício de aprendizagem (Garvin, 1993; Kolb et al., 1984; Swieringa & Wierdsma, 1992).

Por sua vez, ao incorporarem os princípios e práticas da aprendizagem organizacional em suas ações, os auditores podem efetivamente disponibilizar, além da competência técnica inerente à função, todo o conhecimento e *expertise* acumulado nas muitas missões de auditoria pela organização. Nesse caso, o auditor pode utilizar diversos recursos, aproveitando inclusive o seu “poder de influência”, oriundo da tradição, *status* organizacional e atributos do papel institucional, para estabelecer um intercâmbio de informações e experiências, através de um processo dinâmico de aprendizagem, onde administradores e funcionários possam refletir e discutir juntos sobre os seus problemas e encontrar soluções ajustadas à sua realidade.

Por conseguinte, o processo demanda uma mudança nas ações do próprio auditor, ou seja, um novo patamar de competências é requerido, particularmente no que se refere ao “como agir” dentro dessa nova configuração. Por outro lado, a interação e compartilhamento de conhecimentos e experiências com os auditados proporciona aos próprios auditores a aquisição de novos conhecimentos e a oportunidade de ampliarem os seus próprios “modelos da realidade”.

Entretanto, para atingir esse resultado, torna-se premente a construção de um processo estruturado de aprendizagem coletiva, caracterizado por um aprendizado oriundo da interação entre pessoas da organização (Senge, 1990; Swieringa & Wierdsma, 1992).

4.5.1 Localizando o Processo de Aprendizagem Organizacional nas Práticas de Auditoria Interna

Para uma melhor visualização de onde se insere, *a priori*, o processo de aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna, faz-se necessário caracterizar as etapas constituintes de uma missão de auditoria.

Uma “missão de auditoria”²¹ pode ser caracterizada em três etapas macros: preparação, execução e acompanhamento/consolidação.

A etapa de preparação compreende o planejamento da auditoria em que, definido o escopo do trabalho, são coletados os dados e analisadas as informações relativas à dependência²², com base nos critérios de seleção, tais como relevância, risco, etc. Nessa fase, são também selecionados os instrumentais (roteiro de auditoria²³, papéis de trabalho²⁴, etc.) que serão utilizados nos trabalhos de auditoria.

A execução ou intervenção abrange os trabalhos em campo (*in loco*), abarcando o exame e avaliação das operações, processos e sistemas de gestão, através da interação com os gerentes²⁵ e funcionários da dependência auditada. Essa etapa é constituída por atividades de observação, entrevistas e análises compartilhadas, avaliações de documentos e processos, reuniões gerais ou setoriais, entre outros procedimentos.

Cabe ressaltar que as avaliações são realizadas com base em um referencial, tais como parâmetros de controle, indicadores, etc., desenvolvido com base nas informações e recomendações recebidas dos órgãos gestores²⁶, os quais estão em fina sintonia com as estratégias corporativas da organização.

A terceira etapa, denominada acompanhamento, abarca o monitoramento das recomendações apresentadas no relatório de auditoria²⁷. O acompanhamento consiste, basicamente, na verificação do cumprimento das medidas corretivas apontadas pelo auditor, quando a auditada informa o cabedal de ações realizadas, as quais podem ser, eventualmente, comprovadas por uma auditoria *in loco*.

A figura 8 apresenta graficamente as etapas constituintes de uma missão de auditoria interna.

²¹ Denominação usual da auditoria interna para designar a intervenção da auditoria junto a uma determinada unidade.

²² Denominação usual para a unidade auditada, no caso uma agência bancária.

²³ Roteiro de atividades de auditoria a serem realizadas durante a missão de auditoria.

²⁴ Conjunto de documentos e formulários padronizados destinados ao registro das informações obtidas pelo auditor durante a missão de auditoria, compreendendo as descrições de procedimentos, controles e operações, bem como as etapas desenvolvidas pelo auditor e os respectivos testes realizados.

²⁵ Administrador principal e gerências intermediárias.

²⁶ Os órgãos gestores são aquelas áreas, departamentos, divisões, etc. pertencentes à Administração Central da empresa.

²⁷ Documento consolidado contendo os resultados dos trabalhos de auditoria em uma determinada unidade auditada, compreendendo o diagnóstico efetuado, as situações-problema identificadas e as respectivas recomendações para correção das mesmas.

Por sua vez, em função das características dos trabalhos de auditoria interna, o processo de aprendizagem, focado na resolução coletiva de problemas, pode ser inserido na etapa de execução da missão, particularmente na fase de apresentação das constatações da auditoria (diagnóstico). Nessa fase, o auditor realiza algumas reuniões intermediárias, quando se detém, em geral, a apresentar o diagnóstico de auditoria efetuado da dependência, apontando os fatos (situações-problema) e conseqüências relacionadas aos desvios identificados.

Basicamente, o trabalho do auditor consiste em examinar, avaliar e apresentar suas constatações, recomendar ações de correção e estabelecer os mecanismos de acompanhamento das ações corretivas. Como produto, essas ações podem resultar na aceitação, a princípio, do pessoal envolvido e não propriamente no entendimento e sensibilização das pessoas, uma vez que o ato de aceitar não se caracteriza propriamente em um reconhecimento.

MISSÃO DE AUDITORIA INTERNA

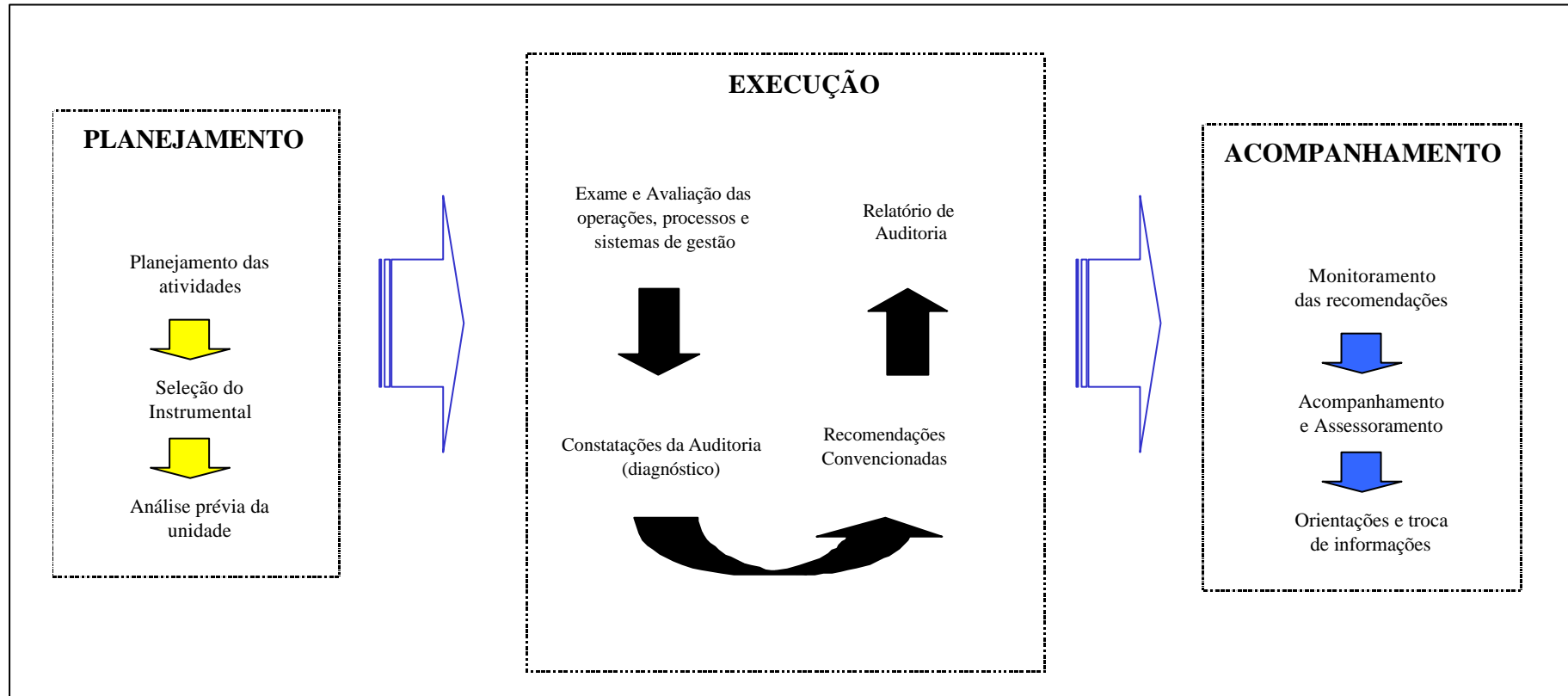


Figura 8 - Etapas Constituintes de uma Missão de Auditoria Interna.

Ao aplicar alguns princípios e técnicas de aprendizagem, focado na resolução coletiva de problemas, tais como trabalhos em equipe, diálogo compartilhado, analogias, etc., o auditor pode, além de efetuar o diagnóstico, em conformidade com as técnicas de auditoria, estimular os auditados a discutirem sobre as situações-problema apontadas, buscando identificar suas condicionantes e possíveis alternativas de solução. A diferença passa a residir no fato de as pessoas envolvidas perceberem mais claramente os processos nos quais elas estão inseridas, suas inter-relações e contribuições para consecução do todo, participando efetivamente das deliberações da unidade.

No caso, como observa Senge (1990, p. 154), *“a falha é uma evidência do gap entre a visão e a realidade corrente, uma oportunidade de aprendizagem sobre fotografias não acuradas da realidade, sobre estratégias que não funcionam como o esperado, sobre a clareza da visão”*.

Para tanto, o auditor precisa assumir o papel de orientador e facilitador, competindo a ele aplicar uma dinâmica de aprendizagem que leve as pessoas a perceberem e sensibilizarem-se para a importância dos processos em curso e, acima de tudo, aprenderem a criar mecanismos para identificarem, analisarem e solucionarem os problemas vindouros.

Em suma, a pesquisa transita pela inserção dessas premissas nas práticas de trabalho da auditoria interna, buscando avaliar o seu impacto na efetivação dos processos de mudança e melhoria organizacional. A figura 9 apresenta graficamente a proposta de inserção de uma dinâmica da aprendizagem nas atividades da auditoria interna.

MISSÃO DE AUDITORIA INTERNA

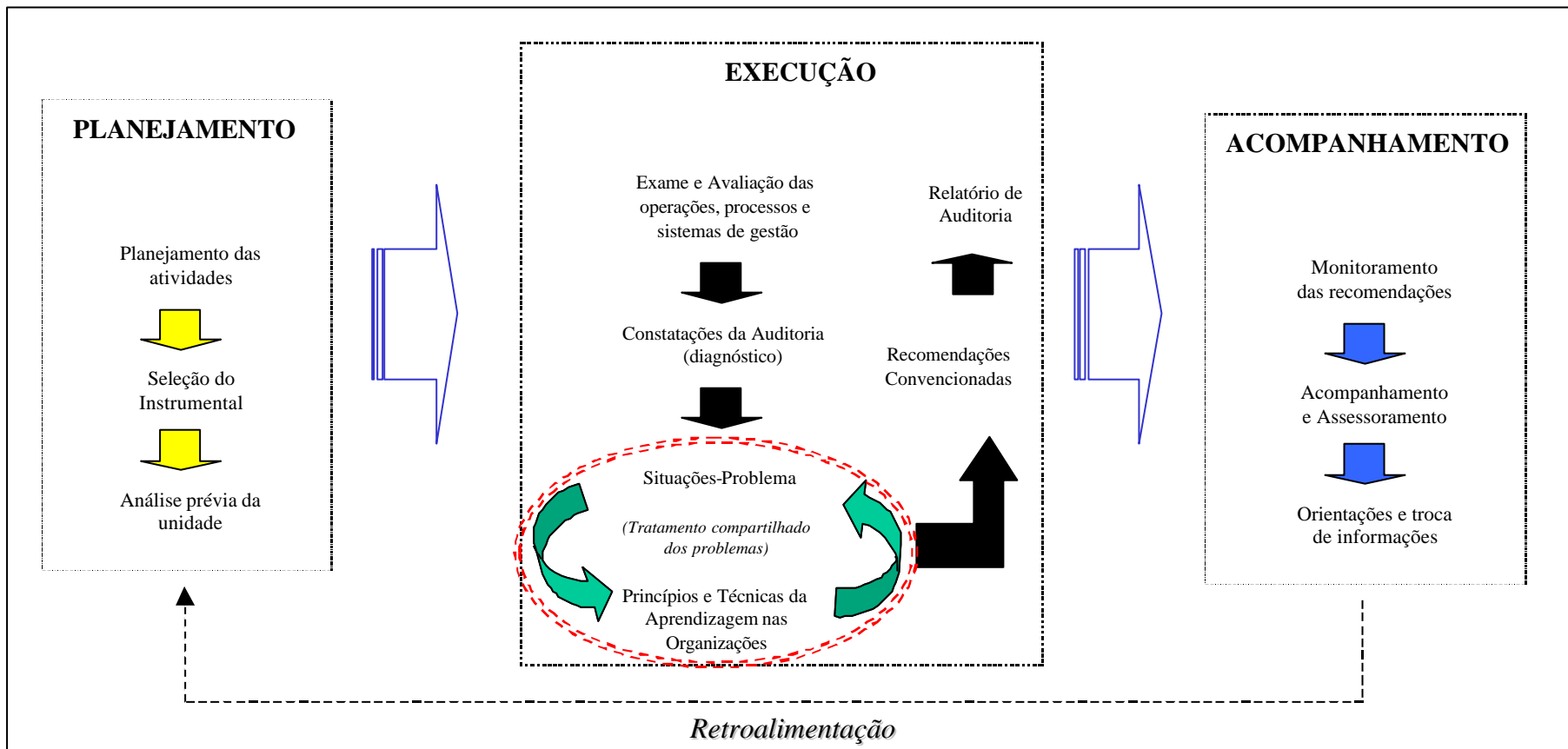


Figura 9 - A Aprendizagem Organizacional Aplicada às Atividades de Auditoria Interna.

5 O PROCESSO DE MUDANÇA NA AUDITORIA INTERNA DO BANCO DO BRASIL

Como foi visto no capítulo anterior, diante do novo cenário em que se postam as organizações, a auditoria interna assume uma nova configuração, mais dinâmica e polivalente, voltada para agregar mais valor e contribuir diretamente para a consecução dos objetivos organizacionais. O objetivo deste capítulo é localizar o processo de mudança e a aprendizagem organizacional no âmbito da auditoria interna do Banco do Brasil, unidade de pesquisa do presente estudo.

5.1 O PROCESSO DE MUDANÇA NO BANCO DO BRASIL S.A.

Classificado como o maior banco múltiplo da América Latina¹, o Banco do Brasil abrange uma extensa rede de agências no Brasil e exterior. Contudo, a exemplo de outras instituições financeiras, o Banco do Brasil sofreu um grande impacto com as mudanças no setor bancário, decorrentes da implantação do Plano Real. A redução dos ganhos com a inflação, o elevado estoque de ativos de difícil recuperação², os altos custos administrativos e o problema do descasamento entre ativos em dólar no exterior e passivos em real, dentre outras causas, levaram o Banco do Brasil a apresentar um prejuízo significativo no ano de 1995.

Para reverter esse quadro de dificuldades, foram adotadas, no início de 1996, medidas de recuperação de créditos, de contenção de custos - inclusive com redução do quadro de pessoal³ - e de lançamento de novos produtos, com resultados satisfatórios.

¹ Classificação por valor total de ativos. Fonte: Melhores e Maiores – *Revista Exame*, 1998.

² Operações de crédito contratadas, porém com remota possibilidade de recuperação do valor emprestado.

³ Apesar de não se constituir em uma empresa estatal e de seus empregados não gozarem da premissa de estabilidade no emprego, o Banco do Brasil tinha até então a tradição de não demitir pessoal sem justa causa.

Entretanto, com o objetivo de ampliar sua interatividade com o novo cenário econômico, foi desenvolvido um programa de ajustes focando duas premissas básicas: no curto prazo, eliminar o desequilíbrio financeiro e, a médio e longo prazos, modernizar a empresa para enfrentar o desafio de conviver em ambiente de alto grau de incerteza, competitivo e de estabilidade econômica.

Para tanto, foi desenvolvida à época uma nova concepção para a estrutura organizacional, passando de uma estrutura clássica de departamentos para uma organização mais flexível e funcional, abrangendo quatro grandes níveis: Conselho Diretor, Unidades Estratégicas de Negócios (UEN), Unidades de Função (UF) e Unidades de Assessoramento (UA).

O conselho Diretor, constituído pelo Presidente e seis Diretores, passou a ser a principal entidade político-estratégica para a organização, responsável por definir a estratégia do Banco, avaliar e orientar a condução dos negócios e transmitir e negociar as decisões definidas entre seus membros.

As Unidades Estratégicas de Negócios - UENs foram constituídas para intermediar e manter contato direto com o mercado. As UENs focalizam os clientes, desenvolvendo produtos e serviços ajustados às suas necessidades. Cada unidade é responsável pelos resultados obtidos no seu segmento de mercado e pelo desempenho dos seus produtos e serviços.

As Unidades de Função - UFs foram criadas para prestar apoio operacional à organização no desenvolvimento de diferenciais competitivos. As UFs atuam como centros de excelência em serviços internos, dando suporte às demais Unidades na execução de atividades operacionais.

Por fim, as *Unidades de Assessoramento - UAs*, consideradas uma extensão da Diretoria, têm a finalidade de facilitar o processo de comunicação, equalizar conhecimentos e trabalhar pela integração do Conglomerado. As UAs apóiam a Diretoria e as demais Unidades na formulação de estratégias, políticas e diretrizes e no fornecimento de subsídios à tomada de decisão.

Apesar de estar vinculada ao Conselho de Administração, a Auditoria Interna exerce também as funções de assessoramento da alta administração da empresa. Por

consequente, a área vem sendo muito demandada em razão das mudanças organizacionais, principalmente, pelo seu poder de penetração na organização e seu potencial para gerar e consolidar melhorias e mudanças.

A figura 10 apresenta o organograma do Banco do Brasil S.A.

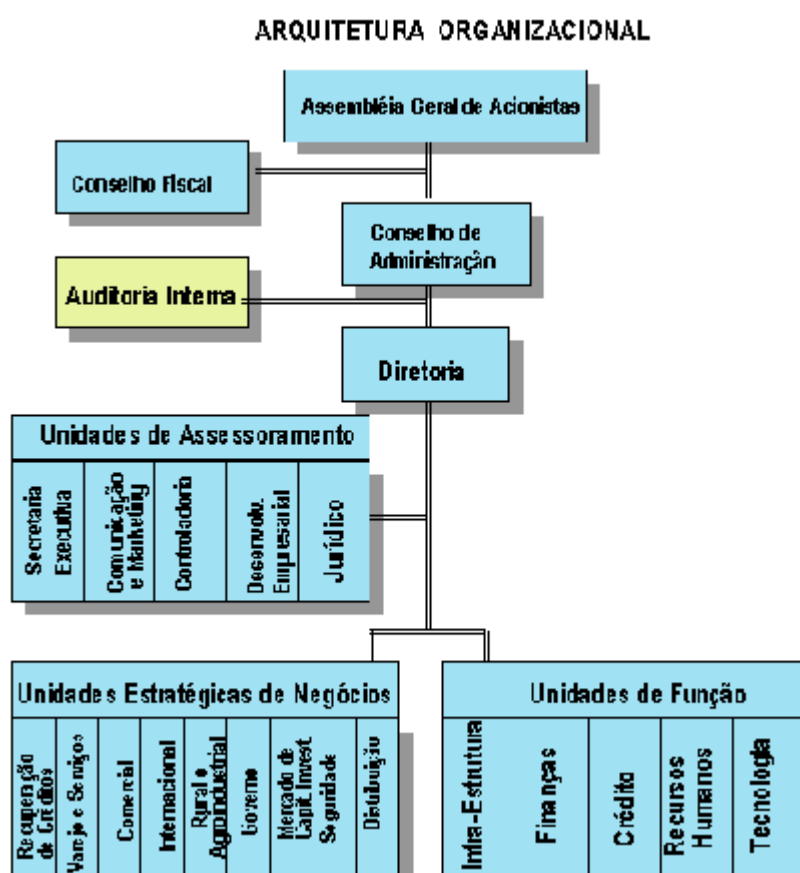


Figura 10 - Organograma do Banco do Brasil S.A.
Fonte: Livro de instruções circulares, 1996.

5.2 OS IMPACTOS NA ÁREA DE AUDITORIA INTERNA DO BANCO DO BRASIL S.A.

Oriunda de uma área de inspetoria, a função auditoria foi criada em 1987, após a regulamentação federal (Normas para o Exercício Profissional da Auditoria Interna - Decreto 93.216/86, Instrução SEST 01, de 05.11.86) e as exigências legais impostas às instituições financeiras. Na época, seu papel estava centrado, basicamente, nas atividades de inspeção e fiscalização quanto à aderência das operações e procedimentos aos

normativos internos. Os trabalhos, em geral, se resumiam em apontar as falhas identificadas e apresentar recomendações para correção dos desvios, as quais deveriam ser tempestivamente cumpridas. Nessa mesma linha, a auditoria interna incorporou as atividades da área de inspetoria, relacionadas a apuração de fraudes e irregularidades, a qual recebeu a denominação de auditoria de apuração de anormalidades.

No início dos anos 90, a auditoria passou por um amplo processo de reestruturação e modernização. A estrutura organizacional foi flexibilizada e descentralizada, permitindo a distribuição dos auditores, antes lotados na sede em Brasília, em núcleos de auditoria espalhados pelos principais estados da federação, aproximando-os dos administradores e funcionários nos pontos de atendimento.

Nessa época, grandes mudanças fizeram-se sentir nos trabalhos de auditoria. A filosofia de atuação foi definida como “operacional”, ou seja, os trabalhos de auditoria passaram a cobrir a análise das operações correntes e seus respectivos processos produtivos, selecionados em razão dos fatores risco e relevância e baseados em um instrumental de auditoria⁴ semi-informatizado⁵.

Os resultados dos trabalhos passaram a ser armazenados em uma base de dados relacional, com a finalidade de propiciar a consolidação das informações e gerar relatórios mais detalhados para subsidiar as decisões da alta administração. Havia uma grande preocupação em sistematizar as atividades de auditoria, as quais repousavam, até essa época, quase que exclusivamente nas impressões pessoais dos auditores⁶.

Por conseguinte, os trabalhos começaram a abranger, além da aderência às normas, a avaliação quanto a existência, qualidade e cumprimento dos controles internos, com ênfase no fator risco. A partir de então, a função auditoria assumiu como missão o assessoramento dos administradores, em todos os níveis, para a consecução dos objetivos institucionais.

⁴ O instrumental de auditoria é constituído basicamente pelo Roteiro de Auditoria e os papéis de trabalho, os quais apresentam a descrição dos pontos a serem verificados e os indicadores de avaliação.

⁵ Os papéis de trabalho eram elaborados com base nas informações extraídas dos sistemas de informação da empresa e impressos pelo auditor antes de iniciar a missão de campo na dependência auditada.

⁶ Por exemplo, o auditor escolhia para examinar aquelas operações de crédito (empréstimos) com as quais ele estava mais familiarizado e que, pela sua experiência, apresentavam falhas em geral.

Entretanto, em razão da nova dinâmica do mercado e desregulamentação do setor financeiro, a alta administração, a exemplo de outras instituições financeiras, desencadeou um processo de melhoria e otimização da estrutura e dos recursos utilizados, o que acarretou um profundo questionamento sobre o grau de contribuição para a melhoria e mudança resultante dos trabalhos de auditoria.

<i>PERÍODO</i> <i>DIMENSÕES</i>	1987	1993	1998
<i>ATRIBUIÇÕES</i>	- inspeção - fiscalização - aderência às normas - apuração de irregularidades e fraudes	- exame e avaliação de sistemas de controle interno - avaliação dos processos produtivos - captação de recursos - aplicação de recursos - recursos humanos - recursos materiais	- exame e avaliação de sistemas de controle interno - avaliação dos processos produtivos - exame e avaliação da qualidade da gestão e do desempenho econômico
<i>ESTRUTURA</i>	- centralizada na sede em Brasília (DF)	- descentralizada em Núcleos de Auditoria Regionais	- descentralizada em Núcleos de Auditoria Regionais
<i>INSTRUMENTAL</i>	- manual de Inspeção - papéis de trabalho genéricos	- roteiro de Auditoria - papéis de trabalho padronizados	- manual de auditoria - roteiros de Auditoria - papéis de trabalho informatizados
<i>PESSOAL</i>	- Inspetores oriundos da Inspeção	- Auditores recrutados no quadro de gerentes de agências	- Auditores recrutados no quadro geral do pessoal

Figura 11 - Evolução das Atividades da Auditoria Interna do Banco do Brasil S.A.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em decorrência, a auditoria interna desencadeou um processo de atualização, buscando conhecer junto às áreas de auditoria de outras instituições financeiras e órgãos normatizadores⁷ o “estado da arte” no que tange à auditoria interna e às novas tendências da função.

Os clientes, em seus diversos níveis (quadro 7), foram consultados sobre as suas necessidades e a área passou por uma nova reestruturação administrativa e logística, bem como por um processo de atualização tecnológica. Os núcleos de auditoria⁸ foram redistribuídos pelo país, obedecendo a concentração de ativos⁹.

⁷ Órgãos responsáveis pela regulamentação das atividades de auditoria interna, tais como a Associação Brasileira de Auditoria Interna, *The Institute of Internal Auditors*, etc.

⁸ Sedes regionais da auditoria interna, a qual reúne um grupo de auditores responsáveis pelos trabalhos de auditoria em uma jurisdição previamente delimitada.

⁹ Volume de depósitos e empréstimos contratados.

Quadro 7 - Clientes Macro da Auditoria Interna do Banco do Brasil

INTERNOS*	EXTERNOS
<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de Administração - Conselho Fiscal - Unidades Administrativas - Entidades vinculadas e subsidiárias <p><small>*por ordem de importância</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Órgãos de Controle Externo <ul style="list-style-type: none"> - Secretaria do Tesouro - Ciset - Ministério da Fazenda - Tribunal de Contas da União - TCU - Banco Central - Auditoria Independente Externa

Fonte: Dados da pesquisa.

Em consequência dos ajustes, o quadro de pessoal foi dobrado, mesclando funcionários com boa bagagem acadêmica com outros mais experientes nas práticas de auditoria e adequando-se à relação média de “ativos *versus* auditor”, correntemente utilizada pelo mercado.

No que tange aos instrumentos utilizados, o instrumental de auditoria foi totalmente informatizado, assimilando informações dos principais sistemas corporativos. Os auditores começaram a contar com modernas ferramentas para apoiar os trabalhos de auditoria, como *notebooks*, papéis de trabalho automatizados¹⁰, acesso direto à rede corporativa, etc.

5.2.1 As Mudanças Requeridas nas Práticas de Auditoria Interna

Não obstante as medidas implementadas, a diretoria da área de auditoria interna tinha conhecimento que somente o aporte de pessoal e a atualização tecnológica não seriam suficientes para atender aos anseios da direção da empresa.

Após avaliar os resultados apresentados pela auditoria interna no triênio 1993-1996, com base na análise dos Relatórios Anuais de Atividades da Auditoria Interna –RAAAI¹¹–, a área constatou que, apesar dos esforços despendidos, das melhores técnicas de auditoria aplicadas e do instrumental utilizado, a efetividade do trabalho não estava atingindo o grau de eficácia esperado.

¹⁰ Também denominado “auditoria sem papel”, onde o auditor utiliza um conjunto de planilhas pré-formatadas, as quais podem ser carregadas e atualizadas junto aos sistemas de informação da empresa, através do acesso à rede informacional corporativa.

¹¹ Relatório anual contendo a consolidação de todos os trabalhos de auditoria realizados no ano de referência (ex. 1995, 1996, etc.).

Transportando essa constatação para as práticas de auditoria, verificava-se que quando o auditor, após a realização de sua missão junto a uma determinada dependência, entregava o relatório de auditoria, reportando a análise efetuada e apresentando recomendações para correção dos desvios identificados, esse fato se caracterizava por um ato burocrático de fiscalização e cobrança.

Apesar do relatório ser confeccionado com a anuência da administração da dependência e não apresentar nenhum fato que não fosse comunicado durante a permanência do auditor na auditada, como manda a boa técnica de auditoria, esse era encarado, muitas vezes, como um relato de falhas e um veículo de cobrança dos escalões superiores. Em decorrência, o resultado de auditoria era interpretado como um fator não agregador, depreciativo e punitivo.

Mais agravante ainda era a constatação de que os auditados se preocupavam muito mais com a correção das falhas apontadas e, em alguns casos, nem isso, deixando de questionar o “porquê” das incongruências ou sequer perceber o contexto e as condicionantes que levaram à ocorrência do erro. O resultado concretizava-se na repetição constante dos mesmos fatos e falhas apontadas pelo relatório de auditoria, quando em nova missão.

Em outras palavras, os auditados resolviam as questões apontadas no relatório de auditoria muito mais em razão do “poder de polícia” da auditoria do que no propósito de melhorar o desempenho da dependência ou aprender com a experiência, ou seja, a imagem percebida da auditoria estava distante daquela desejada.

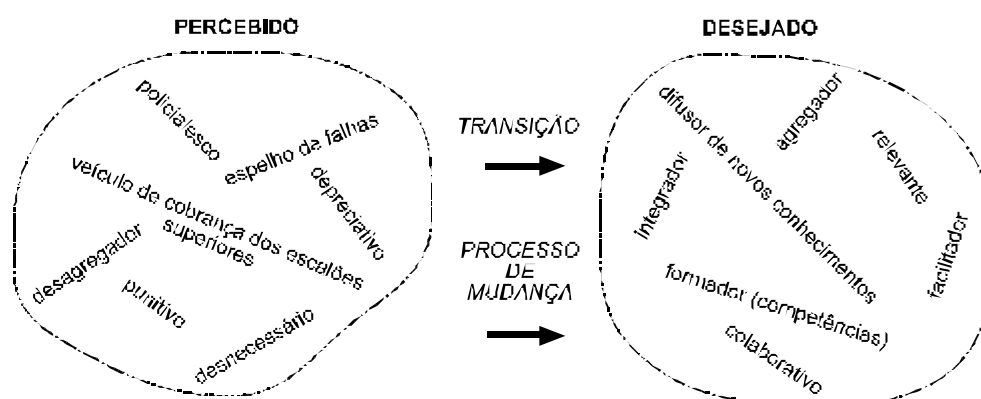


Figura 12 - Percepção dos Trabalhos de Auditoria Interna
Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, fazia-se necessária uma mudança mais profunda na forma de atuação da auditoria interna e, por conseguinte, na atitude dos auditores, buscando formas de contribuir mais efetivamente para a melhoria dos processos e sistemas de gestão e, em consonância com o novo papel da auditoria¹², auxiliando no desenvolvimento das competências necessárias para gerentes e funcionários desencumbirem-se adequadamente de suas responsabilidades.

Para tanto, foi formado um grupo de trabalho, assessorado por um consultor externo¹³, vinculado a um centro acadêmico de excelência, com a tarefa de viabilizar a aplicação de alguns princípios e técnicas da aprendizagem nas organizações às atividades da auditoria, com vistas a propiciar uma maior efetividade aos trabalhos desenvolvidos.

Por sua vez, o grupo de trabalho concluiu que o processo de aprendizagem focado na resolução de problemas tanto poderia ser agregado às atividades dos auditores, como também poderia servir como veículo de formação dos próprios auditores no desenvolvimento das novas competências requeridas pelas novas atribuições.

Isto posto, foi desencadeado um programa de implementação de uma nova concepção e abordagem de auditoria interna, baseada na noção integrada de avaliação e orientação, denominado “Projeto Orientação”. Sua condução ficou a cargo de uma equipe coordenadora, constituída por especialistas em recursos humanos, psicologia no trabalho e aprendizagem organizacional.

O objetivo, etapas, método empregado e atividades desenvolvidas no projeto “orientação”, os quais foram objeto de estudo da presente pesquisa, serão detalhados a seguir.

¹² Conforme apresentado no item “Novas Tendências da Auditoria Interna”.

¹³ O consultor externo é professor-doutor e especialista na área de aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências gerenciais.

5.2.2 O Projeto Orientação

O projeto orientação foi concebido com o objetivo de aplicar os princípios, métodos e técnicas da aprendizagem organizacional, focados em uma dinâmica de resolução coletiva de problemas, nas práticas de auditoria interna. Buscava-se aumentar o grau de eficácia dos trabalhos desenvolvidos pelos auditores, particularmente no que tange à efetividade dos resultados de auditoria.

O desenvolvimento do projeto pautou-se por um conjunto de premissas concernentes à aprendizagem organizacional. As principais linhas norteadoras foram:

- aprendizagem experiencial (Kolb, 1997; Pfeffer & Ballew, 1988; Swieringa & Wierdsma, 1992), com especial ênfase à aplicação dos ciclos de aprendizagem;
- criação de conhecimento na organizações (Nonaka & Takeuchi, 1997), particularmente no que se refere à espiral e conversão do conhecimento (tácito e explícito);
- aprendizagem adaptativa e generativa e disciplinas da aprendizagem organizacional (Senge, 1990), abrangendo, inclusive, a questão da liderança;
- *loops* da aprendizagem (Argyris, 1982; Swieringa & Wierdsma, 1992);
- desenvolvimento de competências gerenciais (Le Boterf, 1999a).

O projeto foi estruturado em duas etapas – preparação e experimentação-piloto – as quais serão discriminadas abaixo, com os respectivos métodos empregados em cada etapa.

5.2.2.1 Etapa 1 - Preparação

A etapa de “preparação” foi organizada através de um conjunto de encontros e seminários voltados à sensibilização e capacitação dos auditores internos no que tange aos

princípios e métodos da aprendizagem nas organizações, aplicáveis às práticas de auditoria interna, particularmente aqueles voltados para a resolução coletiva de problemas.

Basicamente, esta etapa englobou três tipos de eventos:

- a) o Seminário de formação de Multiplicadores;
- b) as Jornadas de Debates; os
- c) Seminários de Aprendizagem Organizacional para Auditores.

a) Seminário de Preparação dos Multiplicadores

O seminário para multiplicadores foi desenvolvido com o intuito de capacitar um grupo de indivíduos que, com reconhecida liderança frente ao quadro de auditores internos, foi escolhido para conduzir as jornadas de debates e os seminários de aprendizagem organizacional junto aos demais pares.

Com duração média de uma semana, o seminário abrangia um conjunto de atividades teórico-práticas, voltadas para a discussão e desenvolvimento de uma metodologia básica que seria empregada nos demais eventos, através da reflexão das vivências realizadas e dos resultados obtidos.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos para o evento:

- apresentar, debater e experienciar as metodologias propostas¹⁴ para a jornada de debates e os seminários de aprendizagem, dos quais os participantes seriam multiplicadores;
- consolidar a apropriação das metodologias dentre os multiplicadores, considerando:
 - os principais conteúdos acerca do tema aprendizagem organizacional;
 - a dinâmica dos exercícios e filmes;

¹⁴ O roteiro de atividades proposto para as jornadas de debates e seminários para auditores foi desenvolvido pelo consultor externo.

- o objetivo e a dinâmica das simulações.
- avaliar, aprimorar e validar as metodologias utilizadas.

b) Jornadas de Debates

As jornadas de debates foram estruturadas com o objetivo de debater e consolidar alguns dos conteúdos básicos de aprendizagem organizacional orientados para o ambiente do trabalho, preparando e nivelando os auditores internos para a participação nos seminários de aprendizagem organizacional para auditores.

Os eventos, organizados para serem desenvolvidos em uma jornada de trabalho¹⁵, apresentavam a seguinte dinâmica:

- leitura prévia, por parte dos participantes, de bibliografias selecionadas concernentes à aprendizagem nas organizações¹⁶;
- apresentação de uma palestra acerca do tema com o seguinte título: “O contexto da aprendizagem organizacional e como ela pode nos ajudar”;
- divisão dos participantes em grupos para que, com a ajuda de um roteiro de questões sobre os textos selecionados¹⁷, fossem estimulados a debater os conteúdos principais, buscando socializar, homogeneizar e apropriar coletivamente as principais noções apresentadas na literatura escolhida e associá-las às experiências funcionais dos participantes na auditoria e na organização, bem como no desempenho da função como auditor;
- preparação, apresentação e discussão dos temas estudados para o grande grupo;

¹⁵ Os trabalhos abrangiam uma jornada de trabalho, ou seja, oito horas correntes de trabalho.

¹⁶ As bibliografias selecionadas para leitura prévia foram:

- Kolb, David A. A gestão e o processo de aprendizagem. In Starkey, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997, p. 321-341.

- Senge, Peter M. O novo trabalho do líder: Construindo organizações que aprendem. In Starkey, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997, p. 342-375.

- Swieringa, Joop & Wierdsma, André. **Becoming a learning organization: beyond the learning curve**. Cambridge (UK): Addison-Wesley Publishers, 1992.

¹⁷ O roteiro das atividades desenvolvidas na jornada de debates encontra-se no anexo B.

- avaliação do evento e orientação para a preparação das “Tarefas *in Company*” (relatos de casos).

As Tarefas *in Company* consistiam em relatos em que cada participante deveria escrever uma história ou caso para ser apresentado e debatido no Seminário de Aprendizagem Organizacional para Auditores. O relato deveria narrar sucintamente uma experiência vivenciada pelo auditor como facilitador da aprendizagem em campo (local de trabalho), na qual, sob sua ótica, teriam sido empregados alguns dos princípios trabalhados na jornada de debates.

c) Seminários de Aprendizagem Organizacional para Auditores

Os seminários de aprendizagem organizacional para auditores foram organizados de forma a englobarem um conjunto de atividades variadas, ora didáticas, ora práticas. Os eventos buscavam trabalhar alguns princípios, métodos e vivências que estimulassem a construção, na função de auditor, de ações voltadas para orientação de um processo de aprendizagem organizacional, focado na resolução coletiva de problemas.

Os seminários abrangiam as seguintes atividades e dinâmicas.

I) Sensibilização dos auditores internos para o tema “mudança e aprendizagem”, através de uma exposição interativa, abordando em particular os seguintes tópicos:

- globalização e o contexto de mudança;
- as necessidades de mudança na organização;
- os impactos das mudanças na função auditoria interna.

II) Estímulo à capacidade de resposta, individual e grupal, a situações de mudança, através da utilização de jogos didáticos (dinâmicas de grupo).

III) Discussão e avaliação de casos, em forma de painel, reportando uma situação real de aprendizagem, desenvolvida e vivenciada pelos auditores no ambiente cotidiano de trabalho, na qual teriam sido empregados alguns dos conceitos e princípios da aprendizagem nas organizações (Tarefa *in Company*, proposta nas jornadas de debates).

IV) Estímulo ao desenvolvimento da capacidade de observação, percepção, análise e síntese, através da apresentação de filmes relacionados ao tema, buscando levar os participantes a identificar, associar e debater as principais situações apresentadas no seminário com as suas práticas de trabalho, bem como em relação às mudanças de atitude pretendidas.

V) Experimentação prática, via simulação de um estudo de caso, configurada através de uma dramatização do papel de auditor como agente de mudança junto a um grupo de funcionários da organização, visando familiarizar os auditores com o emprego de uma sistemática de aprendizagem, baseada na resolução coletiva de problemas.

Para efeitos da simulação, foi selecionada, com base nos critérios de risco e relevância, uma área crítica de incidências de problemas nas agências, no caso, a área de crédito.

Por sua vez, o processo de intervenção foi delineado, com base na análise do *modus operandi* da auditoria interna, para ser implementado na fase de execução dos trabalhos de auditoria¹⁸, em razão dessa etapa oportunizar a discussão das situações-problema (constatações) diagnosticadas na unidade auditada.

Para tanto, foi estabelecido como referencial o modelo do ciclo de aprendizagem proposto por Swieringa & Wierdsma (1992)¹⁹. Sendo assim, as etapas do ciclo de aprendizagem experiencial ficaram assim configuradas:

a) Fazer, caracterizada pela observação e avaliação *in loco* dos processos em curso da unidade auditada;

b) Refletir, composta pela discussão com os auditados sobre as razões que acarretaram as situações-problema constatadas;

c) Pensar, configurada pela reflexão coletiva, por parte dos auditados, para levantarem alternativas de solução para os problemas identificados;

d) Decidir, delimitada pela escolha das melhores alternativas de solução e formalização de um plano de ação .

¹⁸ As etapas constituintes de uma missão de auditoria encontram-se descritas no item “4.5.1 Localizando a Aprendizagem Organizacional nas Práticas de Auditoria Interna”.

¹⁹ O ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Swieringa & Wierdsma (1992) encontra-se representado graficamente na figura 3, inserida no capítulo 3 – A Aprendizagem nas Organizações.

Adicionalmente, os auditores internos foram munidos com o seguinte roteiro de procedimentos básicos:

I) identificar previamente os tipos de erros e as causas prováveis das falhas verificadas (constatações de auditoria);

II) reunir as pessoas para discussão das situações-problema constatadas (encontros, reuniões, etc.);

III) demonstrar a frequência dos erros recentes da agência e comparar com os erros apontados na auditoria anterior;

IV) estimular o grupo para refletir sobre as causas e condicionantes dos problemas, utilizando, se for o caso, as ferramentas da qualidade (diagrama de causa e efeito, gráfico de Pareto, etc.);

V) priorizar as principais causas²⁰ em função da relevância do tipo de erro;

VI) identificar formas de evitar esses erros, segundo a visão do pessoal da unidade auditada.

Ainda, no caso do emprego do estudo de caso, os auditores foram orientados para que, em um sistema de rodízio, enquanto um grupo de auditores atuava diretamente na dramatização da situação, os demais tinham a atribuição de avaliar as ações e os procedimentos adotados por aqueles investidos no papel de orientador, sugerindo e contribuindo, dessa forma, para a melhoria do processo.

Cabe ressaltar que a particularidade desse segmento residia na questão de os resultados representarem uma projeção de como o processo de aprendizagem poderia concretizar-se nas práticas de trabalho da auditoria interna (dramatizações, relatos de casos reais, etc.) e os seus respectivos impactos nas pessoas e na organização.

²⁰ Em geral, para a eleição das principais causas concernentes aos problemas analisados, os auditores internos propunham para o grupo a utilização do gráfico de Pareto, tendo em vista sua propriedade de separar os “poucos vitais dos muitos triviais”.

O roteiro de atividades e o estudo de caso empregados no projeto com os auditores internos encontram-se no anexo C, enquanto que a figura 13 apresenta o ciclo de aprendizagem experiencial (Swieringa & Wierdsma, 1992) aplicado às práticas de auditoria interna.

MISSÃO DE AUDITORIA INTERNA

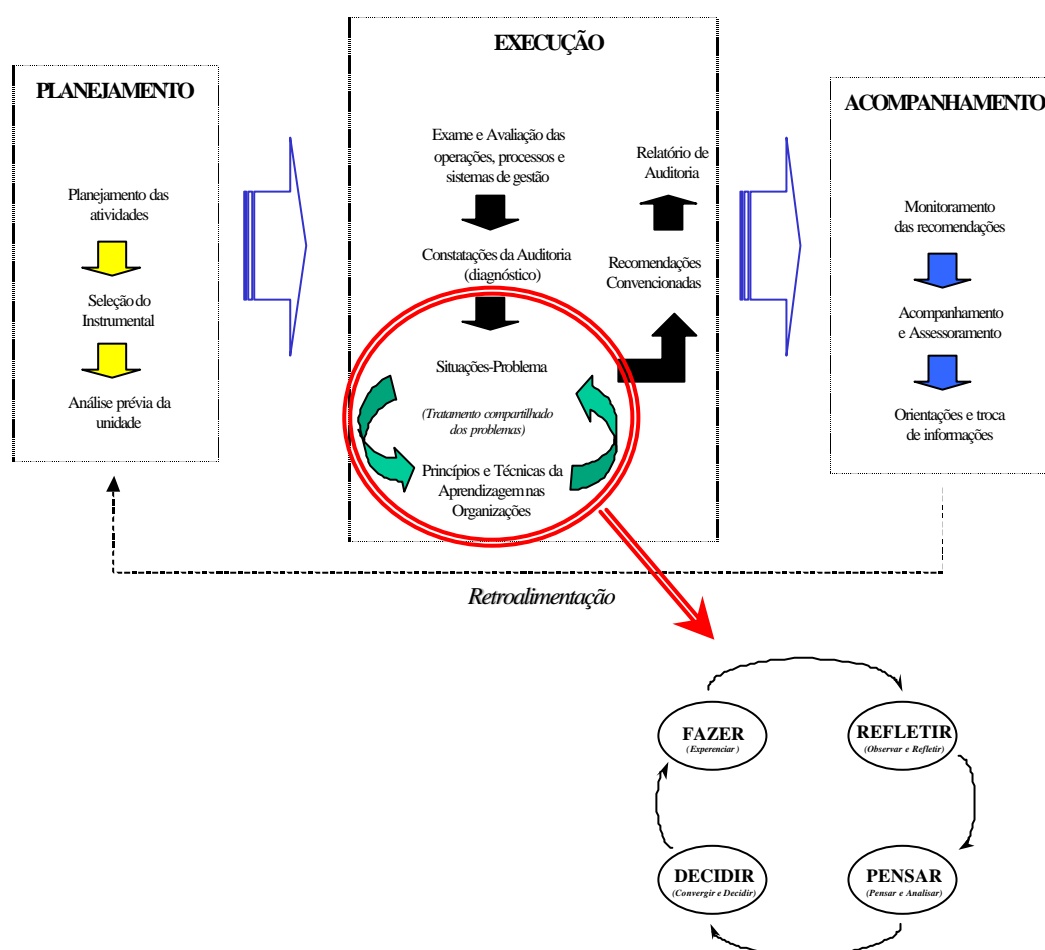


Figura 13 - O Ciclo de Aprendizagem Experiencial Aplicado às Práticas de Auditoria Interna
Fonte: Dados da pesquisa.

5.2.2.2 Etapa 2 - Experimentação-piloto

A etapa de experimentação-piloto consistia, basicamente, na aplicação dos conteúdos trabalhados na fase de preparação das ações dos auditores em um ambiente real de trabalho, visando, com base nos resultados verificados, sistematizar o processo de aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna do Banco do Brasil.

O propósito principal dessa experimentação era verificar como o processo de orientação, conduzido pelos auditores internos e primado nos princípios da aprendizagem nas organizações, comportar-se-ia em um ambiente natural de trabalho não controlado, o qual abrangeria um sem-número de variáveis independentes, inerentes ao processo de trabalho em uma organização.

Para operacionalizar esse processo, foram escolhidas três unidades administrativas para o desenvolvimento dos trabalhos, isto é, agências voltadas ao atendimento do público (pontos de atendimento), tendo em vista ser esse o segmento onde ficam concentrados o maior número de objetos auditáveis²¹.

As três unidades escolhidas, localizadas na região metropolitana de São Paulo – SP –, encontravam-se, à época, classificadas com agências de porte médio²², com um quadro de pessoal em torno de 50 funcionários. A escolha do tipo e da localização das dependências, efetuada por conveniência pela coordenação do projeto, tomou como base os critérios “relevância e risco”, norteadores dos trabalhos de auditoria interna²³.

As missões de auditoria foram realizadas por equipes de três auditores para cada agência auditada. Para tanto, os auditores internos, pertencentes ao núcleo de auditoria local, foram escolhidos por sorteio simples, sem reposição, a exceção do líder da missão que foi oriundo do grupo de multiplicadores²⁴.

²¹ Unidades passíveis de avaliação pela auditoria interna.

