



Aprendizagem e *sensemaking* em práticas de auditoria interna

Learning and sensemaking in internal audit practices

Eleonora Maravalhas¹, Catarina Cecília Odelius²

RESUMO

A aprendizagem organizacional ocorre quando novas idéias passam a fazer parte do pensamento dos indivíduos e do modo como estes interpretam suas experiências. Com base nessa afirmação e de acordo com o enfoque da perspectiva social da aprendizagem organizacional, realizou-se estudo com o objetivo de investigar a aprendizagem decorrente de mudanças geradas com a implementação de um novo modelo de atuação na Auditoria Interna de uma empresa do setor financeiro. Coerentemente com o paradigma interpretacionista adotado e por se tratar de experiência vivida por indivíduos, foram utilizadas técnicas qualitativas de investigação e análise dos resultados. Para essa última, adotou-se o método fenomenológico, com base no modelo de Sanders (1982), com vistas a capturar os sentidos formados por vinte e um indivíduos, auditores e não-auditores, quanto às mudanças no modelo de atuação da Auditoria Interna. O *sensemaking*, ou sentido atribuído pelos entrevistados a essas mudanças é indicativo de como a aprendizagem organizacional ocorre no âmbito das práticas diárias de trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Perspectiva social da aprendizagem organizacional. *Sensemaking*. Método fenomenológico.

ABSTRACT

Organizational learning takes place when new ideas become part of individuals thinking and how they interpret their experiences. Based on this statement and according to the approach of the social perspective of organizational learning, the present study is aiming to investigate the organizational learning as a result of changes generated by the implementation of a new model in the internal audit area of a financial company. In line with the interpretive paradigm adopted and because the subject involves individual's experiences, qualitative techniques of research and analysis were used. The analysis of results was based on Sanders's model (1982), in order to capture the meanings related to those changes produced by the twenty one individuals, auditors and non auditors, about changes made to the Internal Auditing working model. Their sensemaking about those changes can indicate how organizational learning happens through every day working practices.

Keywords: *Organizational learning. Social perspective on organizational learning. Sensemaking. Phenomenological method.*

¹ Universidade de Brasília - eleonora.maravalhas@uol.com.br

² Universidade de Brasília - codelius@unb.br

1 INTRODUÇÃO

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

Bastos, Gondim e Loiola (2004) dão conta de que, na década de 1990, esse tema constituiu-se num dos mais pesquisados em estudos organizacionais, apesar de essa década ser considerada o “patinho feio” da teoria organizacional: interessante, mas deixada à margem (Miner & Mezias, 1996).

A grande variedade de perspectivas teóricas em aprendizagem organizacional denota a complexidade do fenômeno, como mencionam Friedman, Lipshitz e Popper (2005), e dificulta a sistematização dos conhecimentos relativos ao tema, tarefa que tem sido objeto de diversas iniciativas. Dentre essas, destaca-se a perspectiva social da aprendizagem organizacional, tendo em vista ser a lente mais adequada para estudos relacionados à aprendizagem nas práticas diárias de trabalho.

Easterby-Smith e Araújo (2001) apresentam como tendência o fortalecimento dessa perspectiva e a evolução de metodologias que permitam que esta seja investigada empiricamente por meio de métodos qualitativos. Na visão desses autores, assim como na de Ruas e Antonello (2003), ainda há carência de estudos em profundidade e de natureza qualitativa que favoreçam o aprimoramento da teoria. Quanto a este último aspecto, Miner e Mezias (1996) também advogam pela realização de pesquisas que utilizem ferramentas qualitativas capazes de contemplar a força da interpretação e da paixão na aprendizagem.

Conforme propõe Prange (2001), estudos relacionados ao campo da aprendizagem organizacional devem representar coerentemente a realidade existente, auxiliando a entender como eventos e ações ocorrem e a identificar os pro-

cessos subjacentes e não como prescrição para remediar problemas. Também para Ruas e Antonello (2003, p. 207), “compreender o processo de aprendizagem no local de trabalho pode auxiliar a construir e propor novas formas de sustentar e nutrir processos de aprendizagem”.

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

No âmbito das abordagens qualitativas, identifica-se a pesquisa fenomenológica (Creswell, 2007) como adequada à investigação do *sensemaking*, ou sentido formado por indivíduos. Nenhuma aprendizagem ocorre até que novas ideias se tornem parte do pensamento dos indivíduos e do modo como estes interpretam suas experiências. A aprendizagem se dá, portanto, quando um novo sentido é formado por indivíduos por meio da reflexão e do compartilhamento das experiências nas práticas diárias de trabalho, em um processo coletivo e contínuo de interpretação e reinterpretação (Reissner, 2005).