²² A razão da escolha de agências de porte médio foi com vistas a facilitar a sistematização de uma metodologia aplicável a todas as agências da empresa.

²³ Levando-se em conta os critérios de relevância e risco, a alocação das agências no estado de São Paulo se deve ao fato de essa unidade da federação concentrar os maiores ativos da instituição.

²⁴ O quadro de multiplicadores é composto por gerentes de auditoria e auditores que participaram do Seminário de Multiplicadores da Aprendizagem Organizacional, desenvolvido de 12 a 14.03.98 em Salvador (BA).

Os trabalhos desenvolvidos em campo foram realizados em três momentos, conforme abaixo:

1ª. Intervenção - Missão de Auditoria junto às unidades amostradas, realizada em julho de 1998;

2ª. Intervenção - Acompanhamento *in loco*, por parte dos auditores internos, 90 dias após a primeira intervenção (outubro de 1998), das ações desenvolvidas pelas unidades auditadas com relação às sugestões de auditoria;

3ª. Intervenção - Nova missão de Auditoria, desenvolvida 180 dias depois da primeira intervenção (dezembro de 1998), com o objetivo de avaliar as mudanças ocorridas e gerar subsídios para a sistematização dos procedimentos aplicados.

Por fim, aos auditores internos, envolvidos nos trabalhos de campo, foi solicitado reportar, por escrito, todas as atividades desenvolvidas na condução do processo de aprendizagem organizacional, ressaltando, inclusive, os principais facilitadores e dificultadores percebidos durante os trabalhos.

As principais características do projeto orientação encontram-se dispostas no quadro 8.

Quadro 8 - Principais Características do Projeto Orientação.

PROJETO ORIENTAÇÃO	
OBJETIVO	Aplicar os princípios, métodos e técnicas da aprendizagem organizacional, focada na dinâmica de resolução coletiva de problemas, nas práticas de auditoria interna, visando aumentar o grau de eficácia dos trabalhos desenvolvidos, particularmente no que tange à efetividade dos resultados de auditoria.
ETAPAS CONSTITUINTES	Etapa 1 – Preparação: estruturação do processo de intervenção e desenvolvimento de atividades de sensibilização e capacitação dos auditores internos. Etapa 2 – Experimentação-piloto: aplicação do processo de aprendizagem organizacional junto a um grupo piloto de agências (trabalhos em campo).
COORDENAÇÃO	Equipe multidisciplinar composta por especialistas em Recursos Humanos, Psicologia no Trabalho e Aprendizagem Organizacional.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever o modelo de pesquisa e o método empregado para o desenvolvimento do estudo, bem como o ambiente, unidade de análise, participantes e outros fatores relevantes para a consecução dos objetivos do presente trabalho.

A presente pesquisa qualitativa caracteriza-se como um estudo exploratório longitudinal, delineado na forma de um estudo de caso, utilizando a observação participante e tendo como estratégia metodológica de análise a *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990).

Para tanto, serão apresentados a seguir os elementos teóricos associados à metodologia empregada na pesquisa e as razões que embasaram a sua escolha.

6.1 ESTRATÉGIAS ORIENTADORAS DA PESQUISA

A proposta do presente estudo é, por sua natureza, predominantemente qualitativa. “A palavra qualitativa implica uma ênfase nos processos e significados que não são rigorosamente examinados ou mensurados em termos de quantidade, montante, intensidade ou frequência. A pesquisa qualitativa ressalta a natureza socialmente construída da natureza, o íntimo relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo estudado e as restrições situacionais que delimitam a pesquisa” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 4).

O estudo caracteriza-se como exploratório, visto que busca conhecer melhor como o processo de aprendizagem organizacional se desenvolve na prática, visando compreender melhor o fenômeno, clarificar conceitos e levantar algumas proposições sobre o campo de estudo. Por conseguinte, a escolha pela investigação longitudinal deve-se ao fato de essa

ser a mais adequada para pesquisas que envolvem o estudo de processos dinâmicos (Pinsonneault & Kraemer, 1993).

Como estratégia de pesquisa, optou-se pelo método de estudo de caso, associado à observação participante. O estudo de caso apresenta a característica de ser uma investigação em profundidade de um único fenômeno social, conduzido em grande detalhe e baseado no uso de várias fontes de dados¹. “*O estudo de caso examina um fenômeno em seu ambiente natural, empregando múltiplos métodos para coleta de dados para acumular informação a partir de uma ou mais entidades (pessoas, grupos ou organizações). Os limites do fenômeno não estão claramente evidentes e não existe controle experimental ou manipulação*” (Benbasat et al., 1987).

Um estudo de caso qualitativo é caracterizado pelo substancial tempo gasto pelo pesquisador no ambiente pesquisado, tomando contato, pessoalmente, com as atividades e operações em desenvolvimento, refletindo e revisando os significados sobre o que está acontecendo. Nesse método, um particular caso ou múltiplos casos são examinados para providenciar *insights* em uma questão ou refinamento da teoria, uma vez que a pesquisa torna-se ambos, o processo de aprendizagem sobre o caso e o produto da própria aprendizagem (Stake, 1994).

Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso apresenta as seguintes vantagens:

- estuda as pessoas no seu ambiente natural, o que permite fundamentar as observações e conceitos com os quais o pesquisador trabalha;
- permite estudos holísticos de complexos de ações e significados sociais, como o impacto da interação social sobre crenças e decisões dos indivíduos;
- fornece um sentido de tempo e história, uma vez que o pesquisador pode examinar o fluxo e refluxo da via social ao longo do tempo e mostrar as mudanças ocorridas nos padrões da vida em seu dia-a-dia;
- gera teoria, pois se o caso não é explicado por modelos, oportuniza ao pesquisador repensar os aspectos causais do caso histórico e criar um novo modelo.

Especificamente, estudos de casos podem ser considerados uma estratégia de pesquisa na qual um fenômeno contemporâneo deve ser examinado dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto são difíceis de definir (Yin et al., 1983). Os pesquisadores de casos qualitativos, orientados pelas complexidades, conectam práticas ordinárias em ambientes naturais com abstrações e interesses de diversas disciplinas, escolhendo a estratégia de ação e dimensionando, o esforço e o tempo a serem despendidos na pesquisa (Denzin & Lincoln, 1994).

O presente estudo de caso orienta-se pelo método denominado “observação participante”. A observação participante é apropriada para o estudo de processos, relacionamentos entre pessoas, eventos e sua organização, continuidades sobre o tempo e padrões, focando na interação humana e seus significados, vistos do ponto de vista dos participantes e inseridos nas suas situações cotidianas (Jorgensen, 1989). Basicamente, nesse método, o pesquisador integra-se à situação estudada, sendo, explicitamente, designado e reconhecido como tal na organização (Hoppen, 1996).

A metodologia da observação participante consiste em princípios, estratégias, procedimentos, métodos e técnicas de pesquisa, apresentando as seguintes condições e características (Jorgensen, 1989):

- o problema de pesquisa é relacionado com os significados e interações humanas, vistas da perspectiva interna, ou seja, dos indivíduos que participam ou estão vivenciando uma particular situação ou evento;
- o fenômeno de investigação é observável dentro de uma situação cotidiana ou cenário;
- o pesquisador está habilitado a acessar o apropriado local ou cenário;
- o fenômeno é suficientemente limitado em tamanho e localização para ser estudado como um caso;
- as questões do estudo são apropriadas para um estudo do caso;

¹ Fonte: O Estudo de Caso como Estratégia de Pesquisa, baseado em Feagin, Orum e Sjöberg (eds). **A Case for the Case Study**, The University of North Carolina, Chapel Hill, 1991. Seminário proferido pela Prof. Sylvania Maria Azevedo Roesch, UFRGS. Mar.1998.

- o problema da pesquisa pode ser trabalhado através do uso da observação direta e outros métodos de coleta de dados pertinentes.

A observação participante é especialmente apropriada para estudos exploratórios, descritivos e para aqueles voltados para a geração de interpretações teóricas (Jorgensen, 1989).

Por sua vez, os dados coletados serão analisados à luz da *grounded theory*. A *grounded theory* é “um método de pesquisa qualitativo que usa um sistemático conjunto de procedimentos para desenvolver indutivamente uma ‘teoria’ sustentada sobre o fenômeno. Os levantamentos da pesquisa constituem uma formulação teórica da realidade sob investigação” (Strauss & Corbin, 1990, p. 24).

O propósito da *grounded theory* é ajudar a construir uma teoria que seja fiel e ilumine a área sob estudo. É o caso do presente estudo, pois a ausência de um paradigma teórico acerca da aprendizagem nas organizações (Dodgson, 1993; Fiol & Lyles, 1985; Garvin, 1993; Klimecki & Lassleben, 1998) recomenda o desenvolvimento de mais pesquisas para construir uma base teórica. Esse método propõe desenvolver proposições em vez de testar hipóteses, permitindo a descoberta de processos que podem gerar uma teoria substantiva, baseada no estudo do que os atores “fazem” e em “como” eles interpretam essas ações (Creswell, 1998). “Antes de testar os relacionamentos entre variáveis, nós queremos descobrir categorias relevantes e os relacionamentos entre elas” (Strauss & Corbin, 1990, p. 49).

Nos estudos da *grounded theory*, as teorias são baseadas nos dados do campo, especialmente, nas ações, interações e processos sociais identificados (Creswell, 1998). A metodologia da *grounded theory* envolve, explicitamente, a geração da teoria e a realização da pesquisa social como duas partes do mesmo processo (Glasser, 1972). Nesse contexto, “os pesquisadores estão interessados nos padrões de ação e suas interações, bem como entre os vários tipos de unidades sociais (atores)” (Strauss & Corbin, 1994, p. 278).

Através desse método de pesquisa, a teoria pode ser gerada inicialmente dos dados ou, se existindo teorias que pareçam apropriadas para a área de investigação, essas podem ser refinadas ou modificadas através da contraposição dos dados levantados frente a elas (Strauss & Corbin, 1994, p. 278).

Portanto, a literatura pode ser usada para estimular a sensibilidade teórica², providenciando conceitos e relacionamentos que podem prover formas de aproximar e interpretar dados, assim como pode ajudar a descobrir como uma teoria existente se aplica em novas e variadas situações, diferentes das quais ela foi originalmente aplicada (Strauss & Corbin, 1990).

Contudo, cabe ressaltar que “teorias são interpretações feitas sobre dadas perspectivas como adotadas ou pesquisadas por pesquisadores [...] e, portanto, falíveis” (Strauss & Corbin, 1994, p. 279). Todas as interpretações com feitura ou *status* de teoria são temporariamente limitadas. Primeiro, elas são sempre provisórias, ou seja, não são estabelecidas para sempre (refutabilidade). Segundo, como muitos outros tipos de conhecimento, as teorias são limitadas no tempo, em que os pesquisadores e teóricos são homens e não deuses, vivendo em certa era, imersos em certas sociedades e sujeitos a idéias, correntes e ideologias (Strauss & Corbin, 1994).

Por outro lado, como ressalta Crozier & Friedberg (1981), o papel da intervenção da pesquisa é ajudar os membros da organização a entenderem como a organização trabalha como um sistema de ação. Uma organização é vista como um ‘construto’ contingente, um concreto sistema de ação no qual os membros retêm uma margem de liberdade dentro das regras do jogo do qual eles participam. O pesquisador conhece que “*todo o fenômeno observado tem um significado e, ao momento que ele existe, corresponde a realidade*” (p. 456).

Assim sendo, o pesquisador ajuda os participantes a expressarem os seus próprios critérios e normas e clarificarem seus objetivos de tal forma que eles possam avaliar a diferenciação entre a situação existente e a desejada e identificar as ações que eles podem tomar dentro das margens de liberdade existentes.

Em suma, um estudo empírico constitui-se em uma pesquisa que leva a produção de conhecimentos científicos válidos e é dirigido para melhorar a situação sob estudo, ou seja, avançar no conhecimento de seu campo e ajudar a melhorar o sistema sob estudo. A presente pesquisa, de caráter eminentemente prático e inserido na realidade de trabalho da organização em estudo, vem ao encontro dessa premissa. Como ressaltam Edmondson &

² Sensibilidade teórica (*theoretical sensitivity*) “é a habilidade para reconhecer o que é importante nos dados e dar a eles significado” (Corbin & Strass, 1990, p.46).

Moingeon (1997, p. 23), *“muitos membros da organização são surpreendidos de como o processo ensina sobre eles mesmos e sobre sua organização”*.

Por fim, apesar da interdisciplinaridade e a popularidade do termo, existem ainda poucas pesquisa empíricas sobre a aprendizagem organizacional (Tsang, 1997). Apesar dos estudos que têm sido desenvolvidos sobre o tema, incluindo praticantes e pesquisadores de diversos campos de pesquisa, tais como comportamento organizacional, administração da produção, estratégia e sistemas dinâmicos, a literatura resultante é ainda fragmentada, com múltiplos construtos e poucas interações entre os pesquisadores (Edmondson & Moingeon, 1997; Fiol & Lyles, 1985; Huber, 1991; Shrivastava, 1983).

6.2 DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS CONSTRUCTOS REFERENCIAIS DA PESQUISA

Para facilitar a condução da pesquisa e estimular a sensibilidade teórica (Strauss & Corbin, 1990), as definições conceituais e operacionais dos principais constructos utilizados estão dispostas no quadro 9 abaixo.

A aposição da definição operacional se deve a importância dessa definição para a pesquisa, pois como afirma Kerlinger (1980, p. 46) *“uma definição operacional atribui significado a um constructo ou variável, especificando as atividades ou operações necessárias para medi-lo ou manipulá-lo”*.

A partir dessas definições, o segmento seguinte apresenta o modelo empregado no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 9 - Principais Constructos da Pesquisa

CONSTRUCTOS	DEFINIÇÃO CONCEITUAL	DEFINIÇÃO OPERACIONAL
Processo de aprendizagem organizacional, via resolução de problemas	Processo de intercâmbio e apropriação de conhecimentos, pautado pelo compartilhamento de modelos mentais, através de uma dinâmica de discussão e reflexão coletiva de situações-problema, visando desencadear novas competências gerenciais (ações) voltadas para a melhoria e mudança organizacional (Argyris & Schön, 1996; Kim, 1996; Koenig, 1996; Nonaka & Takeuchi, 1997; Ruas, 1999; Senge, 1990).	Observação, realização de entrevistas e análise de relatos para avaliar o processo conduzido pelos auditores internos, com base nos princípios da aprendizagem organizacional, para resolução das situações-problema diagnosticados nos trabalhos de auditoria interna.
Competências básicas	Capacidade do auditor interno de integrar recursos diversos e heterogêneos, tanto incorporados como do ambiente, numa ação ou encadeamento de ações válidas (saber agir válido) (Koenig, 1996; Le Boterf, 1999b).	Análise de relatos, entrevistas e observação das atividades desenvolvidas pelos auditores internos no campo, durante a condução do processo de aprendizagem aplicado às práticas de auditoria interna.
Fatores organizacionais	Macrocondicionantes e/ou elementos organizacionais, fundamentais para o desenvolvimento e consecução do processo de aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna.	Análise de relatos, entrevistas e observação das atividades desenvolvidas pelos auditores internos no campo, durante a condução do processo de aprendizagem aplicado às práticas de auditoria interna.
Fatores gerenciais	Elementos e/ou condições de ordem gerencial, ou seja, centrada nas ações dos funcionários, fundamentais para o desenvolvimento e consecução do processo de aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna.	Análise de relatos, entrevistas e observação das atividades desenvolvidas pelos auditores internos no campo, durante a condução do processo de aprendizagem aplicado às práticas de auditoria interna.
Barreiras à aprendizagem organizacional	Barreiras, rotinas defensivas e outros fatores que inibem ou prejudicam o desenvolvimento e/ou consecução da aprendizagem organizacional. (Argyris & Schön, 1996; Morgan, 1996; Swieringa & Wierdsma, 1992).	Análise de relatos, entrevistas e observação das atividades desenvolvidas pelos auditores internos no campo, durante a condução do processo de aprendizagem aplicado às práticas de auditoria interna.

Fonte: Dados da pesquisa.

6.3 MODELO DA PESQUISA

Com o intuito de permitir, como enfatiza Kerlinger (1980), uma melhor visualização dos caminhos, limitações e contribuições ao longo dos trabalhos relacionados ao estudo, foi desenvolvido um modelo de pesquisa, representado graficamente na figura 14.

Inicialmente, buscando contextualizar melhor o modelo orientador da pesquisa, cabe uma revisão quanto ao processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de auditoria interna.

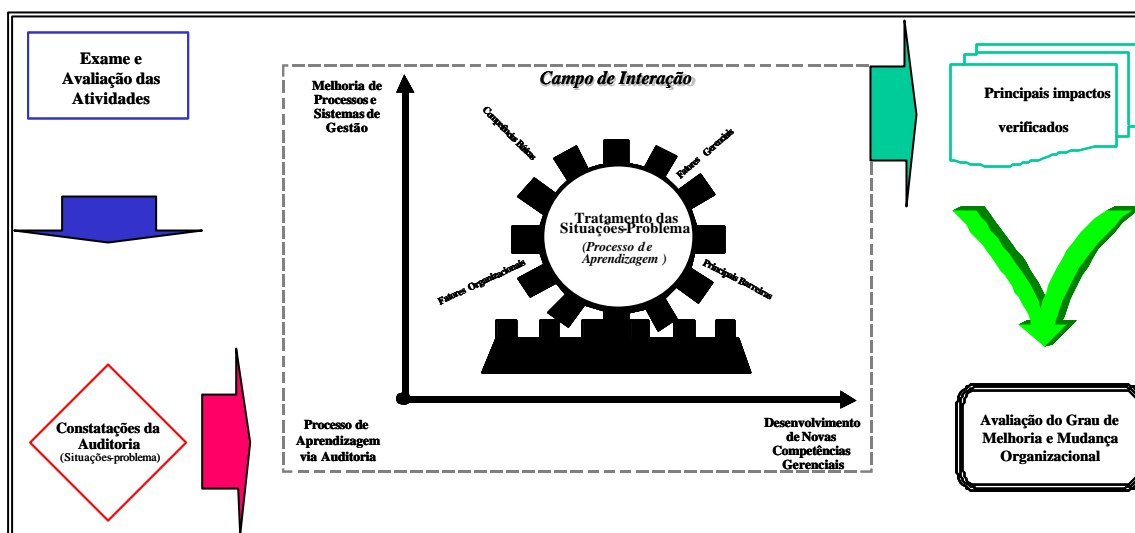


Figura 14 - Modelo Orientador da Pesquisa.

Conforme abordado anteriormente, uma missão de auditoria interna é composta por três macroetapas³: (1) **preparação**, a qual abarca o planejamento dos trabalhos a serem realizados e o instrumental a ser utilizado; (2) **execução**, quando são realizados o exame e avaliação *in loco* dos processos e sistemas de gestão da unidade avaliada; e (3) **acompanhamento**, quando é monitorado o cumprimento das recomendações deixadas pela auditoria à dependência auditada.

Por conseguinte, o processo de aprendizagem organizacional, focado na resolução coletiva de problemas, insere-se mais enfaticamente na etapa de execução, ocasião em que se desenvolvem os trabalhos de campo, ou seja, no momento em que os auditores têm contato direto com gerentes e funcionários no seu próprio ambiente de trabalho (unidade avaliada).

Isto posto, o modelo parte do diagnóstico de auditoria, no qual é realizado o **exame e avaliação das atividades produtivas** da unidade auditada⁴, com base nos critérios de relevância e risco, tomando como referencial as regulamentações, orientações estratégicas

³ Item “3.5.1 – Localizando o processo de aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna”.

⁴ Normalmente, essas constatações são comunicadas ao principal administrador da unidade avaliada e registradas no relatório de auditoria com as devidas recomendações.

e indicadores de desempenho fornecidos pelos órgãos gestores⁵ da empresa. No processo de exame e avaliação, o auditor faz um mapeamento das operações da unidade, bem como das suas inter-relações com as diversas áreas da organização.

O produto resultante desse diagnóstico são as **constatações da auditoria**, ou seja, situações-problema identificadas no processo de exame e avaliação de auditoria, como, por exemplo, o número elevado de reclamações com relação à prestação de serviços, a concessão de um empréstimo para um cliente com restrições cadastrais, etc.

As constatações da auditoria assumem a forma de “matéria-prima” para essas iniciativas, servindo tanto como estímulos quanto meio para a introdução de um processo de aprendizagem focado em uma dinâmica de resolução coletiva de problemas (Swieringa & Wierdsma, 1992), através do tratamento das situações-problema *in loco* com o principal administrador, gerências intermediárias e demais funcionários responsáveis.

O **tratamento das situações-problema**, em que se desenvolve o processo de aprendizagem propriamente dito, ocorre através do desenvolvimento de reuniões estruturadas (Pfeffer & Ballew, 1988), voltadas para a discussão da essência dos problemas (Argyris & Schön, 1996), com os auditores concorrendo para integrar novos conhecimentos aos participantes, mobilizando suas competências para estimular gerentes e funcionários a participarem de um processo de reflexão, aprendizagem e ação.

Nesse “**Campo de Interação**”⁶, a pesquisa busca compreender melhor como ocorre essa dinâmica de aprendizagem voltada para a melhoria e mudança organizacional (processos e competências gerenciais), buscando identificar e analisar os principais fatores intervenientes no processo, especialmente no que tange aos principais fatores organizacionais e gerenciais necessários para o desenvolvimento do processo de aprendizagem organizacional⁷, bem como as competências básicas requeridas dos auditores para condução desse processo.

Por sua vez, busca-se, também, identificar as **principais barreiras** à aprendizagem organizacional, ou seja, aqueles fatores que inibem ou prejudicam o processo de aprendizagem, tais como as rotinas defensivas (Argyris & Schön, 1996; Morgan, 1996)

⁵ Os órgãos gestores, localizados na Direção Geral, são aqueles que regulamentam as operações da empresa e estabelecem os indicadores de desempenho para as diversas unidades da organização.

⁶ Termo originalmente cunhado por Nonaka & Takeuchi (1996).

erguidas pelos indivíduos para evitar embaraços, defender suas posições, etc. Situa-se aqui, ainda, o mapeamento das dificuldades encontradas para viabilizar o fórum de discussões acerca dos problemas, como, por exemplo, a insuficiência de tempo para as reuniões, indisponibilidade de documentos, etc.

As **competências básicas** são aquelas requeridas dos auditores internos para a condução do processo de aprendizagem com os funcionários da unidade avaliada. As competências, entendidas como a capacidade de combinar recursos diversos e heterogêneos para concretizá-los em um ação ou bloco de ações (Le Boterf, 1994; Parlier, 1996), manifestam-se por um conjunto de comportamentos estruturados, mobilizados em função das atividades a realizar em uma determinada situação de trabalho.

No caso da auditoria interna, o conhecimento do percentual médio de risco incorrido nas operações de empréstimo concedidos a pessoas físicas, a habilidade em tratar com a equipe um assunto melindroso, a capacidade de integrar e mobilizar os funcionários para discutirem os problemas identificados na unidade auditada são exemplos de competências que podem ser demandadas dos auditores durante a fase de tratamento das situações-problema (campo de interação).

Nos **principais impactos verificados**, são analisadas as principais mudanças identificadas nas atividades (processos) e ações dos participantes (competências) decorrentes do processo de aprendizagem desenvolvido, inclusive nos auditores, buscando avaliar o grau de contribuição desse processo para a melhoria e mudança organizacional. Entende-se como mudanças aqueles resultados, atribuídos pelo próprios participantes, decorrentes do processo de aprendizagem organizacional conduzido pela auditoria interna, como, por exemplo, a estruturação de um plano de ação para minimização do número de erros e falhas, a redução do nível médio de risco nas operações contratadas, a preparação dos funcionários para lidarem com problemas diversos, etc.

Contudo, cabe ressaltar que a contribuição quanto aos resultados da pesquisa está mais voltada para um melhor entendimento do processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de trabalho, suas características e condicionantes, do que a geração de resultados operacionais ou financeiros. Busca-se, inclusive, gerar novas idéias e proposições sobre a aprendizagem nas circunstâncias em que o estudo será desenvolvido.

⁷ As definições conceitual e operacional dos fatores organizacionais e gerenciais encontram-se dispostas no item 6.2 “Definição dos Principais Constructos Referenciais da Pesquisa”.

6.4 QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA

Fiel aos propósitos do trabalho e buscando conhecer e compreender melhor o processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de trabalho dos auditores internos, através de uma estratégia baseada na relação entre resolução coletiva de problemas e processo de aprendizagem, a pesquisa orientou-se pelas seguintes questões:

a) Qual é o grau de contribuição do processo de aprendizagem organizacional, com base na resolução coletiva de problemas, como veículo condutor da mudança e melhoria organizacional ?

b) Quais são os principais fatores organizacionais e gerenciais necessários para o desenvolvimento e consecução de um processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de auditoria interna ?

c) Quais as principais barreiras à aprendizagem que afloram em um processo dessa natureza ?

d) Quais as principais competências requeridas dos auditores internos para a condução de um processo de aprendizagem organizacional dessa natureza?

6.5 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A presente seção tem o propósito de delimitar o objeto de estudo e apresentar os passos e procedimentos empregados para a consecução da pesquisa.

6.5.1 Descrição do Ambiente da Pesquisa, População e Procedimentos de Amostragem

A pesquisa foi desenvolvida no Banco do Brasil S.A., maior instituição financeira da América Latina⁸. A empresa caracteriza-se como uma organização eminentemente voltada para a prestação de serviços, tanto em termos de processos internos (processos produtivos e sistemas de gestão) como externos (atendimento a clientela).

A unidade de análise foi a área de auditoria interna, escolhida pelas seguintes razões:

a) ser considerada pela organização como área estratégica, em razão de sua permeabilidade e potencial para sedimentar o processo de melhoria e mudança por toda a organização, tendo em vista as peculiaridades do própria função da auditoria;

b) encontrar-se implantando, à época da pesquisa, um programa de melhoria dos trabalhos de auditoria interna, baseado nos princípios da aprendizagem organizacional.

A função auditoria interna encontrava-se estruturada por uma coordenação central, localizada em Brasília (DF), e 28 unidades regionais, distribuídas por todo o Brasil. Seu quadro de pessoal era formado por 37 funcionários administrativos e 478 auditores⁹.

A amostra, escolhida pelo critério de conveniência, foi constituída por um total 239 auditores, todos selecionados pelo critério de um ano ou mais de efetivo serviço na área de auditoria interna. Essa escolha deve-se em razão da necessidade de um conhecimento e experiência mínima nos trabalhos de auditoria.

Para o presente estudo, a amostra de conveniência é adequada, pois em estudos de caso dessa natureza, as *“escolhas de informantes, episódios, e interações têm que ser dirigidas por uma questão conceitual e não por um interesse por representatividade [...] o primeiro interesse é com as condições sob as quais o construto ou teoria opera, não com a generalização dos achados para outros conjuntos”* (Miles & Huberman, 1994, p. 29-30). *“O potencial para aprendizagem é um diferencial e, algumas vezes, o critério superior para a representatividade, [...] a oportunidade para aprender é de primária importância”* (Stake Apud Denzin & Lincoln, 1994, p. 241).

O objeto da pesquisa foi o projeto orientação¹⁰, concebido e desenvolvido no âmbito da auditoria interna, no intuito de desenvolver e testar uma nova abordagem de auditoria interna, com base nos princípios e conceitos da aprendizagem organizacional.

⁸ Classificação por valor total de ativos. Fonte: Melhores e Maiores – *Revista Exame*, 1998.

⁹ Dados atualizados em março de 1997 (Fonte: AUDIT/ADPRO I).

¹⁰ Os objetivos e as principais características do Projeto Orientação encontram-se dispostos no item 5.2.2 “Projeto Orientação”.

6.5.2 Desenho da Pesquisa

Por tratar-se de um estudo longitudinal, a coleta dos dados da pesquisa foi realizada em três momentos distintos, obedecendo aos estágios de intervenção no processo (fases do trabalho).

Assim sendo, optou-se pela utilização de multimétodos, no intuito de aumentar o grau de confiabilidade dos dados e informações coletadas, captando com mais acurácia as características do fenômeno estudado. Essa estratégia, denominada triangulação (Miles & Huberman, 1994), tem sido, geralmente, considerada um processo de uso de múltiplas percepções para clarificar significados, verificando a repetição de uma observação ou interpretação.

Contudo, entendendo que observações ou interpretações não são perfeitamente repetidas, a triangulação serve, também, para clarificar significados através da identificação de diferentes maneiras que o fenômeno está sendo percebido (Stake, 1994). O objetivo é procurar evidências convergentes de tantas fontes quanto possíveis (Yin et al., 1983).

Isto posto, o desenho da pesquisa com as respectivas fases e procedimentos empregados para a coleta de dados estão representados na figura 15.

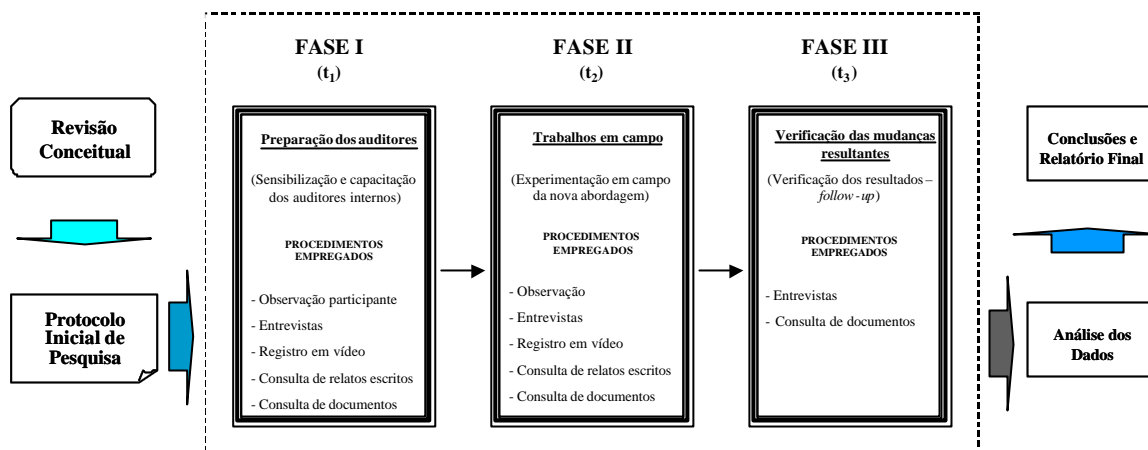


Figura 15 - Desenho da Pesquisa Desenvolvida
Fonte: Dados da pesquisa.

O ponto de partida para a pesquisa foi a revisão da literatura e a elaboração de um protocolo inicial de pesquisa, constituído por um conjunto de questões orientadoras da pesquisa. A partir desses procedimentos, iniciou-se o trabalho de pesquisa de campo.

A primeira fase da coleta dos dados (t₁) abrangeu o estudo da 1^a. Etapa do Projeto Orientação (preparação), através da análise das atividades e ações desenvolvidas para sensibilização e capacitação dos auditores com relação ao processo de aprendizagem organizacional.

Para tanto, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados:

a) observação participante em 23 eventos de formação¹¹, voltados para a sensibilização e preparação dos auditores internos;

b) entrevistas não estruturadas com os três coordenadores do processo de formação e auditores participantes, durante e após a conclusão dos trabalhos, com o intuito de verificar a percepção e opinião quanto aos resultados alcançados no processo desenvolvido;

c) filmagem das dramatizações (14 horas de gravação), caracterizadas como simulação concreta da aplicação do processo de aprendizagem organizacional nas práticas de trabalho da auditoria, realizadas pelos auditores internos;

¹¹ Os eventos foram desenvolvidos nas respectivas jurisdições dos núcleos de auditoria no período de julho de 1997 a julho de 1998.

d) consulta e análise dos 239 relatos escritos (casos) pelos auditores sobre a percepção destes com relação ao processo de aprendizagem aplicado às práticas de trabalho da auditoria;

Os trabalhos de coleta de dados referente a essa fase foram realizados no período compreendido entre agosto de 1997 e julho de 1998.

A segunda fase do trabalho de coleta de dados englobou as atividades desenvolvidas nos trabalhos realizados em campo, ou seja, a experimentação da nova abordagem de auditoria no ambiente real de trabalho das agências, através do acompanhamento dos três momentos de intervenção realizadas na etapa da experimentação-piloto (2^a. Etapa do Projeto de Orientação).

Na coleta de dados dessa segunda fase, foram utilizados e realizados os seguintes procedimentos de coleta de dados:

- observação direta das atividades desenvolvidas pelos auditores;
- entrevistas semi-estruturadas, realizadas junto aos auditores responsáveis pela missão (9), os principais gerentes das agências (2 de cada agência) e 10 funcionários participantes do processo, durante e após a conclusão da missão de auditoria;
- consulta aos documentos produzidos durante e após os trabalhos de auditoria (memorandos, relatórios intermediários, relatórios de auditoria, etc.), inclusive aqueles emitidos posteriormente na fase de acompanhamento, com particular atenção ao relatório contendo as impressões dos auditores sobre as atividades relacionadas ao processo de aprendizagem.

Os trabalhos concernentes à coleta de dados nessa fase compreenderam o período de julho a dezembro de 1998.

Cabe ressaltar que, com vistas a aumentar o grau de confiabilidade dos dados e informações coletadas, as entrevistas realizadas após a conclusão dos trabalhos de auditoria nas agências da experimentação-piloto (primeira intervenção) foram conduzidas por dois assistentes de pesquisa que não participaram da observação do processo desenvolvido. Tal procedimento propiciou o cruzamento das impressões do pesquisador sobre o processo com as opiniões externadas pelos participantes durante as entrevistas.

A fase III da coleta de dados (*follow-up*) foi realizada após 12 meses da primeira intervenção (junho de 1999), com o objetivo de verificar as mudanças resultantes, de forma a propiciar a avaliação do grau de contribuição do processo desenvolvido para a melhoria e mudança organizacional.

Para consecução dessa etapa, foram efetuados os seguintes procedimentos de coleta de dados:

- entrevistas semi-estruturadas, realizadas junto aos auditores, gerentes e funcionários participantes de todo o processo desenvolvido (experimentação-piloto);
- entrevista não estruturada com o gerente do núcleo de auditoria responsável pela coordenação das missões desenvolvidas, demandando suas impressões sobre o processo e resultados obtidos;
- entrevistas não estruturadas com os três coordenadores do projeto “orientação”;
- confecção de memorandos com as impressões da pesquisa nas fases acompanhadas *in loco*.

Os dados coletados foram tabulados e etiquetados com relação ao período da coleta (momentos “ t_n ”), visando facilitar a compreensão de cada etapa e propiciar a leitura do grau de evolução das ações e atividades desenvolvidas, bem como dos resultados obtidos com o processo.

Por fim, é importante registrar que a ênfase em realizar entrevistas semi-estruturadas ou não estruturadas, mesmo ao se ter consciência da dificuldade e complexidade que envolve a análise de tais depoimentos, deveu-se ao fato da imagem tácita da auditoria interna encontrar-se fortemente associada às funções de avaliação e punição.

Tal situação acarretou, inclusive, a desconsideração dos resultados obtidos através da aplicação de um questionário estruturado junto aos funcionários, após o encerramento dos trabalhos de auditoria, quando constatou-se, através do cruzamento de percepções e informações com os assistentes de pesquisa e os coordenadores do projeto, que os participantes não responderam o instrumento proposto com a isenção devida, pois mesmo

sem a necessidade de se identificarem, eles sentiam-se temerosos por eventuais reflexos que o resultado da pesquisa poderia acarretar (imagem punitiva da auditoria) aos próprios respondentes.

6.6 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Na busca de regularidades sobre o processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de trabalho, a análise dos dados obtidos foi orientada por uma pesquisa interativa (Miles & Huberman Apud Denzin & Lincoln, 1994), constituída por uma sucessão de ciclos de questões e respostas, baseados nos procedimentos e técnicas da *grounded theory*.

A análise através da *grounded theory* é composta por três importantes tipos de codificação: (a) codificação aberta (*open coding*); codificação axial (*axial coding*); e codificação seletiva (*selective coding*).

A codificação aberta é um processo analítico, através do qual os conceitos são identificados e desenvolvidos em termos de suas propriedades e dimensões. Os procedimentos analíticos básicos do processo são a formulação de questões sobre os dados e a feitura de comparações por similaridades e diferenças entre cada incidente, evento ou outra instância do fenômeno. Através de uma constante comparação, os eventos e incidentes similares são nomeados (*labeled*) e agrupados para formarem categorias.

A codificação axial abrange um conjunto de procedimentos através dos quais os dados são reagrupados em novas formas, através da feitura de conexões entre uma categoria e suas subcategorias. “*Trata-se de um processo complexo de pensamento indutivo e dedutivo, envolvendo diversos passos [...] permeados pela feitura de comparações e questionamentos*” (Strauss & Corbin, 1990, p. 114). Na codificação axial, procura-se relacionar os dados em categorias e subcategorias mais específicas, em termos dos referenciais (*paradigm*): condições, contexto, estratégias de ação e interação e conseqüências, visando refinar, desenvolver e relacionar categorias e conceitos (Glasser & Strauss, 1967).

A codificação seletiva consiste no processo de selecionar a categoria central¹² e, sistematicamente, relacioná-la com as outras categorias, validando esses relacionamentos e complementando categorias que necessitam de maiores refinamentos e desenvolvimento (Strauss & Corbin, 1990).

Cabe ressaltar que nessa estratégia, durante o processo de análise dos dados, o pesquisador pode confeccionar memorandos e diagramas para manter um registro contínuo do produto de suas análises (categorias, propriedades, hipóteses e questões generativas, etc.), ajudando-o a conceitualizar os resultados observados em hipóteses e teorias.

Isto posto, os dados e informações foram processados da seguinte forma:

I) descrição, codificação e análise dos relatos obtidos na primeira fase, com particular atenção aos modelos mentais externalizados pelos auditores, através da análise dos relatos efetuados e entrevistas realizadas durante o desenvolvimento dos seminários;

II) descrição, codificação e análise dos dados e informações obtidas durante os trabalhos de campo;

III) tabulação e cruzamento dos resultados obtidos até alcançar a saturação teórica (Strauss, 1987), através das diversas fontes e diferentes momentos (t_x), de forma a identificar as regularidades e divergências existentes.

A organização dos dados à luz da *grounded theory* encontra-se exemplificada no anexo D.

Feitas as considerações sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, o capítulo seguinte apresenta as análises efetuadas e os resultados obtidos com a pesquisa.

¹² Definida como “o fenômeno central em torno do qual todas as outras categorias são integradas” (Strauss & Corbin, p. 116).

7 IMPACTOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NAS PRÁTICAS DE TRABALHO DA AUDITORIA INTERNA

O presente capítulo tem o propósito de apresentar e avaliar os principais impactos decorrentes da difusão de princípios e conceitos de aprendizagem organizacional sobre as práticas de auditoria interna. Partindo de algumas considerações sobre a apresentação dos resultados, faz-se uma breve contextualização e análise das fases da pesquisa para, em seguida, discorrer sobre os impactos propriamente ditos.

7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Fiel à estratégia de análise dos dados empregada (*grounded theory*), o foco da análise concentrou-se nas ações e interações desenvolvidas no processo de aprendizagem estudado, buscando desenvolver proposições baseadas no que os atores “fazem” e em “como” eles interpretam essas ações.

Para tanto, os resultados foram estruturados a partir da identificação e análise dos principais fatores constituintes do processo de aprendizagem organizacional desenvolvido pela auditoria interna no âmbito do Banco do Brasil S.A., procurando relacionar como esses fatores se concretizam e que impactos acarretam às práticas de trabalho dos auditores.

Por conseguinte, os dados coletados na pesquisa (transcrição de entrevistas, gravações em vídeo, relatos, anotações do pesquisador, relatórios, etc.) foram convertidos em 34 documentos primários, compreendendo mais de 1.000 laudas formatadas, os quais

foram analisados com a ajuda de um programa computacional denominado Atlas TI¹, desenvolvido especialmente para a análise de dados qualitativos.

Após treze rodadas de análise e codificação, buscando-se a saturação teórica dos dados (Strauss, 1987), a pesquisa evoluiu de 114 códigos (*codes*) e 1.745 citações (*quotations*) na primeira rodada para 71 códigos, doravante denominados de fatores, associados a 1.685 citações, conforme lista descritiva no anexo E.

Dentre as 1.685 passagens selecionadas, 793 (47,06%) foram oriundas das entrevistas realizadas com os auditores internos, gerentes e funcionários participantes do processo pesquisado, e 892 (52,94%) foram provenientes dos documentos analisados no estudo (relatos, casos, relatórios de auditoria, memorandos, etc.).

Os fatores emergentes (códigos) foram distribuídos em função do número de passagens associadas a cada fator identificado por fase da pesquisa (Fases I, II e III). Em outras palavras, quanto maior o número de citações vinculadas a um determinado fator, tão maior foi considerado o seu grau de importância na percepção dos próprios participantes do processo desenvolvido.

Para ordenação dos fatores, foi efetuada a conversão do número de ocorrências por fator (evidências) em um conjunto de valores situados no intervalo de 0 a 100, equalizando a comparação entre os dados obtidos em cada fase da pesquisa e facilitando a identificação do grau de importância (percentual) em relação ao somatório total de todos os fatores identificados (100%). Em seguida, foi calculada a média ponderada simples de cada fator (POND), com base nos valores apresentados em cada um dos três diferentes momentos de coleta de dados ($t_{(p)}$), obtendo-se, assim, uma tabela consolidada com a ordenação final dos respectivos fatores.

Contudo, não obstante a ordenação permitir uma visualização da importância atribuída para cada fator identificado, cabe lembrar que, com base na estratégia de análise de dados utilizada (*grounded theory*) e diante do caráter qualitativo da pesquisa, a análise privilegiou mais o estudo dos fatores emergentes propriamente ditos, do que a sua ordenação ou eventuais variações entre as fases de coleta dos dados.

¹ O Atlas/ti é um programa computacional (*software*) desenvolvido para auxiliar a análise de dados, especialmente aqueles trabalhados à luz da *Grounded Theory*, o qual encontra-se disponível em versão de demonstração no site <http://www.atlasti.de>.

Feitas essas considerações, faz-se em seguida a apresentação detalhada dos resultados obtidos na pesquisa, tomando como ponto de partida a contextualização das fases da pesquisa, para, em seguida, abordar os principais impactos concernentes ao processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de auditoria interna.

7.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

Presente aos propósitos do estudo, a pesquisa abrangeu o estudo das ações e eventos desenvolvidos pela área de auditoria interna do Banco do Brasil S.A.², especialmente aquelas decorrentes do Projeto Orientação, concernentes à aplicação e transposição de alguns princípios da aprendizagem organizacional para as práticas de trabalho da auditoria interna.

Embora o cerne da pesquisa encontre-se na avaliação dos impactos decorrentes do processo realizado como um todo, cabe contextualizar as principais atividades avaliadas nas respectivas fases de coleta de dados (preparação dos auditores - t_1 , trabalhos em campo - t_2 e verificação das mudanças resultantes - t_3), de forma a propiciar maior visibilidade aos resultados obtidos.

7.2.1 Fase I (t_1) – Preparação dos Auditores

A primeira fase da pesquisa englobou o acompanhamento de 23 eventos voltados para formação dos auditores (seminário de formação de multiplicadores, jornada de debates e seminários de aprendizagem organizacional para auditores), desenvolvidos no período compreendido entre agosto de 1997 e julho de 1998.

Para um melhor entendimento do conjunto de ações realizadas nessa fase, é importante fazer alusão ao programa denominado “Auditoria de Processo na Função Crédito”, que precedeu esse projeto. Esse programa foi desenvolvido pela auditoria interna

do Banco do Brasil no biênio 1995/1996, sendo que, em razão das suas características, subsidiou a estruturação das atividades de preparação dos auditores no “Projeto Orientação”.

A Auditoria de Processo na Função Crédito constituiu-se em um programa de trabalho desenvolvido em um conjunto de agências estratégicas³, com o objetivo de levantar um diagnóstico acurado da situação dos créditos da empresa à época⁴ e propiciar um debate dos principais problemas relacionados às operações de crédito nas agências (pontos de atendimento).

Para tanto, os trabalhos de auditoria foram realizados em conjunto com especialistas da área de recursos humanos e da área responsável pela normatização do processo de crédito, integrando ações de avaliação e sensibilização para os falhas mais correntes na operacionalização das operações de crédito.

Em síntese, o processo buscava a identificação e avaliação dos principais problemas ligados à área de crédito, a fim de erradicar a ocorrência de erros na concessão e operacionalização de créditos nas agências e, dessa forma, evitar prejuízos à instituição.

Isto posto, a fase de preparação dos auditores configurou-se como um processo de formação híbrido, envolvendo tanto aspectos de formação nos moldes tradicionais, mais centrada na questão do indivíduo, como ações dinâmicas voltadas para a aprendizagem coletiva e organizacional.

Com relação à formação “tradicional”, caracterizada por atividades como palestras, seminários, etc., verificou-se o direcionamento das ações no sentido de sensibilizar os indivíduos quanto à importância da transposição dos princípios e conceitos da aprendizagem organizacional para as práticas de trabalho da auditoria interna, enfatizando os ganhos potenciais dessa associação. Na prática, ao final de cada exposição ou atividade, os participantes reuniam-se para discutir os conteúdos tratados com os próprios pares, para, posteriormente, construir um entendimento comum no grande grupo.

² No total, foram acompanhados 30 eventos, em todas as fases da pesquisa.

³ A seleção das agências à época obedeceu ao critério de relevância de ativos, ou seja, foram escolhidas para serem auditadas aquelas que abrangiam um montante igual ou superior a 70% dos ativos financeiros da instituição.

⁴ A totalidade dos trabalhos desenvolvidos, inclusive aqueles relacionados à consolidação e apresentação dos resultados para a administração central, abrangeu parte do biênio 1997/1998.

Outro ponto importante, observado, foi a atividade de Consolidação dos Conteúdos Básicos de Aprendizagem, com base nos textos selecionados, em que os auditores eram incentivados a transpor as principais premissas acerca da aprendizagem organizacional para as práticas de trabalho da auditoria interna e da organização. Tais ações proporcionaram uma melhor compreensão dos princípios da aprendizagem organizacional e, principalmente, desencadearam a emergência de várias idéias e sugestões de como aplicá-los na auditoria, no intuito de gerar maior valor agregado aos trabalhos desenvolvidos na organização.

Nesse ínterim, um dos grandes diferenciais identificados situou-se na instituição das denominadas *Tarefas in Company*, ou seja, a confecção de relatos de situações reais de trabalho⁵ vivenciadas pelos auditores, as quais se configuraram como verdadeiras histórias de aprendizagem. Segundo Roth & Kleiner (1998), as histórias de aprendizagem (*learning histories*) constituem-se em um método formalizado para capturar e configurar processos de aprendizagem nas organizações, através do relato de experiências vivenciadas pelos indivíduos na organização.

Os casos relatados pelos auditores, narrando experiências vivenciadas como facilitadores da aprendizagem em campo (local de trabalho), nas quais teriam sido empregados alguns dos conceitos e princípios da aprendizagem nas organizações, externalizaram vários conhecimentos e ações, muitos de ordem tácita, explicitando uma associação direta entre teoria e prática.

Nessa linha, ao tempo em que os auditores conseguiam mapear as situações de aprendizagem preconizadas no papel de facilitador, eles estavam, também, externalizando as suas percepções e conhecimentos tácitos com relação à condução de suas atividades, contribuindo para o mapeamento dos principais fatores constituintes de um processo dessa natureza. Por outro lado, esse método mostrou-se como um instrumento poderoso para revelar algumas premissas que norteiam os modelos mentais que governam as ações dos indivíduos.