Mudanças nas práticas de trabalho demandam nova aprendizagem por parte dos indivíduos em um ciclo contínuo. Na Auditoria Interna de uma empresa do setor financeiro, quando um novo modelo de trabalho é instituído, os indivíduos – auditores e não auditores – formam um novo sentido quanto às mudanças no modelo de atuação da área. Para compreender esse fenômeno é necessário investigar o processo de aprendizagem, e conhecer o *sensemaking* de indivíduos acerca dessas mudanças, o que implica: a) descrever pontos de vista compartilhados relativos às práticas de trabalho dos auditores internos; b) identificar aspectos do processo de aprendizagem organizacional vivenciados por auditores internos e não auditores; e c) caracterizar fenômenos associados à aprendizagem organizacional: cultura, *sensemaking*, linguagem e narrativas. Estes foram os objetivos deste estudo.

2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

As perspectivas em aprendizagem organizacional são distinguidas por Easterby-Smith e Araújo (2001), que separam a visão técnica da visão social da aprendizagem organizacional. A vertente técnica possui caráter sistêmico, pois percebe o fenômeno como processamento, interpretação e resposta a informações internas e externas à organização. Já na visão social, a aprendizagem organizacional está relacionada ao significado que os indivíduos atribuem às experiências de trabalho. Nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional é percebida como “socialmente construída, como um processo político e como estando entrelaçada na cultura de uma organização” (Easterby-Smith & Araújo, 2001 p. 19).

Dentre as abordagens identificadas, destaca-se a perspectiva social da aprendizagem organizacional, tendo em vista apresentar-se como lente mais adequada para abordagem do problema de pesquisa proposto. Essa perspectiva foi cunhada na literatura sob diferentes nomes: aprendizagem situada, aprendizagem baseada na prática e aprendizagem como processo cultural (Elkjaer, 2005). Pode-se incluir nesse rol a teoria social de aprendizagem (Wenger, 2008) e a teoria de aprendizagem social (Elkjaer, 2005). Embora sob diferentes rótulos, a linha que une essas contribuições é a mesma: a aprendizagem vista como participação em um processo social, enfatizando tanto a dimensão “conhecer”, quanto as dimensões “ser e tornar-se” (Elkjaer, 2005).

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

entre aprendizagem e desenvolvimento humano e crescimento, e também entre pensar e agir (Elkjaer, 2005).

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

Segundo essa visão, a aprendizagem é parte das atividades cotidianas do trabalho e da vida organizacional. Não é restrita ao interior da mente dos indivíduos e ocorre em um processo de participação e interação, entre e por meio de outras pessoas. É uma atividade relacional, não apenas um processo individual de pensamento. Essa visão amplia, portanto, o *locus* da aprendizagem da mente do indivíduo para padrões de participação dos membros individuais da organização onde a aprendizagem ocorre (Elkjaer, 2005). Na concepção dessa autora, nesse novo *locus* da aprendizagem, a linguagem se apresenta como elemento central, uma vez que serve como mediadora da cultura e, como tal, constitui-se como elemento crucial no processo de aprendizagem, concebido como resultado da interação entre indivíduos em uma cultura ocupacional e organizacional específica.

Lave e Wenger (1991) apresentam proposta que difere de outras visões sociais da aprendizagem organizacional, pois, na visão desses autores, esta é percebida como um aspecto integral da prática, em um sentido gerador e histórico: “A aprendizagem não é meramente situada na prática — como se fosse um processo reificável que pode ser alocado em algum lugar; aprendizagem é parte integral da prática social geradora no mundo vivenciado.” (Lave & Wenger, 2008, p.35).

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

Em face da ênfase dada pela abordagem social para a cultura, a linguagem e o *sensemaking* como elementos cruciais no processo de aprendizagem, concebido como resultado da interação entre indivíduos em uma cultura ocupacional e organizacional específica, estes temas estão aprofundados a seguir.

2.1 Aspectos culturais e aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional, de acordo com a abordagem social, emerge de práticas socialmente construídas e, como tal, não se poderia apresentá-la de maneira desvinculada da cultura organizacional. Pode-se, entretanto, perceber diferentes abordagens na literatura em relação às intersecções entre aprendizagem e cultura organizacional. Lipshitz, Popper e Friedman (2002) ressaltam a importância de um clima ou cultura organizacional que promova investigação, abertura e confiança. Para esses autores, “se a estrutura representa um relativamente tangível *hardware* da aprendizagem organizacional, a cultura representa o *software*” (Lipshitz, Po-

pper, & Friedman, 2002, p.84). Dessa metáfora, depreende-se que os autores percebem a cultura como “ferramenta” fundamental para que a aprendizagem ocorra, da mesma forma que o *hardware* sozinho não realiza as funções requeridas em informática.

Outros autores destacam o papel do grupo na formação da cultura no contexto organizacional:

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Sensemaking, linguagem e narrativas

Dentre os aspectos citados por Elkjaer (2005) como sendo enfatizados na teoria da aprendizagem social, destaca-se o *sensemaking*, ou a criação de sentido, como já destacado. Para

Reissner (2005), em um contexto de necessidade de adaptação a mudanças constantes, a aprendizagem é vista como resultado do *sensemaking*, que seria uma ideia mais ampla do que o desenvolvimento cognitivo, que normalmente é o foco das abordagens em aprendizagem. Segundo essa autora, não ocorre aprendizagem a menos que novas ideias se tornem parte do pensamento dos membros da organização e das maneiras como estes interpretam suas experiências.

Para explicitar o *sensemaking*, Weick (1995) relata o caso da teoria da síndrome da criança espancada¹. Segundo o autor, esse conceito foi mencionado pela primeira vez em um artigo publicado em um periódico científico em 1946, por John Caffey, um radiologista pediatra. O tema foi citado em outros artigos publicados em 1953, 1955 e 1957 sem que despertasse grandes transformações na comunidade científica até que em 1961, Frederick Silverman apresentou na Academia Americana de Pediatria, um painel com resultado de pesquisa abrangendo o relato de 749 casos da síndrome, que embasou publicação no *Journal of the American Medical Association*. Como consequência desse estudo, em pouco tempo, foram instituídas leis que obrigam a notificação de casos da espécie, o que ocasionou alteração substancial nas estatísticas de crianças expostas à situação.

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

- a) Fundamentado na construção da identidade – A comunidade médica teve resistência em aceitar inicialmente o conceito apresentado tendo em vista as barreiras anteriormente existentes para a comunicação dos eventos às autoridades e por terem medo de fazer julgamentos inadequados a respeito dos pais;
- b) retrospectivo – As pistas discrepantes somente se tornaram visíveis quando alguém remeteu a experiências passadas;
- c) decretado em ambientes sensíveis – A apresentação e a publicação em periódico bastante acessado, contribuíram para que o conceito fosse notado pela comunidade médica;

d) social – A reduzida repercussão inicial é explicada pelo pouco contato de radiologistas com as famílias de crianças. Esse contato seria crucial na construção e na percepção de problemas;

e) progressivo – Alguém notou algo no fluxo dos eventos que foi surpreendente, que não fazia sentido no contexto;

f) focado em pistas extraídas - A síndrome foi detectada a partir de padrões de lesões cujas explicações dos pais eram inadequadas e cujos indícios eram muitas vezes apenas visíveis em radiografias;

g) plausível – Explicações plausíveis foram apresentadas para explicar as pistas e sua relativa raridade.

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

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

Para Tusting (2005), embora haja inúmeras maneiras por meio das quais os indivíduos

os formam sentidos, a linguagem possui lugar privilegiado na comunicação humana e é como os significados são reificados. Essa autora argumenta que uma das maneiras de verificar quando uma comunidade reifica um elemento do repertório é quando um nome é atribuído a esse elemento pela comunidade.

Reificação, na visão de Wenger (2008), é o processo por meio do qual os indivíduos dão forma às experiências, produzindo objetos que congelam e materializam essas experiências, por meio de negociações de significados no âmbito da comunidade de prática. Ao mesmo tempo, a reificação é apresentada pelo autor como um produto. Ferramentas, símbolos, histórias e conceitos são reificações, entretanto por trás desses elementos, há que se considerar todo o contexto de acordos, expectativas, comprometimentos, obrigações, padronizações de procedimentos que emergem das relações entre os indivíduos. Esses objetos podem ser vistos apenas como a ponta de um *iceberg* que indicam contextos mais amplos de significância, percebidas nas práticas humanas.