⁵ As tarefas *In company* foram a base das simulações realizadas na fase de preparação dos auditores (Fase I).

Entretanto, foram as atividades mais direcionadas para a prática da auditoria interna, caracterizadas, basicamente, pelas dinâmicas grupais estabelecidas, que geraram maior impacto nos participantes.

Destacaram-se as Simulações/Dramatizações efetuadas com base em estudos de caso extraídos de situações reais de trabalho. Esse tipo de dinâmica assemelhou-se ao que Senge (1990) denominou de micromundos. Os micromundos constituem-se em simuladores que propiciam cenários para forjar objetivos e experimentar uma grande variedade de estratégias e ações que poderiam ser utilizadas para alcançá-los.

Não obstante a similaridade identificada, o processo desenvolvido pela auditoria interna apresentou a particularidade de simular uma situação real de trabalho, estimulando a interação direta entre os indivíduos, enquanto que os micromundos, em geral, apóiam-se somente em programas computacionais para simular cenários ou situações.

As dramatizações foram realizadas com todos os auditores participantes, sendo que, enquanto um grupo atuava na dinâmica, os demais participantes observavam e anotavam suas impressões sobre o desenvolvimento do processo e a atuação do auditor como orientador. Ao final de cada evento, essas impressões eram apresentadas e discutidas no grande grupo, sendo consolidadas no encerramento dos trabalhos, tão logo todas as equipes de auditores tivessem passado pela mesma experiência.

Por conseguinte, foi possível visualizar nessa dinâmica as quatro fases do processo de conversão do conhecimento (socialização, internalização, externalização e combinação)⁶, preconizadas por Nonaka & Takeuchi (1997).

Inicialmente, a própria dinâmica desenvolvida configurou-se como um processo de **socialização**, reunindo em um ambiente comum (campo de interação) vários auditores internos com diferentes perfis e histórias de vida para compartilharem conhecimentos e experiências em prol de uma visão comum.

Por conseguinte, através desse processo de socialização, os participantes entraram em contato com visões diferentes de como conduzir os trabalhos de auditoria, através de

⁶ Os pressupostos concernentes ao processo de conversão do conhecimento encontram-se dispostos no item 3.4 “A Aprendizagem Organizacional aplicada às práticas de trabalho”.

um processo de aprendizagem organizacional, proposto no estudo de caso, assimilando esses conhecimentos, na sua maioria tácitos, caracterizando a fase de **internalização**.

A **combinação** ocorreu, por exemplo, quando foi estabelecida a associação entre as metodologias relativas à resolução de problemas, utilização dos ciclos de aprendizagem e auditoria interna. No decorrer das atividades e a partir desses novos conhecimentos internalizados, foram emergindo novas propostas dos participantes de como atuar para levar a contento o processo de aprendizagem via práticas de auditoria interna, configurando, assim, a **externalização** de conhecimentos até então tácitos.

Portanto, esse processo foi de extrema valia para clarificar conceitos, testar estratégias de atuação, homogeneizar entendimentos, etc., pois proporcionou, além da riqueza experiencial desse gênero de dinâmica, a emergência e a socialização de uma variedade de opiniões, idéias e formas de atuação concernentes às práticas de trabalho de auditoria, com os auditores ora atuando como agentes de mudança, ora observando e avaliando os demais pares.

7.2.2 Fase II (t₂) – Trabalhos em Campo

A segunda fase da pesquisa abarcou o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos no campo propriamente dito, isto é, aqueles desenvolvidos nas três agências demarcadas para a aplicação da experimentação-piloto. Essa fase foi efetivada no período abrangido entre julho e dezembro de 1998.

No que tange às ações desenvolvidas, alguns pontos são merecedores de destaque. Em primeiro lugar, as agências escolhidas para o desenvolvimento da experimentação-piloto encontravam-se programadas para serem auditadas naquele período no planejamento operacional do núcleo de auditoria local. Logo, a realização das missões não foi tomada com estranheza pelos funcionários das unidades auditadas.

Em decorrência desse fato, a coordenação do projeto orientação optou por não informar os funcionários envolvidos no processo sobre o caráter especial que se revestiam

as missões, pois tal fato poderia afetar a espontaneidade das percepções e opiniões acerca da atuação dos auditores. Contudo, os participantes foram comunicados que as ditas missões seriam objeto de uma pesquisa concernente à melhoria da qualidade dos serviços prestados pela auditoria interna, a qual seria conduzida por pesquisador, oriundo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esse procedimento, associado à questão do pesquisador pertencer aos quadros da organização estudada e, portanto, conhecer as particularidades da cultura da empresa, facilitou sobremaneira a condução da pesquisa. Tal condição permitiu a obtenção de depoimentos abertos e valorosos para a pesquisa, tanto em nível individual como coletivo.

Por outro lado, as atividades concernentes à resolução de problemas sob a ótica da aprendizagem organizacional caracterizaram-se pela mesclagem entre os procedimentos formais e informais direcionados para desencadear um processo de reflexão coletiva. Essa dinâmica exigiu uma mudança na postura do auditor, demandando uma atuação mais ativa junto ao pessoal da auditada, particularmente no que tange à condução das reuniões e encontros destinados à reflexão e discussão das situações-problema constatadas pela auditoria.

O conjunto de reuniões realizadas caracterizaram-se, basicamente, pelas seguintes modalidades:

a) reunião de abertura, em que os auditores informavam os propósitos da auditoria, os procedimentos a serem empregados e conclamavam para a importância da colaboração dos auditados para o êxito dos trabalhos;

b) reuniões intermediárias, envolvendo administradores e equipes de funcionários, destinadas à discussão dos problemas identificados no diagnóstico de auditoria, no intuito de levar os participantes a visualizarem as principais causas e conseqüências inerentes a cada situação e elencarem possíveis alternativas de solução;

c) reunião final, caracterizada pela homologação dos planos de ação, abrangendo as soluções apontadas pelos próprios auditados, e apresentação do roteiro de acompanhamento da unidade por parte da auditoria.

Nessa fase, ficaram demarcadas, também, as fases referentes à conversão do conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1997). Os resultados observados nessa dinâmica serão objeto de análise quando da apresentação dos principais impactos da aprendizagem organizacional verificados na pesquisa.

Por fim, os trabalhos foram permeados pela diversidade de visões e formações dos participantes. Destacou-se o grau de abertura proporcionado pelos auditores, recebido até com estranheza por alguns, em razão da imagem policialesca atribuída à auditoria, o qual contribuiu, inclusive, para a melhoria da comunicação interna entre a administração, equipes e funcionários das agências auditadas.

7.2.3 Fase III (t₃) – Verificação das Mudanças Resultantes

A fase III, referente à verificação dos resultados (*follow-up*), foi realizada após 12 meses da primeira intervenção, com o objetivo de verificar as mudanças resultantes e qual o grau de contribuição do processo desenvolvido para a melhoria e mudança organizacional. Essa fase caracterizou-se, principalmente, pelo retorno ao núcleo de auditoria de São Paulo, responsável pela condução dos trabalhos realizados em campo (Fase II), e a visita às agências abrangidas no “experimentação-piloto”, visando entrevistar os principais intervenientes e participantes do processo desenvolvido e verificar *in loco* as mudanças resultantes.

As entrevistas foram agendadas e realizadas em períodos que não conflitassem com o atendimento ao público externo, de forma a não prejudicar os serviços cotidianos das unidades. Destacaram-se as entrevistas realizadas com a gerência média e funcionários, os quais ressaltaram as mudanças ocorridas e frisaram a importância de imprimir uma continuidade ao processo aplicado na unidade auditada.

No que tange aos resultados, os participantes descreveram as principais mudanças ocorridas, decorrentes do processo realizado pela auditoria, destacando, principalmente, as vantagens de tratar os problemas da agência em equipe. Por sua vez, os entrevistados

ponderaram sobre o tempo necessário para cristalização das mudanças, uma vez que as principais mudanças encontram-se relacionadas às atitudes das pessoas frente ao trabalho.

Essa mesma preocupação, relacionada com a manutenção do processo, foi relatada pela equipe coordenadora do projeto e, também, pelo gerente do núcleo de auditoria responsável pelas agências auditadas na experimentação-piloto. Para os coordenadores, o transcurso de tempo para consolidação do processo de aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria e efetivação das mudanças demanda continuidade administrativa e um efetivo respaldo da alta-administração.

Com relação aos administradores das agências, cabe destacar que um dos gerentes havia sido transferido para uma outra agência de grande porte, localizada na Grande São Paulo. Tendo em vista os resultados alcançados na sua dependência de origem, esse gerente encontrava-se implementando as ações bem-sucedidas na nova unidade sob sua administração, as quais já apresentavam bons resultados, principalmente no que tange ao engajamento dos empregados para com as ações voltadas para o alcance dos objetivos almejados pela agência.

Feitas essas considerações, passa-se para a descrição e análise dos principais impactos verificados nas ações dos auditores internos, decorrentes do processo de aprendizagem desenvolvido.

7.3 PRINCIPAIS FATORES INTERVENIENTES IDENTIFICADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL APLICADO ÀS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA

Os principais fatores intervenientes, resultantes da difusão de princípios e conceitos da aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna, estão dispostos de acordo com as etapas do processo conduzido pelos auditores, de forma a permitir uma melhor visualização da relação entre o processo de aprendizagem organizacional e as ações decorrentes de uma missão de auditoria interna⁷.

⁷ As etapas de uma missão de auditoria interna encontram-se dispostas no item 4.5.1 “Localizando o Processo de Aprendizagem Organizacional nas Práticas de Auditoria Interna”.

A análise desses fatores tomou como base as práticas empregadas pelos auditores internos em uma missão típica de auditoria, em consonância com o modelo da pesquisa⁸, com especial ênfase na etapa de execução dos trabalhos, quando ocorre o contato *in loco* (“campo de interação”) com os funcionários da unidade auditada.

Os resultados foram estruturados, buscando associar as etapas e procedimentos de auditoria observados no decorrer da pesquisa com o processo de aprendizagem organizacional focado na resolução coletiva de problemas. Cabe ressaltar que as etapas desenvolvidas no campo de interação tomaram como referência aquelas preconizadas no Ciclo de Aprendizagem Experiencial proposto por Swieringa & Wierdsma (1992) – Fazer, Refletir, Pensar e Decidir –, as quais balizaram os trabalhos desenvolvidos na fase de preparação dos auditores (Fase I).

Isto posto, os trabalhos de auditoria pautaram-se pelas seguintes etapas, as quais encontram-se graficamente dispostas no figura 16.

I) **Análise das constatações de auditoria**, etapa na qual os auditores apresentaram as situações-problema identificadas na unidade (diagnóstico de auditoria) e convidaram os principais envolvidos a discutirem sobre as condicionantes que acarretaram as respectivas ocorrências.

II) **Discussão sobre as alternativas de solução**, quando os auditores, a partir do direcionamento de um entendimento comum sobre as situações-problema apontadas, incentivaram os participantes a buscarem alternativas de solução para os problemas constatados.

III) **Seleção das alternativas de solução**, estágio em que os auditados foram levados a selecionarem as melhores alternativas para solução dos problemas analisados, respeitadas a estrutura e as condições locais da unidade auditada.

IV) **Aplicação dos planos de ação**, etapa em que foram formalizadas as alternativas de solução escolhidas pelos auditados para o tratamento das ocorrências apontadas pela auditoria.

⁸ Item 6.3 “Modelo da Pesquisa”.



Figura 16 - Etapas dos Trabalhos de Auditoria Interna, à Luz da Aprendizagem Organizacional
 Fonte: Dados da pesquisa.

Por conseguinte, a partir dessas etapas de trabalho, foram avaliados, sob a lente da aprendizagem organizacional, os principais fatores intrínsecos ao processo conduzido pelos auditores. Os fatores balizadores da análise foram classificados como organizacionais e gerenciais, em função da importância e instâncias requeridas para efetivá-los no ambiente organizacional.

Os fatores organizacionais (selective codes) referem-se às macrocondicionantes básicas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem organizacional, enquanto que os fatores gerenciais (axial codes), os quais estão contidos nos organizacionais, são produto das ações e atitudes envidadas pelos próprios participantes do processo. Os principais fatores organizacionais e gerenciais assinalados na pesquisa encontram-se dispostos no quadro 10.

Quadro 10 - Principais Fatores Organizacionais e Gerenciais Identificados na Pesquisa

FATORES INTERVENIENTES		DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA
FATORES ORGANIZACIONAIS	Compartilhamento de Conhecimentos/Experiências	Processo de reflexão coletiva voltada para o compartilhamento de conhecimentos, experiências, processos e, em alguns casos, de modelos mentais entre os participantes do processo de aprendizagem.
	Deliberações Conjuntas	Resoluções ou deliberações compartilhadas por todos os envolvidos no processo de aprendizagem.
	Sistematização das Ações	Esforços dirigidos para consolidação do processo de aprendizagem em toda a organização.
	Visão Compartilhada	Clareza e compreensão comum da situação corrente e dos objetivos almejados.
FATORES GERENCIAIS	Abertura	Capacidade de ouvir, tolerar múltiplos pontos de vista, interagir e trocar conhecimentos, etc.
	Afetividade/Confiança	Sentimento de segurança quanto à probidade da conduta dos colegas de trabalho.
	Comprometimento	Compromisso explícito com as ações e deliberações da equipe de trabalho.
	Difusão dos conhecimentos	Ação de propagação dos conhecimentos gerados no processo de aprendizagem por toda a organização.
	Feedback	Troca de opiniões e avaliações abertas entre os participantes do processo de aprendizagem.
	Participação	Ato ou efeito de tomar parte efetiva de uma discussão/ação.
	Planejamento	Ato de planejamento/preparo prévio das ações a serem conduzidas no processo de aprendizagem.
	Reconhecimento	Ato de admitir uma ação ou resultado como legítimo ou verdadeiro.
	Respaldo	Apoio explícito da administração para o desenvolvimento do processo de aprendizagem no âmbito local e organizacional.
	Trabalho em Equipe	Trabalho comum/união de esforços em prol de um mesmo propósito.
Visão Sistêmica	Capacidade de perceber o ambiente/sistema como um conjunto de partes inter-relacionadas e interdependentes.	

Fonte: Dados da pesquisa

Tomando como referencial o campo de interação, núcleo do processo de aprendizagem no âmbito das práticas de auditoria interna, os quatro macrofatores ou

fatores organizacionais estão associados às seguintes etapas de trabalho conduzidas pelos auditores:

I) **Compartilhamento de conhecimentos/experiências**, o qual, apesar de permear o processo como um todo, encontra-se mais associado à etapa de **análise das constatações de auditoria**, haja vista que é nesse momento que são incentivadas as discussões voltadas para avaliar as situações-problema apontadas pelos auditores internos, buscando gerar entendimento comum quanto ao diagnóstico efetuado.

II) **Visão compartilhada**, fruto do compartilhamento de conhecimentos/experiências sobre as situações analisadas, apresenta forte afinidade com a etapa de **discussão sobre alternativas de solução**, posto que o entendimento comum apresenta-se como condição básica para o levantamento de alternativas plausíveis para o saneamento das ocorrências apontadas.

III) **Deliberações conjuntas**, um dos pontos altos do processo, dadas as características dos trabalhos de auditoria, mantém relação direta com a etapa de **seleção das alternativas de solução**, pois abrange a escolha e formalização, através de planos de ação, por parte dos próprios auditados, das ações a serem envidadas para a resolução dos problemas diagnosticados pela auditoria.

IV) **Sistematização das ações**, estágio vital para a sedimentação da aprendizagem em nível organizacional, apresenta-se diretamente vinculado à etapa de **aplicação dos planos de ação**, avançando, inclusive, na fase de acompanhamento dos trabalhos de auditoria.

Feitas essas considerações, a seguir serão apresentados os fatores organizacionais referenciados acima e seus respectivos fatores gerenciais vinculados, tomando como base o encadeamento das atividades desenvolvidas pelos auditores nas missões de auditoria. Por fim, a figura 17 apresenta graficamente a relação entre as etapas do processo de auditoria interna desenvolvido e os fatores organizacionais identificados na pesquisa.



Figura 17 - Etapas dos Trabalhos de Auditoria Interna Associadas aos Fatores Organizacionais Identificados na Pesquisa.

7.3.1 Compartilhamento de Conhecimentos/Experiências

A primeira fase, referente às práticas de auditoria empregadas pelos auditores internos na unidade auditada, centrou-se na análise das situações-problema constatadas pela auditoria (diagnóstico de auditoria), em conjunto com os funcionários envolvidos. Essa fase configurou-se, sob o prisma da aprendizagem organizacional, como um típico processo de compartilhamento de modelos mentais, em que os participantes puderam discutir e explicitar abertamente suas visões e pontos de vista com relação aos problemas tratados.

O compartilhamento ocorreu, principalmente, quando, na busca de um entendimento comum, os participantes foram incentivados pelos auditores a refletirem e externarem ao grupo suas percepções e pontos de vista sobre as situações-problema

assinaladas pela auditoria. No caso, o processo foi permeado pelo diálogo, o qual caracterizou-se como veículo gerador do processo de reflexão e compartilhamento dos conhecimentos/experiências.

Nesse ínterim, o ponto de alavancagem do processo de aprendizagem situou-se na reflexão e discussão das situações-problema diagnosticadas com todos os envolvidos, buscando levar os participantes a refletirem sobre a essência dos problemas e caracterizando o que Argyris (1994) chamou de aprendizagem de *double-loop*. A passagem abaixo, envolvendo um diálogo entre a equipe de auditores de São Paulo com os administradores de uma agência assistida pela auditoria, ilustra essa situação:

“(Auditores) - Se não pairam dúvidas sobre o processo, de como ele é feito e para que é necessário, então, por que não fazemos certo? (equipe de auditores)

(Gerente) - Estamos descumprindo as normas.

(Auditores) - Por que estamos descumprindo as normas?

(Gerex⁹) - Pressa no atendimento dos clientes.

(Auditores) - Por que estamos com pressa de atender às necessidades dos clientes?

(Gerex) - Porque se não atingirmos a meta, a Super vem em cima.

(Auditores) - Mas a Super¹⁰ aceita que se façam operações em desacordo com as normas? Quando ela exige o cumprimento das metas ela diz que é para fazer o restante descumprindo as instruções?

(Gerente e Gerex) - Não.

(Auditores) - Muito bem. Se isso não é a razão, então por que a situação está assim?.”

No relato acima destaca-se o esforço dos auditores em levar os administradores a refletirem, através do diálogo, sobre as reais razões que determinaram o problema, contornando, inclusive, a tentativa dos participantes em transferirem a responsabilidade dos problemas para terceiros (pressa no atendimento de clientes, pressão da superintendência, etc.), no intuito de se eximirem da situação e evitarem eventuais

⁹ Gerente de expediente, situado em nível de gerência média.

¹⁰ Superintendência de Operações, escalão imediatamente superior ao qual as agências estão subordinadas.

embaraços. Essas rotinas defensivas, como denominam Argyris & Schön (1996), dificultam a reflexão mais profunda sobre a essência dos problemas e a aprendizagem.

Por conseguinte, o compartilhamento de conhecimentos/experiências nesses moldes permitiu levantar causas, avaliar conseqüências e verificar as condicionantes relacionadas aos problemas tratados, levando os participantes a um entendimento comum e ajudando-os a desenvolverem uma visão mais crítica com relação às situações emergentes no cotidiano de trabalho. Como ressalta Schön (1983, p. 68), *“uma pessoa que reflete quando age transforma-se em um pesquisador no contexto prático. Não depende das categorias de teoria e técnica estabelecidas, mas constrói uma nova teoria específica ao caso”*.

“Após a abordagem das falhas encontradas, o grupo foi estimulado à reflexão sobre as conseqüências que poderão acontecer, caso aquelas operações examinadas entrem em anormalidade [...]” (Equipe de auditores do Mato Grosso).

“Durante as discussões, foram analisadas as dificuldades encontradas para implementação de melhoria nos procedimentos utilizados nas agências, onde todos contribuíram com sugestões, surgindo uma visão mais crítica e realista do setor/agência.” (Equipe de auditores do Pará).

Essas constatações empíricas reforçam os estudos de Rigano & Edwards (1998), em que a questão da reflexão é vista como elemento crucial no processo de entendimento dos indivíduos. Como afirmam Nonaka & Takeuchi (1997, p. 80), *“a socialização gera o que pode ser chamado de conhecimento compartilhado, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas”*.

Nessa linha, verificou-se que esse processo de reflexão coletiva, voltado para o compartilhamento de conhecimentos/experiências, visando à aprendizagem de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas competências gerenciais, contribuiu para aproximar gerentes e empregados, desencadeando um maior engajamento da equipe com relação ao trato e solução dos problemas constatados pela auditoria interna.

“O grupo, consciente do problema, discutiu a origem das falhas e buscou soluções para resolvê-las.” (Equipe de auditores de Goiás).

“Primeiramente ocorreu uma reflexão acerca da idéia. Porém, logo após verificamos que a solução do problema passava, justamente, pela busca do engajamento de todos os colegas da dependência.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

“Em conjunto com a equipe, a Gerente resolveu parar o processo produtivo durante uma hora todos os dias, para discutir formas de solucionar os problemas.” (Equipe de auditores de São Paulo).

Esses resultados vêm ao encontro dos estudos de Nonaka & Takeuchi (1997), os quais enfatizam que é sob a forma de reflexão coletiva, via diálogo contínuo, que a fase de criação de conceitos se concretiza, já que é nesse momento que o modelo mental tácito compartilhado é verbalizado em palavras e frases, cristalizando-se em conceitos explícitos. Na passagem abaixo, relatada pela equipe de auditores da Bahia, abordando um problema relacionado à rede de transmissão de dados da agência, pode-se verificar como o processo de reflexão coletiva ajuda os participantes a construir um modelo mental compartilhado da situação através das percepções de cada participante, desencadeando, como resultante, o encaminhamento de uma solução considerada adequada para a resolução do problema verificado.

“Reunião inicial da missão. Houve uma unanimidade na atribuição da inoperância do sistema on-line como sendo o principal problema da agência e causa dos demais. Perguntamos [auditores] se as ocorrências estavam sendo comunicadas aos órgãos competentes para resolução do problema e eles nos informaram que só faltavam apelar para o Presidente do Banco, pois todos imputavam o problema à empresa de telecomunicações. Inquirimos se sempre o sistema funcionou com esta precariedade. O gerente geral disse que era um problema recente e também o atribuiu a empresa de telecomunicações. O gerente de expediente, ao ouvir o comentário, observou que antes da reforma dos guichês o sistema funcionava de forma mais satisfatória. O grupo prontamente concordou. O caixa lembrou que um técnico da empresa mexeu em alguns cabos privativos do sistema. Diante disso, um outro participante da reunião sugeriu comunicar o fato ao CESEC¹¹. Alguns dias depois, o problema foi sanado. Era um mal contato dos cabos que estava gerando as freqüentes quedas.”

Nesse aspecto, a iniciativa dos auditores internos em reunir pessoas de perfis diferenciados para discutirem a respeito das situações-problema levantadas pela auditoria, permitindo aos participantes externarem abertamente suas visões e opiniões, gerou maior riqueza às discussões, bem como um clima de satisfação e motivação no grupo. Nonaka & Takeuchi (1997, p. 267) observam que *“para estimular valiosos insights e intuições, uma empresa que cria conhecimento precisa de diversidade no pool de talentos disponível*

¹¹ Centro de comunicação e processamento de informações e serviços, responsável pela manutenção logística das agências.

dentro da empresa. Essa diversidade aumenta a variedade de requisitos, que é uma das condições capacitadoras para a organização”.

Portanto, a diversidade de perfis dos participantes contribuiu positivamente para a riqueza das discussões no decorrer do processo de reflexão. A variedade dos perfis dos participantes fomentou o compartilhamento de diferentes conhecimentos e vivências, incrementando as possibilidades de sucesso do processo.

“Saber que você tem que mudar não é fácil, porque cada agrupamento tem um perfil. Cada pessoa é diferente, tem a sua personalidade, a sua forma de atuação. E aí, quando você tá trabalhando com as pessoas, você redescobre uma série de coisas que você aproveita para você. Eu sempre digo isso, eu procuro filtrar e ver só o que as pessoas têm de bom e aproveitar essas coisas boas para mim. Eu estou no benchmarking, aproveitando o que as pessoas têm de bom no meu desenvolvimento profissional.”
(Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Outro ponto importante destacado pelos auditores no processo foi a possibilidade de identificar e mapear as percepções dos envolvidos com relação às situações avaliadas. Como afirma Argyris (1994), esse processo permite uma maior compreensão de como as pessoas pensam e quais as regras cognitivas ou razões que elas usam para concretizar suas ações, facilitando dessa forma o desenvolvimento de uma visão compartilhada e estabelecendo novas relações entre os participantes.

“Na oportunidade os funcionários foram estimulados a descrever casos concretos que estavam gerando a situação observada. No mesmo encontro se fez uma reflexão sobre os prejuízos/transtornos que o problema estava acarretando para a qualidade do atendimento e desempenho do setor [...]”
(Equipe de auditores da Bahia).

“Dado o acelerado ritmo das mudanças, a cada dia era necessário organizar novas relações entre os funcionários e principalmente visualizarmos qual seria a melhor forma para diversos atendimentos, haja vista a diversidade de tarefas em Secretaria. À medida das necessidades e conforme os erros cometidos, nós nos reuníamos, discutíamos e decidíamos por novos caminhos.” (Equipe de auditores do Paraná).

Contudo, verificou-se que o compartilhamento de conhecimentos/experiências promovido pela auditoria interna não foi um processo espontâneo, decorrente apenas da reunião de um grupo de pessoas. Ao contrário, o processo exigiu a atenção e mobilização dos auditores internos no sentido de conduzir gerentes e funcionários à reflexão coletiva,

procurando, a exemplo dos registros de Pfeffer & Ballew, (1988), valorizar suas idéias e tornando essa experiência significativa para eles mesmos.

“[...] tem coisas, normas que o banco ainda emprega que na prática você já não consegue aplicar. Por que, eu sei lá, por motivos diversos. E ali, juntando gente de todas as agências, isso conseguiu ser colocado de uma forma mais incisiva: "Olha, a gente não tá seguindo isso dessa forma porque não dá, por causa disso, disso, disso, disso. Entendeu? A gente colocou de repente algumas coisas em xeque, e falou: 'Bom, então tudo bem. Não dá. Todo mundo concorda. Não dá. Vamos mudar isso'. Eu achei, em termos de auditoria, a melhor experiência que eu tive foi essa, a troca.” (Experimentação-piloto – Gerente de expediente de agência).

“[...] deve-se aproveitar as idéias de todo mundo, discutir essas idéias, colocar em prática o que é viável. O que você não concorda, discutir porque não daria certo e tomar atitudes a partir do que o grupo pensa. Estar sempre preocupado em dar também essas idéias para o grupo, porque tem muita gente que tem idéias boas mas que pensa assim: “imagina se eu vou passar essas idéias para o grupo. Vai ser do grupo, não vai ser minha.” Então, eu acho que é muito importante [...] fazermos juntos, cada um dando sua contribuição, pensando em alguma coisa e expondo realmente o que pensa daquele trabalho.” (Experimentação-piloto - Funcionário de agência).

Sob esse prisma, uma das condicionantes desse processo é o planejamento, a qual assume um contorno importante para sua consecução, conforme será abordado a seguir.

7.3.1.1 Preparação Prévia

A preparação prévia, no que tange ao seu entendimento na pesquisa, abarca o mapeamento das ações e procedimentos prévios a serem efetivados junto aos participantes no processo de aprendizagem organizacional, conduzido pela auditoria interna, inclusive com a identificação dos recursos, particularmente aqueles incorporados¹² à pessoa do auditor, necessários para a consecução do processo.

¹² Le Boterf (1999a) conceitua recursos incorporados aqueles concernentes ao manancial pessoal do indivíduo, como, por exemplo, os conhecimentos e habilidades profissionais e relacionais, atitudes, qualidades pessoais, etc.

Sob um prisma mais operacional, a preparação prévia abrangeu o planejamento e o preparo do auditores internos no que tange a linha de atuação a ser adotada, levando em conta o perfil das situações-problema diagnosticadas e as peculiaridades da unidade auditada. Os exemplos abaixo, extraídos dos relatos dos auditores, ilustram essa abordagem:

“A realização das reuniões mereceu uma preparação prévia, com definição dos pontos para abordagem e distribuição dos assuntos colocados pela equipe de auditores. Isso por si só já se constituiu em um aprendizado, pois em uma das reuniões não houve uma adequada preparação e o reflexo no resultado final do encontro foi facilmente perceptível.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“Para efeito de adequada aplicação do Processo de Aprendizagem, foi constatada a necessidade de prévia identificação e análise dos problemas detectados e/ou das situações que requerem melhoria, assim como de um planejamento estruturado (diagnóstico de problemas, levantamento de causas e de prováveis alternativas de solução, definição de participantes, duração e melhor hora da reunião, e combinação da forma de atuação dos auditores envolvidos).” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Segundo os auditores internos, a preparação prévia facilitou a atuação dos auditores internos, especialmente no que tange à condução dos encontros destinados à discussão dos problemas constatados pela auditoria, possibilitando, inclusive, uma otimização maior do tempo necessário para a consecução do processo. Com relação ao tempo, esse constituiu-se em um dos pontos críticos do processo, pois o interstício despendido com as atividades desenvolvidas pela auditoria concorria diretamente com o tempo destinado às atividades operacionais da unidade auditada.

Por sua vez, os auditores internos apontaram a necessidade de envidarem ações, de forma particularizada, buscando conhecer melhor e sensibilizar aqueles indivíduos que, por razões diversas, não se encontravam plenamente engajados ou, ainda, apresentavam resistência para trabalhar em equipe. De acordo com o depoimentos analisados, esse trabalho de base configurou-se, principalmente, por conversas e encontros informais com o pessoal envolvido no processo, no intuito de angariar aliados e evitar possíveis dissonâncias ou resistências.

“Os contatos informais deixaram seus frutos. Pouco a pouco os envolvidos demonstraram um melhor nível de compreensão do trabalho do auditor e começaram a oferecer esclarecimentos e colaborações, alguns dos quais

difícilmente teriam sido obtidos por outros meios”. (Equipe de auditores do Ceará).

“[...] a equipe era temerosa em tomar atitudes, entendidas como drásticas, temendo o afastamento dos clientes. Após conversa individual com cada integrante do comitê, onde pude definir o posicionamento de cada um, realizei uma reunião com todos”. (Equipe de auditores de São Paulo).

“[...] hoje em dia não existe mais espaço para aquela auditoria onde o auditor ficava sentado em uma sala fazendo o seu trabalho, fazendo algum contato muito que esporádico. Isso não existe mais. Você tem que ter contato mesmo, corpo a corpo, ouvindo, dando espaço para que o funcionário converse contigo. Eu acho que é dessa forma que você vai poder facilitar, vai poder entender como é que está o clima da agência”. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Portanto, esse trabalho de base proporcionou o estabelecimento de alianças prévias, contribuindo para gerar uma relação de confiança entre auditores e funcionários, levando-os a uma maior participação e engajamento com o processo. Esse “corpo a corpo”, como registrado nos depoimentos, facilitou a aproximação com os funcionários e propiciou maior fluidez ao desenvolvimento do processo de aprendizagem no âmbito das unidades auditadas.

Em suma, a preparação prévia para a condução do processo demandou uma mudança na atuação dos auditores internos, especialmente no que tange ao mapeamento e à discussão antecipada das situações-problema identificadas pela auditoria, exigindo, por conseguinte, uma maior capacitação dos auditores. Tal procedimento levou-os a avaliarem previamente, em *petit comité*, os possíveis fatores intervenientes e, também, planejar as estratégias e ações para estimular o trabalho em equipe, de forma a tirar maior proveito dos momentos de interação com os funcionários da unidade auditada na condução do processo de resolução de problemas à luz da aprendizagem organizacional.

7.3.1.2 Trabalho em Equipe

O trabalho em equipe foi considerado como uma condição *sine qua non* e um dos eixos principais de sustentação do processo de aprendizagem organizacional conduzido pelos auditores internos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o incentivo ao

trabalho em equipe facilitou o compartilhamento de conhecimentos/experiências, estimulando a participação e permitindo uma troca mais intensa de *feedback* entre os membros.

“A auditoria, tal como nós fizemos, através de um trabalho em equipe foi muito importante, porque em qualquer organização, na minha visão, uma organização só é vencedora quando tem o trabalho voltado para equipe. Quando você trabalha em equipe, as decisões são colegiadas, você ouve o seu pessoal. Assim, você põe em prática sugestões ou idéias do seu pessoal, independentemente dos casos que você tem. Então, esse trabalho que nós temos observado é um trabalho de equipe, ou seja, eram levantados alguns problemas de determinado setor, chamava-se a equipe, ouvia-se aquela equipe e perguntava-se para aquela equipe se a equipe tinha alguma sugestão de solução para aquele problema ou o que a equipe faria para solucionar aquele projeto ou aquela pendência”. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Na percepção tanto dos auditores internos como de gerentes e funcionários, o trabalho em equipe rende mais frutos, permitindo a reunião de várias percepções e tornando as discussões muito mais ricas e produtivas. Como observam Nonaka & Takeuchi (1997, p. 14), *“a organização não pode criar conhecimento por si mesma, sem a iniciativa do indivíduo e a interação que ocorre dentro do grupo”*.

“A equipe absorveu muito bem a idéia de que o trabalho em equipe rende mais frutos que o trabalho individual e que estavam deixando de lado as diversas oportunidades que o mercado oferece”. (Equipe de auditores do Mato Grosso do Sul).

“[...] eu acho que é muito mais eficaz trabalhar em equipe do que trabalhar individualmente. Eu acho que em qualquer ramo de trabalho, quando você está trabalhando em equipe, as coisas sempre fluem de uma forma melhor. Muitas vezes você tem mais condições de chegar a um bom resultado, principalmente no caso da auditoria. Quando você precisa chegar a uma convicção a respeito de alguma coisa, você estar em equipe ajuda muito, porque quando você está sozinho é a sua cabeça e quando você está em equipe é sempre mais eficiente”. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Por conseguinte, pode-se inferir que o processo de aprendizagem organizacional ocorre no denominado “campo de alta densidade”¹³, ou seja, um ambiente no qual ocorrem intensas interações entre os membros da equipe. Os pesquisadores Nonaka & Takeuchi enfatizam essa conexão:

¹³ Definição cunhada por Nonaka & Takeuchi (1997).

“O conhecimento pode ser amplificado ou cristalizado em nível do grupo, através de discussões, compartilhamento de experiências e observação. [...] Os membros de uma equipe criam novas perspectivas através do diálogo e do debate. Esse diálogo pode envolver consideráveis conflitos e divergências, mas é exatamente esse conflito que impulsiona os funcionários a questionarem as premissas existentes e a compreenderem suas experiência de uma nova forma. Esse tipo de interação dinâmica facilita a transformação do conhecimento pessoal em conhecimento organizacional”. (1997, p. 14)

Sob essa ótica, Morin (1996) afirma que o fato de pertencer a uma equipe permite aos gestores examinar conjuntamente os problemas, as dificuldades e as ações possíveis, comparar diferentes pontos de vista, desenvolver uma visão comum e de partilhar um senso de valores. A equipe é um lugar apropriado para refletir sobre as experiências passadas, assim como sobre questões que se configuram importantes e para aprender coletivamente. O relato abaixo, coletado no decorrer da pesquisa, ilustra essa dinâmica nas práticas de trabalho da organização estudada:

“Quando você evolui nessa operação (trabalho em equipe) e as pessoas se abrem, quanta coisa você recebe e quanta coisa você tem a oportunidade de passar. Então, o trabalho em equipe significa para mim essa energia. Em equipe você é um todo, você é muito mais equilibrado do que individualmente”. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Por sua vez, a cooperação entre os participantes do processo conduzido pelos auditores internos foi basilar para o trabalho em equipe. Em princípio, a cooperação caracterizou-se na pesquisa como engajamento, envolvimento, entrosamento e ajuda mútua entre os envolvidos nas discussões dos problemas identificados pela auditoria interna.

“[...] a transformação foi total, de cooperação, de colaboração absoluta mesmo. Nós tivemos oportunidade de nos expressar, expressarmos quais eram as nossas divergências e os apontamentos foram todos negociados.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“Visto que estava claro para todos, desde o início, a falta de efetividade na atuação do núcleo e a necessidade da mudança, a discussão tornou-se bastante participativa, franca e objetiva. Todos procuraram cooperar no atingimento do novo objetivo definido pelo grupo que era reverter aquela situação.” (Equipe de auditores do Rio de Janeiro).

Para os auditores internos, a cooperação teve impacto direto no grau de efetivação do processo, pois propiciou uma grande sinergia entre os indivíduos, facilitando sobremaneira o trabalho em equipe. Como observa Morin (1996), através da cooperação é

possível trabalhar a realização de um projeto organizacional, permitindo a cada pessoa desenvolver seu caráter e suas competências.

Assim sendo, os resultados corroboram as constatações de outros estudos, os quais apontam que os empregados que trabalham dentro de um espírito de equipe e de cooperação são mais produtivos, engajados no seu trabalho e mais capazes para resolver os problemas emergentes no cotidiano de trabalho (Morin, 1996; Reich, 1988; Senge, 1990).

Isto posto e perpassadas as questões relacionadas à preparação prévia e ao trabalho em equipe, o processo de aprendizagem organizacional desenvolvido pela auditoria interna, via compartilhamento de conhecimentos/experiências, demandou para sua concretização outras condicionantes, como é o caso do grau de participação dos envolvidos, o qual será abordado a seguir.

7.3.1.3 Participação

Dadas as características do processo desenvolvido, a participação caracterizou-se como uma condição essencial para o processo de aprendizagem organizacional alicerçado no compartilhamento de conhecimentos/experiências. A participação dos indivíduos no processo de aprendizagem, via resolução coletiva de problemas, não só enriqueceu as discussões, como também aumentou o grau de comprometimento e satisfação da equipe.

“A participação de todos os envolvidos enriqueceu a discussão e contribuiu para estimular o interesse, consolidando a noção do comprometimento e da responsabilidade individual e grupal pela melhoria da qualidade dos serviços [...].” (Equipe de auditores de Santa Catarina).

“O resultado efetivo foi um maior comprometimento e nível de satisfação da equipe, principalmente pela participação em todo o processo posto em prática.” (Equipe de auditores da Paraíba).

“A participação nas análises e decisões cresceu muito no decorrer dos trabalhos, proporcionando comprometimento com a implementação das soluções propostas.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Por sua vez, constatou-se que a importância atribuída à participação no processo de aprendizagem organizacional encontrava-se associada ao sentimento dos participantes de

fazer parte de uma equipe, de ter a capacidade de influenciar e de contribuir para a definição dos rumos e ações a serem empreendidas pela própria equipe, unidade e organização. Nesse ponto, Morin (1996) observa que o trabalho torna-se mais cativante quando a pessoa pode ter alguma influência sobre os fatores determinantes de sua *performance*, sendo que a maneira de compreender a situação de trabalho e o sentimento de poder influenciá-la determinam sua conduta.

“Eu acho que a participação da pessoa no planejamento é importante, porque ela mesmo está determinando o que é que ela acha que deve ser feito. Então, não é uma coisa imposta de cima para baixo. Quer dizer, desde que a pessoa se colocou um objetivo, então ela vai participar para que aquilo aconteça. Não vai ser um negócio: "Ihhh, mandaram fazer isso...". Não. A gente achou que era bom fazer isso, então vamos fazer. (Experimentação-piloto – Funcionário de agência).

“O fato das pessoas terem participado durante todas as etapas do processo permitiu um maior envolvimento no momento de efetuar as mudanças necessárias.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

Sob um outro prisma, os depoimentos apontaram que o estímulo à participação nas discussões patrocinadas pela auditoria interna facilitou a troca de conhecimentos, percepções e experiências entre os participantes, o que contribuiu, concretamente, para a efetivação do processo de aprendizagem organizacional.

“O grupo foi despertado para a necessidade de participar ativamente dos processos. Iniciou-se um processo de contribuição do grupo como um todo e diversos processos do setor foram rediscutidos e melhorados.” (Equipe de auditores do Distrito Federal).

“O processamento dessas informações de vivência, a troca de informações, o fato de nós trabalharmos em equipe e não individualmente é muito positivo por causa dos feedbacks e de constantemente um estar apoiando o outro.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“O grupo foi estimulado a apresentar sugestões e opiniões de forma que o conhecimento coletivo foi alcançado através de uma ampla discussão entre os integrantes do grupo, onde cada participante contribuiu com suas experiências e conhecimentos próprios.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

Entretanto, para que haja uma efetiva troca de idéias, conhecimentos e experiências, a pesquisa demonstrou que o processo requer um razoável grau de abertura, integração e confiança entre os membros da equipe, sob pena de ficar restrito ao que Senge (1990)

denominou de modelos tácitos e poderosos do que “pode” ou “não pode” ser feito na organização, inviabilizando qualquer esforço em torno da aprendizagem e mudança.

“[...] na prática, as coisas não acontecem assim. Cada um tem o seu espaço, cada um tem a sua função e a gente tem que ficar de prontidão constante para contornar as situações.” (Experimentação-piloto – Funcionário de agência).

“Eu tenho bem firme as minhas opiniões, quando eu acho, eu acho. Alguma coisa eu já voltei atrás, porque eu acho também que dá para voltar atrás, [...] aí cai alguma coisa por terra também.” (Experimentação-piloto – Funcionário de agência).

“Tarefa árdua, pois o supervisor [...] era completamente desconfiado e centralizador. Além disso, estava eu diante de uma cultura muito forte, onde o saber estava associado diretamente à idade. Lá [agência auditada] os velhos devem ser respeitados e nunca contrariados.” (Equipe de auditores do Distrito Federal).

Os referenciais relacionados ao fator “abertura”, inseridos no processo de compartilhamento de conhecimentos/experiências, serão explicitados no próximo tópico

7.3.1.4 Abertura

A abertura foi percebida no processo desenvolvido como a habilidade para interagir, ouvir e trocar com outrem. Sob esse foco, um dos pontos importantes citados para o estabelecimento de uma abertura genuína foi a necessidade do estabelecimento de uma relação de confiança mútua entre os auditores e os participantes do processo. Como discorre Morin (1996), o grau de abertura dentro de uma equipe está, diretamente, relacionado em nível de confiança mútua entre os seus membros, em que as diferenças individuais são reconhecidas e valorizadas.

“Eles [auditores] tiveram muito respeito e foram amigos também. Eles foram, assim, muito acessíveis, se aproximaram dos funcionários e conversaram, tentando entender as coisas que acontecem aqui, a forma de funcionamento de cada setor. Eles fizeram parte da agência [...].” (Experimentação-piloto – Funcionário de agência).

“[...] se sequer me passava pela cabeça que eu teria a oportunidade de dizer alguma coisa e responder alguma coisa para o auditor. E aqui, no

entanto, fazia-se um trabalho de levantamento das causas dos processos, tudo mais. Esse processo era feito com o grupo e todos estavam ali, falando com o auditor. Quando é que houve essa proximidade em períodos anteriores, hein?." (Experimentação-piloto – Funcionário de agência).

Por outro lado, os depoimentos dos participantes do estudo apontaram que as habilidades para receber e para debater opiniões são fundamentais para estabelecer uma relação de abertura entre as partes. Nesse ínterim, tanto auditores como gerentes e funcionários precisam estar aptos a escutar uns aos outros e, principalmente, em um processo contínuo de questionamento de suas próprias convicções, serem capazes de aceitar novas opiniões e idéias. Como frisa Senge et al. (1999), a abertura requer a habilidade para ouvir e tolerar múltiplas visões.

"[...] o auditor para fazer um trabalho desses tem que ter uma capacidade muito grande de ouvir, ou seja, de não interferir naquilo que as pessoas estão pensando, sem trincar o pensamento do que as pessoas estão falando." (Experimentação-piloto – Gerente de agência).

"O que facilitou foi essa postura aberta deles de chegar aqui e conversar. Até teve uma reunião que eu estava aborrecida com algumas coisas do dia-a-dia. Eu estava super estressada e eles foram superlegais, supercompreensivos, com uma postura muito interativa, no sentido de colaborar mesmo [...]." (Experimentação-piloto – Gerente médio de agência).

"Eu acho estar comprometido é você poder ouvir o outro, dar um espaço e não querer o tempo todo impor as suas idéias. Eu acho que você cresce muito no trabalho em equipe, porque você tá ouvindo uma outra opinião e daí se dá conta: "Pô, eu não tinha pensado nisso, sabe?" Então, abre-se um outro horizonte." (Experimentação-piloto – Funcionário de agência).

Por fim, mesmo em organizações que apresentam uma forte relação de poder tácito permeando todos os níveis organizacionais, como é o caso da empresa estudada, o compartilhamento de conhecimentos/experiências, através da reflexão coletiva inserida em um processo de aprendizagem organizacional, permite aos membros da organização compreenderem melhor as situações correntes e a dinâmica organizacional, gerando novas combinações e conhecimentos. Esse processo acarreta o desenvolvimento de novos modelos mentais que servirão de guias para suas condutas futuras no trabalho, pois, como afirmam Nonaka & Takeuchi (1997, p. 96), *"o processo de criação do conhecimento organizacional começa com o compartilhamento do conhecimento tácito, pois o conhecimento rico e inexplorado que habita os indivíduos precisa ser amplificado dentro*

da organização”. A figura 18 apresenta o compartilhamento de conhecimentos/experiências associados aos respectivos fatores gerenciais.

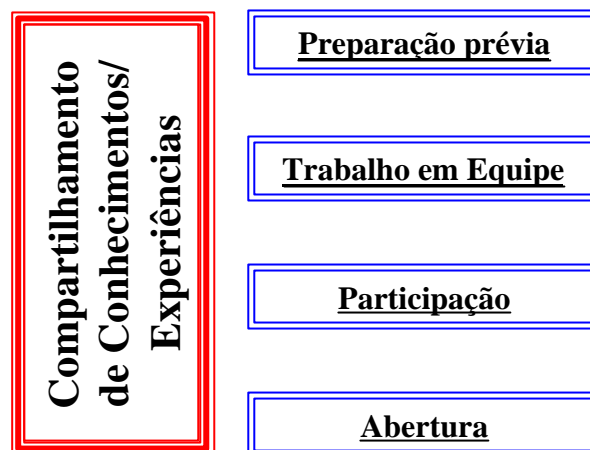


Figura 18 - O Compartilhamento dos Conhecimentos/Experiências e seus Fatores Gerenciais Associados
Fonte: Dados da pesquisa.

7.3.2 Visão Compartilhada

A partir do compartilhamento de modelos mentais, a segunda etapa dos trabalhos de auditoria abrangeu o entendimento das condicionantes associadas às situações-problema apresentadas pela auditoria e a discussão das possíveis alternativas de solução para as falhas constatadas, caracterizando-se como um processo de estruturação de uma visão comum, construída no seio da equipe. A construção de uma visão compartilhada por parte dos integrantes da organização foi considerada um dos fatores estruturadores mais importante para a condução e consecução do processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de auditoria interna.

De acordo com a pesquisa, essa visão compartilhada configurou-se como a convergência das visões individuais em um entendimento comum a todos os participantes, propiciando maior clareza e compreensão aos objetivos almejados pela equipe e pela organização. Em decorrência, os depoimentos, tanto de auditores internos como dos demais funcionários participantes do processo de aprendizagem desenvolvido, apontaram

que o estabelecimento de uma visão compartilhada com a equipe é fundamental para estimular a participação, engajamento e comprometimento da equipe.

“Começaram a surgir algumas discussões e ponderamos que deveríamos conhecer qual era a situação atual, de modo a trabalharmos com um horizonte de planejamento que fosse factível a sua realização e que pudéssemos perceber a evolução de modo a tornarmo-nos motivados a seu pleno atendimento.” (Equipe de auditores de Minas Gerais).

“[...] estar comprometido é ter em mente muito claramente qual é o objetivo que se pretende chegar, ter uma noção muito clara de quais os recursos que você pode utilizar para isso, e saber que é possível [...].” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“[...] estar comprometido é principalmente você conhecer qual é o objetivo daquela equipe, qual é a meta. Entender porque que existe aquele objetivo, participar [...].” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Nessa linha, os resultados da pesquisa apontaram no sentido de que quando as pessoas estão verdadeiramente compartilhando uma visão, elas estão conectadas, unidas por uma aspiração comum, a qual gera identidade comum e muda o relacionamento dos funcionários com a organização. Como observa Senge (1990, p. 293), *a essência da visão compartilhada recai em harmonizar as visões individuais com uma visão mais ampla*” (Senge, 1990, p. 293),

Por sua vez, constatou-se que a riqueza da visão compartilhada encontra-se, dentre outros fatores, diretamente relacionada com a visão que os indivíduos têm da empresa, como se constata a seguir.

7.3.2.1 Visão Sistêmica

A visão sistêmica, como expresso em várias passagens pelos próprios pesquisados, caracterizou-se nos trabalhos como a capacidade de perceber e entender a organização como um conjunto de partes inter-relacionadas e interdependentes, permeadas por influências recíprocas, tanto em nível interno como externo. Tal definição apresenta aderência ao conceito de visão sistêmica apontado por Senge (1990) em seus trabalhos.

“Hoje em dia é bem assim. A atividade é do outro, mas tá ligada com a sua, a sua depende da do outro, se não sai a dele, a sua também não sai. Enfim, é uma cadeia mesmo.” (Experimentação-piloto – Funcionário de agência).

Segundo os entrevistados, a visão sistêmica dos processos configura-se em uma lente capaz de levar à leitura e compreensão da interdependência entre as diversas áreas da organização e o papel e a contribuição de cada pessoa para o processo como um todo, permitindo uma melhor compreensão das razões desencadeadoras dos problemas diagnosticados pela auditoria e contribuindo para o encaminhamento de uma solução definitiva.

“O problema todo gerou um grande aprendizado coletivo, visto que os integrantes do grupo puderam conhecer a fundo a área na qual atuavam e quando fizemos a apresentação do relatório e a discussão com todo o grupo, todos tiveram a oportunidade de melhor conhecerem o inter-relacionamento entre as equipes, o quanto cada um colaborava e era importante para o desempenho global da Central e como podíamos melhorar/otimizar cada processo que realizávamos de modo mais eficaz, integrado e com menor custo.” (Equipe de auditores de São Paulo).

“É importante capacitar todos os participantes para perceberem como todas as áreas são interligadas e dependentes umas das outras, formando parcerias entre as diversas áreas [...], onde cada um tem consciência da importância da sua participação na resolução do problema, ocorrendo assim uma aprendizagem organizacional.” (Equipe de auditores do Paraná).

“Durante o período da auditoria foi mostrado a todo o corpo funcional da agência que o fato de terem se adaptado à maior demanda por serviços é um aspecto altamente positivo, porém estava impedindo que tivessem uma visão ampla do mercado em que atuam, das inúmeras possibilidades de vender nossos produtos e serviços, da necessidade do acompanhamento sistemático das operações contratadas, dos aspectos de segurança e qualidade de vida e das oportunidades de captação [...].” (Equipe de auditores do Mato Grosso).

No caso particular dos auditores internos, a visão sistêmica foi configurada, também, como a capacidade de ler o ambiente, o que, no entender dos pesquisados, possibilitou obter uma visão mais clara das nuances que permeavam as discussões, tais como apatias, tensões, conflitos, etc., permitindo minimizar ou evitar o acirramento de rotinas defensivas e, dessa forma, potencializar os resultados do processo de aprendizagem. Logo, a leitura do ambiente possibilitou aos auditores internos perceberem melhor o grau

de mobilização, participação e envolvimento das pessoas no processo, expressas de diversas formas, inclusive através da linguagem não-verbal.

“Ao chegarmos à Agência para iniciarmos os trabalhos de Auditoria Programada, nos deparamos com um ambiente tenso, os funcionários se apresentando apáticos e com sintomas de cansaço [...]”. (Equipe de auditores do Distrito Federal).

“É bem verdade que cada situação tem componentes específicos, você encontra grupos em estágios de maturidade totalmente diversos. Tem situações mais ou menos tensas ou críticas, mas em todas elas a gente nota uma melhoria.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Portanto, conclui-se que a sensibilidade para captar os sinais, muitas vezes tênues, emitidos pelos participantes é um dos fatores básicos para direcionar as ações no sentido de explorar todo o potencial das pessoas em prol da consecução do processo de aprendizagem em nível organizacional.

Em contrapartida, os relatos demonstram que a falta de um esforço deliberado para o desenvolvimento de uma visão sistêmica compromete o nível de compreensão e inibe a aprendizagem, podendo desencadear, inclusive, ações indesejáveis e prejudiciais à organização. Nesse caso, como observam Swieringa & Wierdsma (1992) em seus estudos, o aprendizado provavelmente ficará limitado em nível das regras (*single loop*) ou operacional (Kim, 1996), restrito apenas ao que se deve ou pode fazer.

Os depoimentos abaixo evidenciam essa situação:

“[...] os comitentes não se dão conta da importância das decisões e atitudes individuais para a formação do resultado final do caso em análise.” (Equipe de auditores do Rio de Janeiro).

“[...] não houve preocupação, por parte da administração regional, em explicar os motivos da mudança, o que gerou desconfiança e um sentimento de perda pelo fato de enxergarem o Banco somente pela ótica daquela dependência.” (Equipe de auditores de Goiás).

Em síntese, a visão sistêmica como elemento balizador da visão compartilhada se, por um lado, é um fator importante para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem organizacional, por outro, é fruto desse processo, pois na medida em que a aprendizagem ocorre, maior torna-se a capacidade de perceber e aprender com novas

situações, ampliando ainda mais a competência dos indivíduos para lidarem com uma ampla diversidade de problemas.

Por outro lado, observou-se no trabalho que a afetividade estabelecida entre os membros da equipe contribuiu substancialmente para o estabelecimento e mobilização em prol de um entendimento comum, como se pode ver a seguir.

7.3.2.2 Afetividade/Confiança

A visão compartilhada, tomada como um objetivo comum estabelecido pela equipe, foi percebida na pesquisa como o estabelecimento de um “motivo” ou “desafio” a ser superado, o que, facilitado pelo grau de afetividade existente no grupo, gerou um *élan* motivador para a mobilização e engajamento dos participantes do processo desenvolvido.

“Eu acho que primeira coisa para incentivar é saber o que é que a gente quer alcançar.” (Experimentação-piloto – funcionário de agência).

“Um objetivo claro, uma ênfase no conhecimento, [...] a perseverança em sentir que tá na direção certa e que tem que contornar os obstáculos, tanto de ordem interna quanto externa, necessário para se atingir isso.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes)

“O que mais motiva o trabalho é justamente você atingir o objetivo. Chegar lá e ver, pô, eu tenho uma parcela de participação nesse atingimento. E tem coisa mais gostosa que você pegar todo o time de futebol e comemorar o campeonato? [...]” (Experimentação-piloto – Gerente geral de agência)

“Eu sou movido a desafios. O que mais me encoraja realmente é saber que a única coisa certa é a mudança. (Experimentação-piloto – Gerente de expediente de agência).

Tais constatações podem ser associadas ao conceito de “tensão criativa”, desenvolvido por Senge (1990), em que a visão compartilhada é tomada como um sentido de missão ou propósito de vida, desencadeando uma força motriz direcionada para o alcance dessa aspiração. Como afirma Arioli (1998, p. 33), *“a aprendizagem requer o envolvimento afetivo do indivíduo, mais do que o intelectual. [...] A energia necessária para o processo de aprendizagem é afetiva”*. A consistência dessa afirmação pode ser observada no seguinte depoimento:

“Considero ter sido alcançado certo sucesso no aprendizado organizacional uma vez que os envolvidos souberam ouvir um ao outro, expuseram seus sentimentos e argumentos com clareza e honestidade, e procuraram trabalhar em conjunto para o atingimento de um objetivo comum.” (Equipe de auditores de Minas Gerais).

Por sua vez, verificou-se na pesquisa que o grau de afetividade se encontra diretamente relacionado à confiança mantida entre os indivíduos participantes. Expressões de afeto, tais como amizade, fraternidade, identificação e respeito são freqüentes nos depoimentos coletados e analisados no estudo. Como observa Morin (1996), a existência de um grupo supõe um certo relacionamento afetivo de indivíduo para indivíduo, onde os membros partilham interesses em uma unidade e essa concretiza-se pela aderência de cada elemento ao objetivo compartilhado.

“Conseguimos, a partir de então, buscar alternativas para conduzir o processo da melhor forma possível. Instituímos atividades para relaxamento, lanches coletivos diários e cultivamos a necessidade da franqueza, da união e do respeito mútuo. Aos poucos restaurou-se a confiança e a auto-estima. Muitas pessoas procuraram novos horizontes, aceitando novos desafios.” (Equipe de auditores do Paraná).

“Eles tiveram muito respeito. E foram muito amigos também. Eles foram, assim, muito acessíveis. Eles se aproximaram dos funcionários, conversaram, tentando entender as coisas que acontecem aqui, a forma de funcionamento de cada setor. Eles fizeram parte da agência.” (Experimentação-piloto – Gerente médio de agência).

Em contrapartida, os auditores internos observaram que a confiança do pessoal na figura do auditor como parceiro e não como policial ou fiscalizador foi fundamental para o estabelecimento genuíno de um processo de aprendizagem alicerçado na participação e reflexão coletiva de problemas. Em suma, sem a confiança, não teria havido proximidade, muito menos participação, tampouco aprendizagem e mudança. Para Nonaka & Takeuchi (1997, p.259), *“o desenvolvimento da confiança exige o uso de uma linguagem explícita ou um diálogo bilateral e pessoal que reconfirme os pontos em dúvida e leve à disposição de respeitar a sinceridade do outro”*.

Por outro lado, tomando-se como base os trabalhos de Piaget (1967), percebe-se que a cognição e a afetividade são dois aspectos da ação humana distintos, porém indissociáveis. Logo, com base nos depoimentos analisados, conclui-se que o processo de aprendizagem é facilitado em função do grau de confiança estabelecida entre as partes,

funcionando, através da afetividade, como elo de ligação entre as pessoas envolvidas. Como afirma Pagés (1984), a realidade grupal é, no fundo, permeada pela afetividade e sentimento.

“Em agência não dá para trabalhar sozinho. Eu não me vejo trabalhando sozinha. Eu sou uma pessoa que precisa de gente perto, pois eu divido muito as minhas coisas. Os meus sucessos eu canto e grito para todo mundo ouvir, porque eu vibro com eles. E as minhas tristezas, as minhas frustrações, eu choro para todo mundo ouvir também.” (Experimentação-piloto – Gerente médio de agência).

“Sempre que aceitamos os sentimentos, nossas idéias clareiam e somos capazes de reelaborar atos e comportamentos para conquistar atitudes empreendedoras e satisfatórias.” (Equipe de auditores do Mato Grosso).

Sob esse prisma, Morin (1996) entende que a aprendizagem se produz quando a pessoa alcança os limites de suas capacidades e decide ultrapassá-los. Assim sendo, as emoções são, freqüentemente, produto das interações da pessoa e seu ambiente, sendo que essas informam a eficácia de suas condutas no seu meio e as modificações que a pessoa deve fazer para satisfazer as exigências da situação.

Portanto, a confiança dentro de um grupo de trabalho pode suscitar a melhoria do clima de trabalho, o aumento da eficácia, a valorização da imagem da empresa e, por conseguinte, o aumento da fidelidade do cliente. A confiança nos outros representa a disposição de uma pessoa em atribuir aos outros boas intenções e dar credibilidade às suas decisões e comportamentos.

Sob essa ótica, os resultados da pesquisa demonstram que a interação mais intensa, propiciada pelo maior nível de confiança, estimulou a troca de opiniões, comentários, etc. de forma mais aberta entre os indivíduos, contribuindo para a construção de uma visão comum entre os participantes do processo de auditoria desenvolvido e o encaminhamento de alternativas de soluções mais adequadas à realidade da unidade auditada. Como afirma Senge (1990), sem um genuíno senso de visão comum, não existe nada para motivar as pessoas além dos seus auto-interesses.

7.3.2.3 Feedback

A troca de opiniões e avaliações entre as pessoas participantes do processo conduzido pelos auditores internos contribuiu decisivamente para o êxito do compartilhamento de conhecimentos/experiências e a construção de uma visão comum entre os participantes. Em consonância com os resultados da pesquisa, essa dinâmica desencadeou, através do processo de resolução coletiva dos problemas, a emergência de novos referenciais que permitiram aos envolvidos uma melhor leitura e entendimento das situações focadas pela auditoria e a geração de alternativas de solução para os problemas apontados.

“[...] uma coisa que eu acho que é fundamental, isso a gente tem percebido por todas as agências por onde a gente passa, é o fato de você poder ouvir a base, o funcionário, aquele que realmente participa e está envolvido no processo. Algumas idéias são fantásticas, outras nem tanto, mas a partir daí você tem um ganho muito grande no teu trabalho. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).”

“Mas, uma forma que eu entendo que é bastante importante é o seguinte: pedir sugestões, ouvir as pessoas que estão efetivamente trabalhando nos setores, pois são elas que ficam convivendo com os problemas. Então, é ouvir e pedir sugestões mas, também, dar o retorno: ‘Olha, isso aqui não é possível, isso aqui é possível. Vamos fazer? Vamos tentar?’ (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).”

Outro ponto importante observado refere-se a importância do *feedback* como fator estimulador da participação das pessoas na dinâmica desenvolvida. O retorno quanto a adequação e a conveniência das opiniões, sugestões, comentários, etc. funcionou como ponto potencializador do processo, propiciando um incremento na relação de confiança entre os participantes e aumentando o grau de engajamento no processo de aprendizagem.

“Procurou-se dar uma satisfação aos que contribuíram com sugestões e comentários. Além disso, após a análise, as sugestões eram publicadas em informativo criado para esse fim.” (Equipe de auditores de São Paulo).

“No feedback é que houve as diferenças. Realmente, muita coisa até que a gente queria ter esclarecimento da instrução e não sabe nem como procurar, a auditoria nos trouxe.” (Experimentação piloto – Gerente médio de agência).

Nesse aspecto, Morin (1996) afirma que o *feedback* assegura não somente a qualidade e eficácia das atividades realizadas, mas também a satisfação dos interlocutores e o desenvolvimento de relações saudáveis. O *feedback* designa toda forma de informação que assegura a regulação da comunicação, pois a abertura de comunicação permite aos membros da equipe avaliarem performances e de resolverem, mais facilmente, os problemas vindouros. Por outro lado, verificou-se que a falta ou deficiência de *feedback* restringe o processo de aprendizagem, pois quando não receberam um retorno tempestivo de suas ações, gerentes e funcionários ficaram, muitas vezes, repetindo ações e procedimentos que os levavam a resultados pífios. Mais grave ainda é que os mesmos acreditavam estar agindo adequadamente em prol da empresa.

“Dada a relevância das falhas, levamos o assunto para ser discutido com todos os envolvidos. Ante a surpresa do grupo pelas falhas apresentadas (tinham convicção que os procedimentos estavam corretos), sob nossa orientação passaram a discutir os normativos e mediante pesquisa concluíram que a falha ocorreu por desconhecimento das alterações efetuadas no período [...].” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

Em suma, perpassados esses fatores gerenciais (visão sistêmica, afetividade/confiança e *feedback*), verificou-se que, a exemplo do que Senge (1990) havia observado em seus estudos, os resultados evidenciaram que o compartilhamento de conhecimentos/experiências (modelos mentais) e a construção de uma visão comum mudam a forma de pensar e ampliam a “visão de mundo” dos indivíduos, incrementando, no caso da organização, a capacidade dos funcionários de construir respostas apropriadas às situações concretas que se apresentam no ambiente de trabalho.

“A discussão gerou a oportunidade para facilitar a aprendizagem, através da troca de informações sobre o trabalho em campo, formas de agir, postura, identificação de desvios e seu encaminhamento, etc., fazendo com que as experiências fossem comparadas e analisadas tendo em mente situações concretas [...].” (Equipe de auditores de Santa Catarina).

“Me colocando como indivíduo, nós enfrentamos situações de vivência e interação com os colegas que levavam a uma profunda reflexão sobre o próprio comportamento, sobre os valores, sobre os nossos modelos introjetados. E isso é muito valioso, não apenas em nível profissional, mas no pessoal também. Eu arriscaria em resumir que nós tivemos oportunidade de nos conhecermos melhor (equipe) e de conhecermos melhor a nós mesmos.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Logo, o estabelecimento de uma visão comum pode torna-se, ao mesmo tempo, fator motivador no sentido de um desafio a ser superado e ponto de integração e mobilização da equipe em prol desse propósito. Como discorre Senge (1990), a visão compartilhada pode gerar níveis de tensão criativa que vão além dos “níveis de conforto” individuais. A figura 19 apresenta a visão compartilhada e seus fatores gerenciais associados.

“A visão clara de onde estamos e onde queremos chegar deve ser o princípio integrador da equipe e sua motivação intrínseca.” (Equipe de auditores do Mato Grosso).

Por sua vez, a construção dessa visão compartilhada gera as condições necessárias para a análise e escolha das melhores alternativas de solução para as situações-problema avaliadas, subsidiando a tomada de decisão em direção da melhor solução e a mais aderente aos objetivos organizacionais. Esse processo de tomada de decisão, suas condicionantes e seus impactos nas práticas de auditoria interna, é tratado no item seguinte.

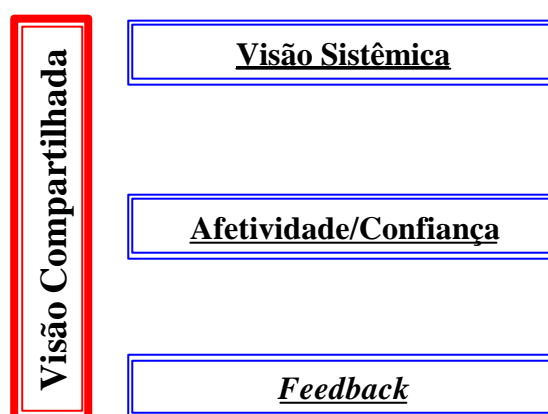


Figura 19 - A Visão Compartilhada e seus Fatores Gerenciais Associados.

7.3.3 Deliberações Conjuntas

A terceira etapa abarcou a seleção das melhores alternativas de solução para os problemas avaliados, culminando na decisão coletiva sobre as melhores soluções a serem efetivadas, traduzida nos planos de ação elaborados pelos próprios auditados.

A partir de um entendimento comum do cenário apresentado pela auditoria, os participantes do processo tiveram a oportunidade de levantarem e discutirem as possíveis alternativas de solução para os problemas avaliados, respeitando as condições locais e capacidade de resposta operacional da unidade. Em outras palavras, as ações voltadas para solucionar os problemas identificados, com exceção daquelas com risco mais elevado, as quais mereceram um tratamento especial¹⁴, levaram em conta os recursos à disposição da unidade auditada, equacionando-os de forma a não prejudicar as suas operações normais (negociais, operacionais, etc.).

Esse processo de discussão propiciou a emergência de uma diversidade de opções para a maioria dos problemas identificados. Tal fato levou os auditores, na condução do processo, a direcionarem as discussões rumo à seleção das melhores alternativas de solução identificadas pelo grupo.

Escolhidas as alternativas mais adequadas, com a assessoria da auditoria, os principais envolvidos e intervenientes foram estimulados a confeccionar um plano de ação, abarcando todas aquelas ações necessárias para a correção dos problemas identificados na auditada. Ditos planos abrangeram, além das ações a serem implementadas, o nome dos principais responsáveis, as áreas intervenientes, os itens de verificação e controle, bem como os prazos estabelecidos para a efetivação dessas ações.

Cabe ressaltar que, em decorrência desse processo, os planos de ação foram incorporados ao relatório de auditoria, em substituição às recomendações estabelecidas pelos próprios auditores na condução da missão de auditoria. Em contrapartida, a formatação dos planos de ação pelos próprios auditados e a sua homologação por parte dos auditores internos contribuiu para aumentar o grau de engajamento do pessoal. Nesse ínterim, destacaram-se dois fatores: o respaldo dado às decisões e o comprometimento da equipe com as ações acordadas.

¹⁴ Os problemas classificados como “risco de exposição elevado” são alvo de “notas de auditoria”, com a auditoria estabelecendo as recomendações a serem adotadas e o prazo para a solução definitiva da situação.

7.3.3.1 Respaldo

O respaldo, tanto para condução de uma missão de auditoria dessa natureza nas unidades da organização, como para as decisões oriundas dessa sistemática, foi avaliado como um fator gerencial relevante para alavancar um processo de mudança baseado nas premissas da aprendizagem organizacional.

Focando na dimensão interna do processo, o apoio explícito da administração local e anuência da auditoria às deliberações das equipes estimulou a participação e o comprometimento do pessoal com as ações decorrentes do processo de aprendizagem desenvolvido pela auditoria interna. Segundo Nonaka & Takeuchi (1997), a alta gerência deve mostrar um forte compromisso com o projeto, através de um apoio visível que possa persuadir os membros a se comprometerem com o mesmo.

“[...] a solução apresentada foi ‘bancada’ pelo Gerente na reunião de fechamento, o qual demonstrou bastante surpresa com a participação voluntária e maciça dos funcionários.” (Equipe de auditores do Rio de Janeiro).

Por outro lado, auditores internos observaram que o respaldo da alta-administração para a condução dos trabalhos de auditoria sob esse enfoque foi condição *sine qua non* para a mobilização de recursos e geração de um ambiente apropriado para a efetivação do processo desenvolvido. Essa condição propiciou maior segurança para a condução do processo por parte dos auditores, ajudando, inclusive, no sentido de romper com alguns estereótipos atribuídos ao papel de auditor interno.

“A gente consegue agora atuar com maior tranqüilidade, tranqüilidade que está sendo respaldada. Antes se a gente tivesse uma atitude semelhante a que a gente está adotando agora, a gente poderia ser, por exemplo, qualificado, vamos dizer assim, de muito bonzinho ou, em uma palavra mais adequada, tolerante demais. Mas eu sinto que essa metodologia vai, respalda, até no sentido de a gente ser mais próximo e tolerante com os colegas das agências. Eu acho que isso é importantíssimo.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Portanto, o respaldo às ações de auditores e auditados contribuiu para um maior comprometimento das partes para com os objetivos estabelecidos no decorrer dos trabalhos.

7.3.3.2 Comprometimento

Os resultados da pesquisa atestaram que o grau de comprometimento foi positivamente acentuado em razão das resoluções das situações-problema serem oriundas das decisões tomadas pelos próprios envolvidos. Esse nível de comprometimento espelhou-se, basicamente, nas ações decorrentes das decisões dos participantes, em conformidade com os planos de ação elaborados para a correção das falhas detectadas.

“[...] uma equipe verdadeiramente comprometida é aquela que assume a sua verdadeira responsabilidade, sabe que tá correndo alguns riscos em assumindo a sua responsabilidade, mas ela está aceitando novos desafios. Então, na minha visão, comprometimento envolve tudo isso, responsabilidade, resultado e melhoria no processo.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“[...] as pessoas que estão comprometidas com alguma coisa, que estão preocupadas com o grupo, elas pensam no bem-estar do grupo, elas pensam em dar idéias e fazer as coisas para facilitar a tua vida.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

No que tange às práticas de auditoria interna, verificou-se que o incentivo ao desenvolvimento de planos de ação, formulados pelos próprios funcionários envolvidos na resolução do problemas, apresentou-se como um procedimento muito mais efetivo para estimular o comprometimento dos participantes do que a aposição das tradicionais recomendações no relatório de auditoria. Esses planos foram percebidos e tomados como um contrato firmado entre as partes, funcionando como símbolo tangível do comprometimento dos indivíduos com as decisões tomadas pela equipe.

“[...] eu acho que comprometimento vem daí, um pouco das pessoas não olharem só o seu, terem uma visão de conjunto. [...] Você discutir o plano com todo mundo, combinar o plano, foi um negócio que a gente começou a fazer que eu achei que foi bom.” (Experimentação-piloto – Funcionário de agência).

A passagem acima retrata a importância das etapas desenvolvidas no processo de auditoria interna, à luz das premissas da aprendizagem organizacional, para o incremento em nível de comprometimento dos participantes. Ao perpassar pelo compartilhamento de modelos mentais em direção de uma visão de conjunto, culminando em um plano de ação,

composto por ações discutidas e deliberadas no seio da própria equipe, o processo ganhou sustentação e credibilidade para auditores e auditados.

“[...] do ponto de vista do resultado da missão como um todo, eu acho que é indiscutível a diferença em termos de comprometimento da equipe da dependência auditada, em termos até do engajamento mesmo que eles passaram a sentir no nosso trabalho.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Sob esse prisma, Nonaka & Takeuchi (1997) observam que, para criar conhecimento, as organizações devem estimular o compromisso de seus funcionários. Como discorre Morin (1996, p. 205), *“o comprometimento no seio do grupo é um meio de estabilizar as aprendizagens”*.

Por fim, no que tange ao processo de deliberações conjuntas, a mudança nas práticas de auditoria interna reveste-se de significância, visto que alça os auditados da condição de entes passivos às determinações dos auditores para o posto de membros ativos nas discussões, decisões e ações de mudança e melhoria no âmbito da unidade e da organização. A figura 20 apresenta a etapa de deliberações conjuntas e seus respectivos fatores gerenciais.

Porém, para sedimentação dessa mudança, o processo requer um movimento de sistematização dessa aprendizagem. A identificação e avaliação dos fatores e condicionantes associadas à sistematização da aprendizagem são tratadas na próxima seção.

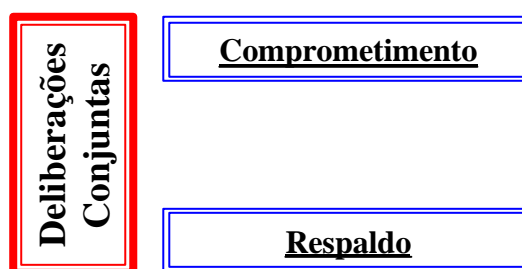


Figura 20 - A Etapa de Deliberações Conjuntas e seus Fatores Gerenciais Associados.

7.3.4 Sistematização das Ações

A sistematização das ações decorrentes do processo desenvolvido, fator importante para o êxito da aprendizagem organizacional incorporado às lides de auditoria interna, configurou-se através do acompanhamento e avaliação das ações propostas nos respectivos planos de ação, bem como a difusão dos conhecimentos e resultados obtidos pela organização. Esse grau de importância pode estar relacionado às peculiaridades dos trabalhos da área, uma vez que o acompanhamento é uma das etapas básicas de uma missão de auditoria.

Abrangendo ações de monitoramento e reforço, o acompanhamento realizado pela auditoria interna, sob o prisma da aprendizagem, permitiu um *feedback* direto e um intercâmbio maior de conhecimentos e experiências entre as partes, contribuindo para o adequado e tempestivo encaminhamento das situações-problema diagnosticadas, diferentemente do rito tradicional de apenas verificar o cumprimento das recomendações efetuadas.

“[...] uma das coisas interessantes que aconteceu é que eles (auditores) estiveram aqui, a gente fez um plano de ação de melhoria, e uma semana depois eles já vieram fazer o primeiro acompanhamento. O auditores vieram aqui e viram o que estava evoluindo, o que é que estava impedindo a melhoria e o que é que precisava ser alterado. Nossa, isso foi ótimo. Eu nunca tinha visto isso. [...] Eles vêm, jogam o problema e procuram a participação da gente na busca de soluções o tempo todo.” (Experimentação-piloto – funcionário de agência).

Por sua vez, em seus depoimentos, os auditores reforçam a importância do acompanhamento/continuidade das ações desenvolvidas no processo de aprendizagem aplicado pela auditoria, imputando-lhe o *status* de fator essencial para a sedimentação da aprendizagem e mudança.

“Entendemos que os procedimentos de acompanhamento são essenciais para a consolidação dos resultados obtidos.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“Na verdade, o sucesso (do processo) exige muito mais que isso. Exige acompanhamento, interação contínua e consciência de continuidade dentro da própria auditoria.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Por conseguinte, constatou-se que o acompanhamento das ações decorrentes dos trabalhos de auditoria, à luz dos princípios da aprendizagem organizacional, constituiu, antes de tudo, um processo coerente e contínuo voltado para a mudança nas capacidades dos indivíduos, do que um simples procedimento de fiscalização e cobrança. Como ressalta Morin (1996, p. 203), *“aprender implica uma mudança nas capacidades da pessoa, mudança que pode se manifestar nos seus comportamentos”*.

“O que define a situação de trabalho é o acompanhamento bem-feito. É esse acompanhamento, estruturado e ao mesmo tempo flexível, que pode levar a uma aprendizagem contínua.” (Multiplicador interno da aprendizagem – Equipe do Distrito Federal).

Sob esse prisma, dois fatores destacaram-se como relevantes para a concretização da sistematização das ações: o reconhecimento e a difusão dos conhecimentos.

7.3.4.1 Reconhecimento

O reconhecimento das atitudes envidadas pelos auditados foi considerado pelos auditores internos como um fator importante para a efetivação de um processo de aprendizagem organizacional integrado nos trabalhos de auditoria interna. Sob essa ótica, verificou-se que o *feedback* e o reconhecimento das ações desenvolvidas incrementaram a participação do pessoal no processo de aprendizagem, legitimando-o como um instrumento importante para o autodesenvolvimento dos próprios auditados.

“A divulgação do resultado foi objeto de reunião entre os funcionários, com a participação dos auditores que lá se encontravam em missão, onde o Administrador os parabenizou pelo resultado obtido e os auditores observaram que tal feito foi alcançado somente por eles, com a sua garra e vontade de mudar, cumprimentando-os e exortando-os a que continuassem engajados na recuperação/viabilização e expansão dos negócios naquela dependência.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

“Muito bem! Muito bem! Exclamei. Você captou o espírito da coisa! Nessa hora, senti como de [funcionário] ficou contente e orgulhoso de eu ter reconhecido o aprendizado que ele havia feito.” (Equipe de auditores de Brasília).

Por outro lado, a recíproca foi verdadeira, visto que o reconhecimento da importância dos trabalhos da auditoria por parte dos participantes do processo, aumentou o grau de satisfação e incentivou os auditores a esmerarem-se cada vez no desenvolvimento de suas atividades.

“Apesar das limitações verificadas, recebemos após a término dos trabalhos manifestações de satisfação enfáticas por parte dos funcionários quanto ao andamento da missão, em especial pelo clima participativo e voltado para abordagem de melhoria das situações verificadas.”
(*Experimentação piloto – Equipe de auditores*).

Portanto, o fator relacionado ao reconhecimento das ações desenvolvidas pelos participantes do processo contribui para a sistematização da aprendizagem, pois, como aponta Morin (1996), o espírito de grupo exige, primeiramente, o reconhecimento da consciência, da imaginação e da criatividade do ser humano, para, em seguida, haver o estabelecimento de verdadeiras relações humanas na empresa.

Por sua vez, a difusão dos conhecimentos e resultados gerados no processo conduzido pela auditoria por outras áreas da organização também foi apontado como um importante fator para a sistematização da aprendizagem na organização.

7.3.4.2 Difusão dos Conhecimentos

A difusão dos conhecimentos, tomada como a ação de espriar pela organização os conhecimentos e resultados decorrentes do processo de aprendizagem, sob a égide da auditoria interna, desencadeou um efeito multiplicador e gerador de novas idéias e conhecimentos, tanto para os auditados como para os próprios auditores.

As ações voltadas para a multiplicação e disseminação dos conhecimentos oriundos do processo desenvolvido concretizaram-se, principalmente, pela difusão, por parte dos auditores, das experiências bem-sucedidas junto a outras unidades da empresa e pelo intercâmbio de conhecimentos/experiências entre os funcionários das unidades assistidas pela auditoria e seus pares em outras agências.

“O conhecimento apenas apreendido não faria muito sentido se ele não fosse disseminado”. (Equipe de auditores de Minas Gerais).

“[...] divulgação do plano de ação a todos os órgãos da Direção Geral, Regionais e outros a critério do grupo, com vistas a possíveis interveniências desses no sistema a ser desenvolvido”. (Equipe de auditores de Brasília).

A difusão através dos próprios auditores internos efetivou-se quando aqueles que participaram da experimentação-piloto foram atuar em outras unidades da organização. Os auditores afirmaram que os conhecimentos adquiridos nesse processo puderam ser utilizados como fomento para novas discussões com diferentes grupos de auditados.

“É interessante quando uma pessoa que está fora do processo negocial. Quer dizer, quando você está envolvido no processo negocial você quer fazer a coisa certa de qualquer forma. É uma pessoa que está fora do processo negocial, ela consegue ver a coisa de outro ângulo. Então, isso aí é fantástico”. (Gerente médio de agência).

“[...] é mais na prática do dia-a-dia que a gente vai conseguindo aperfeiçoar esse processo. A gente, aqui no núcleo, tem discutido muito as experiências que a gente tem tido em campo. Eu acho que isso contribui, para que você até passe para os demais colegas as dificuldades que você teve, como é que você conseguiu superar. Isso daí eu acho que é um ponto importante, essa discussão.” (Experimentação-piloto - Equipe de auditores participantes).

Em outras palavras, visando enriquecer as discussões, os auditores relatavam casos e soluções apontadas para determinadas situações-problema vivenciadas por outras unidades da empresa, contribuindo para a emergência, no próprio local de trabalho, de soluções inovadoras para as ocorrências constatadas pela auditoria. Como observa Cohedet et al. (1996), nos processos de aprendizagem local, as situações-problema podem ser tratadas por grupos de trabalho, formados por indivíduos portadores de competências diversas, através de um processo de ação-reflexão. A aprendizagem vai concretizar-se por meio da acumulação de experiências e reflexão sobre a maneira de tratar os problemas.

“E eu tive uma satisfação muito grande, porque nós que participamos de um trabalho conjunto [...] eu sou do núcleo de Campinas e presenciei a reunião geral aqui e vi que muito daquelas coisas que nós debatemos lá, onde foi feito um investimento em conhecimentos, digamos assim, no sentido amplo da palavra. E repercutem e emergem aqui, se multiplicando para outro grupo, entendeu? Felizmente eu tive a oportunidade de acompanhar o fato, porque eu vivenciei lá e aqui”. (Equipe de auditores de São Paulo).

Por outro lado, observou-se que a difusão dos conhecimentos oriundos do processo de aprendizagem conduzido pelos auditores ocorreu, também, através da troca de informações e conhecimentos entre os próprios pares da unidade, bem como via intercâmbio de experiências com funcionários de outras unidades da organização. No que tange ao âmbito interno da unidade, destacaram-se como meios a organização de cursos internos, ministrados pelos próprios funcionários, e o estabelecimento de reuniões periódicas para discussão e repasse de conhecimentos.

“A experiência foi divulgada em outras unidades auditadas, que contatavam a co-irmã buscando informações sobre a prática e os resultados das medidas”. (Equipe de auditores de São Paulo).

“Os funcionários resolveram participar de cursinhos internos, ministrados por colegas mais experientes, que funcionavam como multiplicadores.” (Equipe de auditores do Rio de Janeiro).

“Ao final da reunião, a equipe decidiu que os participantes repassariam os conhecimentos adquirido aos demais, através de debates semanais, realizados ao final do expediente das quintas-feiras, incluindo nesses encontros um treinamento prático de como utilizar adequadamente o LIC (livro de instruções codificadas) no sistema. (Equipe de auditores do Paraná).

Por fim, outras formas de difusão dos conhecimentos gerados no processo foram ventiladas, tais como a publicação e divulgação de experiências bem-sucedidas nos veículos de comunicação interna da empresa, tais como boletins internos, jornais eletrônicos, panfletos, etc. e a criação de um banco de dados, incorporado aos sistemas corporativos e acessível a todos os níveis da organização, com a descrição das principais situações-problema diagnosticadas nas unidades auditadas e as soluções encontradas para sanar os respectivos problemas.

“O conhecimento construído poderia ser disseminado entre os demais núcleos de auditoria, possibilitando a participação de um número maior de participantes na solução dos problemas envolvidos no processo [...]”. (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

“Sugestões de melhoria, talvez uma divulgação maior por parte dos próprios auditores. Não somente por programas de divulgação, mas que cada um procurasse multiplicar com seus pares o que viu, o que participou. Eu tenho percebido que a chave é essa. [...] Um ao lado do outro, trocando informações intensamente de todos os processos. Essa é a chave.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Portanto, a sistematização das ações decorrentes do processo de aprendizagem organizacional, conduzido pela auditoria interna, reveste-se de suma importância para a concretização da melhoria e mudança nos sistemas e processo da organização. Como salienta Garvin (1993), muitas organizações têm sido efetivas na criação ou aquisição de novos conhecimentos, mas notavelmente menos bem-sucedidas na aplicação desses conhecimentos em suas próprias atividades.

Por fim, a figura 21 apresenta a fase de sistematização das ações vinculada aos respectivos fatores gerenciais, enquanto que a figura 22 ilustra o conjunto global de fatores organizacionais, associados aos respectivos fatores gerenciais, apontando suas principais contribuições intrínsecas ao processo de aprendizagem desenvolvido.

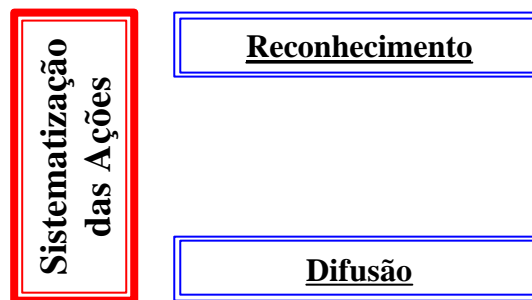


Figura 21 - A Sistematização das Ações e seus Fatores Gerenciais Associados.

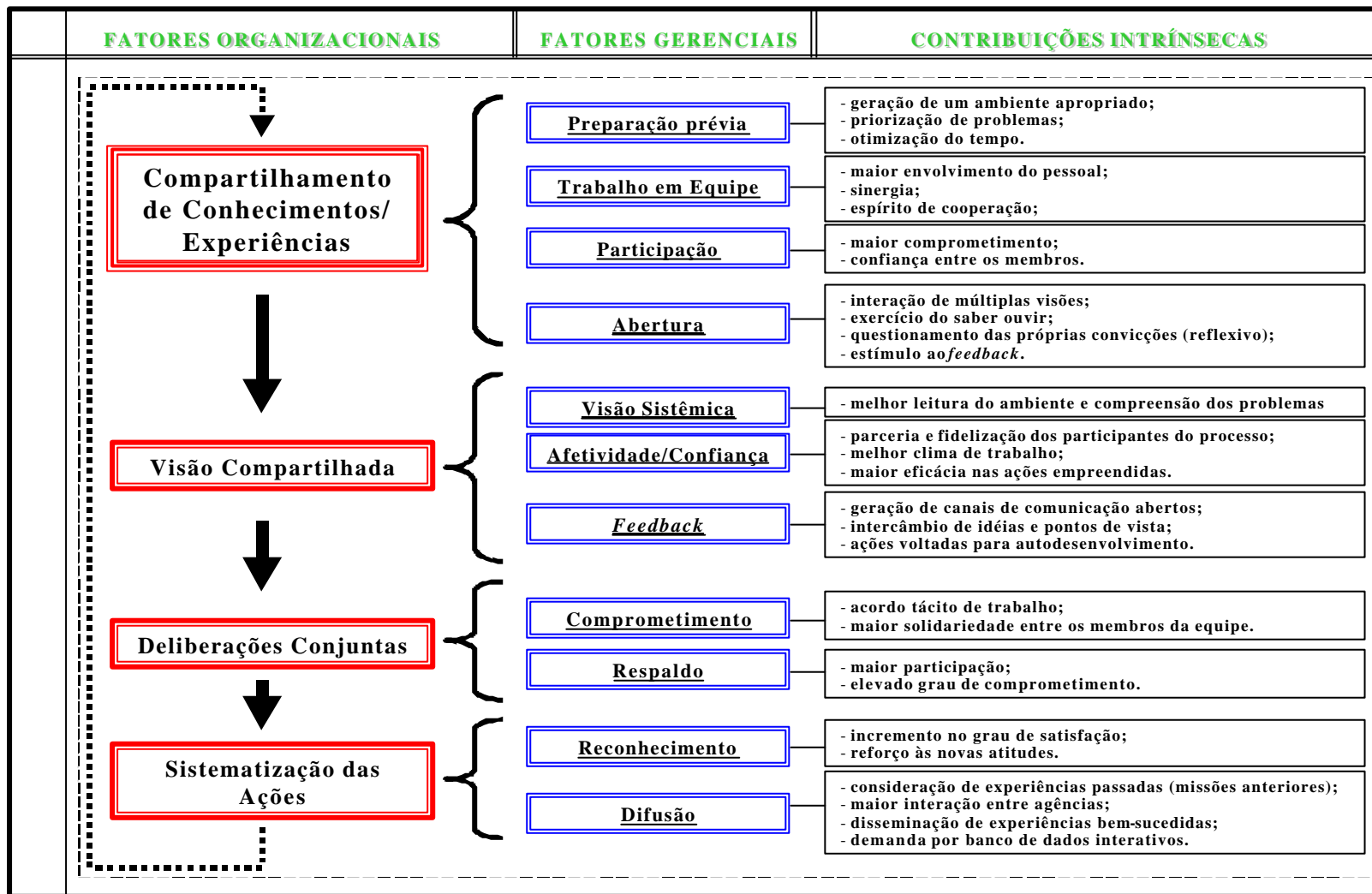


Figura 22 - Principais Fatores Associados ao Processo de Aprendizagem Organizacional Aplicado às Práticas de Auditoria Interna
 Fonte: Dados da pesquisa.

7.4 PRINCIPAIS RESULTADOS ATRIBUÍDOS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL DESENVOLVIDO

A seguir apresentam-se os principais resultados ou mudanças resultantes, atribuídos pelos participantes, ao processo de aprendizagem organizacional desenvolvido pela auditoria interna. Primeiramente, trata-se daquelas mudanças que impactaram as ações de gerentes e funcionários, para, posteriormente, tratar-se daquelas que impactaram os processos produtivos da organização.

7.4.1 Mudanças Resultantes nas Ações de Gerentes e Funcionários

As principais mudanças que impactaram as ações dos gerentes e funcionários, atribuídas pelos auditores internos e pelos próprios participantes do processo de aprendizagem conduzido pela auditoria, encontram-se diretamente relacionadas à mudança de atitude dos indivíduos no cotidiano de trabalho.

Para tanto, as constatações efetuadas foram classificadas em cinco macrofatores, vinculados a 84 passagens assinaladas nas fontes primárias. A tabela 1 apresenta os fatores identificados por ordem de importância.

Tabela 1 - Principais impactos relacionados a atitude do pessoal, identificados no processo de aprendizagem organizacional aplicado nas práticas de auditoria interna.

RESULTADOS ATITUDINAIS	POND
cooperação/parceria	48,670%
comprometimento	21,465%
visão sistêmica	13,855%
prontidão de resposta	8,526%
maior motivação	7,485%

Constando em quase metade dos registros efetuados na pesquisa, o crescimento do espírito de cooperação/parceria entre indivíduos, equipes e unidades emergiu como a mudança mais significativa percebida, tanto por auditores e demais participantes, como resultante do processo aplicado.

“Muitas vezes as pessoas ligam, dão retorno: ‘Olha, tá vendo. Lembra aquilo que nós conversamos? Pois é, nós conseguimos resolver. Realmente era daquele jeito’ ou ‘Não era bem daquele jeito. Resolvemos desta outra maneira [...]’. Então, essa interação, essa resposta, esse eco de sinal é que no meu entender configuram os sinais de mudança.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Tal fato pode justificar-se em razão do foco da dinâmica desenvolvida centrar-se na reflexão coletiva das situações-problema, estimulando os participantes a reunirem-se para discutir as questões levantadas. Essa dinâmica permite uma maior interação e o compartilhamento de visões e experiências, facilitando a mobilização de todos os envolvidos em torno de um objetivo comum e propiciando a emergência de novos conhecimentos e competências gerenciais.

“A equipe absorveu muito bem a idéia de que o trabalho em equipe rende mais frutos que o trabalho individual e que estavam deixando de lado as diversas oportunidades que o mercado oferece.” (Equipe de auditores de Goiás).

“[...] houve novo incremento das vendas, onde o sucesso da equipe baseou-se na ajuda mútua, cujo pessoal alocado nos guichês buscava atender a clientes e usuários com rapidez e presteza e o caixa deslocado para o atendimento realizava a venda dos produtos, ao tempo em que direcionava o atendimento aos guichês.” (Equipe de Auditores de São Paulo).

Nessa mesma linha, destacou-se o comprometimento do pessoal na busca e implementação de soluções conjuntas como uma das maiores mudanças de atitude percebidas como resultante do processo de resolução coletiva de problemas, à luz da aprendizagem organizacional. Sob esse prisma e com base nas observações efetuadas, verificou-se que a participação dos funcionários nas análises e decisões referentes aos problemas diagnosticados pela auditoria contribuiu positivamente para o incremento desse grau de comprometimento dos participantes com as ações propostas para minimização ou erradicação das ocorrências.

“Os resultados observados [...] atestam que o comprometimento do grupo com as decisões/propostas é de suma importância para o alcance dos objetivos desejados. Verificou-se maior objetividade e clareza no

tratamento dos assuntos, sem prejuízo da participação dos envolvidos e ganhou-se tempo com o registro imediato dos assuntos.” (Equipe de auditores do Mato Grosso).

“[...] as informações trocadas com as agências logo após o encerramento das missões e as visitas de acompanhamento realizadas demonstraram a sensibilização das equipes e seu comprometimento com a implantação das soluções propostas nos planos de ação construídos pelos próprios envolvidos, inclusive com algumas providências já implantadas.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

Por sua vez, uma outra mudança verificada, resultante do processo de aprendizagem organizacional desenvolvido pela auditoria interna, foi a ampliação da visão do pessoal quanto às inter-relações entre os processos e sistemas operados no âmbito da unidade com as demais áreas da organização. Portanto, observa-se que o compartilhamento de modelos mentais no seio das equipes, fruto do processo de aprendizagem organizacional focado na resolução de problemas, contribui efetivamente para o desenvolvimento de uma visão sistêmica dos indivíduos da organização, conforme abrangido na literatura da área.

“[...] a equipe pareceu radiante por ter descoberto fatos que antes escapavam ao seu conhecimento e que, com efeito, estavam relacionados com o então resultado financeiro da Filial.” (Equipe de auditores da Paraíba).

“Por exemplo, aqui a gente tem que estar muito ligado. Então você vê, ainda mais que a gente começou a discutir muito por causa da auditoria que o pessoal tá preocupado em resolver, porque se não resolver ali sabe que vai dar problema aqui e se der problema aqui vai dar problema para toda a agência.” (Experimentação-piloto – Gerente médio de agência).