A linguagem, além de ser um meio de transmissão de conhecimento e de repositório da aprendizagem (Weick & Westley, 2004), é, ainda, um veículo por meio do qual se manifesta a cultura sendo, portanto, crucial para o processo de aprendizagem (Gherardi, Nicolini, & Odella, 1998). As organizações têm linguagens e símbolos próprios que possuem importantes efeitos no *sensemaking* (Weick, 1995). “O sentido é gerado pelas palavras, que são combinadas em sequências de conversação para transmitir algo a respeito da nossa experiência em curso.” (Weick, 1995, p. 106). Essa combinação de sentenças envolve a necessidade de se estabelecer sequências, que são fontes de sentido. A narrativa é uma apresentação simbólica de uma sequência de eventos conectados e, portanto, produz um quadro favorável ao *sensemaking*. Para esse autor, as histórias podem atuar como criadoras de sentido e como ferramentas de aprendizagem por incorporarem elementos da linguagem como símbolos, significados compartilhados e interação social.

Para Clandinin e Connelly (2000), narrativas são tanto o fenômeno sob estudo como o método de estudo em ciências sociais. Influên-

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

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

A abordagem narrativa baseia-se na perspectiva da construção social da organização e é especialmente útil para a compreensão do *sensemaking* de indivíduos e grupos. Para Reissner (2005), narrativas se transformaram em um tipo de código que transforma a mudança em algo significativo e compreensivo.

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

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

3 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO EM ESTUDOS VOLTADOS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Yanow (2000) defende a utilização de métodos interpretativos em estudos no campo da aprendizagem organizacional, com foco centrado em significados relativos ao trabalho realizado por indivíduos em conjunto. Ressalta que o foco da análise deve recair no que aprendem ou no processo por meio dos quais os indivíduos aprendem, coletiva e interativamente.

A compreensão dos processos por meio dos quais a realidade é construída envolve a necessidade de reconstrução do fenômeno estudado com base na interpretação dos significados que são atribuídos por indivíduos (Rocha-Pinto, Freitas, & Maisonnave, 2008). No âmbito deste paradigma, destaca-se o interacionismo simbólico, corrente segundo a qual a vida é entendida como comunitária, básica e intersubjetiva. Para essa corrente, o comportamento humano não pode ser entendido fora do contexto comunitário (Moreira, 2004).

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

O termo fenomenologia deriva do verbo grego *phenomena*, que significa mostrar a si mesmo

ou aparecer. A fenomenologia é o estudo dos fenômenos da consciência, ou de como as experiências se apresentam; é a ciência das estruturas essenciais da consciência ou experiência. Busca explicitar estruturas implícitas e o significado das experiências humanas. Procura essências que não podem ser reveladas por meio da observação comum (Sanders, 1982).

Segundo Moreira (2004), a fenomenologia vem ganhando reconhecimento como uma abordagem à pesquisa qualitativa e sua utilização é adequada sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas. Para esse autor, a fenomenologia está amparada na corrente interpretacionista, para a qual a vida humana é construída pelas pessoas em contato umas com as outras. Essa visão é corroborada por outros autores, como por exemplo, Rocha-Pinto, Freitas e Maisonnave (2008). Esse paradigma coaduna-se com a perspectiva social da aprendizagem organizacional

A tarefa do pesquisador fenomenológico é a investigação descritiva dos conteúdos dos fenômenos da consciência. Não há, entretanto, procedimentos investigativos ortodoxos para pesquisadores fenomenológicos. Estes variam de acordo com o fenômeno e a temática em questão, o que resulta em muitas variantes do método fenomenológico. Três pontos em comum entre elas podem ser, todavia, ressaltados: o exame das experiências de consciência dos indivíduos; a análise de como os significados se desenvolvem no processo contínuo de consciência; e a revisão crítica da experiência dos indivíduos (Sanders, 1982).

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

Na determinação de limites, Sanders (1982) destaca que devam ser objeto de investigação fenomenológica apenas fenômenos que não se dêem a quantificação. A utilização do método fenomenológico somente faz sentido quando o fenômeno a ser estudado integra a

experiência vivida por indivíduos. Quanto aos indivíduos participantes da pesquisa, a autora destaca que devam ser aqueles que detenham as características sob observação. Recomenda que quantidade não significa mais informação e, embora o número de pesquisados possa variar de acordo com o tema, normalmente essa quantidade varia entre três a seis indivíduos, lembrando-se que generalizações não devem ser feitas.