Por outro lado, o processo desenvolvido incitou os participantes a mobilizarem-se coletivamente na busca de soluções para as situações identificadas, onde se constatou que equipes e funcionários, a partir dos trabalhos conduzidos pela auditoria interna, apresentavam maior rapidez de resposta para lidar com os problemas emergentes. Com base nessas constatações, pode-se inferir que o processo de aprendizagem organizacional, centrado na resolução coletiva de problemas, contribui para a construção de novas competências gerenciais, configurando o que Koenig (1996) chama de fenômeno coletivo de aquisição e elaboração de competências.

“Os funcionários, cientes da realidade, fizeram um plano de trabalho que foi executado, inclusive, após o expediente e, com a vontade de reverter a situação, conseguiram mudar o quadro em apenas três meses.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

“Gradativamente o entrosamento foi aumentando, chegando a um nível em que os próprios funcionários buscavam as respostas para as novas situações que se apresentavam, discutindo-as entre si.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

Os resultados apontam também que o processo de aprendizagem organizacional contribuiu positivamente para o aumento do grau de motivação do pessoal no trato das questões de trabalho. Apesar de vários fatores poderem ser atribuídos a esse incremento na motivação dos indivíduos, tais como abertura, participação nas decisões, etc. e não obstante a importância da identificação dos respectivos fatores, o foco nesse segmento limita-se a avaliar, tão-somente, a motivação como um resultado da dinâmica desenvolvida pelos auditores, porquanto somente o levantamento e a análise exaustiva desses fatores demandariam uma nova pesquisa mais direcionada a essa questão.

“Já temos como resultado efetivo a motivação e a satisfação, demonstrada por cada participante, bem como o desejo de mudar para dar certo, enfatizado freqüentemente por todos.” (Equipe de auditores de Pernambuco).

“O maior resultado foi a motivação, envolvimento e interesse de todos os funcionários em participar do processo de regularização das falhas e evitar casos futuros.” (Equipe de auditores de Goiás).

Em suma, o quadro 11 apresenta o cotejo dos impactos atribuídos pelos participantes no processo desenvolvido.

Quadro 11- Impactos Verificados nas Ações dos Gerentes e Funcionários Participantes do Processo de Aprendizagem Conduzido pela Auditoria Interna

PRINCIPAIS IMPACTOS VERIFICADOS NAS AÇÕES DOS GERENTES E FUNCIONÁRIOS		
FATORES	IMPACTOS ATRIBUÍDOS	SENSITIVIDADE TEÓRICA
Cooperação/parceria	Crescimento do espírito de cooperação entre indivíduos, equipes e unidades.	Reich (1988), Senge (1990), Morin (1996).
Comprometimento	Maior participação na busca e implementação de soluções conjuntas.	Senge (1990), Morin (1996), Nonaka & Takeuchi (1997),
Visão sistêmica	Ampliação da percepção e visão do pessoal quanto às inter-relações entre processos e sistemas da organização.	Senge (1990); Swieringa & Wierdsma (1992); Kim (1996); Koenig (1996).
Rapidez de resposta	Maior mobilização coletiva e responsividade na busca de soluções para os problemas identificados, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências gerenciais.	Senge (1990); Koenig (1996); Morin (1996); Le Boterf (1999b).
Maior motivação	Incremento no grau de motivação no trato das questões concernentes ao trabalho.	Morin (1996).

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, o depoimento abaixo, relatando a transposição da experiência vivenciada na missão de auditoria para o seio familiar, ilustra o impacto do processo de aprendizagem desenvolvido nas ações dos indivíduos, inclusive extrapolando para o nível pessoal. Cabe ressaltar que o presente relato abrange, de forma sintetizada, as etapas desenvolvidas no processo de aprendizagem organizacional conduzido pelos auditores, ou seja, a discussão em conjunto dos problemas (compartilhamento de modelos mentais), o formação de um entendimento comum e o levantamento de alternativas de solução (visão compartilhada), a seleção das melhores alternativas (deliberações conjuntas), com a feitura do acordo entre as partes, culminando no acompanhamento das ações/mudanças (sistematização das ações).

“A experiência ocorreu no ambiente familiar. Os desentendimentos entre todos, por motivos fúteis, gritos e falta de horários, por parte das crianças, para as atividades dentro e fora de casa, nos levou a tomarmos uma atitude, visando mudança para a melhoria do convívio familiar. As pessoas envolvidas foram: o pai - a mãe - três filhas, uma de 10, 8 e 4 anos. Em 28/02/98, após uma conversa só do casal, o que é raro acontecer, pela falta de tempo e por intervenção das crianças, eu e meu marido sentimos a necessidade de reunir a família, para um diálogo aberto. Propusemos às crianças e sentimos que houve um grande entusiasmo das três. Após o jantar iniciamos a reunião, que foi coordenada pela mãe. Colocou-se o objetivo: -"melhoria do convívio familiar". Deu-se oportunidade para que todos se manifestassem, sobre o que estavam achando da atual situação vivida (inclusive a de 4 anos). Unanimemente, todos acharam que como estava não poderia continuar. Após, passou-se a colocar sugestões que contribuíssem para o bem-estar de todos. Selecionou-se dez itens, mais importantes, para o atingimento a curto e médio prazo. Imprimiu-se três folhas, sendo afixadas em lugares de maior convívio e visualização: porta da geladeira, quarto das meninas e sala de refeições. Colheu-se a assinatura de todos nas folhas. Ao final foi solicitada a avaliação da reunião pelas três meninas. Todas acharam ótima (estavam felizes) e sugeriram que nos reuníssemos mais vezes. A reunião foi um sucesso e todos se propuseram a seguir os itens. Combinou-se nova reunião para o final de março, e como não foi possível reunir todos, adiamos para dia 19/04/98. Percebeu-se mudança nos dois primeiros dias. Após o terceiro dia, quando uma agia da maneira não acordada, era chamado a atenção pela outra, que mostrava no papel, o item que deveria ser seguido. Nem sempre havia o entendimento, às vezes era necessário a intervenção da mãe ou do pai. Tinha-se a pretensão de atingir os resultados, em período, aproximado de um mês, mas percebeu-se com o passar dos dias, que como eram hábitos antigos, os resultados virão em maior espaço de tempo, de quatro a seis meses”. (Auditor interno do Paraná).

Como observa Senge (1990), verdadeiras pessoas criativas usam o gap entre a visão e a realidade corrente para gerar a energia para a mudança. Nesse exercício, a maestria pessoal não é algo que a pessoa já possui, mas um processo, um projeto de vida.

Isto posto, a partir dos impactos constatados, a seção seguinte abrange os resultados de ordem operacional atribuídos pelos participantes como resultantes do processo de aprendizagem organizacional desenvolvido.

7.4.2 Mudanças Resultantes Verificadas nos Processos Operacionais da Organização

Esta seção visa reportar os principais resultados operacionais, atribuídos pelos participantes, decorrentes da aplicação do processo de aprendizagem organizacional pela auditoria interna. Os resultados, de ordem operacional, relacionam-se às melhorias e mudanças observadas nos sistemas produtivos e de gestão nas unidades auditadas e na organização.

Todavia, como foi ventilado no modelo da pesquisa¹, a contribuição deste estudo encontra-se mais direcionada para o alcance de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de trabalho, suas variáveis e condicionantes. Portanto, o trabalho encontra-se, *a priori*, mais interessado no estudo do “processo” em si do que nos resultados decorrentes. Isso se deve também em razão de que uma avaliação fidedigna, centrada nos resultados, demandaria um período bem maior daquele disponibilizado para a condução da investigação na unidade de pesquisa.

Por conseguinte, os resultados verificados na pesquisa podem ser considerados, em princípio, como preliminares. Contudo, mesmo com as devidas ressalvas, essas constatações assumem um caráter de relevância no momento em que permitem traçar uma perspectiva quanto aos resultados efetivos a serem obtidos a longo prazo com um processo dessa natureza.

¹ Apresentado no capítulo 6 – Metodologia.

Perpassadas essas considerações, os principais resultados de cunho operacional foram categorizados em quatro macrofatores, associados a 84 passagens registradas nas fontes primárias da pesquisa. A tabela 2 apresenta os principais resultados operacionais na ordem de importância assinalada pelos participantes da pesquisa.

Tabela 2 - Principais Resultados Operacionais Identificados pelos Participantes no Processo de Aprendizagem Organizacional Aplicado às Práticas de Auditoria Interna.

RESULTADOS OPERACIONAIS	POND
melhoria/reorganização dos processos internos	44,943%
correção ou redução de erros/falhas operacionais	21,858%
melhoria dos controles internos	20,345%
incremento na produtividade/resultados	12,854%

O principal resultado identificado pelos participantes como resultante do processo conduzido pela auditoria interna foi a melhoria e/ou realinhamento dos processos internos, tanto produtivos como de gestão, nas unidades assistidas. Os exemplos a seguir, extraídos dos depoimentos dos auditores internos, ilustram essa constatação:

“Dois dias depois do debate, por iniciativa dos funcionários envolvidos, o setor já estava em estruturação, e esses procuravam concentrar sua atenção nas tarefas de responsabilidade do controle.” (Equipe de auditores de Santa Catarina).

“Apesar das dificuldades que a equipe vem enfrentando, percebemos uma melhora sensível nos serviços de operações de crédito, confirmado pelo Gerente de Negócios da Regional. A equipe recebeu elogios da Regional pela qualidade das súmulas que vêm elaborando.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

“As soluções puderam ser delineadas segundo os anseios dos componentes do grupo que realmente “põem a mão na massa” e, ainda durante nossa permanência (na agência), já vimos os frutos serem colhidos, como a redistribuição de tarefas, assunção de responsabilidades e resolução das pendências que se avolumavam.” (Equipe de auditores do Rio de Janeiro).

Diretamente relacionado com esse fator, os auditores participantes do processo observaram que o processo de aprendizagem organizacional aplicado nas unidades auditadas concorreu para a correção ou redução de erros/falhas operacionais nessas dependências.

“[...] pudemos verificar que houve o envolvimento de todas as áreas na solução do problema (suporte e atendimento), o que, além de sanar as falhas apontadas, proporcionou evitar novas ocorrências, uma vez que todos os envolvidos no processo de crédito participaram da resolução. Além disso, foi elaborado outro plano de ação que visa o acompanhamento periódico de todas as operações ‘em ser’, conferindo os dossiês e verificando ausência ou incorreção no cumprimento das normas.” (Equipe de auditores de São Paulo).

“Ao realizarmos o acompanhamento após 90 dias, pudemos constatar profunda melhoria. Todas as falhas foram corrigidas e as demais operações revisadas. As novas operações foram contratadas de acordo com as instruções vigentes e as soluções para diversos problemas estavam sendo buscadas.” (Equipe de auditores Minas Gerais).

No caso específico das agências que foram objeto da experimentação-piloto, segundo os relatórios de auditoria, após 90 dias da data de encerramento das missões realizadas, 91,97% das ações propostas nos planos de ação encontravam-se concluídas ou em fase de conclusão. Na opinião dos auditores que conduziram o processo, esse percentual foi bastante expressivo se comparado com os resultados obtidos quando em missões de auditoria em outras unidades².

“Em relação às falhas apontadas durante a auditoria realizada em julho/98, comparadas com as encontradas nas amostras selecionadas, constatamos ter havido uma sensível melhoria na qualidade das operações contratadas a partir de agosto/98.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

“Na nova amostra selecionada para análise, percebemos uma redução nos percentuais de constatações em comparação à avaliação anterior, evidenciando que foi iniciado um trabalho no intuito de regularizar as falhas apontadas.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

Por sua vez, diretamente associado aos macroobjetivos da função auditoria interna, ou seja, avaliar os controles internos e estruturas organizacionais quanto aos aspectos de qualidade, eficiência, efetividade e segurança, inclusive reduzindo riscos e prevenindo ou revelando erros e fraudes, foi reportado pelos auditores participantes que o processo desenvolvido pela auditoria interna corroborou para a melhoria dos controles internos das unidades auditadas.

² Não se teve acesso aos números efetivos referente aos percentuais de consecução das recomendações de auditoria em dependências similares.

“[...] percebemos que há uma intenção muito grande no sentido de reduzir as fragilidades nos controles e melhorar a qualidade das operações.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

“Comparando os resultados dos exames das operações contratadas [...] com os verificados na última auditoria, observamos uma significativa melhora nos itens apontados como deficientes naquela ocasião, principalmente no que se referem à coleta e organização de informações negociais e patrimoniais e à apuração da capacidade de pagamento das empresas e de seus sócios.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

“Devemos salientar que na amostra selecionada, percebemos que as operações contratadas após a auditoria realizada em julho/98 aparece, como aquela com menor índice de constatações, mostrando que houve uma melhoria nos procedimentos e controles nas novas operações.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

Por outro lado, os auditores internos afirmaram que, respeitadas as inúmeras variáveis independentes que influenciam a formação dos resultados de uma agência, o processo de resolução coletiva de problemas, à luz da aprendizagem organizacional, inserido nos trabalhos de auditoria interna, contribuiu efetivamente para o incremento da produtividade e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados financeiros da dependência.

“Todos os resultados esperados foram substancialmente superados. Multiplicou-se a utilização/compra dos produtos serviços do conglomerado por parte do segmento trabalhado, passando de uma média de dois produtos por cliente para seis. A rentabilidade proporcionada pela carteira que representava em torno de 20% da rentabilidade geral da agência passou para algo próximo dos 70%.” (Equipe de auditores do Ceará).

“Com a mudança radical de atitude do corpo funcional [...] a busca incessante por uma recuperação de créditos e a reorganização interna, a agência obteve, em três meses, um lucro de R\$ 33.000,00. A divulgação do resultado foi objeto de reunião entre os funcionários, com a participação dos auditores que lá se encontravam em missão, onde o administrador os parabenizou pelo resultado obtido e os auditores observaram que tal feito foi alcançado somente por eles, com a garra e vontade de mudar, cumprimentando-os e exortando-os a que continuassem engajados na recuperação/viabilização e expansão dos negócios naquela dependência.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

“Agora, no geral e no próprio resultado das dependências, você vê que deu resultado, ou seja, a gente (auditores) pôde acompanhar passo a passo, acompanhando as propostas de solução e a implementação destas propostas. Então, a gente pode ver assim uma diferença: a agência

implementou e realmente melhorou, porque eram os pontos abordados como necessitando de melhoria. Então assim, ao final [...] ficou claro que dá resultado.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Por fim, mesmo considerando a condição preliminar desses resultados, os mesmos sinalizam que o processo de aprendizagem organizacional pode agregar mais valor aos resultados propiciados pelos trabalhos de auditoria interna. Através desse enfoque, a auditoria interna pode ampliar a sua capacidade orientadora, contribuindo de forma mais efetiva e tempestiva na consecução dos objetivos da organização.

7.5 AVALIAÇÃO DOS PRINCIPAIS IMPACTOS VERIFICADOS NAS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA

Como observado nos resultados da pesquisa, o processo de aprendizagem organizacional, aplicado às práticas de auditoria interna, através de uma estratégia alicerçada na resolução coletiva de problemas, teve um impacto direto nas ações da auditoria e, principalmente, na forma de atuação dos auditores.

O primeiro impacto significativo refere-se à mudança de postura relacionada ao tratamento das situações-problema identificadas na unidade auditada. Diferentemente do rito tradicional de comunicar as falhas constatadas e recomendar providências à administração, o processo perpassou pela apresentação e discussão dos problemas diagnosticados com os próprios funcionários envolvidos, demandando um grau de interação maior com os auditados.

Em termos práticos, em vez de realizar apenas uma ou duas reuniões com o pessoal da unidade, normalmente no início e final da missão de auditoria, mantendo as demais interações com o segmento de administração, o processo passou a abranger reuniões gerais e setoriais, encontros formais e informais com gerentes e funcionários, buscando levá-los à percepção das condicionantes relacionadas aos problemas constatados.

Ao estimular a discussão das ocorrências apontadas pela auditoria, os auditores desempenharam um papel diferenciado, atuando como articuladores e orientadores desse processo de reflexão coletiva, em que os protagonistas do processo foram os próprios

envolvidos no processo produtivo da unidade. Esse tipo de estratégia norteou-se na premissa de que as pessoas mais capacitadas para avaliarem as situações-problema e identificarem as melhores alternativas de solução seriam os próprios funcionários da unidade.

Sob a lente da aprendizagem organizacional, essa dinâmica de reflexão coletiva de problemas, através do diálogo aberto entre as partes, gerou um verdadeiro fórum de discussões, permeado pelo intercâmbio de visões, opiniões, idéias, etc., configurando-se em um efetivo processo de compartilhamento de conhecimentos/experiências.

Para tanto, o estudo revela que esse processo de compartilhamento de conhecimentos/experiências demandou algumas condicionantes básicas. Esses fatores gerenciais, como denominado no trabalho, abrangeram questões relacionadas à preparação prévia dos auditores para conduzirem uma missão dessa natureza, a importância do incentivo ao trabalho em equipe, condição primária para a aprendizagem organizacional, o estímulo à participação, buscando um verdadeiro envolvimento dos participantes, e a disposição de abertura, requisito essencial para a construção de um modelo mental compartilhado.

Como resultante, os participantes começaram a perceber melhor o conjunto de variáveis relacionadas às situações-problema identificadas, suas inter-relações e implicações para os processos organizacionais, desembocando na construção de uma visão compartilhada sobre as constatações da auditoria. Esse entendimento requereu, a exemplo do estágio anterior, a ampliação da visão sistêmica dos participantes, visando melhorar a leitura e compreensão das situações-problema, a geração de um ambiente de afetividade e confiança, de forma a estimular a parceria entre o pessoal, e o incentivo ao *feedback*, buscando assegurar um efetivo intercâmbio de idéias, opiniões e pontos de vista.

É importante ressaltar dois aspectos essenciais relacionados à construção de uma visão compartilhada. O primeiro encontra-se direcionado à questão intrínseca da edificação de uma visão compartilhada, visto que tal resultante denota um redimensionamento dos modelos mentais dos participantes do processo. O segundo aspecto, decorrente dessa avanço, refere-se ao processo de desenvolvimento de novas competências gerenciais, haja vista a nova capacidade dos indivíduos de interpretar os eventos que se apresentam no cotidiano de trabalho.

Essa visão compartilhada serviu como base para fomentar o levantamento e análise das possíveis alternativas de solução para os respectivos problemas. Aqui se situa outra mudança significativa na *praxis* de auditoria. Ao contrário de impetrar as recomendações de auditoria para saneamento das falhas incorridas, os auditores estimularam os funcionários a buscarem as soluções para as situações-problema avaliadas.

Nesse ínterim, ao exporem experiências e soluções adotadas em outras unidades, fruto do conhecimento adquirido em diversas missões realizadas pela empresa, os auditores enriqueceram as discussões, ajudando no levantamento das alternativas de solução para as ocorrências da unidade. Por outro lado, a emergência dessas alternativas, muitas delas inovadoras, proporcionou-lhes a aquisição de novos conhecimentos, ampliando as suas *expertises* na condução dos trabalhos de auditoria.

Outra mudança importante verificada nas práticas de auditoria se refere à seleção e deliberação das melhores alternativas de solução para os problemas trabalhados. Ao delegarem aos próprios auditados a condição de escolherem as ações mais apropriadas, respeitadas as condições locais e a capacidade da unidade, os auditores detiveram-se mais na avaliação e homologação das alternativas selecionadas, levando em conta o fator risco e relevância organizacional. Nesse ponto, verificou-se que a relação de poder assumiu uma nova configuração, passando da dimensão de “autoridade formal” para a legitimação através das ações e resultados obtidos em conjunto com o pessoal da unidade.

Nesse estágio, dois fatores gerenciais emergiram como balizadores, o comprometimento e o respaldo às ações. O comprometimento com as ações estabelecidas em conjunto foi fundamental para a correção dos desvios constatados e o êxito do processo. Por sua vez, o respaldo às deliberações efetuadas pelos auditados, com relação à escolha das ações corretivas, incentivou ainda mais a participação dos funcionários e imprimiu um sentimento de confiança quanto aos objetivos propostos pelo novo enfoque dos trabalhos de auditoria interna.

Por conseguinte, as ações eleitas, através de um processo de deliberação conjunta, para a correção das situações-problema tratadas no fórum promovido pela auditoria, foram apostas em planos de ação elaborados pelos próprios auditados. Cabe frisar que esses planos tornaram-se o símbolo concreto do acordo de trabalho entre os funcionários e as

diversas equipes da unidade, desembocando em um elevado grau de comprometimento com a efetivação das ações deliberadas.

Nos trabalhos de auditoria, a mudança configurou-se através da inclusão desses planos de ação no relatório de auditoria, em lugar da aposição das recomendações de auditoria. Contudo, esse procedimento não isentou os auditores de efetuarem o acompanhamento das ações corretivas, tendo em vista esta ser uma atribuição indelegável da auditoria interna.

O acompanhamento foi relacionado à fase de sistematização das ações, estágio fundamental para a sedimentação da aprendizagem, especialmente em nível organizacional. Porém, a sistematização não se delimitou apenas às ações integrantes dos planos de ação, mas permeou todo o processo de aprendizagem aplicado pela auditoria, especialmente na fase de execução da missão. Em outras palavras, muitas das ações corretivas deliberadas pelos intervenientes no processo foram efetivadas no decorrer dos trabalhos de auditoria, com a devida anuência e acompanhamento dos auditores.

Na prática, os trabalhos de acompanhamento configuraram-se de forma diferenciada de uma missão nos moldes clássicos. O maior número e a menor periodicidade das visitas de acompanhamento *in loco* gerou uma maior interação entre auditados e auditores, minimizando as barreiras decorrentes da imagem da auditoria e caracterizando uma efetiva parceria entre as partes. Tal constatação ficou evidenciada na segunda missão de auditoria, realizada 180 dias após a conclusão dos trabalhos desenvolvidos em julho de 1998, haja vista a boa receptividade e o clima de confiança demonstrado quando da chegada dos auditores à unidade.

Portanto, a sistematização das ações abrangeu a consolidação da aprendizagem, verificada nas novas posturas assumidas pelos participantes do processo e, também, pelos resultados nos processos produtivos e operações da organização. A figura 23 apresenta, de forma sintetizada, a relação entre as práticas de auditoria e os respectivos fatores organizacionais e gerenciais.

Os resultados confirmam os vetores de contribuição do processo de aprendizagem organizacional no âmbito das práticas de auditoria, conforme apontado no modelo da pesquisa. No que tange ao primeiro vetor, relacionado à melhoria dos processos e sistemas

de gestão da organização, evidências como realinhamento e otimização de processos internos, redução do número de erros/falhas, melhoria dos controles internos e o incremento na produtividade confirmam a eficácia da aplicação dos princípios e conceitos de aprendizagem organizacional nas práticas de trabalho dos auditores internos.

Com relação ao desenvolvimento de novas competências gerenciais, os resultados demonstram que o processo contribuiu para ampliar a visão sistêmica e propiciar aos auditados uma maior capacidade de mobilização e resposta para lidar com os problemas emergentes no âmbito da unidade. Essa mesma eficiência pode ser associada aos auditores, já que a dinâmica desenvolvida, além de proporcionar o intercâmbio e aquisição de experiências e novos conhecimentos, proporcionou o desenvolvimento de novas competências, tais como conduzir discussões, estimular a participação, administrar conflitos, mobilizar recursos, etc.

Em suma, a inserção da filosofia da aprendizagem organizacional às práticas de auditoria impactou o modo de condução dos trabalhos de auditoria, requerendo, inclusive, novas competências dos auditores. Isto posto, os resultados obtidos, mesmo que preliminares, revelaram o êxito do processo desenvolvido no sentido de agregar mais valor aos trabalhos de auditoria, refletindo-se em maiores ganhos para a organização.

Por fim, os quadros 12 e 13 ilustram, respectivamente, as principais mudanças verificadas nas práticas de auditoria e na forma de atuação dos auditores internos, em comparação com os procedimentos clássicos de auditoria interna, fruto do processo de resolução coletiva de problemas, conduzido sob o enfoque da aprendizagem organizacional.

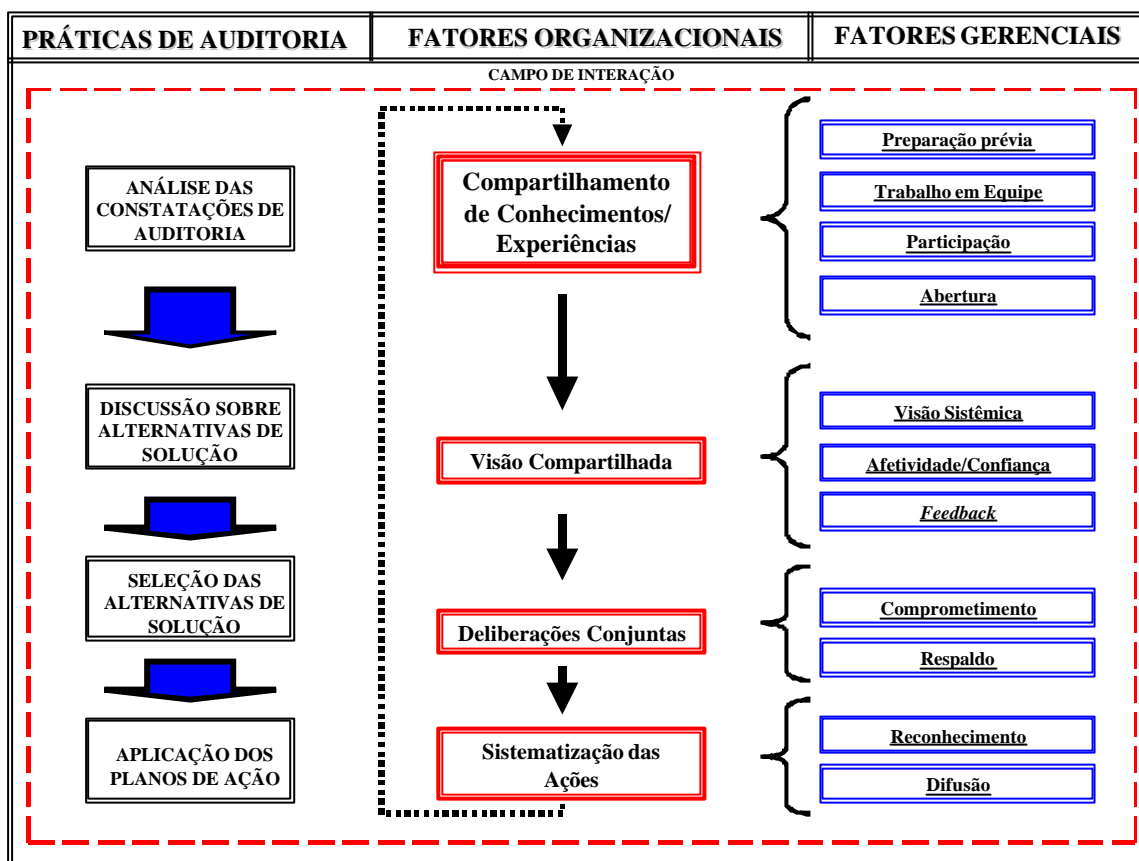


Figura 23 - Relação entre as Práticas de Auditoria e os Respectivos Fatores Organizacionais e Gerenciais Identificados na Pesquisa.

Quadro 12 - Principais Impactos do Processo de Aprendizagem nas Práticas de Auditoria Interna.

ENFOQUE		AUDITORIA INTERNA CLÁSSICA	AUDITORIA INTERNA INOVADORA
FASES			
PRÁTICAS DE TRABALHO DA AUDITORIA	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de informações; • Análise prévia dos processos e operações da unidade (pré-diagnóstico); • Preparação da reunião de abertura dos trabalhos junto aos auditados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de informações; • Análise prévia dos processos e operações da unidade (pré-diagnóstico); • Preparação prévia das reuniões para a discussão das ocorrências com os auditados.
	Execução	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de informações; • Exame e avaliação das operações, processos e sistemas de gestão; • Levantamento das constatações de auditoria (situações-problema); • Ordenação das ocorrências, em função da relevância e risco incorrido; • Comunicação e demanda de justificativas e providências ao principal administrador; • Apresentação das recomendações de auditoria; • Confecção do relatório de auditoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de informações; • Exame e avaliação das operações, processos e sistemas de gestão; • Levantamento das constatações de auditoria (situações-problema); • Priorização das ocorrências, em função da relevância e risco incorrido; • Análise das principais constatações da auditoria com as gerências e funcionários envolvidos; • Discussão sobre as alternativas de solução, a partir de um entendimento comum dos problemas avaliados; • Seleção e deliberação das alternativas de solução, sob anuência do principal administrador local e auditores; • Formalização dos planos de ação, abrangendo as ações de melhoria e mudança; • Confecção do relatório de auditoria, incorporando os planos de ação da unidade auditada;
	Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento das recomendações de auditoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento da execução dos planos de ação; • Acompanhamento “<i>in loco</i>” e assessoramento às ações de melhoria e mudança da unidade; • Avaliação dos resultados obtidos nos trabalhos de auditoria.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 13 - Principais Impactos dos Processos de Aprendizagem na Forma de Atuação dos Auditores Internos.

ENFOQUE		AUDITORIA INTERNA CLÁSSICA	AUDITORIA INTERNA INOVADORA
FASES			
FORMA DE ATUAÇÃO DOS AUDITORES INTERNOS	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar à unidade sobre a realização da missão de auditoria; • Solicitar a separação da documentação a ser examinada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar à unidade sobre a realização da missão de auditoria; • Solicitar a separação da documentação a ser examinada; • Mapear os atores, identificando possíveis conflitos, resistências e/ou alianças.
	Execução	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar reunião de abertura dos trabalhos; • Examinar e avaliar os processos e operações da unidade; • Verificar a existência de falhas e/ou irregularidades; • Identificar os principais responsáveis; • Registrar as ocorrências (relatório de constatações); • Recomendar ações corretivas e demandar providências do principal administrador da unidade. • Entregar o relatório de auditoria e encerrar a missão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar reunião de abertura dos trabalhos; • Examinar e avaliar os processos e operações da unidade; • Verificar a existência de falhas e/ou irregularidades; • Priorizar àquelas ocorrências a serem tratadas; • Identificar os principais funcionários/equipes intervenientes; • Organizar reuniões para discutir as situações-problema identificadas; • Gerar um ambiente aberto e apropriado à reflexão coletiva; • Liderar as discussões, estimulando a troca de conhecimentos e experiências; • Direcionar as discussões para um entendimento comum; • Levantar junto ao grupo as alternativas de solução; • Assessorar na escolha das principais ações de melhoria e mudança; • Avaliar e homologar os planos de ação, em substituição às recomendações de auditoria; • Efetuar reunião de encerramento e apresentar os resultados obtidos; • Entregar o relatório de auditoria.
	Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a efetivação das ações corretivas recomendadas pela auditoria; • Avaliar a adequação e suficiência das ações e comunicar à unidade auditada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar os auditados na consecução dos planos de ação; • Manter canais de comunicação abertos para o intercâmbio de informações; • Realizar visitas periódicas, avaliando as ações realizadas e seus respectivos impactos.

Fonte: Dados da pesquisa.

8 PRINCIPAIS BARREIRAS IMPOSTAS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL APLICADO ÀS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA

Na pesquisa realizada, foram assinalados inicialmente pelos participantes 13 fatores classificados como barreiras ou limitadores do desenvolvimento e consecução do processo de aprendizagem organizacional, aplicado nas práticas de auditoria interna. Após várias rodadas de análise, estes foram condensados em seis macrofatores, os quais encontram-se associados a 249 passagens, selecionadas nas respectivas fontes primárias.

Por sua vez, a sistematização dos resultados permitiu a construção do quadro abaixo, apresentando as categorias assinaladas na análise de acordo com a ordem de importância observada na pesquisa, associadas a uma explanação sucinta quanto aos seus significados.

Quadro 14 - Definição Constitutiva das Principais Barreiras Identificadas no Processo de Aprendizagem Pesquisado.

BARREIRAS	DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA
Dicotomia discurso/ação	Discrepância entre o discurso proferido e as ações concretizadas por funcionários e auditores.
Rotinas defensivas	Barreiras erguidas pelos indivíduos para evitar situações ameaçadoras ou embaraçosas.
Exigüidade de tempo	Falta ou deficiente administração do fator tempo para consecução do processo de aprendizagem,
Dispersão de ações/Falta de foco	Ausência/falta de clareza de objetivos e/ou priorização de ações.
Conflitos de interesses	Oposição de interesses, críticas, etc. presentes no processo de resolução coletiva de problemas.
Comunicação deficiente	Deficiência nos canais de comunicação interna.
Resistência à mudança	Ato ou efeito de resistir ou recusar a mudança.

8.1 PRINCIPAIS BARREIRAS IDENTIFICADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PESQUISADO

As principais barreiras identificadas são melhor explicitadas e analisadas abaixo. Entretanto, por encontrarem-se inter-relacionadas, as análises são permeadas pelas relações com os demais fatores identificados na pesquisa.

8.1.1 Dicotomia entre o Discurso e a Ação

A dicotomia entre o discurso e a ação foi considerada a maior barreira para a efetivação de um processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de auditoria interna. Presente em quase 30% do total das passagens relacionadas aos limitadores do processo de aprendizagem, a dicotomia entre o discurso e a ação caracterizou-se como a discrepância entre aquilo que as pessoas expressavam de viva-voz e aquilo que, efetivamente, concretizavam em ações.

Essas constatações vêm ao encontro dos estudos de Argyris & Schön (1996), os quais definem esse hiato como a defasagem entre as teorias que os indivíduos esposam para lidar com os outros (*espoused theories*) e aquelas que colocam em uso ou prática (*theories-in-use*), as quais pautam suas ações. Nesse ínterim, verificou-se que os principais pontos associados a essa dicotomia residiam no descompasso entre as orientações estratégicas emanadas pelas diversas áreas da empresa e, também, no que se refere ao estranhamento quanto ao discurso de parceria dos auditores e a imagem punitiva associada à auditoria interna, motivo de receio dos funcionários com relação às prováveis ações decorrentes da missão de auditoria.

No que tange à divergência de orientações estratégicas, a confluência de diretrizes diversas sem a contrapartida de condições e recursos apropriados levaram a uma desconfiança quanto aos verdadeiros objetivos e intenções dos gestores da empresa. Tal fato resultou em um desencantamento com relação às ações desenvolvidas, como é o caso daquelas propostas no processo conduzido pela auditoria interna.

“Eu estaria mentindo se eu dissesse a auditoria me analisa de um jeito e a superintendência me analisa de outro. Porque eu estou, ou melhor, todos nós administradores estamos no meio de um sanduíche. Eu recebi 4 ligações hoje dizendo que eu tenho que vender, que eu tenho que aumentar, eu tenho que dobrar meu nível de aplicação desconto, sabe. E a auditoria tá dizendo que eu não posso fazer porque as minhas fichas cadastrais de diretores não estão todas atualizadas. Eu tenho que vender dois mil títulos de capitalização e, ao mesmo tempo, não posso fazer esse crédito atrelado a essa conta. Então, não adianta, eu estou aqui assim. Eu acho que a arte de administrar talvez seja conviver com esse sanduíche eterno. (Experimentação-piloto – Gerente de agência).

Com relação à imagem da auditoria interna, apesar de suas atribuições terem passado por grandes modificações, especialmente na última década, minimizando a importância da questão da apuração de irregularidades, herdadas da época de inspetoria, e enfatizando mais orientação, observou-se que muitos auditores internos ainda comportam-se como policiais, reforçando essa imagem e acarretando uma grande disparidade entre aquilo que a função auditoria interna se propõe e as ações concretizadas pelo auditor em campo. Esse tipo de situação gera descrédito e desconfiança por parte de gerentes e funcionários, desencadeando um conjunto de ações defensivas que podem prejudicar ou até inviabilizar o processo de aprendizagem organizacional.

“Eu estou com 21 anos de casa e o discurso da auditoria ainda não mudou. É sempre o que vem para ajudar, só que nos meus sete anos nessa agência, em função das auditorias, já foram demitidos três administradores. E isso para gente é traumático, a gente tem medo. Mas no discurso deles agora, ultimamente, eles estão falando que tem que esquecer aquela auditoria que vinha para punir, porque o importante agora é acertar e tentar melhorar [...].” (Experimentação-piloto – Gerente médio de agência).

“A auditoria tem um estigma de corresponder, o que também é dever institucional, apurar irregularidades, e corrigir situações na área de disciplina e outras que envolvem muitas vezes situações de tensão, de grande exigência. E as pessoas acabam associando auditoria apenas a esses momentos negativos.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

Sob esse prisma, Morin (1996) observa que as reações de defesa dentro do grupo impedem a ansiedade e os conflitos de se manifestarem, mas prejudicam, ao mesmo tempo, a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas e dos grupos. Por sua vez, os auditores internos reportaram que se sentiram observados o tempo todo e que tal situação os levou a refletirem ainda mais sobre suas posturas para não divergirem do discurso apregoado e evitarem prejuízos ao processo de aprendizagem em curso.

“Após a reunião, o Gerente de Contas manifestou que a reunião foi boa e gostaria de acreditar que o nosso discurso fosse coerente com a prática e observaria até quando manteríamos essa postura. Sentimo-nos desafiados.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“[...] pelo fato da gente promover reuniões, a interação é muito maior e a gente se sente muito mais policiado. Eles ficam tentando observar, sei lá, flagrar algum momento que a gente está com o discurso diferente da prática. Isso foi muito enfatizado por colegas da agência que a gente estava. Primeiro diziam o seguinte: “Queremos ver se até o final da missão se vocês vão praticar o discurso que vocês estão fazendo”.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Em contrapartida, constatou-se que os auditores participantes procuraram tomar ações no sentido de demonstrar coerência com o discurso adotado, buscando dissipar a imagem punitiva da auditoria interna. Com relação a esse aspecto, Argyris & Schön (1996) afirmam que, somente pelo exame e modificação dos valores governantes dessas ações, será possível produzir novas estratégias de ação que habilitem o aprendizado organizacional.

“[...] eu diria também que a melhor maneira de fazer isso é o exemplo. Então, não adianta você discursar sobre isso e fazer um encontro ou um seminário falando sobre a importância disso. É muito importante que você faça isso na prática.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“[...] o nosso cliente tem que perceber que nós estamos ali do lado dele. Porque antes estava muito no discurso, a gente fazia um discurso inicial de que o enfoque da auditoria era outro, que a gente estava com uma postura orientadora, que nós viemos ali para ajudar, mas no nosso trabalho do dia-a-dia, nós ficávamos fechados em uma sala, na frente do nosso notebook, com aquele monte de papéis na frente e esquecia de todo o discurso. Hoje não, a gente está com esse processo de estar junto e resolver os problemas junto com a equipe. Portanto, eu acho que a gente está conseguindo mostrar para eles que realmente houve uma mudança.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Nessa linha, os depoimentos abaixo de gerentes e funcionários das agências participantes do processo de aprendizagem desenvolvido ilustram algumas ações tomadas pelos auditores para contornar tais dificuldades:

“O discurso quase não mudou, mas hoje o auditor quando chega já se aproxima mais dos funcionários em geral. [...] Antes não era assim, o auditor chegava como um carrasco e acabou. Cada um como o todo poderoso. Hoje não, os auditores chegam e não põem muito medo na gente, se entrosam com os funcionários e trocam idéias.” (Experimentação-piloto – Gerente de agência).

“[...] eu já tinha passado por uma outra auditoria lá nas agências, já faz tempo, faz uns 3 anos. E o enfoque dado pelo outro auditor era pegar erros [...], diferentemente desses auditores que vieram aqui que relataram toda a estratégia da agência.” (Experimentação-piloto – funcionário de agência).

Por fim, conclui-se que se, por um lado, a dissonância entre o discurso e as ações colocadas em prática prejudicam o desenvolvimento do processo de aprendizagem junto aos participantes, por outro, a simples identificação, reflexão e entendimento dos eventos que desencadeiam esses *gaps* podem se constituir em uma oportunidade de aprendizado e de mudança.

8.1.2 Rotinas Defensivas

As rotinas defensivas, entendidas como as defesas erguidas pelos indivíduos para evitar embaraços ou ameaças ao *status quo*, foram consideradas uma barreira para a efetivação do processo de aprendizagem desenvolvido através das práticas de auditoria interna.

Como observam Argyris & Schön (1996), os indivíduos, no afã de se prevenirem de embaraços ou ameaças, criam uma disposição defensiva que, além de ser resistente à mudança, prejudica o desenvolvimento de um processo de aprendizagem voltado para a capacitação dos indivíduos e para a melhoria da organização. As principais rotinas defensivas, identificadas com base em 65 passagens assinaladas nos documentos primários, configuraram-se como:

- I) centralização e/ou imposição de ações;
- II) desqualificação dos interlocutores;
- III) ocultação dos problemas;
- IV) transferência de responsabilidade.

A centralização e/ou imposição de ações ou decisões, especialmente por parte dos gerentes, foi reportada pelos auditores internos como um fator inibidor do processo de

aprendizagem organizacional. Esse tipo de rotina defensiva configurou-se, dentre outros aspectos, pela centralização de ações, inflexibilidade, decisões unilaterais e ausência de diálogo. Tais atitudes prejudicam a interação entre os indivíduos, limitando ou até inviabilizando o processo de discussão e resolução coletiva de problemas.

“No decorrer da missão conversamos com mais de 50% dos funcionários, de todos os segmentos. Obtivemos como resposta unânime para alguns quesitos o seguinte: o Gerente é autoritário, inflexível, sua opinião é a que prevalece, as reuniões são pouco participativas e mais impositivas, e as convocações para trabalhos em finais de semana desgastam o relacionamento, inclusive em casa, etc.” (Equipe de auditores do Distrito Federal).

“O Gerente Geral não aceitou discutir o assunto, dizendo tratar-se de questão já decidida e que os clientes teriam que ser atendidos diferentemente por serem altamente formadores de opinião.” (Equipe de auditores de Minas Gerais).

“Contrário à idéia de administrar em comitê, [o gerente geral] utiliza o estilo de administração por espasmos - quando alguém aponta um problema, ele se irrita e toma uma decisão, geralmente impensada e sem acompanhamento. Está preocupado em desenvolver algum trabalho que o projete para uma agência melhor.” (Equipe de auditores de São Paulo).

Essas constatações vêm ao encontro dos estudos de Argyris & Schön (1996), os quais observam que as rotinas defensivas são dirigidas por valores implícitos, incluindo o desejo de manter o controle sobre a situação, maximizar ganhos, minimizar perdas e, mormente, evitar embaraços, inibindo o processo de aprendizagem organizacional. Como resultado, a participação dos funcionários fica prejudicada, levando-os a uma insatisfação com relação ao trabalho ou, ainda, a uma acomodação frente às ações tomadas unilateralmente, isentando-se de quaisquer responsabilidades quanto aos resultados almejados.

A opinião externada por um auditor do núcleo de Goiás ilustra a afirmação acima: “[...] a imposição de decisões ofusca a participação/envolvimento dos funcionários que se acostumam a não pensar e, comodamente, aguardam as decisões, eximindo-se de qualquer responsabilidade quanto ao resultado”. Aqui surge um exemplo da chamada "acomodação" resultante de um processo centralizado que não desafia os funcionários. Portanto, não existe estímulo e, por conseguinte, não ocorre o comprometimento do grupo com as decisões tomadas (falta de contrato).

Esse fato pode levar a reflexão de que, se as condições ambientais não favorecerem o processo de aprendizagem através da diversidade, da riqueza de situações, de desafios, etc., a aprendizagem ficará restrita ao "mundo" onde o indivíduo está inserido. Em outras palavras, os modelos mentais ficarão pautados pelas vivências experimentadas que, no caso, podem estar limitadas a um ambiente pobre ou pouco desafiante.

Por outro lado, a imposição de uma situação não garante a concretização do esperado ou, ainda, pode até desencadear um resultado imediato, através da repetição da tarefa, porém o indivíduo, quando da emergência de qualquer outro problema, provavelmente não saberá como responder à nova demanda, tampouco como proceder frente às situações que se impõem no cotidiano de trabalho.

No que tange à desqualificação dos interlocutores, esse tipo de rotina defensiva configura-se como uma estratégia deliberada voltada para desqualificar ou minuar a influência ou as idéias dos outros. Tal postura, além de prejudicar a discussão dos problemas em equipe, leva à desconsideração de boas idéias para a melhoria dos sistemas e processo da organização.

“[...] as idéias esbarravam na incredulidade do gerente sob a argumentação de que ‘a clientela não está madura para mudanças. Já tentamos antes, não deu certo, eu conheço bem esse problema. O Banco precisa mandar mais gente para cá’. (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

Outra variante dessa desqualificação repousa na ação de monopolização das atenções, ou seja, opiniões deliberadas e incisivas de um ou mais indivíduos, visando chamar e prender a atenção do grupo. Mais agravante é o fato de tais manifestações assemelharem-se ao que Senge (1990) denominou de saltos de abstração, ou seja, a feitura de generalizações levianas, sem a devida confirmação, as quais são advogadas com veemência, como se fossem verdades absolutas.

“O Gerente Geral é uma pessoa bem articulada, do tipo que tem desculpa para tudo, sempre com colocações incisivas. Figura difícil de se argumentar, pois sempre efetua constantes interrupções e fala mais do que ouve. Sempre cheio de razão.” (Equipe de auditores de Pernambuco).

Por sua vez, a ocultação de problemas caracterizou-se por ações dissimuladas, dirigidas no sentido de inibir a detecção de erros, encobrindo as situações-problema ou minimizando seus impactos para evitar eventuais embaraços. Em decorrência, observou-se

que tais ações podem acarretar a perda de oportunidades concretas para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem, voltado para a resolução de problemas e capacitação dos indivíduos, pois, como enfatizam Swieringa & Wierdsma (1992), as situações-problema são tanto estímulos quanto meio para o aprendizado.

“Em reuniões separadas com o Gerente da agência alfa e com o Gerente da agência beta¹, cada um externou os problemas de sua agência. Quando estavam juntos, porém, a discussão não era clara e os problemas de cada um não eram expostos como haviam sido anteriormente.” (Equipe de auditores de Minas Gerais).

Outra rotina defensiva que prevaleceu no desenvolvimento do processo de aprendizagem foi a transferência de responsabilidade. Semelhante ao arquétipo “o inimigo está lá fora” proposto por Senge (1990), esse fator configurou-se como a propensão dos indivíduos em procurar culpados externos pelas falhas ou erros cometidos, eximindo-se de quaisquer responsabilidades quanto à situação identificada.

“Devo adiantar que a qualidade dos serviços não está boa, pois não há tempo para a sua execução como manda a rotina. As filas são enormes, existe forte pressão da superintendência para vendas de produtos e o sistema não funciona. Realmente a coisa não está boa.” (Equipe de auditores de São Paulo).

“Em nossos contatos com o gerente de área daquele setor percebíamos que ele não se sentia parte da equipe, atribuindo os erros diretamente aos escalões inferiores, o que também acontecia com o gerente geral em relação ao gerente de área.” (Equipe de auditores do Ceará).

“[...] existe a tendência de você dizer: ‘O problema não é meu, o problema está acontecendo lá na frente, lá na outra área’. Então, até você chegar e até que eles cheguem a conclusão que o problema é ali também [...]demanda um pouquinho mais de tempo.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Observou-se que a transferência de responsabilidade impede a discussão dos problemas, prejudicando a concretização de um processo de aprendizagem organizacional. Como frisam Argyris & Schön (1996), uma das mais significativas causas para a falha de aprendizagem na resolução de problemas é a tentativa de evitar o debate mútuo ou o

¹ Os nomes originais das agências foram substituídos para preservar o anonimato dos atores reportados.

diálogo sobre a essência dos problemas. A figura 24 apresenta as principais rotinas defensivas identificadas na pesquisa.