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

O último passo proposto por Sanders (1982) é a análise fenomenológica dos dados. Nessa etapa, a autora destaca quatro níveis da análise fenomenológica. O primeiro deles é a descrição do fenômeno tal como revelado nas entrevistas gravadas. “As narrativas transcritas identificam e descrevem as qualidades das experiências e consciência que proporcionam aos participantes da pesquisa, identidade e perspectivas únicas” (Sanders, 1982, p. 357). No passo seguinte, com base nas transcrições, são identificados os temas ou invariantes. Esses temas referem-se a aspectos comuns nas descrições e são baseados mais na importância e centralidade que na frequência com que aparecem. O terceiro nível é o desenvolvimento dos correlatos noéticos e noemáticos, para identificação das essências. *Noesis*, explica a autora, está ligado às apreensões subjetivas ou ao modo de passar pela experiência, é o “como” a experiência ocorre. *Noema* é a percepção do indivíduo a respeito da realidade sob investigação, ou do “quê” se trata a experiência.

A interpretação das correlações noéticas/noemáticas é o penúltimo passo antes do quarto nível, que é a abstração das essências universais,

realizadas por meio da intuição e reflexão ou da redução eidética. As essências derivam da análise intencional da correlação entre o objeto e a aparência deste à consciência. A intencionalidade é a direção e a forma interna da experiência ou da consciência. A redução eidética, é o ato que leva da expressão concreta de um fenômeno às essências universais puras, por meio da intuição e reflexão. As essências podem ser descritas como o “porquê” das experiências.

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

4 MÉTODO

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

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

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

Dentro da corrente interpretacionista, a postura de trabalho com a qual se identifica esta pesquisa é o interacionismo simbólico que se baseia no conceito de que a vida humana é comunitária e intersubjetiva, sendo necessária a compreensão dos indivíduos em seu próprio contexto (Moreira, 2004).

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

No tocante aos procedimentos de coleta e análise de dados empregados no estudo, foram utilizadas técnicas aderentes à estratégia definida, a saber:

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

Além da orientação contida no referencial teórico do campo da aprendizagem organizacional, o método fenomenológico foi escolhido para a análise de dados do presente trabalho, tendo em vista o contexto organizacional em que este se insere, a natureza do problema de pesquisa e a necessidade de ampliação de conhecimentos acerca de uma situação experimentada: a mudança na forma de atuação da auditoria interna de uma empresa do setor financeiro.

A pesquisa foi realizada em uma instituição financeira de capital aberto que a partir de 2007 passa a adotar novo modelo de atuação denominado “Novo Paradigma”.

Os indivíduos considerados como o universo do presente estudo compõem o quadro de

pessoal da Auditoria Interna e demais funcionários da empresa. A população total de empregados, em março de 2009, era de 90.419 indivíduos, incluídos os 487 funcionários da Auditoria Interna do País e do exterior.

Como se trata de estudo qualitativo, os termos seleção ou construção do *corpus* são empregados por diferirem dos métodos estatísticos de amostragem por terem o objetivo de maximizar a variedade de representações desconhecidas, embora sejam funcionalmente equivalentes (Gaskell, 2007). A seleção dos entrevistados foi realizada de modo a contemplar a maior parte dos cargos existentes na Auditoria Interna, diferentes tipos de unidade de localização, com vistas a se observar possíveis diferenças relacionadas ao processo de *sensemaking* dos entrevistados. Com essa mesma finalidade, foram contemplados na seleção, indivíduos com diferentes tempos de permanência na empresa e na área.

A participação nas entrevistas deu-se de maneira voluntária, mediante convite pessoal ou telefônico por parte da pesquisadora. Ao todo foram selecionados vinte e um indivíduos, sendo dezessete da Auditoria Interna, com representantes de todos os cargos da área, e quatro representantes de unidades auditadas, responsáveis pela condução e acompanhamento dos processos de auditoria nas unidades onde atuam.

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

Anteriormente à etapa de realização das entrevistas, para que houvesse melhor compreensão acerca do contexto estudado e definição do tópico guia, ocorreu pesquisa em documentos fornecidos pela área bem como em conversas realizadas com a funcionária encarregada de acompanhar o trabalho da pesquisadora. Esse acompanhamento deu-se no sentido de facilitar contatos, dirimir dúvidas e garantir o acesso a informações necessárias à pesquisa bem como ao ambiente físico da área.

A parcela mais substancial dos dados foi obtida por meio de entrevistas individuais realizadas no ambiente de trabalho dos entrevistados em salas de reunião, sempre que possível,

ou em estações de trabalho isoladas. As vinte e uma entrevistas somaram 10h37 de gravação com duração média de vinte e nove minutos. A entrevista mais longa durou 50min37s e a menor, 10min40s. Transcritos, esses relatos compuseram cento e nove páginas.

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

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

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

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

Os entrevistados foram deixados livres para desenvolver narrativas ou “contar histórias” a partir de duas questões abertas do tipo “fale a respeito de [assunto]”. Interrupções e perguntas excessivas foram evitadas para que a

narrativa fluísse conforme o modelo mental de cada entrevistado. Foram realizadas pequenas intervenções de modo a estimular a continuidade do discurso e de modo que o entrevistado percebesse que estava se fazendo compreender.

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

a) “Fale a respeito das práticas de trabalho e da atuação dos auditores internos.”

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

Nas entrevistas com gestores da Auditoria Interna as perguntas foram um pouco modificadas, tendo em vista as funções estratégicas que ocupam:

a) “Fale o que vocês vêm aprendendo na Auditoria Interna ao longo desses anos.”
“Qual o impacto dessas mudanças nas áreas da empresa em termos de aprendizagem?”

b) “E para o futuro, o que vocês pensam em termos de tendência que está se desenhando para a Auditoria?”

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

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

À luz do método fenomenológico proposto por Sanders (1982) procedeu-se a análise dos dados. Para essa autora, como já mencio-

nado, o modelo de pesquisa fenomenológica é composto de (a) descrição; (b) identificação de temas; (c) correlações noéticas e noemáticas; e, (d) abstração de essências. Os resultados obtidos após esses passos, encontram-se detalhados no tópico a seguir.

5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

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

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

Como percepção intuitiva do fenômeno, observou-se que mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna vêm ocorrendo ao longo dos anos, como atuação mais dialogada com as áreas auditadas. A partir de 2007, um novo modelo de atuação é definido e começa a vigorar, o que exige dos auditores e das áreas auditadas a reformulação do significado dos processos e procedimentos de auditoria. Essa tarefa é ao mesmo tempo individual e coletiva e a formação de um novo sentido quanto às práticas de auditoria e de novos mapas cognitivos é indicativa do processo de aprendizagem organizacional.

Ao se realizar o exame analítico, foram identificados os aspectos que constituem o fenômeno, os quais se caracterizam como unidades de sentido verificadas entre os entrevistados que, embora possam ser identificadas isoladamente, não é possível dissociá-las do fenômeno.

As nove propriedades que caracterizam a formação do sentido, ou o *sensemaking* (Weick, 1995) que puderam ser identificadas nas entrevistas:

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

que gerou elementos para a elaboração do novo modelo;

g) plausibilidade - a compreensão dos elementos que compõem o método, bem como da maneira segundo a qual este é colocado em prática, aí incluída a lógica de funcionamento da área.

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

O segundo nível da análise fenomenológica proposta por Sanders (1982) é a identificação dos temas centrais e recorrentes nas narrativas dos entrevistados. Após a transcrição das entrevistas e leitura do material, foram selecionadas e catalogadas as citações cujo conteúdo destacou-se em vista dos aspectos de relevância e repetição. Foram selecionados e classificados 336 excertos de entrevistas, cuja extensão levou em consideração a centralidade do tema mencionado. Esses temas e respectivas descrições genéricas dos conteúdos que os compõem, encontram-se detalhados no Quadro 1.

Exemplos de citações concernentes a cada tema identificado podem ser visualizados no Quadro 2.

Quadro 1 - Temas e descrição.

Temas	Descrição
Modelo de atuação da Auditoria	Elementos e conceitos que identificam a sistemática de trabalho adotada pela Auditoria Interna. Estão incluídos nesse tema os seguintes subtemas: metodologia, processos críticos e riscos, planejamento, consultoria e coordenação conjunta/integração.
Mudança na postura/forma de atuação, diferença novos x antigos auditores, novo método x antigo	Narrativas nas quais são destacadas as distinções entre o novo método e a nova postura da auditoria em contraposição a métodos e posicionamento anteriormente adotados e citações que remetem ao processo de mudança na área, em numa perspectiva evolutiva.
Papel do auditor/auditoria	Discursos relacionados à importância institucional da Auditoria Interna para a empresa, bem como acerca do posicionamento do auditor nesse contexto.