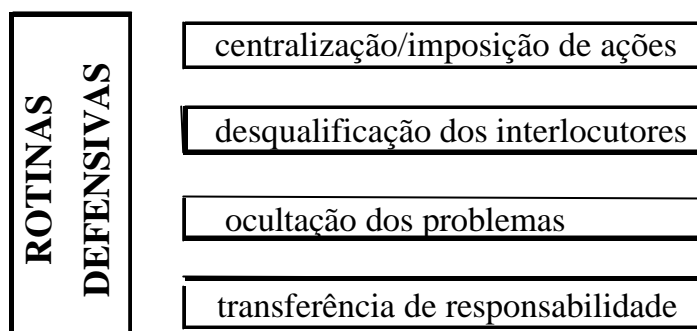


Figura 24- Principais Rotinas Defensivas Identificadas na Pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, conclui-se que a importância da identificação das rotinas defensivas no processo de aprendizagem, acoplado às atividades de auditoria interna, reside no fato de os auditores internos poderem perceber esses tipos de comportamentos limitadores. Com base nessa leitura, torna-se possível traçar estratégias e implementar ações que possam romper essa “zona de conforto”, na qual muitos gerentes e funcionários se refugiam, gerando, dessa forma, um ambiente aberto e propício à aprendizagem e mudança.

8.1.3 Exigüidade de Tempo

O dimensionamento de tempo foi considerado pelos auditores como um dos fatores críticos para a condução do processo de aprendizagem, incorporado às práticas de auditoria interna. No caso, esse fator caracterizou-se pela mensuração do tempo necessário a ser despendido na condução do processo de aprendizagem, concomitantemente com os demais procedimentos de auditoria.

Tomando-se como base os depoimentos e a observação do processo de aprendizagem desenvolvido em campo (experimentação-piloto), verificou-se que a valorização do fator tempo está relacionada, principalmente, às questões referente ao interregno de tempo necessário para desenvolver uma dinâmica capaz de gerar uma reflexão coletiva entre os funcionários e a diversidade de agências assistidas

No que tange ao tempo necessário para alcançar êxito no processo de resolução coletiva de problemas, sob o prisma da aprendizagem, constatou-se que esse fator é dinâmico, variando em função das características intrínsecas (integração, confiança, etc.) e extrínsecas da equipe (constituição, carga de trabalho, etc.) e também do volume e do grau de complexidade dos problemas tratados.

“[...] um dos principais fatores que a gente percebe é a questão do tempo. Muitas vezes, você identifica algumas constatações dentro de um processo e para desenvolver esse trabalho (reflexão coletiva), isso requer algumas reuniões. Dependendo do volume e da dificuldade do processo, principalmente se ele envolve áreas distintas. Então, você tem que fazer reuniões com as áreas, juntar tudo e consolidar. Essa dificuldade a gente ainda sente, pois, dependendo de um determinado processo, a gente demanda umas três ou quatro reuniões para conseguir fechar por cima.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“[...] eu notei que esse tipo de interação, esse tipo de auditoria que leva em conta a aprendizagem organizacional [...] ela toma mais tempo. Isso dificulta o cumprimento de prazos, mas é claro que, se isso tiver um ganho maior, compensa.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

Quanto à questão da diversidade de agências, esse fator refere-se às particularidades de cada dependência, tais como o tamanho, distribuição das equipes, etc., demandando mais ou menos tempo para consecução do processo. É importante frisar que o tempo despendido com os trabalhos de auditoria concorre com o tempo destinado para as operações cotidianas das unidades auditadas, o que, dependendo das características da agência, torna a administração do tempo um fator de extrema relevância para o êxito da missão.

“[...] a questão tempo. Nossas missões elas têm um tempo determinado, e muitas vezes você não consegue medir essa questão do aprendizado. Então, uma mesma questão que através de uma agência se resolve em uma ou no máximo em duas semanas, em uma outra, dependendo [...] do nível de entendimento e assimilação da audiência, pode demorar um tempo maior. [...] De repente, você tem uma missão que era para ser feita em 4 ou 5 dias, porém talvez você não tenha tempo suficiente, em razão do tamanho da agência, para fazer essa marcação toda.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“[...] o único dificultador que eu vi foi exatamente o gerenciamento do tempo. Essa relação entre tempo dedicado à análise técnica e o tempo dedicado à interação com a equipe. [...] Então, é uma parte bem

complicada de você gerenciar.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

No entanto, constatou-se que outro limitador relacionado ao fator tempo recaiu na dicotomia entre a conduta linear e padrão dos procedimentos de auditoria com a maleabilidade exigida pelo processo de aprendizagem. Essa constatação assemelha-se às observações de Graham & Pizzo (1998) referentes ao ponto de equilíbrio para transitar entre o domínio fluido e institucional, ou seja, proporcionar à organização a capacidade de inovar e gerar novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, incorporar, operacionalizar e sistematizar essa aprendizagem nos respectivos processos e sistemas.

“A gente teve uma série de dificuldades com o tempo. A partir do momento que você começa a ter uma interação maior com a equipe da dependência auditada, você abre um espaço que antes nós não abríamos. Não abríamos em termos, nós abríamos, mas não era assim de uma forma tão clara. [...] Daí você acaba fazendo uma série de inserções em termos de reuniões, de conversas informais, que chegou a um ponto que a gente teve que replanejar a coisa, porque estava notando que o nosso cronograma da parte técnica estava ficando atrasado. (Experimentação-piloto – Equipe de Auditores).

“[...] com relação à questão tempo, a gente tem que aprender a trabalhar melhor isso, porque, além da aprendizagem, você tem todo o processo de auditoria para conduzir. Então, é tentar mensurar isso daí, tentar não desvirtuar, fazer um planejamento de tal forma que você possa conciliar as duas coisas.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Portanto, coligi-se que o fator tempo tem um papel relevante na consecução da aprendizagem organizacional e que a sua exigüidade ou dimensionamento deficiente pode apor-se como uma forte barreira à efetivação do processo nos moldes desejados pela auditoria interna.

8.1.4 Dispersão das Ações/Falta de Foco

Outra barreira apontada nos estudos realizados no decorrer do processo de aprendizagem organizacional foi a dispersão das ações e/ou a falta de foco tanto de auditores como de gerentes e funcionários na condução de suas atividades. Como pode ser

observado nos depoimentos abaixo, a falta de priorização acarreta uma dispersão das atividades, podendo, inclusive, comprometer a unidade do grupo.

“A gente na nossa auditoria, embora saiba que tem que trabalhar dentro do conceito de risco e relevância, a gente vê muita coisa que eu acho que não faria sentido ver. [...] Às vezes, a gente dá o mesmo peso ou o mesmo valor dentro do nosso cronograma para trabalhar em uma coisa de menor relevância que demanda muito tempo, quando a gente deveria dispendir mais tempo em coisas relevantes.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Havia um desinteresse coletivo, inexistência de reuniões dos Comitês, como também reuniões gerais. Tais reuniões não eram realizadas pelos mais diversos motivos (tempo, serviço, ausências, etc). Como resultado, ninguém sabia o que se passava além de sua mesa de trabalho, gerando ações sem sentido prático, retrabalho, desorganização e clima interpessoal difícil.” (Equipe de auditores de Pernambuco).

Nesse aspecto, Morin (1996) afirma que a dispersão leva os indivíduos a desinteressarem-se progressivamente das atividades do grupo. Por conseguinte, o alastramento desse desinteresse compromete a geração do nível de tensão necessário para o desenvolvimento de um processo voltado para a aprendizagem e mudança organizacional.

Em contrapartida, os próprios auditados atestaram que a priorização de algumas atividades por parte da auditoria interna facilitaria a atuação dos auditores na agência, contribuindo, por extensão, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

“[...] seria melhor se a auditoria não viesse para ver a agência toda, mas que pudesse se dedicar a determinados processos dentro da agência e acompanhá-los [...]” (Experimentação-piloto – Gerente médio de agência).

Logo, os resultados da pesquisa apontam que esse fator limitador pode ser contornado por intermédio de uma atuação mais ativa do auditor interno com os funcionários, buscando concentrar o processo de aprendizagem nas áreas de alta alavancagem (Senge, 1990) e obter, com o esforço adequado, bons resultados.

8.1.5 Conflitos de Interesses

A dificuldade para lidar com conflitos internos, especialmente nas discussões sobre as situações-problema apontadas pelos auditores, foi classificada como um fator limitador

para a consecução da missão de auditoria, à luz dos preceitos da aprendizagem organizacional. Os conflitos caracterizaram-se por momentos de rispidez, exaltação, etc., gerando, em alguns momentos, um clima “pesado”, permeado por polarizações e críticas que, se não bem gerenciados, podem causar cisões e comprometer por completo o processo de aprendizagem.

Por sua vez, com base nas análises realizadas, as principais causas dos conflitos, no âmbito do processo de aprendizagem desenvolvido, foram a divergência de interesses e as rotinas defensivas erguidas por alguns indivíduos, especialmente aqueles detentores de funções de gerência, que se sentiam ameaçados no seu *status quo* ou ainda temiam o desencadeamento de situações que os deixassem em situações embaraçosas.

“Dia desses fui incumbida para desempenhar um projeto. Depois de pronto, vieram as famosas críticas de que poderia ter saído melhor. Como eu tinha dado tudo de mim e tenho baixa tolerância a críticas, achei por bem me desculpar com desculpas esfarrapadas sobre o contexto desenvolvido como a grande maioria faz, porque admitir a crítica incomoda. Já na manhã seguinte acordei de bom humor e decidi pensar melhor sobre o ocorrido e assim vi que, se tivesse visto o tal projeto sobre outro ângulo, poderia melhorá-lo ainda mais e quem sabe até aproximar do solicitado. Percebi também que na maioria das vezes as críticas fazem parte do processo de aprendizagem, seja na escola, no trabalho, no cotidiano, etc. e servem para refletirmos sobre nossos atos e, portanto, amadurecemos com elas.” (Equipe de auditores do Mato Grosso).

Contudo, apesar de frisarem nos seus depoimentos que os conflitos são inerentes ao processo e que eventuais discordâncias são importantes para revelar o entendimento e as premissas que governam as ações dos participantes do processo, os auditores revelam dificuldade para lidar com divergências e conflitos. Em alguns casos, essa inabilidade pode até acarretar a tomada de posições centralizadoras ou autoritárias.

“[...] a parte mais difícil é mudar a própria atitude, porque às vezes você tem uma convicção tremenda sobre uma coisa e tem que defendê-la. Nesses casos você tem que ir até o fim ou ser convencido do contrário. Em outras situações, você nota que a tua alternativa, digamos, ela tem o mesmo peso da outra alternativa. Então há os momentos também onde você tem que ceder”. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“Tem momentos que dá vontade de chutar o pau da barraca, para ser franco mesmo. Porque você solicita, por exemplo, algumas operações para análise e tudo e elas demoram para vir e começam a comprometer o cronograma de trabalho. Você tem que ser tolerante, mas de repente você

tem que chegar lá e dizer: não, tem que ser amanhã em ponto. Vocês têm que entregar amanhã, não têm mais nenhum dia”. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Segundo Morgan (1996), qualquer que seja a razão ou a forma que assuma o conflito, a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais. Para Morin (1996), a solução desse problema repousa sobre o paradoxo entre o desejo de colaborar para realizar um projeto comum e a apreensão de conflitos (inevitáveis) entre as pessoas.

Logo, um dos problemas fundamentais das organizações é estabelecer uma conciliação entre interesses individuais e organizacionais. Portanto, desenvolver uma comunidade de interesses eleva-se como um desafio, pois *“a criatividade e o crescimento verdadeiros distinguem-se pela complexidade e pela integração dos conflitos dialéticos entre os diversos modos de adaptação”*. (Morin, 1996, p. 221).

8.1.6 Comunicação Deficiente

A comunicação deficiente, caracterizada como a insuficiência, divergência de entendimento ou truncagem da comunicação entre a organização e seu pessoal, foi apontada como uma barreira à consecução de processo de aprendizagem organizacional, nos moldes do que conduzido pela auditoria interna.

Apesar dos diversos canais de comunicação disponíveis (sistemas corporativos de informação, boletins digitais, revistas de circulação interna, etc.), constatou-se que as informações emanadas pelos escalões superiores chegam, muitas vezes, sobrepostas ou até truncadas, levando, em alguns casos, a uma interpretação diversa daquela originalmente concebida. Em outras palavras, a abundância de informação verificada não se traduziu em qualidade ou garantia de efetividade da comunicação.

“Os processos de comunicação também devem ser muito melhorados. Eu estou insistindo muito nisso. [...] Sem a flexibilidade dos vasos de comunicação, a organização não consegue rapidez de resposta.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“As informações disponibilizadas e relacionadas com os principais processos (aplicação, captação, serviços, recuperação de créditos, etc.) não têm sido adequadamente utilizadas pela dependência, havendo necessidade de maior esclarecimento e divulgação quanto ao uso e recursos dos aplicativos existentes.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Em contrapartida, os auditores internos verificaram que essa deficiência pode ser decorrente, principalmente, do desconhecimento ou uso inadequado por parte de gerentes e funcionários das informações disponibilizadas pelos canais de comunicação da organização. Tal inabilidade em utilizar as fontes disponíveis pode levar a saltos de abstração (Senge, 1990), ou seja, a assunção de uma informação como verdadeira, sem uma acurada verificação ou confirmação de sua veracidade ou legitimidade.

8.1.7 Resistência à Mudança

A resistência à mudança por parte dos indivíduos foi considerada, também, como uma barreira ao desenvolvimento do processo de aprendizagem organizacional abrangido nas práticas de auditoria interna. Segundo os próprios auditores, a resistência à mudança encontra-se, principalmente, relacionada à dificuldade dos indivíduos em lidar com situações que exijam deles novos posicionamentos e/ou ações, causando-lhes um nível maior de exposição.

“O processo encontrou sérias e ainda encontra sérias resistências. Não resistências, eu diria assim ativas, premeditadas ou negativas, mas resistência até de inércia, de mudança de modelos e tudo mais. [...] Uma resistência, eu diria intrínseca, onde as pessoas não querem mudar porque isso vai exigir mais delas, vai colocá-las em um maior nível de exposição.” (Experimentação-piloto - Equipe de auditores participantes).

“É um trabalho desafiante, porque você, por mais convicção que tenha, nota que os seus modelos são extremamente resistentes e insidiosos, pois na hora que você pensa que saiu de uma situação, de repente você se vê envolvido ali, até em um nível anterior, em uma retomada de posições que eu diria já estavam contornadas há muito tempo.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Nesse ponto, Argyris (1997) observa que situações de mudança que exijam uma exposição maior das pessoas podem levar ao desenvolvimento de rotinas voltadas para proteger posições e cobrir inadequações, empobrecendo a performance e limitando a capacidade de aprendizagem. Contudo, Morin (1996) alerta que as resistências podem servir para facilitar a aprendizagem na medida em que são consideradas como reveladoras. Sob esse prisma, a análise e interpretação dessas resistências podem levar à descoberta das suas verdadeiras razões e o que está em jogo para sustentar tais esforços despedidos pelos indivíduos.

A figura 25 apresenta graficamente as principais barreiras à aprendizagem organizacional identificadas no trabalho.

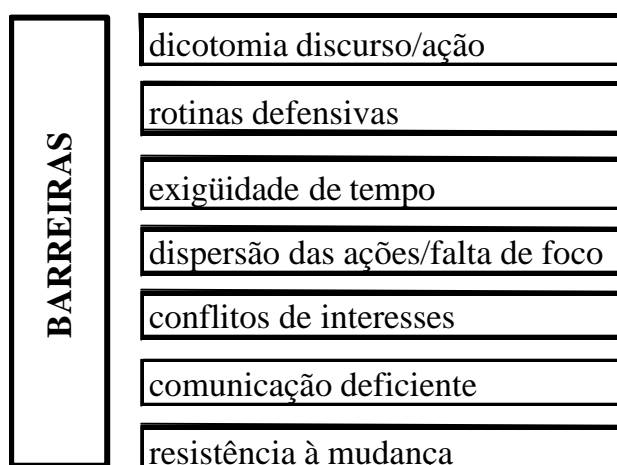


Figura 25 - Principais Barreiras para Consecução do Processo de Aprendizagem Inserido nas Práticas de Auditoria Interna

Fonte: Dados da pesquisa.

8.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS BARREIRAS IMPOSTAS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Como observado nesse capítulo, um dos pontos importantes a ser considerado na construção de um processo de aprendizagem organizacional, alicerçado em uma estratégia baseada na resolução coletiva de problemas, é a identificação das possíveis barreiras que

limitam ou prejudicam a aprendizagem. O mapeamento prévio desses limitadores propiciam a oportunidade de envidar ações para evitar ou minimizar os seus impactos negativos na consecução da aprendizagem.

No caso, efetuou-se a identificação e análise das principais barreiras explicitadas no processo de aprendizagem conduzido pelos auditores. Tais barreiras assemelham-se àquelas aventadas nos estudos de Argyris & Schön (1996), Morgan (1996) e Morin (1996). Contudo, por verterem de um processo aplicado à *praxis* organizacional, as constatações assumem um caráter particular de relevância.

Sendo assim, as barreiras identificadas demonstraram características tanto intrínsecas como extrínsecas às atitudes das pessoas. Os aspectos intrínsecos estão mais relacionados aos modelos mentais que pautam as percepções e comportamentos dos indivíduos. Já os aspectos extrínsecos encontram-se mais associados aos meios e competências requeridas para efetivação do processo.

No que tange à dicotomia entre o discurso e a ação, o descompasso entre as orientações estratégicas emanadas pelos diversos órgãos gestores e os recursos disponíveis e as condições locais das dependências está mais relacionado à adequação das metas negociais à capacidade produtiva instalada. Esse desajuste provoca, em razão da elevada carga de trabalho, reações que prejudicam o processo de aprendizagem, tais como ansiedade, desconforto, etc., acarretando resistências ou até boicotes às reuniões organizadas pelos auditores.

Por outro lado, a desconfiança relacionada à imagem punitiva associada à auditoria interna é oriunda das experiências vivenciadas pelos funcionários em outras missões de auditoria, ocasiões em que alguns auditores comportaram-se mais como policiais à procura de falhas e culpados do que um parceiro preocupado com o bom andamento da unidade auditada. Essa constatação causou uma relativa preocupação e até insegurança nos auditores quanto à real coerência entre as ações desenvolvidas e os objetivos propostos pela auditoria.

Especificamente, no que diz respeito às missões especiais de apuração de irregularidades, como o caso de uma fraude, por exemplo, cabe esclarecer que estas demandam ações mais focadas e diretivas por parte dos auditores. Porém, essa situação não

os impede de, no decorrer ou quando concluídos os trabalhos de apuração, desencadear um processo de aprendizagem, discutindo com os funcionários sobre as fragilidades encontradas e as ações corretivas tomadas.

Com relação às rotinas defensivas, observou-se que estas estão intrinsecamente relacionadas às percepções, crenças, medos, etc. dos indivíduos. Posturas inflexíveis e centralizadoras, assim como ações deliberadas para desqualificação de interlocutores e transferência de responsabilidade ilustram como essas rotinas se concretizam no âmbito organizacional.

Nesse ponto, por implicar mudanças de alguns valores implícitos, tais como o desejo de manter o controle, maximizar ganhos e evitar embaraços (Morgan, 1996), os níveis diretivos e gerenciais precisam avaliar e estar preparados para os impactos resultantes de um processo de aprendizagem dessa natureza. Abertura, flexibilidade, autonomia e compartilhamento são algumas das condições essenciais para a concretização da aprendizagem.

Como constatado nos resultados da pesquisa, o processo de aprendizagem desenvolvido contribuiu para o desenvolvimento de novas competências por parte dos participantes. Assim sendo, esse processo pode ser considerado capacitador e, por conseguinte, emancipador, uma vez que permite aos funcionários perceberem o quanto são capazes de buscar por si próprios as soluções para a grande maioria dos problemas inerentes aos processos organizacionais. Nesse caso, o controle passa da esfera formal para uma dimensão tácita, em que cada funcionário passa a ter uma percepção clara dos riscos operacionais incorridos, agindo de forma consciente para minimizá-los.

Já a questão da exigüidade do tempo encontra-se mais relacionada à competência do auditor em utilizar os seus recursos incorporados, associados aos recursos disponíveis no ambiente, em prol da consecução do processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à viabilização das reuniões voltadas para a discussão das principais situações-problema constatadas pela auditoria. Nessa mesma linha, levando em conta a questão da dispersão das ações/falta de foco, o processo exige equilíbrio na equação firmeza *versus* flexibilização (Graham & Pizzo, 1998). Na prática, o auditor, considerando o volume e grau de complexidade dos problemas, precisará priorizar os pontos de maior alavancagem para o alcance da aprendizagem e mudança.

Por sua vez, os conflitos, apesar de serem intrínsecos aos interesses e valores de cada indivíduo e demandarem uma atuação ativa do auditor para evitar polarizações, críticas, etc. que prejudicam ou paralisam o processo de aprendizagem, oportunizam conhecer melhor as premissas que norteiam o comportamento dos participantes do processo. A partir dessa identificação, o auditor pode desenvolver esforços mais bem focalizados, buscando propiciar as condições para a conciliação dos objetivos organizacionais com os interesses individuais externados.

Seguindo essa linha, as interpretações diversas de uma mesma orientação ou informação, decorrentes de uma comunicação deficiente, sinalizam o quanto os auditores, através do processo de aprendizagem, precisam tencionar e ampliar a capacidade de percepção e entendimento dos funcionários a fim de levá-los a um entendimento comum das condicionantes que provocam a emergência de problemas em nível organizacional. Contudo, a minimização dessa barreira perpassa também pela reavaliação do conteúdo informacional e da efetividade dos veículos de comunicação utilizados pelas diversas áreas da empresa.

Por fim, para superar a resistência à mudança, os auditores podem lançar questões e gerar diferentes situações que exijam um posicionamento e um maior nível de exposição dos participantes. Por outro lado, eles precisam reconhecer as iniciativas e tornar visível as vantagens decorrentes do processo de aprendizagem.

Em suma, para evitar ou minimizar o estabelecimento de barreiras à aprendizagem, os auditores terão que atuar ativamente no sentido de traçar estratégias voltadas para desarmar tais resistências e romper a “zona de conforto” onde muitos se refugiam, especialmente aqueles indivíduos situados nos níveis gerenciais.

9 COMPETÊNCIAS BÁSICAS REQUERIDAS PARA A CONDUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO ÂMBITO DA FUNÇÃO DE AUDITORIA INTERNA

Tão importante como apontar e analisar as condicionantes relacionadas à efetivação do processo de aprendizagem organizacional, via resolução coletiva de problemas, através da inserção nas práticas de auditoria interna, faz-se necessário identificar as competências básicas requeridas dos auditores internos para a condução bem-sucedida de um processo dessa natureza.

Por sua vez, tendo em vista os mais variados enfoques e definições de competência abrangidos na literatura, utilizou-se como referência, a título de sensibilidade teórica (Strauss & Corbin, 1990), a abordagem de competência desenvolvida por Le Boterf (1999b).

Logo, entende-se como competências básicas, para efeitos de análise da presente pesquisa, um saber agir legitimado, traduzido como a capacidade dos auditores internos de integrarem recursos diversos e heterogêneos, tanto incorporados¹ como do ambiente, materializado em uma ação ou encadeamento de ações que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências gerenciais.

Para tanto, em consonância com os propósitos da pesquisa, buscou-se identificar, com base nas ações e depoimentos dos próprios auditores internos, as principais competências requeridas para a efetivação de um processo dessa natureza no âmbito das práticas de auditoria interna.

Isto posto, foram identificadas, inicialmente, onze competências básicas que, depois de várias rodadas buscando a saturação teórica dos dados (Strauss, 1987),

culminaram em um conjunto de quatro macrocompetências. Tais competências foram consideradas críticas para condução do processo de aprendizagem via auditoria interna, conforme ficou evidenciado nas 203 passagens assinaladas nas 34 fontes primárias da pesquisa. A figura 26 apresenta a relação das competências identificadas no processo desenvolvido.

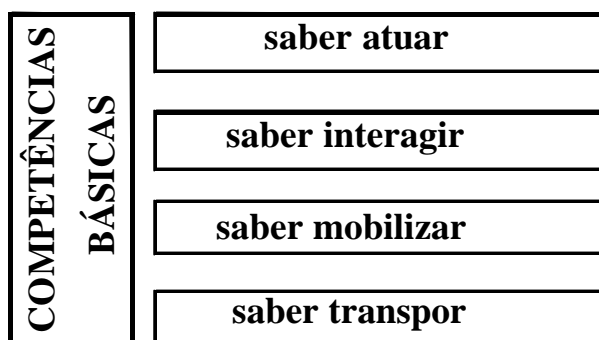


Figura 26 - Competências Básicas, na Visão dos Auditores, para Condução de um Processo de Aprendizagem Organizacional Através da Auditoria Interna.

Contudo, cabe ressaltar que, dado o caráter exploratório e as peculiaridades da pesquisa, os resultados abrangem a análise das principais características de cada competência apontada pelos auditores internos, sendo que, no caso dos recursos incorporados e do ambiente, levando-se em conta que a arquitetura combinatória de recursos pode variar em função do contexto apresentado (Le Boterf, 1999b), esses são relacionados e analisados de forma globalizada.

9.1 SABER ATUAR

O saber atuar foi assinalado como a principal competência requerida para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem organizacional acoplado às práticas de auditoria interna, baseado na reflexão e resolução coletiva de problemas.

Para os auditores internos, o saber atuar consiste em colocar em prática as ações e procedimentos necessários para a efetivação do processo com as equipes de trabalho no

¹ Segundo Le Boterf (1999b), os recursos incorporados são aqueles inerentes ao próprio indivíduo, tais como conhecimentos, experiências, qualidades pessoais, vivências, etc.).

âmbito da organização. Ações e procedimentos, como organizar encontros, priorizar situações e lançar questões para fomentar a reflexão coletiva, foram algumas das principais características atribuídas ao saber atuar.

Diferentemente da conduta clássica da auditoria interna, os auditores internos afirmaram que a organização de encontros no processo de aprendizagem organizacional, por serem essenciais para viabilizar a discussão dos problemas identificados no diagnóstico de auditoria, não ficou limitada apenas às reuniões formais. Ao contrário, esta demandou iniciativas diversas, tais como pequenas reuniões, encontros e inserções informais durante os trabalhos da agência, exigindo uma forte mobilização dos auditores. Como frisa Koenig (1996), reuniões organizadas, projetos comuns ou outras maneiras mais informais, voltadas para o intercâmbio de experiências ou domínios de competências, contribuem para a ativação de um processo de aprendizagem coletiva na organização.

“Para conduzir o processo, a gente frisou a técnica de fazer pequenas reuniões, inserções informais durante o expediente e, em alguns casos, reuniões formais com as equipes. No caso, a gente solicitava sempre a equipe inteira. Muitas vezes houve até aquela resistência de um comissionado ou chefia: ‘Não, vamos fazer só aqui e tal’, e a gente respondia: ‘Não, vamos fazer com a equipe toda’. Nesse sentido o auditor pode realmente, digamos assim, ele tem essa condição de solicitar isso, que isso seja feito [...]”. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores internos).

Para os auditores, além de criar oportunidades de aprendizagem, o saber atuar abrange a ação de estimular o intercâmbio de conhecimentos e incentivar a participação dos membros da equipe nas discussões das situações-problema, levando-os a contribuir com idéias, opiniões e sugestões para a análise e resolução dos problemas. Nesse ponto, tanto o intercâmbio de informações como a participação dos indivíduos no processo de reflexão coletiva são condições básicas para o compartilhamento e desenvolvimento de novos modelos mentais (Morin, 1996; Kim, 1993a ; Koenig, 1996).

“Após expormos a situação, citando exemplos e apresentando o percentual de falhas, conduzimos a reunião no sentido de propiciarmos a participação de todos presentes, ressaltando a importância da opinião de cada um para a melhor visão do todo.” (Equipe de auditores de Goiás).

“O auditor estimula, durante as reuniões com os intervenientes, a busca de soluções. Normalmente as respostas fluem do próprio ambiente após as

discussões. Nosso trabalho é de condução do processo, mas as soluções estão nos próprios grupos.” (Equipe de auditores do Distrito Federal).

Outra característica importante apontada pelos auditores para a condução do processo foi a importância de priorizar os problemas que devem ser objeto de debate, tendo em vista a limitação de disponibilidade e tempo para as discussões tanto de participantes do processo como da própria equipe de auditores internos. Tal dinâmica envolve inserções, intervenções, direcionamentos, etc., inclusive resgatando as questões centrais, quando necessário, evitando dispersões ou desinteresse da equipe.

“Condução do processo de forma democrática, mas com alguma diretividade, quando necessário, para a manutenção/resgate do foco do problema, das causas e das soluções elencadas pelos membros das equipes.”(Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“Olha, ela [auditora] aproveitava os ganchos. Se a pessoa começava a viajar muito e dava um gancho, ela aproveitava. Fazia um gancho naquilo mesmo e puxava: ‘Pô, mas você não acha que isso, isso, isso... é a causa?’ ‘Você não acha que isso que está prejudicando aquilo?’.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Por sua vez, a condução do processo de aprendizagem organizacional demandou o lançamento de questões voltadas para fomentar as discussões e levar gerentes e funcionários à reflexão coletiva sobre as razões que acarretaram os problemas identificados pela auditoria interna.

“Nesse momento, no intuito de conduzir o grupo à reflexão, o auditor lançou algumas questões para discussão: qual a efetividade do controle adotado, se o mesmo havia trazido resultados e que outras alternativas poderiam ser adotadas.” (Equipe de auditores de São Paulo).

Portanto, verificou-se que o saber atuar abrange a operacionalização do processo de aprendizagem, demandando uma atuação efetiva do auditor interno no sentido de criar condições e estimular os participantes a refletirem sobre as situações-problema diagnosticadas pela auditoria, gerando, efetivamente, uma dinâmica voltada para a aprendizagem e mudança.

9.2 SABER INTERAGIR

O saber interagir, apontado como a segunda mais importante competência requerida dos auditores internos no papel de facilitadores da aprendizagem e mudança, abrangeu as ações e atitudes relacionais, voltadas para aproximar a equipe de auditoria aos funcionários da agência assistida. Seu intuito visava à criação de um ambiente favorável e a uma relação de confiança entre as partes, condições consideradas vitais para a consecução do processo de aprendizagem organizacional.

Essa relação transpareceu como relevante, impactando, inclusive, o nível de comprometimento de funcionários e equipe, conforme se pode verificar nos depoimentos abaixo, tanto da parte dos auditores como dos próprios funcionários participantes do processo de aprendizagem:

“A gente interagia com a equipe toda mesmo. Nós íamos na equipe que dava problema e na equipe que essa equipe dizia que interagia com ela para resolver aquele problema, nós íamos na equipe inteira. Quer dizer, você trabalhava todo um processo de interação que eles, digamos assim, de uma forma não verbal, eles mostravam que estavam bastante comprometidos. Esse processo é, assim, bastante estimulante, eu acredito. (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“[...] a forma como eles foram não dá nem para descrever. Eles foram muito próximos da gente. A visão que eu tinha de auditoria era alguma coisa um pouco arrogante. [...] Eles chegaram de uma forma assim muito ‘light’.” (Experimentação-piloto – Gerente médio de agência).

Por conseguinte, constatou-se na pesquisa que essa capacidade do auditor interno de interagir com os funcionários e suas respectivas equipes facilitou a reflexão e participação conjunta na resolução dos problemas identificados pela auditoria interna.

“Ocorreu grande interação de nossa equipe com os funcionários e administração da unidade, de forma permanente e contínua, através de reuniões, contatos diretos, onde a dinâmica da aprendizagem foi objeto de busca contínua na situação do dia-a-dia, buscando a identificação conjunta de falhas, facilitação à reflexão conjunta das causas pelos envolvidos e a definição participativa das soluções.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“[...] a própria dependência, a própria equipe passa a demandar essa interação de uma forma mais intensa. [...] Mas, do ponto de vista do resultado da missão como um todo, eu acho que é indiscutível a diferença em termos de comprometimento da equipe da dependência auditada [...].” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Para tanto, os auditores internos apontaram a capacidade de ouvir como essencial para a interação com o pessoal da unidade auditada. O saber ouvir assume um caráter singular em razão do novo grau de relacionamento apostado entre auditores e auditados, bastante diferenciado daquele apregoado até pouco tempo pelos órgãos reguladores da função auditoria interna.

Nesse ponto, o entendimento de que uma proximidade maior com gerentes e funcionários da agência assistida poderia comprometer a independência do auditor está cedendo lugar a uma visão que, ao contrário dessa postura, valoriza a interação como ponto de alavancagem para a agregação de valor dos trabalhos de auditoria interna e melhoria dos processos da organização.

Conseqüentemente, o saber ouvir assume vital relevância para a concretização de um processo de aprendizagem organizacional no escopo dos trabalhos de auditoria interna. Nessa linha, o saber ouvir envolveu o estabelecimento de uma relação de abertura entre auditores e funcionários, permitindo uma melhor leitura do ambiente da unidade assistida e propiciando condições adequadas para a emergência de idéias, opiniões e sugestões voltadas para a reflexão coletiva e resolução dos problemas apontados no diagnóstico de auditoria.

“Você tem que ter contato mesmo, corpo a corpo, estar ouvindo e dar espaço para que o funcionário converse contigo. Eu acho que é dessa forma que você vai poder facilitar, vai poder entender como é que está o clima da agência.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“Mas, uma forma que eu entendo como importante é o seguinte: é pedir sugestões, é ouvir pessoas que estão efetivamente trabalhando nos setores, pois são elas que ficam convivendo com os problemas” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Outrossim, os auditores observaram que saber ouvir demanda uma atenção especial no sentido do auditor não impor suas convicções, sob pena de inibir ou até truncar a participação dos indivíduos quando das discussões dos problemas. Em síntese, segundo os auditores, trata-se de um exercício pautado pela abertura e flexibilidade.

“O auditor para fazer um trabalho desses tem que ter uma capacidade muito grande de ouvir, ou seja, de não interferir naquilo que as pessoas estão pensando, não trincar o pensamento do que as pessoas estão externando.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“Saber ouvir, eu acho que isso é muito importante, porque ali (no processo) a gente tem que ouvir bastante. Às vezes até a gente tem que se segurar um pouquinho, naquela ânsia de falar, eles estavam quase chegando lá onde a gente queria e de repente uma outra pessoa entrava no processo, entrava na discussão e desvirtuava tudo. Daí você tinha que trazer de novo. Mas é fantástico, esse exercício é muito bom.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Portanto, o saber interagir abrangeu ações direcionadas a estimular a participação genuína, o intercâmbio de informações e conhecimentos entre os participantes, reunindo e aproximando administração e funcionários em torno de um processo comum de resolução coletiva de problemas, crítico para a consecução da aprendizagem e mudança. Esse nível de interação e receptividade serviu como termômetro para a condução das ações desenvolvidas por parte dos auditores.

“Olha, a gente percebe uma melhor assimilação por parte da agência. Conversando no dia-a-dia, a gente tenta colocar a equipe em contato com a administração ou com a organização de uma forma geral, facilitando essa interação, pois muitas vezes existe um distanciamento entre a administração e as equipes. A tendência é você ter uma eficácia melhor no trabalho.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

“Então, essa capacidade que nós estamos desenvolvendo em nível crescente de interagir e trocar, de entender que a informação é um patrimônio comum que cresce à medida que é trocado intensamente. [...] Essa visão mais clara dessa dinâmica tem sido o dínamo do processo.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Por fim, como atestam os resultados obtidos na pesquisa, o saber interagir foi fundamental para o estabelecimento do processo de aprendizagem organizacional agregado às práticas de auditoria interna, tendo como seu ponto alto a interação e a discussão dirigida para gerar massa crítica sobre as situações-problema identificadas no âmbito da organização.

9.3 SABER MOBILIZAR

Assinalada como a terceira principal competência básica requerida dos auditores internos para a efetivação do processo de aprendizagem organizacional inserido nos trabalhos de auditoria, o saber mobilizar abrange o que Le Boterf (1999b) chama de tirar partido dos recursos, ou seja, mobilizar e combinar recursos de maneira pertinente e no momento oportuno em uma situação de trabalho.

No caso específico do estudo realizado, verificou-se que a competência apontada pelos auditores internos acentua maior ênfase na mobilização e combinação dos recursos do ambiente em prol da consecução do processo de aprendizagem desenvolvido pela auditoria interna, até porque a mobilização de pessoas ou competências, como afirma Le Boterf (1999b), encontra-se abrangida no saber atuar, como foi visto anteriormente. Os exemplos abaixo ilustram a mobilização dos recursos adequados, especialmente do ambiente, foram importantes para a condução dos trabalhos de auditoria interna e efetivação do processo de aprendizagem organizacional.

“Nossa estratégia era levantar problemas que estavam impactando o desempenho e o clima da dependência. Para isso utilizamos a análise de relatórios gerenciais, questionários dirigidos aos funcionários, reuniões com setores (caixas, atendimento, suporte), reuniões com a Superintendência, CESEC² e a própria administração da filial.” (Equipe de auditores de São Paulo).

“Para desenvolver a atividade, confeccionamos cartazes e improvisamos um flip-chart em um quadro de avisos. Os cartazes reproduziam a evolução, mês a mês, de cada segmento, as MSD³, os resultados do ARI, as despesas, as unidades de produtos vendidas, etc. Para melhor compreensão dos fatos relevantes, deixamos que os próprios participantes os enunciassem com base nos dados exibidos. Aí confeccionávamos um cartaz contendo o fato relevante enunciado e provocávamos um brainstorming sobre as possíveis causas da ocorrência, apenas pedimos que a causa proposta se relacionasse com funções administrativas (planejamento, organização, direção e controle). Ainda que pudessem vir a ser consideradas, propusemos que causas produzidas por fatores externos fossem evitadas. Interessava-nos aquilo que pudesse ser solucionado através do esforço da própria agência, mediante remoção do desvio administrativo reconhecido por todos.” (Equipe de auditores da Bahia).

² Centro de comunicação e processamento de informações e serviços, responsável pela manutenção logística das agências.

³ Média de Saldos Diários.

A mobilização de recursos abarcou também a utilização de ferramentas gerenciais, freqüentemente empregadas nos programas de qualidade total. Contudo, o enfoque da aplicação desse instrumental foi no sentido de fomentar a reflexão dos participantes quanto às condições relacionadas às situações-problema tratadas no processo.

“Perguntou-se ao grupo sobre as causas, quando alguns dos presentes emitiram opiniões, porém sem que ocorresse uma evolução do assunto. A equipe de auditoria colocou ao grupo a possibilidade da utilização da técnica do ‘brainstorming’, e do ‘Diagrama de Ishikawa’ para identificação de causas, descrevendo suas características.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores).

Nesse aspecto, constatou-se que, de acordo com a situação e o contexto delineado, o auditor interno precisou modular de maneira criativa a sua estratégia, mobilizando e integrando os recursos essenciais para atingir os objetivos almejados. Segundo Le Boterf (1999a, p. 73), *“saber combinar é saber improvisar face ao imprevisto”*.

“Após diagnóstico de que as pendências eram sistemáticas e semelhantes, constatou-se após entrevista com os envolvidos tratar-se de falha por falta de conhecimento. Foram entrevistados GEREX, PEs e estagiários. Após as constatações e entrevistas, seguiu-se um breve debate sobre as alternativas para solução do problema, onde chegou-se a conclusão de que o ideal seria uma aula expositiva sobre os assuntos.” (Equipe de auditores de São Paulo).

Por outro lado, constatou-se na pesquisa que o saber mobilizar recursos, tais como slides, filmes, questionários, cartazes, gráficos, etc., ajudou a tornar mais visíveis as situações-problema, diagnosticadas pela auditoria, melhorando o grau de compreensão dos participantes e contribuindo para a sensibilização dos indivíduos quanto à necessidade de melhoria e mudança.

“[...] realizamos reunião final com toda a equipe, destacando a necessidade de busca das causas, conseqüências e sugestões para erradicação das falhas apontadas, ilustrando a apresentação através de slides, o que atraiu a atenção dos participantes e contribuiu para o entendimento/aceitação do conceito.” (Equipe de auditores do Mato Grosso do Sul).

Portanto, o saber mobilizar apresenta-se como uma ação importante para a viabilização dos recursos necessários para a alavancagem de um processo de aprendizagem organizacional dessa natureza.

9.4 SABER TRANSPOR

O saber transpor fecha o rol das competências básicas, identificadas pelos auditores internos, para a efetivação de um processo de aprendizagem organizacional, incorporado às práticas de auditoria interna.

Essa competência foi caracterizada como a capacidade de transportar conhecimentos e experiências adquiridas em momentos distintos para outras situações e contextos diversos. Trata-se, em outras palavras, da aptidão do indivíduo em pautar-se nas experiências vivenciadas em situações passadas para reconhecer os isomorfismos nas estruturas das situações-problema, determinando a escolha das estratégias mais adequadas para lidar com a situação.

“[...] houve troca de experiências bem-sucedidas, vivenciadas em outras oportunidades pelos participantes, sendo escolhidas aquelas que se adaptaram à realidade da dependência, bem como novas sugestões foram analisadas e as aprovadas incluídas no Plano de Ação.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

Como observa Le Boterf (1999a), é a partir de uma reflexão de suas práticas vivenciadas que o profissional, através de um trabalho de abstração e conceitualização, poderá reinvestir sua experiência sobre práticas e situações profissionais diversas. Essa bagagem é assimilada, via formalização ou generalização, pelos esquemas operatórios que arrolam o tratamento das situações interpostas.

Por conseguinte, o saber transpor abarcou a capacidade de aprender a reparar e interpretar os indicadores do contexto, mantendo uma constante atenção distribuída para perceber de fora as nuances e determinantes da situação analisada. Essa ação requereu, em algumas situações, recuos estratégicos, no intuito de aguardar o melhor momento para expor experiências bem-sucedidas em outras unidades da organização.

“É interessante quando uma pessoa que está fora do processo negocial. Quer dizer, quando você está envolvido no processo negocial, você quer fazer a coisa certa de qualquer forma e uma pessoa que está fora do processo negocial, ela consegue ver a coisa de outro ângulo. Então, isso aí é fantástico.” (Experimentação-piloto – Gerente de agência).

Igualmente, constatou-se que o saber transpor abrange também a capacidade de, além de transpor experiências para situações diversas, socializar essas experiências por toda a organização, através da difusão pessoal e/ou pelos meios disponíveis para tal fim. Assim sendo, esse processo proporcionou uma maior riqueza de conhecimentos e experiências por parte dos indivíduos, incrementando a capacidade de gerar novas combinações passíveis de transposição para diferentes situações e contextos.

“Após estudarmos o assunto com a devida profundidade, passamos a difundir este conhecimento. Através de mensagens que alertavam para a oportunidade e orientavam como proceder para a realização de operações no mercado de ações, conseguimos despertar o interesse de muitos funcionários por esta área de atuação, que desenvolveram o conhecimento e passaram a atuar e sugerir formas de expansão da atuação do Banco nesse segmento.” (Equipe de auditores do Rio Grande do Sul).

“É importante uma divulgação maior por parte dos próprios auditores. Não assim programas de divulgação, mas que cada um procurasse multiplicar com seus pares o que viu, o que participou. Eu tenho percebido que a chave é essa [...], trocando informações intensamente.” (Experimentação-piloto – Equipe de auditores participantes).

Por outro lado, observou-se na pesquisa que a capacidade de memorizar múltiplas situações e tipos de solução, mobilizando-as através de esquemas operatórios, é essencial para concretizar o saber transpor no escopo dos trabalhos de auditoria interna. Como afirma Le Boterf (1999a), o profissional competente será aquele que souber, dentro de um domínio particular, elevar seu nível de conhecimento a tal ponto que sua capacitação lhe permita a transposição de seus modelos (esquemas operatórios) a outros domínios distintos.

9.5 RECURSOS INCORPORADOS E DO AMBIENTE

Os principais recursos incorporados e do ambiente identificados na pesquisa foram ordenados tomando como referência a classificação dos recursos de competência proposto por Le Boterf (1999b). Para tanto, os recursos estão assim dispostos, de acordo com as seguintes categorias:

I) Recursos Incorporados

- conhecimentos gerais;
- conhecimentos específicos do ambiente profissional;
- conhecimentos procedurais;
- habilidades operacionais;
- habilidades relacionais;
- habilidades cognitivas; e
- atitudes e qualidades.

II) Recursos do ambiente

- recursos documentais;
- recursos informacionais;
- recursos operacionais; e
- recursos didático-pedagógicos.

Por sua vez, a opção de mapear de forma globalizada os recursos, apontados pelos auditores internos como necessários para a construção das competências básicas requeridas para a efetivação do processo de aprendizagem, deveu-se, principalmente, ao fato da arquitetura combinatória dos recursos variar em decorrência da natureza da missão e do contexto onde a competência é demandada. A tabela 3 apresenta os principais recursos de competência identificados na pesquisa.

Tabela 3 – Principais Recursos Incorporados e do Ambiente Identificados na Pesquisa.

Recursos Incorporados	Conhecimentos gerais	<ul style="list-style-type: none"> - noções de administração de pessoas; - conceitos sobre dinâmica de grupos e desenvolvimento de competências gerenciais; - noções de pedagogia, psicologia e estatística.
	Conhecimentos específicos do ambiente profissional	<ul style="list-style-type: none"> - estrutura e processos da organização; - planejamento estratégico; - normas, políticas, fluxos e procedimentos da organização; - conceituação, responsabilidade e atribuições da auditoria interna.
	Conhecimentos procedurais	<ul style="list-style-type: none"> - procedimentos técnicos de auditoria interna (planejamento, roteiro, instrumental, etc.); - métodos de resolução de problemas; - técnicas estatísticas; - ferramentas básicas da qualidade total (Gráfico de Pareto, Ishikawa, Diagrama de afinidades, etc.).
	Habilidades operacionais	<ul style="list-style-type: none"> - operacionalizar os instrumentais de auditoria (roteiro, papéis de trabalho, etc.); - diagnosticar os problemas na origem; - pesquisar informações em diversas fontes e base de dados; - tornar visível (compreensão dos auditados) o diagnóstico de auditoria; - conduzir um processo de discussão e reflexão coletiva sobre as situações-problema diagnosticadas pela auditoria; - mobilizar e combinar recursos para facilitar o processo de reflexão e aprendizagem;
	Habilidades relacionais	<ul style="list-style-type: none"> - liderar as discussões sobre a resolução dos problemas identificados pela auditoria; - aproximar administradores e funcionários em um fórum comum de discussão e reflexão coletiva; - priorizar assuntos; - ser aberto e disponível às pessoas; - saber ouvir e transmitir idéias, opiniões ou comentários com clareza e objetividade, não impondo convicções preconcebidas; - saber o momento oportuno para direcionar as discussões e resgatar o seu foco quando necessário; - incentivar a participação e o intercâmbio de informações e experiências; - levar os participantes a refletirem sobre as condicionantes e inter-relações das situações-problema identificadas (visão sistêmica); - estimular os participantes a apontarem alternativas de solução, considerando suas prováveis conseqüências; - encaminhar as discussões para a seleção de alternativas e implementação das soluções para os problemas diagnosticados.
	Habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - saber reparar e interpretar as situações sob vários enfoques disciplinares; - ser capaz de abstrair e produzir hipóteses sobre os fatores determinantes das situações-problema diagnosticados; - gerar novas configurações a partir dos recursos e competências disponíveis; - transpor conhecimentos e experiências adquiridas (esquemas operatórios) para situações e contextos diversos; - analisar e discernir sobre alternativas de solução eleitas pelos auditados.
	Atitudes e qualidades	<ul style="list-style-type: none"> - ter equilíbrio emocional, reagindo proporcionalmente aos estímulos recebidos; - saber suportar e tolerar situações adversas, assimilando críticas e lidando com tensões, sem perder o equilíbrio ou afetar a performance; - ser flexível e reposicionar-se frente a argumentos ou idéias convincentes; - tomar iniciativas para resolver os problemas constatados; - ser persistente e perspicaz na superação de obstáculos e superação de desafios; - pautar-se por um comportamento ético e condizente com a importância da profissão.
Recursos do Ambiente	Recursos documentais	- manuais, instruções circulares, relatórios gerenciais, comunicados, etc.
	Recursos informacionais	- sistemas corporativos, bancos de dados, bibliotecas virtuais, internet, intranet, etc.
	Recursos operacionais	- roteiros, matrizes de risco, papéis de trabalho, <i>check-list</i> , questionários, etc.
	Recursos didático-pedagógicos	- cartazes, slides, filmes, apostilas, etc.

9.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM APLICADO ÀS PRÁTICAS DE AUDITORIA INTERNA

O presente capítulo busca identificar as principais competências requeridas para a condução do processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de trabalho da auditoria interna. Nesse ínterim, foram apontadas pelos auditores internos quatro competências – saber atuar, interagir, mobilizar e transpor – consideradas básicas para a concretização de um processo dessa natureza.

O saber atuar concentrou-se mais nas ações e procedimentos direcionados para viabilizar as discussões voltadas para a resolução coletiva das situações-problema constatadas pela auditoria. Já o saber interagir abrangeu aquelas ações relacionais necessárias para gerar um ambiente apropriado para a aprendizagem, permeado pela abertura e confiança entre as partes. O saber mobilizar encontrou-se mais centrado na capacidade de angariar e combinar os recursos prementes para a efetivação do processo de aprendizagem. Por último, o saber transpor caracterizou-se pela capacidade de transportar para situações e contextos diferenciados aqueles conhecimentos e experiências adquiridos em outras missões realizadas na organização.

No que tange aos recursos de competência, não obstante as diversas combinações possíveis, pode-se inferir que as competências listadas apresentaram maior ênfase no emprego de determinadas categorias de recursos. Enquanto os conhecimentos gerais e específicos do ambiente profissional foram comuns a todas competências, verificou-se que o saber atuar demandou mais os conhecimentos procedurais e as habilidades operacionais, enquanto que o saber interagir pautou-se mais pelo emprego das habilidades relacionais e pelas atitudes e qualidades do indivíduo. O saber mobilizar concentrou-se mais no uso das habilidades operacionais, com emprego direto dos recursos do ambiente, ao passo que o saber transpor lastreou-se, basicamente, pela utilização das habilidades cognitivas.

Tomando como base essas afinidades identificadas, as mesmas podem funcionar como pontos de referência para a operacionalização das competências necessárias para a condução do processo de aprendizagem aplicado às práticas de auditoria, sem prejuízo do mesmo conjunto de recursos servir como base para a construção de outras categorias de

competências. Logo, levando em conta a noção de competência como a capacidade de integrar saberes diversos em uma ação ou encadeamento de ações, pode-se inferir que as competências obedecem, em termos de grandeza, a uma hierarquia, dependendo do contexto e da complexidade da atividade e do resultado a ser alcançado.

Sob essa ótica, tendo em vista as características do processo de aprendizagem desenvolvido, orientado para a resolução coletiva de problemas, as competências apontadas como básicas para sua efetivação podem ser classificadas como genéricas, cada qual abrangendo uma gama de outras ações de menor complexidade. Nesse aspecto, o próprio conjunto de competências básicas poderia ser considerado como parte integrante de uma macrocompetência denominada “competência orientação”.

Nesses termos, a competência orientação abrangeria as competências básicas, compostas por blocos de ações mais focalizadas, as quais poderiam ser interpretadas como competências mais pontuais ou elementares. A figura 27 apresenta a competência orientação, vinculada com as competências básicas e suas derivadas.

Por fim, a identificação das principais competências requeridas para a condução de um processo de aprendizagem organizacional incorporado nas práticas de trabalho da auditoria interna, além de proporcionar um entendimento melhor sobre como a aprendizagem concretiza-se no âmbito das organizações, assume um caráter particular de relevância na medida em que permite dimensionar os esforços e os recursos a serem despendidos para a consecução de um processo dessa natureza.

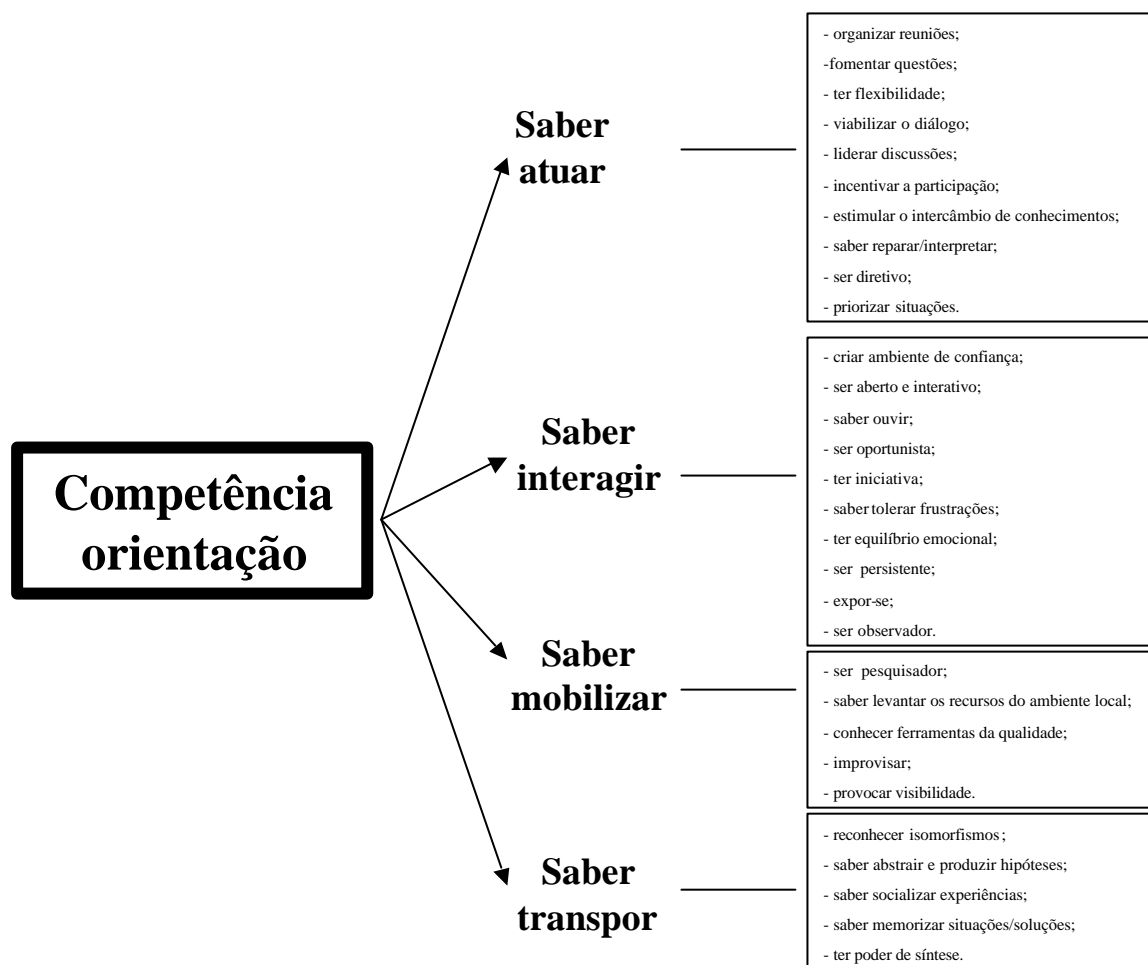


Figura 27- Competência Orientação, suas Competências Básicas e Derivadas.

10 CONCLUSÕES E DIRECIONAMENTOS

O presente capítulo tem o objetivo de discorrer sobre as principais conclusões decorrentes dos resultados obtidos e avaliar o grau de alcance dos objetivos almejados na pesquisa, tomando-se como referência os propósitos e as questões orientadoras do estudo. As análises apóiam-se nas conclusões parciais reportadas nos capítulos que abordam os impactos verificados nas práticas de auditoria interna, as principais barreiras impostas à aprendizagem e as competências requeridas na condução do processo de aprendizagem desenvolvido.

Entretanto, é importante ressaltar algumas particularidades da pesquisa. A coleta de dados abrangeu um vigoroso acompanhamento de mais de duas dezenas de eventos desenvolvidos na unidade de pesquisa, implicando, inclusive, deslocamentos, no biênio 1997-1998, para mais de 15 unidades federativas diferentes.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, pode-se avaliar a dimensão dos trabalhos de análise realizados, os quais abrangeram o estudo de 34 fontes primárias, derivadas de relatos, relatórios, transcrição de vídeos, entrevistas, memorandos, etc., representando a avaliação de mais de 1.000 laudas em cada rodada de análise efetuada. Em suma, na busca da saturação teórica (Strauss, 1987), foram realizadas no total treze rodadas completas de análise e avaliação dos dados coletados, culminando em 71 códigos abertos, vinculados a 1.685 passagens selecionadas nas respectivas fontes primárias.

Cabe destacar o fato de a pesquisa ter sido realizada no âmbito da função auditoria interna, tradicionalmente uma área de difícil acesso para pesquisas do gênero. Em geral, as áreas de auditoria interna, especialmente em instituições financeiras, são herméticas a acompanhamentos externos, sob a alegação de que os auditores internos tratam com dados e informações de ordem sigilosa.

Por sua vez, presente aos propósitos do estudo de avaliar os impactos da difusão de princípios e conceitos de aprendizagem organizacional aplicados às práticas dos auditores

internos, através de uma estratégia baseada na relação entre o processo de aprendizagem e a resolução coletiva de problemas, a pesquisa desenvolvida contabilizou um conjunto de resultados relevantes, permitindo visualizar e compreender melhor como um processo dessa natureza concretiza-se nas organizações.

Primeiramente, o processo desenvolvido implicou mudanças nas práticas de trabalho da auditoria interna e, por conseguinte, na forma de atuação dos auditores. Com relação às práticas de auditoria, os trabalhos inerentes à fase de execução da missão, foco principal da estratégia empregada, pautaram-se por quatro etapas, nessa ordem: Análise das Constatações da Auditoria; Discussão sobre Alternativas de Solução; Seleção das Alternativas de Solução; e Aplicação do Plano de Ação.

Na prática, essas mudanças perpassaram pela realização de reuniões voltadas para discussão coletiva das situações-problema constatadas pela auditoria com os próprios funcionários envolvidos, ao contrário do procedimento clássico de apenas comunicar as falhas e solicitar providências tempestivas do principal administrador da unidade.

Outra mudança importante verificada na *praxis* da auditoria foi a substituição das recomendações de auditoria por planos de ação, formulados pelos próprios auditados, contendo ações voltadas para a correção das falhas constatadas. Essa prática, associada ao acompanhamento da efetivação desses planos, inclusive com visitas dos auditores *in loco*, corroborou decisivamente com os resultados positivos obtidos no decorrer e após a conclusão dos trabalhos de auditoria.

No que tange à forma de atuação dos auditores, as principais mudanças estão relacionadas às atitudes e ações desenvolvidas com o pessoal da unidade auditoria. O processo de resolução coletiva de problemas, sob a lente da aprendizagem organizacional, demandou um maior grau de interatividade e uma atuação efetiva no sentido de levar os participantes a um entendimento comum sobre as variáveis relacionadas às situações constatadas pela auditoria. Em decorrência, os auditores passaram a desempenhar um papel diferenciado, mais voltado para a articulação do processo e orientação das discussões, em que os principais atores foram os próprios funcionários pertencentes à auditada.

Como resultante, verificou-se que o tratamento das situações-problema constatadas pela auditoria interna pelo pessoal da unidade auditada, através de uma dinâmica pautada pela reflexão coletiva, proporcionou concretamente um compartilhamento de

conhecimentos e experiências, propiciando o desenvolvimento de uma visão comum e desembocando em ações conjuntas, muitas delas inovadoras, voltadas não só para a solução das falhas incorridas, mas também para a melhoria dos processos da organização. Como afirma Senge et al. (1999), as pessoas, quando desenvolvem a capacidade de refletir e questionar, começam a discutir livremente sobre temas complexos e conflituosos, sem adotar uma atitude defensiva, identificando e trabalhando com as interdependências e com as causas mais profundas dos problemas.

Essa constatação vem ao encontro da primeira questão orientadora da pesquisa - “no caso estudado, qual o grau de contribuição do processo de aprendizagem organizacional, baseado na resolução coletiva de problemas, como veículo condutor da mudança e melhoria organizacional ?” - , pois os resultados obtidos demonstraram que o processo de aprendizagem organizacional, nos moldes aplicados, impacta e provoca mudanças positivas nas atitudes e ações dos funcionários relacionadas às situações de trabalho.

Na ótica dos próprios participantes, o processo conduzido pela auditoria incentivou a cooperação e parceria e aumentou o grau de motivação e comprometimento com as ações acordadas no âmbito coletivo. Esse fato, por si só, já atestaria o grau de influência desse tipo de abordagem nas ações dos indivíduos no trabalho. No entanto, a ampliação da visão sobre os processos e sistemas da organização e a maior prontidão de resposta no trato das questões apontadas pela auditoria corroboram ainda mais com o pressuposto de que o processo de aprendizagem organizacional contribui para o desenvolvimento de novas competências gerenciais, em consonância com os vetores sinalizados no modelo da pesquisa.

Especificamente, com relação ao vetor relacionado com a mudança e melhoria dos processos e sistemas de gestão, os resultados podem ser considerados contundentes, mesmo ressaltando o interregno compreendido entre a implementação do processo e a avaliação das mudanças resultantes¹. Evidências como a melhoria dos processos internos e controles internos, redução do número de falhas operacionais e, principalmente, o incremento na produtividade e nos resultados financeiros das unidades auditadas atestam o elevado grau de contribuição do processo de aprendizagem organizacional para a melhoria

¹ Esse interstício abrangeu um período de aproximadamente um ano.

e mudança organizacional. As principais mudanças verificadas encontram-se dispostas no quadro 15.

Quadro 15 - Principais Mudanças Verificadas no Processo de Aprendizagem Desenvolvido.

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 pelos 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.

Nessa linha, porém focando mais no processo do que nos resultados, a segunda questão orientadora – “quais são os principais fatores organizacionais e gerenciais necessários para o desenvolvimento e consecução de um processo de aprendizagem organizacional aplicado às práticas de auditoria interna? – abrange os fatores intrínsecos à consecução do processo.

Sob a lente da aprendizagem organizacional, o processo configurou-se como um campo de interação no qual foram identificados quatro macrofatores ou fatores organizacionais: Compartilhamento de Conhecimentos/Experiências, construção de uma Visão Compartilhada, estabelecimento de Deliberações Conjuntas e Sistematização das Ações elencadas. Conforme observado na pesquisa, tais fatores estavam diretamente relacionados com as quatro etapas desenvolvidas pela auditoria na execução dos trabalhos

de campo. Associados a esses macrofatores, foram identificados onze outros fatores, classificados na pesquisa como gerenciais.

A partir da análise e discussão coletiva das constatações de auditoria, originou-se um autêntico processo de compartilhamento de conhecimentos/experiências entre os participantes. Essa condição, central no processo de aprendizagem organizacional, permitiu a ampliação e/ou modificação dos modelos mentais dos indivíduos participantes, o que se refletiu diretamente nos resultados observados na pesquisa.

Os principais fatores gerenciais relacionados ao Compartilhamento de Conhecimentos/Experiências foram a necessidade de Preparação Prévia dos auditores para condução do processo, o direcionamento para o Trabalho em Equipe, o estímulo e a valorização da Participação, bem como o estabelecimento de uma genuína Abertura entre as partes.

O segundo fator organizacional foi decorrente do avanço desse processo de compartilhamento, em que se buscava junto com a equipe alternativas de solução para as situações-problema apontadas pelos auditores, desembocando na construção de uma visão comum dos participantes quanto às condicionantes relacionadas às ocorrências constatadas. Essa Visão Compartilhada permitiu aos funcionários matizarem as diversas variáveis relacionadas às situações apontadas pela auditoria, proporcionando uma melhor leitura e conhecimento dos processos e sistemas da organização. Nesse estágio, afloraram os fatores gerenciais relacionados à ampliação da Visão Sistêmica dos indivíduos, a importância de propiciar um ambiente permeado pela Afetividade e Confiança e o estabelecimento do Feedback como mecanismo de ligação entre os participantes.

O levantamento de alternativas de solução pelos participantes do processo desencadeou uma prática até então pouco usual nos trabalhos de auditoria: a seleção e Deliberação Conjunta das ações corretivas a serem implementadas. Nesse ínterim, as tradicionais recomendações de auditoria deram lugar aos planos de ação, verdadeiros acordos de trabalho apresentados pelos próprios funcionários da unidade auditada.

Os fatores gerenciais que balizaram esse estágio foram o Comprometimento com as ações e o Respaldo às deliberações estabelecidas. O maior comprometimento se originou em função das ações serem deliberadas pelos próprios intervenientes, enquanto que o

respaldo da administração a esses movimentos configurou-se como uma condição *sine qua non* para a concretização desse processo.

A efetivação desses planos de ação concretizou na prática o estágio de Sistematização das Ações decorrentes do processo de aprendizagem desenvolvido. O Reconhecimento das ações desenvolvidas e a Difusão dos Conhecimentos decorrentes do processo foram os principais fatores gerenciais identificados nessa fase.

Portanto, como observado na pesquisa, o próprio número de fatores assinalados demarca a complexidade que se revestiu o processo conduzido pelos auditores. No caso, a importância da identificação e análise desses fatores, à luz da literatura referenciada, propicia um conhecimento mais acurado das condicionantes básicas requeridas para a implementação e consecução de um processo dessa natureza e magnitude.

No que concerne as principais barreiras à aprendizagem, em consonância com a terceira questão orientadora da pesquisa – “quais as principais barreiras à aprendizagem que afloram em um processo dessa natureza ?” – foram reportados pelos participantes sete tipos diferenciados de barreiras, em ordem de importância: Dicotomia entre o Discurso e a Ação, Rotinas Defensivas, Exigüidade do Tempo, Dispersão de Ações e/ou Falta de Foco, Conflitos de Interesses, Comunicação Deficiente e Resistência à Mudança.

A Dicotomia entre o Discurso e a Ação originou-se, basicamente, no descompasso entre as orientações estratégicas e as condições propiciadas para as unidades concretizarem esses direcionamentos em ações e também na desconfiança com relação às ações dos auditores em decorrência da imagem punitiva associada à auditoria. Já as Rotinas Defensivas se configuraram na prática como posturas centralizadoras, desqualificação de interlocutores, ocultação de problemas e transferência de responsabilidades. Cabe registrar que essas rotinas defensivas identificadas na pesquisa assemelham-se àquelas identificadas por Argyris & Schön (1996) em seus estudos, o que vem a corroborar para um melhor entendimento sobre como essas rotinas manifestam-se nas práticas organizacionais.

A questão relacionada à Exigüidade do Tempo recaiu na dificuldade de estimar o interstício ideal para a consecução da aprendizagem, enquanto que a Dispersão das Ações situou-se mais na competência exigida do auditor para a condução do processo, o mesmo se aplicando ao gerenciamento dos Conflitos de Interesse. Quanto à Comunicação Deficiente, essa barreira esteve principalmente associada às diversas interpretações

decorrentes de orientações e/ou informações sem a clareza e objetividade devida, assim como a Resistência à Mudança repousou no receio intrínseco dos indivíduos em sair da zona de conforto e correr mais riscos.

Em síntese, o mapeamento e a configuração na prática das principais barreiras impostas à aprendizagem por si só representam uma contribuição importante da pesquisa. Logo, a partir desse reconhecimento, torna-se mais factível aos auditores envidarem esforços mais focados para evitar ou minimizar tais ocorrências.

Relativamente às competências requeridas dos auditores internos para a condução do processo de aprendizagem acoplado às práticas de auditoria, objeto da terceira questão orientadora da pesquisa – quais as principais competências requeridas dos auditores internos para a condução de um processo de aprendizagem organizacional dessa natureza? – os depoimentos dos próprios auditores participantes apontaram quatro competências de ordem geral ou básicas: Saber Atuar, Interagir, Mobilizar e Transpor.

As ações decorrentes do Saber Atuar abrangeram aquelas relacionadas à condução do processo propriamente dito, enquanto que o Saber Interagir centrou-se mais no estabelecimento de relações mútuas com os participantes. O Saber Mobilizar perpassou pelas ações de angariação e combinação dos recursos necessários para tornar concreto o processo de aprendizagem, ao passo que o Saber Transpor caracterizou-se pela transposição de conhecimentos e experiências para outras situações e contextos diferenciados.

Por conseguinte, as ações observadas na pesquisa permitem inferir que as competências obedecem a uma hierarquia em termos de grandeza e complexidade. Nesses termos, pode-se afirmar que as competências básicas identificadas englobam outras ações ou competências mais pontuais ou elementares, ao mesmo tempo em que são abrangidas por uma macrocompetência que, tendo em vista as características do processo desenvolvido, poderia ser denominada de “Competência Orientação”. A figura 28 apresenta as inter-relações entre as etapas de trabalho desenvolvidas pelos auditores, os fatores organizacionais e gerenciais relacionados e as competências básicas requeridas para a condução do processo de aprendizagem sob a égide da auditoria interna.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL INSERIDO NO ÂMBITO DE UMA MISSÃO DE AUDITORIA INTERNA

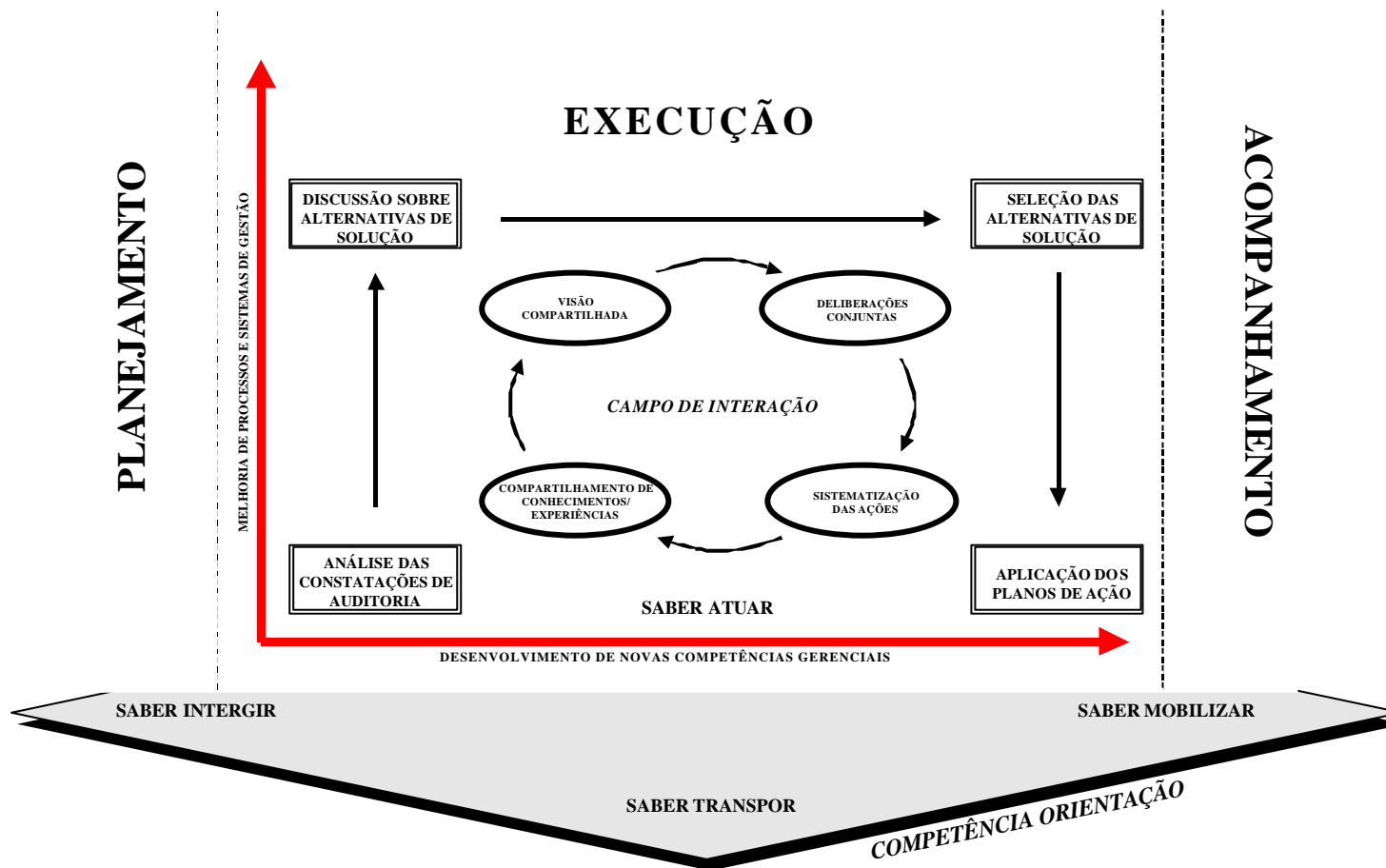


Figura 28 - O Processo de Aprendizagem Organizacional Inserido no Âmbito de uma Missão de Auditoria Interna

Retomando o foco no processo, os resultados verificados atestam que a difusão de princípios e conceitos de aprendizagem organizacional sobre as práticas dos auditores internos efetivamente contribuiu para agregar mais valor aos trabalhos de auditoria. Contudo, esses resultados não refletem toda a extensão do grau de contribuição do processo de aprendizagem para a organização, visto que, como constatado na própria pesquisa, algumas ações e mudanças oriundas desse processo demandam um intervalo maior de tempo para concretizarem-se em resultados tangíveis.

Logo, o processo de aprendizagem organizacional, nos moldes do que foi desenvolvido, revela-se como um instrumento efetivo para alavancar um processo de mudança organizacional e propiciar o desenvolvimento de novas competências gerenciais, tanto no nível individual, no decursos da mudança das ações e atitudes dos funcionários, como no nível organizacional, através da arquitetura combinatória dessas competências individuais. A partir de uma dinâmica pautada pela discussão e reflexão coletiva de situações-problema, os indivíduos são estimulados a perceberem as principais variáveis intervenientes e, ao mesmo tempo, desafiados a mobilizarem e combinarem os recursos necessários para a resolução dos problemas emergentes no cotidiano organizacional.

Em suma, um processo dessa natureza resulta em uma tensão capaz de propiciar mudanças nos modelos mentais dos indivíduos, não somente ampliando a capacidade de percepção do mundo a sua volta, mas, também, modificando a própria forma de percepção das situações que constituem esse universo. No caso, a própria percepção de que os próprios funcionários das unidades auditadas são capazes de refletirem e buscarem soluções para as situações-problemas verificadas pela auditoria, cabendo aos auditores o papel de conduzir e orientar esse processo de aprendizagem, ilustra um tipo de mudança ocorrida nos modelos mentais dos auditores participantes do processo desenvolvido.

Por outro lado, não obstante o rigor científico requerido para a generalização dos resultados, até em função de tratar-se de um único estudo de caso, a pesquisa apresenta observações importantes para uma melhor compressão e sistematização de processo de aprendizagem nas organizações, constituindo-se em um referencial para a implantação de processos futuros em contextos diferenciados. Essa importância ganha maior dimensão quando se constata que são poucos os estudos de casos que relacionam teoria e prática acerca da aprendizagem organizacional no contexto brasileiro e muito mais escassos ainda aqueles aplicados na área de auditoria interna.

No que tange à aplicabilidade, os depoimentos dos auditores participantes convergiram no sentido de que o processo de aprendizagem, na forma em que foi desenvolvido na experimentação-piloto, é aplicável em qualquer tipo de agência ou unidade da organização pesquisada, independente do porte das mesmas. Tal fato, associado aos resultados observados, motivou a inserção dos novos procedimentos empregados pelos auditores no Manual de Auditoria Interna da organização estudada, o que representou, na prática, uma forma de incorporação da aprendizagem na memória organizacional da empresa.

No entanto, apesar do escopo da pesquisa ter abrangido as práticas de auditoria interna, o método empregado, por estimular o processo de aprendizagem no âmbito do próprio ambiente de trabalho, pode ser aplicado em outras situações e contextos, sem prejuízo de sua eficácia, especialmente em organizações que apresentam processos menos susceptíveis à padronização, como o caso do setor de serviços. Nessa linha, a descentralização e autonomia administrativa conquistadas pelas unidades de negócio, associada à crescente complexidade das situações que se apresentam em um ambiente econômico não-linear, favorecem e valorizam cada vez mais os processos de aprendizagem locais (Cohedet et al., 1996; Lorino, 1996).

Cabe ressaltar que o presente trabalho limitou-se a estudar o processo de aprendizagem organizacional com base em uma estratégia de resolução coletiva de problemas no ambiente natural de trabalho dos funcionários. Essa observação é dotada de relevância, posto que existem muitas outras formas de aprendizagem organizacional abrangidas pela literatura, as quais podem ser perfeitamente empregadas nas mais diversas situações e organizações.

Em suma, ao levantar os principais fatores constituintes do processo, identificar as barreiras impostas à aprendizagem e configurar as competências requeridas para condução do processo no âmbito das práticas de auditoria interna, o trabalho levantou elementos que permitem entender melhor as perspectivas e os limites de um processo de aprendizagem no âmbito organizacional. No entanto, o campo de pesquisa requer outros estudos nessa linha.

Para tanto, sugere-se a aplicação do processo de aprendizagem, nos moldes do aplicado no presente estudo, em outras unidades da organização estudada, independente da região ou do porte, buscando validar os resultados obtidos na experimentação-piloto. Outra

variante seria a replicação do processo em outras empresas, o que possibilitaria a comparação e identificação de pontos comuns inerentes à aprendizagem nas organizações.

Por fim, respeitando-se o foco do estudo e tendo consciência das diversas limitações impostas à pesquisa, tais como tempo, recursos, peculiaridades da organização estudada, etc., pode-se concluir que o estudo alcançou seus objetivos.

ANEXO A -Lista Referencial de Padrões e Qualificações Baseada na Competência - NCVQ

O *The National Council for Vocational Qualifications* – NCVQ¹ do Reino Unido desenvolveu como referencial uma estrutura de padrões e qualificações baseada na competência, composta por cinco níveis:

- Nível 1 – Competência no desempenho de uma extensa variedade de atividades, muitas das quais rotineiras ou previsíveis.
- Nível 2 – Competência em uma significativa extensão de atividades variadas, desempenhada em uma variedade de contextos. Algumas das atividades são complexas ou não rotineiras, requerendo alguma responsabilidade ou autonomia individual. A colaboração com outros indivíduos pode ser requerida.
- Nível 3 – Competência em uma extensa variedade de atividades, desenvolvidas em uma variedade de contextos, sendo que muitas das quais são complexas e não rotineiras. As atividades envolvem um considerável nível de responsabilidade e autonomia, onde o controle e orientação de outras pessoas são frequentemente requeridos.
- Nível 4 – Competência em uma larga extensão de atividades de trabalho complexas, técnicas ou profissionais, desenvolvidas em uma extensa variedade de contextos e com um substancial grau de responsabilidade e autonomia pessoal. A responsabilidade pelo trabalho dos outros e alocação de recursos é frequentemente requerida.
- Nível 5 – Competência que envolve a aplicação de uma significativa gama de princípios fundamentais e técnicas complexas sobre uma extensa e frequentemente imprevisíveis variedade de contextos, demandando uma substancial autonomia pessoal e uma significativa responsabilidade pelo trabalho dos outros e pela alocação de recursos substanciais.

Esses níveis servem de referência para as empresas classificarem as atividades de trabalho em relação à sua complexidade, bem como mapearem as competências necessárias e a preparação a ser desencadeada junto aos empregados.

¹ National Council for Vocational Qualifications. Guide to National Vocational Qualification, London: NCVQ, 1991.

ANEXO B - Roteiro das atividades empregadas nas jornadas de debates

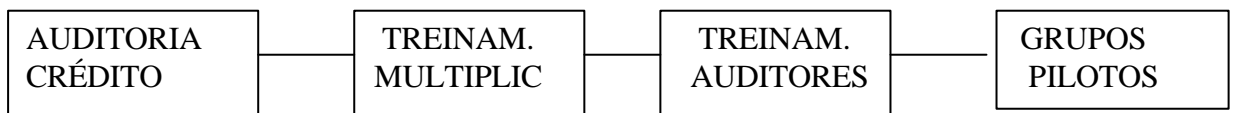
JORNADA DE DEBATES

1 INTRODUÇÃO

a) POR QUE ESTAMOS AQUI? (APRESENTAÇÃO INTERATIVA)

- CONTEXTO DE MUDANÇA
- NECESSIDADES DE MUDANÇA NO BB > SOBREVIVÊNCIA
- SER MAIS COMPETENTES: ADAPTAÇÃO DA FUNÇÃO DE AUDITOR À GESTÃO CONTEMPORÂNEA (INOVAR, SAIR NA FRENTE):
OBJETIVO: AGREGAR VALOR - **TRANSPAR 1**
- PROJETO: AGREGANDO VALOR NA AUDIT -

b) DINÂMICA DO PROJETO - TRANSPAR 2



c) **OBJETIVO:** DEBATER E CONSOLIDAR ALGUNS DOS CONTEÚDOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL ORIENTADOS PARA O AMBIENTE DE TRABALHO.

d) PROGRAMAÇÃO: 8h30min – 17h:30min

- INTRODUÇÃO - 40 min
- O CONTEXTO ATUAL E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL - 30 min
- PREPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS A SEREM APRESENTADOS (SUBGRUPOS) 70 min
- APRESENTAÇÕES E DEBATES - 160 min

- AVALIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS E APRESENTAÇÃO NO GRANDE GRUPO - 90 min
- DEFINIR A ORIENTAÇÃO ACERCA DA “TAREFA IN COMPANY” (RELATOS VIVENCIAIS) - 40 min

2 O CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E COMO ELA PODE NOS AJUDAR

2.1 O PRESSUPOSTO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO ATUAL AMBIENTE COMPETITIVO:

Na configuração da competitividade predominante hoje, as exigências relacionadas à sobrevivência das empresas são mais e mais fortes e cada vez mais abrangentes. Neste contexto, modificou-se também o papel do empregado. Até então um ator pouco envolvido com o resultado de seu trabalho e o dos outros, quase nulamente motivado a propor melhorias e inovações, passa, no atual momento, a cumprir um papel mais ativo em termos da qualidade e do aperfeiçoamento de seu trabalho. Isto por uma razão muito simples: ninguém melhor do que o próprio executor da atividade para monitorar a qualidade do resultado de seu trabalho e para sugerir melhorias nele. A qualidade em serviços, por exemplo, só depende do funcionário. Nenhum gerente pode substituir o funcionário na hora de atender o cliente. Ninguém melhor do que ele conhece seus detalhes, a relação com os fornecedores e clientes desse serviço (mesmo que internos).

Neste contexto, envolver e comprometer o funcionário com seu próprio trabalho, com as necessidades do cliente e com os resultados da empresa passa a ser condição fundamental para o desenvolvimento da empresa. Essa situação é ainda mais evidente em empresas como o BB nas quais seus funcionários apresentam uma qualificação mais elevada do que a de seus concorrentes.

Por isso, na empresa competitiva, o papel da liderança também se transforma: é preciso repartir as responsabilidades e os compromissos. Na contramão das organizações tradicionais nas quais os problemas e as decisões eram deixadas para “os chefes”, a organização da qual tratamos precisa estimular o compartilhamento da responsabilidade.

Em muitos casos, a gerência não deve fornecer respostas. Essas respostas devem ser buscadas pelos funcionários, pois são eles que estão na linha de frente e só assim podem desenvolver conhecimento para lidar com os problemas e resolvê-los sem precisar da tutela gerencial. Se poucos conhecem melhor do que eles a realidade dos negócios e de seus clientes, são eles mesmos que devem buscar essas respostas.

Assim, ao desenvolver comprometimento e responsabilidades junto aos empregados no âmbito da solução de problemas e da melhoria, estamos desenvolvendo o que, segundo os pressupostos da Aprendizagem Organizacional, será a única fonte confiável de vantagem e diferencial competitivos: o conhecimento (Nonaka, 1997). O futuro pertence àquelas organizações que puderem criar novas formas de conhecimento e puderem transformá-las em produtos e processos. Entretanto, não se trata de um

conhecimento estranho, mas sim de um conhecimento latente na própria organização. A chave para abrir as portas dessa vantagem competitiva através do conhecimento é a identificação do empregado com a empresa e o estímulo ao aprendizado interno.

2.2 OS PROCESSOS DE MUDANÇA NAS ORGANIZAÇÕES E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Os programas de mudança para a competitividade (como a Gestão pela Qualidade Total, por exemplo) têm impulsionado vários aspectos positivos no interior das empresas: conscientização de todos para as dificuldades do novo padrão competitivo, para a necessidade de melhorar a qualidade de produtos e serviços, para a padronização das atividades tornando-as, em geral, mais simples e controláveis, etc. Por outro lado, a implantação dessas estratégias tem também apresentado algumas dificuldades: o comprometimento dos funcionários, o gap entre o conhecimento gerencial acerca dos novos princípios e métodos (aprendidos em cursos) e sua aplicação prática, o gap entre o conhecimento e a prática dos gerentes e a difusão deste conhecimento entre os empregados.

Nesse caso, estamos tratando de dificuldades originadas na necessidades de mudar atitudes, pois a mudança somente ocorre quando muda a atitude das pessoas frente ao trabalho, aos clientes, aos resultados da empresa, etc. Mas qual o significado da Atitude neste contexto?

A noção de Competência tem, nos últimos tempos, sido relacionada com três elementos básicos: conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitude (saber-ser), sendo que o último destes elementos, a atitude, atinge um grau de importância progressivamente maior.

Por seu lado, a Aprendizagem Organizacional parte do seguinte pressuposto:

A MUDANÇA EXIGE MUDANÇA DE ATITUDE; ENTRETANTO, MUDANÇA DE ATITUDE POR SER UM PROCESSO, IMPLICA APRENDIZAGEM.

Assim, pelo fato de atuar no plano atitudinal, os métodos de trabalho da Aprendizagem Organizacional podem contribuir para tornar mais viáveis esses processos de mudança nas organizações.

E mais adiante, em uma fase mais avançada da organização, ao atingir um nível de desenvolvimento compatível com os padrões de competitividade dos melhores concorrentes, a aprendizagem organizacional pode ajudar a construir um diferencial competitivo com base no conhecimento. As empresas não podem ter a ilusão de achar que

os modelos clássicos de mudança (Qualidade Total, Reengenharia, etc.) vai lhes diferenciar competitivamente. Isso só é possível quando desenvolverem competência para empregar o conhecimento de maneira diferenciada.

Por fim, a Aprendizagem Organizacional não é alquimia, não é mágica, ela exige muito trabalho. O tempo necessário para as mudanças de atitude é grande (e também para a aprendizagem), pois trata-se de um processo. Mas os ganhos são compensadores.

3 APRESENTAÇÃO DOS PRINCIPAIS CONTEÚDOS DOS TEXTOS ENTREGUES PREVIAMENTE ATRAVÉS DE 3 SUBGRUPOS

3.1 DIVISÃO DOS PARTICIPANTES EM 3 SUBGRUPOS, ESCOLHA DOS PAPÉIS DE COORDENADOR E RELATOR E DEFINIÇÃO DA TAREFA DE CADA GRUPO. (A REPARTIÇÃO EM *SUBGRUPOS* DEVE DISTRIBUIR EQUITATIVAMENTE OS PARTICIPANTES EM TERMOS DE SUA EXPERIÊNCIA COMO AUDITORES).

3.2 PREPARAÇÃO, NO INTERIOR DE CADA SUB-GRUPO, DOS CONTEÚDOS A SEREM APRESENTADOS - TEMPO PARA PREPARAÇÃO: 60 MINUTOS.

- CADA SUB-GRUPO PREPARA UMA APRESENTAÇÃO DE NO MÁXIMO 30 MINUTOS, ACERCA DE UM DOS 3 TEXTOS ENTREGUES PREVIAMENTE.
- NESTA APRESENTAÇÃO DEVERÃO SER CONSIDERADOS OS ASPECTOS MAIS IMPORTANTES DE CADA TEXTO.
- O OBJETIVO DESTA ETAPA É ESTIMULAR O DEBATE NO INTERIOR DOS *SUBGRUPOS* ACERCA DOS CONTEÚDOS PRINCIPAIS, O QUE CONSTITUI UMA FORMA DE SOCIALIZAR, HOMOGENEIZAR E APROPRIAR COLETIVAMENTE AS PRINCIPAIS NOÇÕES DOS TEXTOS.

3.3 APRESENTAÇÕES DOS *SUBGRUPOS*:

- 1º. SUB-GRUPO: POLÍGRAFO TEXTO SWIERINGA & WIERDSMA - 30 MINUTOS
- DEBATE ACERCA DA APRESENTAÇÃO-20 MINUTOS
- 2º. SUB-GRUPO: APRESENTAÇÃO TEXTO SENGE - 30 MINUTOS
- DEBATE NO GRANDE GRUPO ACERCA DA APRESENTAÇÃO- 20 MINUTOS
- 3º. SUB-GRUPO: APRESENTAÇÃO TEXTO KOLB - 30 MINUTOS
- DEBATE NO GRANDE GRUPO ACERCA DA APRESENTAÇÃO- 20 MINUTOS

3.3.1- ORIENTAÇÃO PARA O DEBATES APÓS AS APRESENTAÇÕES:

- QUAIS OS ASPECTOS MAIS IMPORTANTES DAS 3 APRESENTAÇÕES - LISTAR NO FLIP-CHART
- COMO ESSES ASPECTOS PODEM SER RELACIONADOS COM AS EXPERIÊNCIAS FUNCIONAIS DOS
- PARTICIPANTES: BB, AUDIT E TRABALHO DE AUDITOR

4 AVALIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:

4.1 FORMAR 4 SUBGRUPOS COM NOVA COMPOSIÇÃO DE PARTICIPANTES

4.2 DEBATE EM NÍVEL DOS *SUBGRUPOS* ACERCA DE UM CONJUNTO DE QUESTÕES EXTRAÍDAS DOS TEXTOS APRESENTADOS (CADA GRUPO PODE SER RESPONSÁVEL POR 2 GRUPOS DE QUESTÕES)

4.3 ROTEIRO DE QUESTÕES PRINCIPAIS

ACERCA DO TEXTO DE KOLB

1. O modelo de aprendizagem vivencial constitui-se em um ciclo quadrifásico. Relacione as respectivas fases, associando-as a uma situação de trabalho do seu dia-a-dia na Audit.
2. Como o grupo percebe o processo de aprendizagem vivencial? Eles são aplicáveis à realidade da empresa e do mercado?
3. Qual a relação entre o ciclo vivencial e o método de solução de problemas: de aprendizagem e o método de solução de problemas? Exemplifique com um caso prático.

ACERCA DO TEXTO DE SENGE

1. No tocante às organizações, o que distingue o aprendizado adaptativo do aprendizado generativo? Como podemos caracterizá-los no Banco e na Audit?
2. Como se caracterizam os líderes em uma organização que aprende? Quais são as habilidades e ferramentas exigidas dos líderes em uma organização que aprende? E dos auditores?
3. Qual o tipo de liderança que mais se identifica com os auditores? Justifique.

ACERCA DO TEXTO DE SWIERINGA & WIRDSMA

1. Qual a condição básica para o processo de mudança nas organizações? Como ela se aplica ao trabalho dos auditores?

2. Como se configuram os ciclos de aprendizagem (princípios, insights e regras) nas práticas de trabalho no Banco do Brasil e da Audit?
3. Quais as características básicas do processo de aprendizagem que diferenciam as organizações prescritivas das organizações que aprendem? Exemplifique.
4. Relacione as práticas de trabalho em curso no Banco que podem ser consideradas como práticas voltadas para o processo de aprendizagem organizacional

QUESTÕES FINAIS

1. Com base nos textos estudados, quais são as ações necessárias para o desenvolvimento e consolidação de um processo de aprendizagem organizacional no Banco e na Audit?
2. Qual a importância da aprendizagem organizacional nos trabalhos de auditoria?
3. Por que estudar aprendizagem organizacional e que tipo de contribuição o processo de aprendizagem pode propiciar a uma organização? Quais vantagens pode trazer para o Banco do Brasil e para a Audit?
4. Que tipo de contribuição os auditores podem oferecer para consolidar o processo de aprendizagem organizacional na auditoria e no banco?

5 ORIENTAÇÃO PARA AS TAREFAS “IN COMPANY” (RELATOS DE CASOS)

Essa atividade consiste em um relato que cada participante deverá escrever para ser entregue no Seminário de Aprendizagem Organizacional. Esse relato vai narrar sucintamente uma experiência de facilitador da aprendizagem, realizada por cada um dos participantes da jornada, na qual teriam sido empregados alguns dos conceitos e princípios apresentados nesta Jornada. Assim, cada um dos participantes da Jornada deverá, antes do Seminário de Aprendizagem, desenvolver em seu trabalho de campo, uma experiência de facilitador de Aprendizagem.

5.1 CARACTERÍSTICAS DAS TAREFAS A SEREM APRESENTADAS:

Na experiência a ser relatada, o participante-auditor deverá contribuir para a solução de problemas e/ou para a melhoria do desempenho de um setor ou grupo de trabalho. A seguir, apresentamos algumas alternativas de contribuição do participante-auditor como facilitador da aprendizagem em seu campo de ação.

- Estimular a identificação e análise coletiva (em grupo) de problemas que são sistemáticos

- Estimular grupo a identificar causas possíveis de problemas sistemáticos e seleccioná-los segundo suas prioridades
- Estimular grupo a discutir planos de ação para resolver problemas
- Estimular a difusão de práticas de socialização de informações nas dependências de:
 - ⇒ medidas que obtiveram sucesso na solução de problemas importantes em outras dependências,
 - ⇒ medidas que obtiveram sucesso na solução de problemas importantes ou em um setor específico da mesma dependência,
 - ⇒ padronização de procedimentos que contribuíram para resolver problemas e que podem ser sistematizados como efetivos

5.2. CARACTERÍSTICAS DO RELATO:

- Descrever a dependência aonde a experiência ocorre (se desejar, não é necessário nomeá-la)
- Descrever a situação que gerou a experiência
- Descrever as pessoas envolvidas (características funcionais, cargos, etc.)
- Descrever a experiência propriamente dita
- Descrever os resultados efetivos ou esperados

O CASO DA AGÊNCIA METROPOLITANA

1.1 DADOS GERAIS

- LOCALIZAÇÃO: Agência-foco situada em uma das cidades importantes da Região Sudeste.
- Nº. FUNCIONÁRIOS: aproximadamente 150 funcionários
- Nº. COMISSIONADOS: 43 comissionados
- PERFIL PRINCIPAIS CLIENTES: industrial e comercial

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AGÊNCIA E PERSONAGENS PRINCIPAIS

A Agência Metropolitana tem apresentado nos últimos tempos algumas dificuldades e sucessivos prejuízos, fruto de um alto índice de inadimplência e um elevado número de falhas no processo de crédito. Também tem apresentado alguns problemas de relacionamento com clientes pessoa jurídica.