Temas	Descrição
Aprendizagem	Relatos que indicam a assimilação de novos conceitos, ou de novas práticas que passaram a ser adotadas em decorrência de situações vivenciadas por entrevistados nas práticas diárias.
Construção coletiva	Narrativas que indicam trabalhos realizados em conjunto entre auditores ou destes com as áreas auditadas. Compartilhamento de conhecimentos e de repertórios entre indivíduos.
Formação/Treinamentos/ Encontros	Menções a processos formais de treinamento, encontros organizados pela Auditoria e também à capacitação inicial do auditor.
Orientação	Transmissão de valores, instruções e ensinamentos aos auditores.
Competência	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à atuação dos auditores internos.
Mudanças nas áreas auditadas	Falas que retratam a repercussão dos trabalhos de auditoria ou que indicam a necessidade de aprimoramento dos processos das áreas auditadas ou da postura gerencial.
Desafios/Tendências	Questões mencionadas por entrevistados que se constituem como preocupações já existentes e que crescerão em um futuro próximo, para as quais ainda não há solução completamente definida.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 - Temas e citações.

Temas	Citação
Modelo de atuação da Auditoria	O processo é crítico não porque ele é crítico que pode estar ruim. É crítico de ser vital, importante para a empresa. Por isso a gente botou o nome de processo crítico. Então foi feito esse mapeamento desses 24 processos e aí veio a grande experiência, que daí as equipes nossas tiveram que se aprofundar e conhecer aqueles processos, para ajudar a fazer os trabalhos de auditoria, determinar o que é mais importante, naquele processo o que a gente vai olhar nesse ano, levantar os números, os dados, conhecer os trabalhos do gestor, então nosso trabalho a gente está fazendo assim. [A12]
Mudança na postura/forma de atuação	É diferente de quando entrei no Banco, lá nos idos de 1993, eu tinha muito medo de auditoria. Eu lembro que a auditoria chegava quase que punitiva. Pegou algo errado: você será punido, a agência será punida, então era toda uma estrutura para deixar tudo organizado. Era a auditoria para pegar o que estava errado. Essa era a visão que eu tinha lá no início. [...] [NA18]
Papel do auditor/ auditoria	[...]. A gente realmente é o ouvido da organização, a gente realmente está em nome, está representando um nível da organização que é o Conselho de Administração, então a gente tem essa obrigação de relatar e de ser o mais tempestivo possível, com um nível de qualidade de informação que seja o mais preciso possível para dar a informação que é necessária no tempo real. Isso é bem percebido pela gente desde o início. A transparência das informações, o cuidado que a gente tem que ter se achou alguma coisa, uma evidência, que é forte, que precisa ser relatada, esse assunto com certeza vai ser relatado. [A02]
Aprendizagem	Então a vinda da auditoria começa... Primeiro que de repente ela vê algo que a gente não viu. Começa por aí, porque no dia a dia, mesmo estando nos normativos, você pensa que está fazendo certo e não está. O processo é assim e “assado”. Eles vêm para nos mostrar o diferente ou mostrar que a gente está fazendo algo diferente dos normativos. Essa é a importância da auditoria. Os resultados são bons, são ótimos. A gente tem que criar esse mecanismo de controle. [NA18]

Temas	Citação
Construção coletiva	Nós, aqui, levando o conhecimento e a experiência que a gente tem do nível tático e operacional, de agências, superintendências, redes de apoio e o pessoal de Brasília com a experiência e o contato que eles têm com o nível estratégico. Então a gente faz essa junção e a gente aprende, fica mais fácil. Quando a gente junta tudo, a gente consegue ver o processo como um todo: do estratégico, indo até o operacional. Essa é uma das coisas que, vamos dizer assim, procedimentos da auditoria que eu acho bem relevantes, bem importantes em termos de conhecimento e em termos de você fazer agregar esse conhecimento em diversos níveis da empresa. [A12]
Formação/ Treinamentos/ Encontros	Esses encontros regionais são mais corriqueiros, no mínimo um por ano, às vezes tem até dois, é a oportunidade de a gente fazer a integração com os colegas e conhecer o planejamento estratégico, ter uma visão geral. O conhecimento que adquiri foi por meio de leitura, de contato e a experiência. A vivência, né? [A01]
Orientação	[...] À medida que você vai tendo os resultados, você vai apresentando para o seu coordenador e ele vai dizendo “vai nesse sentido, vai no outro sentido”. Vai te orientando, até você chegar no resultado final. [A06]