- GERENTE GERAL: O Sr. MARTINS foi selecionado de uma lista de cinco gerentes pelo Superintendente e o Diretor de Recursos Humanos como gerente geral de uma agência-foco há aproximadamente um ano, em virtude de sua larga experiência em cargos de administração (desde 1984) e pela sua capacidade de reverter resultados e viabilizar dependências. MARTINS foi nomeado para essa agência para reverter os sucessivos prejuízos incorridos, fruto de um alto índice de inadimplência e um elevado número de falhas relevantes no processo de crédito, e melhorar o relacionamento com os clientes. Como gerente, é dedicado, comprometido e articulador, porém seu traço mais marcante em termos de administração é o seu perfil centralizador. Com formação em economia, MARTINS tem pós-graduação em Administração Financeira, tendo concluído recentemente o Curso de Altos Executivos, ocasião em que a Diretoria sinalizou uma possível promoção para Superintendente Estadual.

- Sr. MARTINS, gerente geral, entende que: *“o quadro funcional é formado na sua maior parte por funcionários antigos, com visão profissional restrita e sem disposição para mudanças comportamentais. Embora já esteja ocorrendo um pequeno fluxo de funcionários mais jovens, ainda não é suficiente para alterar o clima geral que se caracteriza por um certo acomodamento e baixo comprometimento, o que tem se transmitido pelo nível de negócios, o qual poderia ser maior e com mais qualidade.”*
- GERENTE DE CONTROLE: O gerente de controle, Sr. CARVALHO, foi recentemente rodziado pela Superintendência Regional de uma agência de pequeno porte. Com 25 anos de banco e 8 como gerex, CARVALHO tem experiência em operações de crédito.
- Na opinião do Sr. CARVALHO, gerente de controle, *“o que falta neste Banco é chefe, por isso sempre levei meus funcionários com rédea curta. Posso assegurar que todos sabem o que penso e como as coisas devem ser feitas”*.
- GERENTE DE EXPEDIENTE: Nomeado há mais de um ano, o Sr. MACHADO tem 14 anos de banco, apresenta uma boa formação técnica e caracteriza-se pelo seu perfil questionador/instigador. Entretanto, carece ainda de experiência na função, o que lhe acarreta uma credibilidade ainda relativa, e, em alguns casos, dificuldade de relacionamento com os colegas mais antigos.
- Para o Sr. CARLOS, gerente de expediente, o problema é a falta de capacitação profissional e de um efetivo acompanhamento do desempenho. Segundo Carlos, *“os funcionários se caracterizam pela falta de profissionalização e de visão do que deve ser feito para ter um desempenho mais agressivo no mercado. Por outro lado, os comissionados não foram treinados como formadores de novos profissionais e, portanto, não sabem capacitar suas equipes”*.
- POSTOS EFETIVOS: O quadro de pessoal da agência apresenta um tempo médio de 20 anos de banco, sendo que 2/3 dos funcionários assumiram na própria agência. Apesar do ingresso recente de funcionários mais jovens, o impacto desses novos funcis ainda não reverteu o quadro predominante. A pouca mobilidade se deve, em parte, em função da grande maioria possuir casa própria na cidade. O grupo, em geral, se caracteriza por ser refratário à mudanças, e por um nível de comprometimento que deixa a desejar. Os funcionários justificam a falta de comprometimento a partir da falta de autonomia para tomar decisões e pelo fato de o sistema normativo ser muito pesado, complexo, contraditório, de difícil consulta e interpretação.

FUNCI 1: EUGÊNIO

- O Sr. EUGÊNIO, funcionário há 25 anos, é uma pessoa de temperamento forte e de difícil trato. Em sua trajetória profissional, Eugênio exerceu as funções de caixa-executivo por 8 anos, de onde foi deslocado para a área de crédito.
- Sua característica marcante é a resistência a mudanças, a qual ele justifica: *“o Banco passa fazendo reestruturações, dando vários cursos mas aqui na agência nada muda, a não ser congelar os salários e contar as comissões.”* É resistente a qualquer mudança, especialmente depois que foi retirado da bateria de caixas. Acha difícil mudar as sistemáticas de trabalho no Banco. *“Estou há 25 anos no Banco, onde já vi de tudo, e agora querem me ensinar a trabalhar”*. Sua resistência se associa, algumas vezes, ao ceticismo do gerex.

FUNCI 2: NESTOR

- Com 15 anos de casa, NESTOR é um funcionário dedicado e disposto a aprender. Contudo, por ser substituto do gerente de controle, procura ser discreto em suas colocações e, em geral, corrobora as orientações de seu superior imediato. Tende a evitar os conflitos.
- Embora disposto a aprender, precisa manter o apoio ao gerente de controle. *“Às vezes eu gostaria de modificar alguns procedimentos de trabalho, mas como a palavra final é dele, tenho de acatar suas decisões”*.

FUNCI 3: VITOR

- VITOR tem 3 anos de Banco e se caracteriza pelo seu dinamismo. VITOR tem graduação em Ciências Contábeis e atualmente encontra-se cursando um curso de pós-graduação em gestão contemporânea.
- Ainda que dinâmico e disponível para mudanças, ainda não é ouvido tendo em vista a sua falta de “experiência”. Em geral colabora com idéias adequadas. VITOR acredita que esse tipo de mudanças são importantes para o crescimento das pessoas.

FUNCI 4: LEONARDO

- LEONARDO assumiu no Banco em 1990 e desde lá procurou trabalhar em diversas áreas. Em sua trajetória trabalhou em várias agências, em várias regiões do país, nas quais teve a oportunidade de exercer todas as atividades referentes a uma agência bancária. A partir de sua experiência diversificada, entende *“ que a melhor de maneira de se dar bem é ficar calado nas horas de controvérsia”*.

1.3 SITUAÇÃO PROPOSTA: APRENDIZAGEM COM BASE NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Através dos testes de auditoria, o auditor constata já na primeira semana de auditoria da Agência Metropolitana que os erros continuam a acontecer nas operações de crédito, apesar de serem em escala menor do que a identificada no evento da Auditoria de Crédito.

PERSONAGENS PRINCIPAIS NA SITUAÇÃO PROPOSTA: Auditor, Gerente Geral, Gerente de Controle, Gerente de Expediente, 4 Postos Efetivos

1.4- OBJETIVO DO AUDITOR: Seu objetivo é empregar e envolver os participantes na sistemática de aprendizagem com base na solução de problemas, a fim de evitar que aqueles erros ocorram novamente. Para isso, reúne os comissionados e os funcionários da área de crédito para debater a questão das falhas. Seu papel na reunião é o de orientar os funcionários para a aprendizagem. Deve procurar administrar possíveis resistências sem polarização. Negociação e firmeza fazem parte de sua atuação (A AÇÃO DO AUDITOR DEVE PAUTAR-SE PELOS PRINCÍPIOS CONSTANTES NA TRANSPARÊNCIA “ATITUDES E PROCEDIMENTOS DE APRENDIZAGEM”).

ANEXO D – Exemplo de organização dos dados à luz da *Grounded Theory*

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

File: [c:\meus documentos\doutorado\tese\análise dos dados\O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS - ANÁLISE v7]

Edited by: Super

Date/Time: 2000/05/02 - 16:39:50

47 quotation(s) for code: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Quotation-Filter: All

P 1: cases auditores.txt - 1:174 (4250:4261) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

o aprendizado, principalmente de adultos, torna-se mais consistente e eficaz quando o próprio aprendiz pensa sobre suas atitudes e ações e aprende com elas, atendendo sua necessidade intrínseca de desenvolvimento. Quando agimos como facilitador desse aprendizado, temos a chance de contribuir com o aprender a aprender do colega, sem dar o peixe, mas ensinando-o a pescar. Contudo, é preciso, entre outros fatores, que haja predisposição do aprendiz junto à humildade do facilitador porque aqui pouco importa tudo o que sabemos. Importa muito mais se somos capazes de estimular produtivamente esse aprender, compartilhando os conhecimentos no momento oportuno

P 1: cases auditores.txt - 1:370 (9376:9379) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

dentre os principais aspectos positivos foram citados o fórum aberto, a padronização de procedimentos, a integração, a comunidade, a pauta e as idéias novas.

P 4: ERAS - transcrição do processo.txt - 4:2 (878:885) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

o comportamento é uma coisa difícil de ser tocada, isso que eu quero dizer, não é assim da noite pro dia. A atitude sim. Se você chegar em uma agência e tentar vender uma idéia de que vocês vão mudar o comportamento dos funcionários pra tratar o emprego, aí os caras vão querer matar vocês, né? Agora, a atitude não. A atitude é uma coisa possível de mudança, que tem uma capacidade de mudança. E depois mais adiante, com o passar do tempo sim, aí comportamento.

P 4: ERAS - transcrição do processo.txt - 4:30 (818:828) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

essa sacação, esse insight que eles tiveram de ir pra dentro do problema foi um negócio extremamente interessante e inovador. Eu falei isso. Não tô querendo exaltá-los, mas eu acho que é um trabalho realmente interessante, porque ele foi ao problema. A melhor maneira de mudar a atitude na verdade é tratando a ação e não a cabeça. Quer dizer, ficar só intelectualmente falando com as pessoas, né, "Pois é, vamos se concentrar nisso", não! O negócio é tu trabalhar a ação também. ? Mas eu tava pensando assim em termos de estrutura desse trabalho, de auditoria de crédito e acompanhamento, que a gente tá tentando ver uma estrutura de trabalho

P 4: ERAS - transcrição do processo.txt - 4:31 (837:843) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

eu acho que causa você vai no local de trabalho, vai ver a equipe, a interação da equipe e aí sim você levanta as causas. Então, eu vejo que tem um pedaço aí de levantar as causas dos empecilhos que deve ser agregado. É isso que nós vamos tentar fazer hoje. Eu acho que nós vamos bater um papo hoje aqui que nós esperamos que vocês nos ajudem a, digamos, a adequar a situação

P 5: ALFA - RELATÓRIO APRENDIZAGEM.txt - 5:17 (97:99) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

metodologia válida, pois permite às equipes elaborarem planos de ações e nessa tarefa possibilita a revisão das rotinas/métodos adotados (pensamento sistêmico);

P 5: ALFA - RELATÓRIO APRENDIZAGEM.txt - 5:19 (103:104) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

facilita/proporciona o aprendizado pelos auditores, inclusive no tocante à mudança de postura;

P 5: ALFA - RELATÓRIO APRENDIZAGEM.txt - 5:20 (105:110) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

a metodologia é aplicável para agências de qualquer porte, considerando que é nas reuniões em que o processo de aprendizagem organizacional é mais praticado/enfatizado e sempre elas acontecem com um grupo restrito de funcionários e em torno de um mesmo assunto/processo/serviço;

P 8: beta - relatório aprendizagem.txt - 8:10 (84:85) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

a) Processo válido do ponto de vista de oferecer oportunidade às equipes.

P11: DELTA - RELATÓRIO DE APRENDIZAGEM.txt - 11:5 (56:63) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [saber interagir]

Ocorreu grande interação de nossa equipe com os funcionários e administração da unidade, de forma permanente e contínua, através de reuniões, contatos diretos, onde a dinâmica da aprendizagem foi objeto de busca contínua na situação do dia-a-dia, buscando a identificação conjunta de falhas e facilitação à reflexão conjunta das causas pelos envolvidos e à definição participativa das soluções.

P11: DELTA - RELATÓRIO DE APRENDIZAGEM.txt - 11:17 (205:210) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [sensibilização e comprometimento]

Concluímos que os trabalhos voltados para a aprendizagem organizacional em muito contribuíram para a eficácia da missão, gerando comprometimento com as soluções

propostas, desenvolvidas pela própria equipe da agência, e oportunidades reais para a participação e desenvolvimento das pessoas.

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:18 (123:129) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [mudança, conscientização do processo]

Então, todo o grupo ganhou com isso. Houve aproximação. Antes havia uma tendência, assim, de polarização de atitudes e idéias, e a gente via uma convergência crescente. Não foi fácil, mas foi também justamente debatendo esses princípios de como é que se aprende, como é que nós vamos conseguir melhorar, como fazer pra interagir, né. Isso, então, é um exemplo de mudança dentro de uma unidade, da nossa unidade de gerência regional

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:20 (141:146) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [satisfação com o trabalho]

fiquei convicto da direção correta. Porque aprendizagem, no meu entender, tem momentos onde ela traz uma certa angústia, né. Você tá investindo pesado em uma coisa e não tem aquele resultado assim tão concreto, tão palpável, né. Então, quando ele começa a acontecer é extremamente gratificante.

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:32 (188:191) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

a gente tem notado que a cada missão realizada, desde o início, digamos, de uma ênfase maior nos aspectos de orientação, de abertura de oportunidades, de participação, de alavancagem.

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:44 (258:261) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

a interação que a gente teve, a possibilidade de visualizar ciclos de aprendizagem, de ter contato assim com visões de estilos de liderança, eh, com uma série de conceitos e de recursos que facilitavam trabalhar isso.

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:49 (285:287) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

acho que é um processo que tende a se multiplicar assim de uma maneira geométrica. Então os resultados vão se fazer sentir brevemente.

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:96 (734:743) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

se bem que eu tenho dúvida, até, se eles, teve um colega na equipe que entende que eles chegaram em um estágio de reflexão sobre as causas, né, das falhas. Agora, eu entendo que com a implementação dos planos isso vai ficar mais claro pra eles, acho que no primeiro momento, como as reuniões não foram, eh, a gente procurou fazer reuniões curtas, bem objetivas e não dava pra você de repente parar, fazer um diagrama de causa-efeito, um pareto, não dava. Se você fosse seguir um figurino você ia precisar de muito tempo, porque as agências criam sua agenda disso.

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:115 (979:984) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

eu entendo também que a metodologia aplicada à empresa de qualquer porte, né. E considerando que o processo mesmo de aprendizagem organizacional muitas vezes ela ocorre nas reuniões, né. Durante essas reuniões. E elas são normalmente, são reuniões pontuais, você pode fazer com "n" agrupamentos, independente do porte.

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:129 (1247:1251) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

eu acho que ficou aquele papel de deixar, de se fazer o trabalho, deixar recomendação pra que seja cumprida no futuro; eu acho que vai com o tempo deixando de existir. Eu acho que a gente ganha mais nesse trabalho que a gente tem feito a partir de agora.

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:162 (1598:1605) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [saber combinar e mobilizar recursos]

eu acho que uma coisa que a gente teve um ganho muito grande é com relação às pesquisas, né. Pesquisas com os funcionários, com os clientes. Aqueles, os, os questionários, né, nesse formato. Enfim, todo tipo de, de (...) Esse tipo de pesquisa, ele agiliza muito o trabalho, né. Porque você de repente consegue tirar evidências, tirar dados que você pra conseguir, digamos assim, com reuniões, com conversas informais e tal, você levaria um mês inteiro

P12: entrevistas pesquisadoras externas - auditores.txt - 12:163 (1628:1633) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [saber conduzir/orientar o processo]

o fator de estímulo que eu vi foi justamente essa postura nova, né. E essa forma mais pragmática que a gente achou de trabalhar, através dos planos de ação, das reuniões. Buscar a solução de problemas através do próprio grupo, eh, isso eh, deu pra notar que, como eu acho que já falei; eles se comprometeram de uma forma muito mais clara do que havia anteriormente.

P13: entrevistas - empregados unidades piloto - pesquisadoras externas.txt - 13:24 (399:407) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

agora você sabe que aquilo está ali com o intuito da qualidade do serviço, né. Não pra realmente parecer que tá querendo encontrar alguma coisa pra dizer que não é perfeito, entendeu? Eles tão usando a função como, eh, não tão em termos de destruição de uma coisa. E sim pra construir, né. É, isso tá bem diferente mesmo. É sim. Antigamente a gente enfocava mesmo, eh... Alguma coisa, eh, alguma coisa a auditoria vai destruir. Agora não, a gente tá vendo que é pra construir, né.

P13: entrevistas - empregados unidades piloto - pesquisadoras externas.txt - 13:33 (509:515) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

na agência eles mostram essas várias coisas que a gente pode melhorar. Pode ser às vezes bem simples, eles trazem sugestões. O pessoal vê por isso. Deixa relatório...Dá um puxão

de orelha, né. Alerta no que a gente deve melhorar. Não só apontam às vezes os erros, mas eles dão sugestões também. Através dos relatórios que ficam, e depois eles cobram, né.

P13: entrevistas - empregados unidades piloto - pesquisadoras externas.txt - 13:72 (1292:1297) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

eu acho que essa mudança, o procedimento de auditoria da forma com que foi colocado aqui na agência, inclusive com a participação de um outro colega do núcleo de auditoria de Brasília, que esteve também acompanhando, participando, ouvindo as reuniões, caminha muito próximo do que a gente gostaria realmente.

P13: entrevistas - empregados unidades piloto - pesquisadoras externas.txt - 13:116 (1710:1715) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

comparando, então, com noções anteriores de auditoria, essa foi.../Resposta/ Não, porque eu nunca tinha passado por isso antes, eh, eu pessoalmente não tinha nenhuma experiência, mas a idéia de que todo mundo fala, né...Eu achei que foi bem diferente da expectativa, né. De uma maneira melhor, surpreendeu pra melhor,

P13: entrevistas - empregados unidades piloto - pesquisadoras externas.txt - 13:129 (1908:1911) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [sensibilização e comprometimento]

Como é que vem sendo feito o trabalho?/Resposta/ Pra mim eu acho que é um processo de conscientização,

P13: entrevistas - empregados unidades piloto - pesquisadoras externas.txt - 13:130 (1912:1916) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [reflexão através do diálogo]

E a gente já tá parando pra ver os pontos que a gente tem errado, então foi mais como uma luz. Realmente abriu caminho aí. Dá pra parar, pensar, ver as conseqüências. Entendeu? Tentar melhorar. E foi superpositivo, tá sendo mesmo.?

P13: entrevistas - empregados unidades piloto - pesquisadoras externas.txt - 13:131 (1917:1920) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

é um processo já mais de reciclagem de postura. E cada dia você vai melhorando nesse aspecto. Teve uma época em que o auditor chegava e todo mundo saía correndo,

P13: entrevistas - empregados unidades piloto - pesquisadoras externas.txt - 13:165 (2279:2287) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [dicotomia discurso/ação] [participação]

particularmente eu gostei bastante, eu participei muito com eles aqui porque como eu tava como gerente administrativa, né, então eu fiquei muito próxima deles, de ver os processos, né. Foi ótimo. Até a gente falava assim: será que são os auditores que são bons ou é o processo que é bom? Será que elas são bonzinhos ou é o processo, né. (Risos) Até nos primeiros dias a gente falava assim: Não gente... Não se engana não. Auditor é tudo igual, tá? Chega manso, e depois... E dessa vez não foi.

P26: Auditores-entrevistas - fase 3.txt - 26:1 (23:27) (Super)

Media: ANSI

Codes: [afetividade/prazer] [Avaliação do processo de aprendizagem] [saber interagir]

o fato de interagir com a agência, de mostrar para ela, tentar arrancar dela as causas, os problemas; levantar, deixar que a agência mesmo descobrisse onde é que ela estava errando, quais eram as causas. Foi uma coisa assim para mim, foi maravilhosa. Foi realmente surpreendente.

P26: Auditores-entrevistas - fase 3.txt - 26:26 (632:635) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [objetivo comum]

eu acho que esse foco de ser uma consultoria, nesse sentido, está sendo excelente. As agências tão gostando. Inclusive, a gente tá fazendo essa auditoria com aprendizagem organizacional, precário, mesmo não sendo igual ao piloto, as agências estão elogiando

P26: Auditores-entrevistas - fase 3.txt - 26:85 (1318:1321) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [maior interação]

eu gosto de chegar lá e interagir e, eh, e mostrar que eu estou ali trabalhando em função daquele, eh, daquela, eh, das pessoas daquela equipe que está ali, né. E, então, eu gostei. É um trabalho que eu achava que deveria ser feito, né. Me adaptei bem, sabe.

P26: Auditores-entrevistas - fase 3.txt - 26:86 (1322:1324) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

deve ser aprofundado. As pessoas que tiverem assim, eh, alguma, eh, alguma necessidade de discutir mais o assunto, né, para poder assimilar mais, eu acho que deve ser feito isso,

P26: Auditores-entrevistas - fase 3.txt - 26:88 (1359:1361) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [mudança de comportamento]

o processo como um todo, ele eu acho que ele se sedimentou mais com relação à postura de atuação dos auditores do que com relação à metodologia ou técnica.

P26: Auditores-entrevistas - fase 3.txt - 26:90 (1377:1381) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [melhoria/reorganização dos serviços]

eu acho que, eh, a verdade é que hoje, você vê, quando nós fizemos as missões, né, e, há um ano atrás. A gente mostrou que era possível fazer alguma coisa em termos de plano de ação, proposta, procurar trazer da dependência a, eh, as soluções para os problema que eles mesmos tinham, né. E hoje a gente tá trabalhando em cima de propostas, né. De solução

P26: Auditores-entrevistas - fase 3.txt - 26:93 (1402:1405) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [saber conduzir/orientar o processo]

eu acho que a gente tá funcionando mais para fazê-los encontrar um norte, mas do ponto de vista mais técnico. Eu acho que a gente pode até chegar a ter essa abrangência toda, né, do ponto de vista de visão de futuro, etc. Mas, eh, ainda não é o caso.

P26: Auditores-entrevistas - fase 3.txt - 26:109 (1633:1638) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [mudança de comportamento]

o processo realmente agregou até agora foi, como eu já te disse no início, foi mais do ponto de vista comportamental do que do ponto de vista técnico. Então, eu acho que é exatamente nesse sentido que ficou para mim, né. Do ponto de vista comportamental e do ponto de vista de aprendizagem, porque através dessa postura que nós temos, nós temos condições de aprender com a dependência.

P27: DIADEMA - fase 3.txt - 27:1 (11:12) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

não foi uma coisa que chocou ou que dificultou muito

P27: DIADEMA - fase 3.txt - 27:8 (81:89) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [dicotomia discurso/ação]

por mais que você trabalhe dentro desse processo de aprendizagem organizacional com participação de todos, o auditor não pode abrir mão do trabalho de auditoria e abordar essas questões. Então eu acho que a primeira dificuldade é ter bem claro isso, porque quando você começa a falar de participação, de assessorar, muitas vezes corre-se o risco de o auditor achar que a solução vem mesmo da dependência. Ainda que venha, na função dele como auditor, ele já tem que ter previamente, ter identificadas as causas, os controles internos que estão falhando...

P27: DIADEMA - fase 3.txt - 27:9 (93:95) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [objetivo comum]

e as possíveis soluções, né. Isso ele tem que ter previamente, né, bem formado em sua mente, e então sim fazer esse processo de interação com a agência.

P27: DIADEMA - fase 3.txt - 27:10 (100:105) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [rotinas defensivas] [transferência de responsabilidade]

quando você chama os auditados à participação e busca as causas, né, você mostra o fato. Depois você busca junto com eles as conseqüências e as causas, eh, também tem outro risco: de o auditado sempre achar uma causa que não compete a ele, que tá fora da competência dele. Ou seja, culpa-se terceiros e não reconhece a falha de gestão dele. Então ainda existe esse perigo.

P27: DIADEMA - fase 3.txt - 27:48 (698:707) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [objetivo comum] [preparação prévia]

eu acho que seria importante a gente dar continuidade a isso, sabe Salinas. Desenvolver. Nós tivemos um pouco da teoria, né, e até achávamos no começo que aquilo ali, mas, eh, o que, o que que é isso, né. O que que é isso? Nós não estamos conseguindo perceber isso na prática. Então, foi um susto no início. Mas, depois que nós tivemos um contato mais próximo com você, que nós estivemos conversando exatamente o que seria uma reunião de abertura, como é que seria conduzido esse processo, essa reunião com a equipe, como é que nós deixaríamos o nosso cliente participar. Aí a coisa ficou mais clara para gente

P28: Piloto - fase 3 - Diadema e praça.txt - 28:20 (918:920) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [melhoria/reorganização dos serviços]

eu achei fantástico o trabalho de vocês. Foi um trabalho, eh, foi um trabalho mais de manutenção e não aquele corretivo como era feito antigamente,

P29: piloto fase 3.txt - 29:8 (120:132) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem] [melhoria dos controles internos] [melhoria/reorganização dos serviços]

ajudou. Porque eu peguei uma auditoria noutra estado há uns anos atrás, há uns 4 anos atrás, e coisa foi assim, que já devia até estar em um processo novo, mas aconteceu dessa forma. A gente recebeu aquele relatório, e tinha um número de tarefas que a gente de cara olhava e dizia assim: "Não dá. A gente não vai conseguir fazer isso jamais." Então, eh, que foi imposto para a gente. Então, foi uma coisa que de certa forma intimidou a gente a começar a fazer, a começar a corrigir, porque gente já olhou, achou que não ia dar

mesmo, então desanimou, de certa forma. E isso, como a gente propôs dentro da nossa capacidade, dentro da possibilidade da agência, ficou mis fácil de a gente começar a corrigir. E o fato de talvez não ter sido exigido 100% de cara. A gente foi: "Não. A partir das novas operações a gente vai fazer os 100% e vamos corrigindo aos poucos as anteriores", na parte de operações, né. E hoje, eu acho que a gente tem um nível de qualidade de operação que eu julgo muito bom.

P29: piloto fase 3.txt - 29:14 (290:290) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

Eu acho que foi um "start".

P31: NOTAS DO PESQUISADOR - fase 3.txt - 31:1 (16:25) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

- *Técnica – contato freqüente – interação e aproximação*
- *orientação da AUDIT anteriores não foram efetivas, apesar das missões especiais;*
- *gestão – a ação por detrás do processo;*
- *equipe madrinha c/rodízio gradual dos integrantes*
- *grande contradição: trabalho de análise x interação com a equipe;*
- *forte demanda dos auditores por um roteiro padronizado;*
- *confusão do que seja flexibilidade com desorganização;*
- *confusão entre autoridade e flexibilidade/orientação;*

P32: projeto-piloto - impressões do pesquisador 24.05.99.txt - 32:10 (61:62) (Super)

Media: ANSI

Codes: [Avaliação do processo de aprendizagem]

- *A metodologia é aplicável a quaisquer unidades de qualquer porte e, principalmente, nas unidades gestoras;*

ANEXO E - Lista descritiva dos fatores identificados na pesquisa (*Grounded Theory*)

HU: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

File: [C:\My Documents\doutorado\TESE\Análise dos dados\O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS - ANÁLISE v13c]

Edited by: Super

Date/Time: 2000/06/25 - 21:54:08

Codes-Primary-Documents-Table

Code-Filter: All

PD-Filter: All

CODES	PRIMARY DOCS																																		Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	
abertura	2	0	0	3	0	0	0	0	0	1	10	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	9	6	0	4	0	2	0	0	0	54
acompanhamento/conti	10	0	0	2	1	0	1	1	0	1	11	7	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	3	2	6	0	2	2	0	9	63
afetividade/prazer	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	32
analogias	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Avaliação do process	5	0	0	3	3	0	2	1	0	0	2	12	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	5	1	2	0	1	1	0	0	57
busca/pesquisa	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5
Capacitação/preparaç	10	1	1	1	1	0	2	2	0	0	0	7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	1	0	12	46
caso padrão - um cas	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
centralização/imposi	19	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	29
colaboração/cooperaç	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	20
compartilhamento de	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	1	4	0	1	0	0	0	79	
comprometimento - re	7	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	19	
comprometimento/cont	7	0	1	0	0	0	1	0	0	1	5	10	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	2	0	1	0	1	2	0	0	37
comunicação deficien	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	10
conflitos/críticas	16	0	0	0	1	0	0	0	0	0	10	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	37
conhecimentos do amb	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
conhecimentos expere	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
conhecimentos proced	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
criatividade	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
desqualificação dos	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
dicotomia discurso/a	14	0	0	0	3	0	7	0	0	0	2	11	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	6	3	0	0	3	0	0	78	
diferenciação entre	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
diretividade	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
discussão	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
dispersão/falta de f	11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	8	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	7	5	2	3	0	4	2	0	1	49	
diversidade	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	12		
equilíbrio	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	
estimular/desafiar	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
exposição	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
feedback, mecanismos	10	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	4	0	0	0	26

CODES	PRIMARY DOCS																																		Totals	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
flexibilidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
foco estratégico da	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	15
habilidades cognitiv	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
habilidades operacio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
habilidades relacion	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	0	2	1	0	1	0	0	12	
incremento na produt	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	
leitura do ambiente/	13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	
melhoria dos control	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	19	
melhoria/realinhamen	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	1	1	0	1	0	1	1	3	2	0	1	1	0	3	2	0	0	0	0	0	49	
metáforas, emprego d	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
monopolização de ate	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	
motivação - resultad	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	
visão compartilhada	12	0	0	1	1	0	0	1	0	0	9	15	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	8	4	0	0	0	1	0	0	11	67	
observação	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
ocultação dos proble	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	5	
padronização, falta	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7	12
parceria/cooperação	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	8	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	5	4	2	0	0	1	1	0	0	3	40
participação	26	0	1	0	0	0	1	0	0	4	10	16	0	0	0	1	0	0	0	1	3	0	0	1	2	2	2	0	1	0	0	0	0	0	71	
pesquisadoras extern	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
prontidão de respost	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	12	
prospecção	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
reconhecimento	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14
recursos emocionais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
redução/correção de	6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
reflexão através do	35	0	0	0	1	1	1	0	0	2	9	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	3	1	0	3	1	0	0	0	71	
resistência a mudanç	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	10	
respaldo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
rotinas defensivas	41	0	0	0	3	0	2	1	0	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	6	1	0	0	65	
saber agir/conduzir	27	0	0	6	1	0	1	3	0	0	14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	3	2	2	0	2	2	0	2	0	74	
saber combinar	18	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	0	0	0	0	1	0	0	7	37	
saber interagir	4	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	18	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12	6	2	4	0	1	1	0	0	62		
saber mobilizar	11	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	25	
saber transpor	6	0	1	7	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	3	1	1	1	0	0	0	26		
sistematização/difus	14	2	0	0	1	0	0	1	1	0	5	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	0	2	0	1	1	0	0	0	8	44	
síntese	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
tempo, dimensionamen	7	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2	12	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	15	4	0	1	0	0	1	0	0	0	52	
trabalho de base	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	12		
trabalho em equipe	8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	10	11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34	
transferência de res	15	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	22	
pensamento sistêmico	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	
pensamento sistêmico	29	0	0	0	0	0	2	0	0	0	7	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	3	51	
Totals	545	6	5	32	22	1	27	20	3	3	24	223	234	4	5	2	7	15	1	4	9	12	13	0	6	133	81	39	51	3	40	30	0	851685		

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAIN, Marcel. **Prendre en main le changement**. Montreal, Canadá: Nouvelles MAS, 1996.
- ANDERSON, Richard J. From critics to coaches. **Bank Management**, Rolling Meadows, v. 72, n. 3, p. 26-31, May/June 1996.
- ARGYRIS, C. Good communications that blocks learning. **Harvard Business Review**, Boston, v. 72, n. 4, p. 77-85, Jul./Aug. 1994.
- _____. Initiating change that perseveres. **The American Behavioral Scientist**, v. 40, n. 3, p. 299-309, Jan. 1997.
- _____. **On organizational learning**. Cambridge, Massachusetts: Blackwell, 1995.
- _____. **Reasoning, learning, and action: individual and organizational**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- ARGYRIS, Chris; KAPLAN, Robert S. Implementing new knowledge: the case of activity-based costing. **Accounting Horizons**, Sarasota, v. 8, n. 3, p. 83-97, Sept. 1994.
- ARGYRIS, C.; PUTNAN, R.; SMITH, D. **Action science**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. MA: Addison-Wesley, 1978.
- _____. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. New York: Addison-Wesley, 1996.
- ARIOLI, EDIR EDEMIR. **Análise e solução de problemas**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1998.
- AYAS, Karen; MALJERS, Floris. **Exploring organizational learning: some observations on resistance and leadership**. 1996. Disponível em: <http://www.orglearn.nl/Archives/RSM_Book/ayafoma.html> Acesso em: 28 jan. 1998.
- BAIN, Alastair. Social defenses against organizational learning. **Human Relations**, New York, v. 51, n. 3, p. 413-429, Mar. 1998.
- BARKER, Randolph; CAMARATA, Martin R. The role of communication in creating and maintaining a learning organization: preconditions, indicators, and disciplines. **Journal of Business Communication**, Urbana, v. 35 n. 4, p. 443-467. Oct. 1998.

BÉDARD, Renée. **Les fondements philosophiques de la direction**. Montreal: École des Hautes Études Commerciales, 1995. [Thèse de Doctorat]

BENBASAT, I.; GOLDSTEIN, D.K., MEAD, M. The case research strategy in studies of information systems. **MIS Quarterly**, Minneapolis, v. 11, n. 3, p. 368-386, Sept. 1987.

BONISCH, Peter. CFIA Beams up the future. **The Internal Auditor**, Altamonte Springs, v. 56, n. 4, p. 60-63, Aug. 1999.

BOWER, G. H.; HILGARD, E. R. **Theories of learning**. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1981.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**. New York: Wiley & Sons, 1982.

CHANLAT, Alain. Le métier de dirigeant: grand manager ou bon dirigeant? **Métier et Management**, Groupe Humanisme & Gestion, HEC, CETAI. Hors série, Oct. 1995.

CHLALA, Nadi et al. **La vérification**: une approche intégrée. Montreal: Gaëtan Morin éditeur, 1994.

COHENDET, Patrick; JACOT, Jacques-Henri; LORINO, Philippe. **Cohérence, pertinence et évaluation**. Paris: Ed. Economica, 1996. (Collection Gestion)

COLLINS, James C.; PORRAS, Jerry I. **Feitas para durar**. Rio de Janeiro: Rocca, 1997.

COLLINS, Rod. Auditing in the Knowledge era. **The Internal Auditor**, v. 56, n. 3, p. 26-35, June 1999.

COOPEY, John. Learning to trust and trusting to learn. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 29, n. 3, p. 365-382, Sept. 1998.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

CROSSAN, M. M.; GUATTO, T. **The evolution of organization learning**. London, Canadá: Western Business Scholl The University of Western Ontario, 1995.

CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W.; WHITE, Roderick E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy of Management Review**, Mississippi State, v. 24, n. 3, p. 522-537, jul. 1999.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'acteur et le système**. Paris: Seuil, 1981.

CUKIERMAN, Sylvie; NATEUIL, Matthieu de; PARLIER, Michel. **Apprentissages formels et informels dans les organisations**. Lyon: ANACT, 1996.

DE GEUS, Arie P. Planejamento como aprendizagem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. p. 115-125.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

DIBELLA, Anthony J. Developing learning organizations: a matter of perspective. **Academy of Management Journal**, Mississippi State, v. 10, n. 3, p. 287-290, 1995.

_____. Gearing up to become a learning organization. **The Journal for Quality and Participation**, Cincinnati, v. 20, n. 3, p. 12-14, June 1997.

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

DRUCKER, Peter F. The new productivity challenge. **Harvard Business Review**, Boston, v. 69, n. 6, p. 69-79, Nov./Dez. 1991.

_____. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1994.

DUNCAN, R.; WEISS, A. Organizational learning: implications for organizational design. In: L.L. Cummings & B.M. Staw (Eds). **Research in Organizational Behavior**. Greenwich: JAI, 1979. p. 75-123.

EASTERBY-SMITH, Mark. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. **Human Relations**, New York, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, Sept. 1997.

EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (Org). **Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice**. London: Sage, 1999.

EASTERBY-SMITH, Mark; SNELL, Robin; GHERARDI, Silvia. Organizational learning: diverging communities of practice? **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 29, n. 3, p. 259-272, Sept. 1998.

EDEN, Dov; MORIAH, L. Impact of internal auditing on branch bank performance: a field experiment. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, New York, v. 68, n. 3, p. 262-271, Dec. 1996.

EDMONDSON, Amy; MOINGEON, Bertrand. **Learning to trust and trusting to learn: Contrasting models of intervention research in organisation behavior**. Paris: Groupe HEC, CR 602/1997.

ENCARTA ENCYCLOPEDIA. Redmond: Microsoft, 2000.

FINGER, Matthias; BRAND, Silvia Bürgin. The concept of the 'learning organization' applied to the transformation of the public sector: conceptual contributions for theory development. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (Org). **Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice**. London: Sage, 1999. p. 130-156.

FIOL, C.M.; LYLES, M.A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, Mississippi State, v. 10, n. 4, p. 803-813, Oct. 1985.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Aprendendo a mudar - aprendendo a aprender. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 5-11, Jul./Set. 1995.

FRIEDLANDER, F. Patterns of individual and organizational learning. In Suresh Srivastva, **The Executive Mind**. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

FULMER, Robert M.; GIBBS, Philip; KEYS, J. Bernard. The second generation learning organizations: New tools for sustaining competitive advantage. **Organizational Dynamics**, New York, v. 27, n. 2, p. 6-20, Autumn 1998.

GARVIN, David A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, Boston, v. 71, n. 4, p. 78-91, Jul./Aug. 1993.

GRAHAM, Ann B.; PIZZO, Vicent G. Uma questão de equilíbrio: Estudos de casos na gestão estratégica do conhecimento. In KLEIN, David A. **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998. p. 15-40.

GLASSER, B. **Theoretical sensitivity**. Mill Valley: Sociology, 1972.

GLASSER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine, 1967.

HARDERN, Geoff. The development of standards of competence in accounting. **British Accounting Education**, London, BAA-SIG, n. 5, Oct. 1995. (Working Paper Series)

HATHERLY, David. Learning audits. **Accountancy**, London, v. 122, n. 1263, p. 75-76, Nov. 1998.

HAWKINS, P. Organizational learning: taking stock and facing the challenge. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 25, n. 1, p. 71-82, Mar. 1994.

HAYES, R.; WHEELWRIGHTAND, S.C.; CLARK, K. **Dynamic manufacturing: the making of the learning organization**. New York: The Free, 1988.

HOPPEN, Norberto. **Um guia para avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação**. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1996. (Documentos para estudo)

HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing processes and the literature. **Organizational Science**, v. 2, n.1, p. 88-115, 1991.

JORGENSEN, Danny L. **Participant observation: a methodology for human studies**. Newbury Park: Sage, 1989. p. 124-130 (Applied social research methods)

KERLINGER, Fred. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EDUSP, 1980.

KIM, Daniel H. Gestão sistêmica da qualidade: melhorando a qualidade do agir e do pensar. In: WARDMAN, Kellie T. **Criando organizações que aprendem**. São Paulo: Futura, 1996.

_____. Paradigm-creating loops: how perceptions shape reality. **The Systems Thinker**, v. 4, n.2, Mar. 1993(a).

_____. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 35, n.1, p. 37-50, Fall 1993(b).

KLIMECKI, Ruediger; LASSLEBEN, Hemann. Modes of organizational learning: indications from an empirical study. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 29, n. 4, p. 405-430, Dec. 1998.

KOENIG, Gérard. L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux. In : CUKIERMAN, Sylvie; NATEUIL, Matthieu de; PARLIER, Michel. **Apprentissages formels et informels dans les organisations**. Lyon: ANACT, 1996. p. 265-272.

KOLB, David.A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. p. 321-41.

_____. Problem management: learning from experience. In: **The executive mind: new insights on management thought and action**. London: Suresh Shrivata Associates, 1983.

KOLB, David, RUBIN, I.M., McINTYRE, J.M. **Organizational psychology: an experimental approach to organizational behavior**. 4. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KROGSTAD, Jack L.; RIDLEY, Anthony J.; RITTENBERG, Larry E. Where we're going. **The Internal Auditor**, v. 56, n. 5, Oct 1999. p. 26-31.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence**. Paris: Les éditions d'organisation, 1994.

_____. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Les éditions d'organisation, 1999(a).

_____. **L'ingénierie des compétences**. Paris: Les éditions d'organisation, 1999(b).

LEITCH, C; HARRISON, R.;BURGOYNE, J; BLATERN, C. Learning organizations: the measurement of company performance. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 20, n.1, p. 31-44, 1996.

LERCH, C; LLERENA, P.; SONNTAG, M. Cohérence et performance: évaluation d'une réorganisation dans une pme. In : COHENDET, Patrick; JACOT, Jacques-Henri; LORINO, Philippe. **Cohérence, pertinence et évaluation**. Paris: Ed. Economica, 1996. p. 227-243. (Collection Gestion)

LEVITT, B.; MARCH, J. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-340, 1988.

LORINO, Philippe. Le pilotage de l'entreprise: de la mesure à l'interprétation. In: COHENDET, Patrick; JACOT, Jacques-Henri; LORINO, Philippe. **Cohérence, pertinence et évaluation**. Paris: Ed. Economica, 1996. p. 16-30. (Collection Gestion)

MALONE, John. Creating an atmosphere of complete employee involvement. In: **TQM Financial Management**, v. 48, n. 6, p. 126-127, June 1993.

- MARSICK, V. J. Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. **Adult Education Quarterly**, v. 38, p. 187-198, 1988.
- MAYER, Richard E. **Thinking, problem solving, cognition**. New York: W.H. Freeman, 1983.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. **Qualitative data analysis**. Berverly Hills: Sage, 1994.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORIN, Estelle M. **Psychologies au travail**. Montréal: Gaëtan Morin, 1996.
- MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. São Paulo: Record, 1991.
- NICOLINI, D.; MEZNAR, M.B. The social construction of organizational learning: concepts and pratical issues in the field. **Human Relations**, New York, v. 48, n. 7, p. 727-746, jul. 1995.
- NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora do conhecimento. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. p. 27-43.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NORDHAUG, Odd. Competence specificities in organizations. **International Studies of Management & Organizations**, v. 28, n.1, spring 1998. p. 8-29.
- PAGÈS, M. **La vie affective des groupes**. Esquisse d'une théorie de la relation humaine. Paris: Dunod, 1984.
- PARLIER, Michel. L'entreprise formatrice. In: CUKIERMAN, Sylvie; NATEUIL, Matthieu de; PARLIER, Michel. **Apprentissages formels et informels dans les organisations**. Lyon: ANACT, 1996. p.70-80.
- PEDLER, Mike (ed.) **Action learning in practice**. Vermont: Gower, 1994.
- PFEFFER, J. Willian; BALLEW, Arlette C. **Using structured experiences in human resource development**. San Diego: University Associates, 1988.
- PIAGET, J. **Six psychological studies**. New York: Random House, 1967.
- 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, Christiane. Organizational learning – desperately seeding theory?. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, Jonh; ARAUJO, Luis (Org). **Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice**. London: Sage, 1999.

QUINN, James Brian; ANDERSON, Philip; FINKELSTEIN, Sydney. Managing professional intellect. **Harvard Business Review**, Boston, v. 74, n. 2, p. 19-28, Mar./Apr. 1996.

REASON, Peter. Reflections on the purposes of human inquiry. **Quality in Human Inquiry**, Sage, v. 2, n. 1, Mar. 1996.

_____. Three Approaches to participative inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

REDDING, J. C.; CATALANELLO, R. F. **Strategic readiness: the making of the learning organization**. San Francisco: Jossey Bass, 1994.

REICH, R. B. L'esprit d'entreprise? non, d'abord l'esprit d'équipe. **Harvard Business Review**, v. 48, p. 14-33, 1988.

RIBBENS, Barbara A. Organizational learning styles: categorizing strategic predispositions from learning. **International Journal of Organizational Analysis**, Bowling Green, v. 5 n. 1, p. 59-73, Dec. 1996.

RIGANO, Donna; EDWARDS, John. Incorporating reflection into work practice: a case study. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 29 n. 4, p. 431-446, Dec. 1998.

ROH, Frederick Earl. **Learning at the workplace: a case study of learning within a financial institution**. Columbia University, PhD dissertation, 1990.

ROTH, George; KLEINER, Art. Developing organizational memory through learning histories. **Organizational Dynamics**, v. 27, n. 3, Aut 1998. p. 43-60.

RUAS, Roberto. Aprendizagem organizacional. Trabalhos de Classe. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1997. 20 p. (Mimeo.)

_____. **A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional**. Seminário internacional: competitividade baseada no conhecimento, São Paulo: USP, set. 1999.

SALAMAN, G.; BUTLER, J. Why managers won't learn. **Management Education and Development Journal**, v. 21, n. 3, p. 183-91, 1991.

SCHEIN, E. H. On dialogue, culture and organizational learning. **Organizational Dynamics**. New York, v. 22, n. 2, p. 40-51, 1993.

_____. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner**. New York: Basic, 1983.

SELEME, Acyr; GONÇALVES, Sandro. Conhecimento em organizações: complexidades teóricas e possibilidades de aplicação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ENANPAD, 1998.

SELLTIZ, C; WRIGHTSMAN, L.S.; COOK, S.W. **Les méthodes de recherche en sciences sociales**. Montreal: Les Éditions HRW, 1977.

SENGE, Peter. Communities of leaders and learners. **Harvard Business Review**, Boston, v. 75, n. 5, p. 30-32, Sept./Oct. 1997.

_____. **The fifth discipline**. New York: Doubleday, 1990.

SENGE, Peter; KLEINER, Art; CHARLOTTE, Roberts; ROSS, Richard; ROTH, George; SMITH, Bryan. **The dance of change: the challenges to sustaining momentum in learning organizations**. New York: Doubleway, 1999.

SENGE, Peter et al. **A quinta disciplina: caderno de campo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning. **Journal of Management Studies**, Abingdon, v. 20, n. 1, p. 7-28, June 1983.

SNELL, Robin; CHAK, Almaz Man-Kuen. The learning organization: learning and empowerment for whom? **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 29, n. 3, p. 337-364, sep 1998.

SNYDER, William M.; CUMMINGS, Thomas G. Organization learning disorders: conceptual model and intervention hypotheses. **Human Relations**, New York, v. 51 n. 7, p. 873-895, Jul. 1998.

ST-ARNAUD, Yves. **Connaître para l'action**. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal, 1992.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 236-47.

STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

STRAUSS, Alselm L. **Qualitative analysis for social scientists**. Cambridge: Cambridge University, 1987.

STRAUSS, Alselm L.; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage, 1990.

_____. Grounded theory methodology: an overview. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

SWIERINGA, Joop; WIERDSMA, André. **Becoming a learning organization: beyond the learning curve**. Cambridge (UK): Addison-Wesley, 1992.

THE LEARNING ORGANISATION: managing knowledge for business success. Research Report. New York: The Economist Intelligence Unit – IBM, 1996.

THOMPSON, Peter J. Competence-based learning and qualifications in The United Kingdom. British Accounting Education. London: **BAA-SIG**, n. 6, Oct. 1995. (Working Paper Series)

TOBIN, Daniel R. **The knowledge-enabled organization**. New York: Amacom, 1997.

_____. **Transformational learning**: renewing your company through knowledge and skills. New York: John Wiley & Sons, 1996.

TORBERT, Willian R. The tacit organization. **Administrative Science Quartely**, v.39, n.2, p. 352-355, Jun. 1994.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle. **Formation et compétitivité économique**. Sainte-Foy: Télé-université, 1997.

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

WALSCH, James; UNGSON, Gerardo Riveira. Organizational memory. **The Academy of Management Review**, Mississippi State, v. 16, n. 1, p. 57-93, Jan. 1999.

WARDMAN, Kellie T. **Criando organizações que aprendem**. São Paulo: Futura, 1996.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Newbury Park: Sage, 1996.

WEICK, KARL E.; WESTLEY, FRANCES. Organizational learning: affirming an oxymoron. In: HARDY, Cynthia. **Handbook of organization studies**. London: Sage, 1996. p. 440-458.

WISWELL, Albert Knute. **A descriptive and analytic study of formal and informal workplace learning practices of human resource development professionals**. [s.n]: The University of Texas at Austin, 1987.

YIN, Robert K.; BATEMAN, Peter G.; MOORE, Gwendolyn, B. **Case studies and organizational innovation**: strengthening the connection. Washington: Cosmos Corporation, 1983.