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos temas emergentes identificados, passou-se então ao terceiro nível de análise proposto por Sanders (1982). A interpretação das correlações entre noemas — as experiências *per se* — e noesis — reflexão subjetiva acerca das experiências — é o passo fundamental para identificação das essências, ou quanto ao que essencialmente são as experiências (Sanders, 1982). Para melhor compreender, as essências

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

Cumprindo-se, então, o terceiro nível do modelo, tomando-se como ponto de partida os temas apurados no segundo passo, foram identificadas as experiências propriamente ditas (noemas) e respectivas reflexões subjetivas (noesis), em uma análise “intencional”. Essa “intencionalidade” está relacionada ao significado total dos objetos ou, melhor explicando, à

correlação entre esses objetos e a aparência destes à consciência (Sanders, 1982).

Observou-se a existência de padrões distintos de correlações noéticas/noemáticas, sendo, portanto, adotadas duas classes: auditores internos e não auditores. Inicialmente, serão tratadas as correlações que se referem à primeira classe. Até este ponto da análise, foram sintetizadas as correlações noéticas/noemáticas acerca dos temas identificados, descrevendo-se estruturas comuns às experiências particulares, com vistas a se caracterizarem as essências ou universais.

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

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

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

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

a) Modelo de atuação da Auditoria – O modelo se constitui como essência, pois sem ele não existiria o fenômeno. Ele constitui intrinsecamente o fenômeno, por fornecer uma explicação lógica e plausível para a forma de atuação e por ser o objeto ao qual está vinculado o processo de aprendizagem.

b) Mudança na postura/forma de atuação, novo método *versus* o antigo – O novo modelo de auditoria interna – baseado em processos críticos – pressupõe uma nova forma de atuação que, para fazer sentido, precisa se diferenciar da anterior o suficiente para ser reconhecida como nova e, ao mesmo tempo, ser coerente com a evolução apreçoada pela área. O aspecto de progressão constitui-se em uma das propriedades do *sensemaking*.

c) Construção coletiva – Essa é a lógica do novo Modelo de atuação da área, uma vez que as coordenações conjuntas preconizam o compartilhamento de responsabilidades e a divisão de tarefas na avaliação de um mesmo processo. Ao se tratar um processo verticalmente, com a colaboração das gerências especializadas e das regionais, simultaneamente, para se concluir acerca da totalidade do processo, ocorre o que se denominou “construção coletiva”, na qual todos os intervenientes contribuem para a conclusão do trabalho. Trata-se de um processo de constante negociação de significados e coalizões com

vistas a um objetivo comum. Também foram identificados vários outros aspectos de construção coletiva: entre pares e coordenadores, quando discutem entre si e apresentam trabalhos resultantes de consenso e, entre auditores e não auditores, quando discutem fragilidades apontadas e soluções para as situações de risco.

d) Aprendizagem – Ao colocarem em prática o novo Modelo de auditoria, os indivíduos compartilham conhecimentos e significados, tanto entre pares e superiores, quanto no contato com as áreas, o que mostra que a aprendizagem é uma parte integral das práticas sociais. Há um aprendizado quanto aos conceitos relativos ao Modelo, à nova postura demandada, à forma de se identificar e reportar as fragilidades, bem como de se discutir com as áreas auditadas. Além disso, há percepção de que o novo Modelo ainda se encontra em fase de amadurecimento e que está inserido em um ambiente de mudanças, o que demanda preocupação constante com o aprimoramento.

e) Mudanças nas áreas auditadas – As melhorias nas áreas auditadas situam-se como resultados do novo Modelo e nutrem a percepção de sentido de valor em relação a ele, uma vez que, quando implementadas, as recomendações redundam em alterações em processos que levam à redução da exposição a riscos. A percepção quanto ao aprimoramento dos processos da empresa e quanto à mitigação de riscos decorrentes dos processos de auditoria contribui para o significado, pois sem elas o Modelo não teria sentido. As mudanças nas áreas conferem plausibilidade ao novo Modelo, uma das propriedades do *sensemaking*.

f) Competência – O novo Modelo congrega grande preocupação por parte dos auditores de conhecerem os processos auditados com maior profundidade, além de evidenciar a necessidade de habilidades, como a identificação de causas, e de atitudes, como o relacionamento de parceria com as áreas todavia, essas exigências encontram-se presentes desde

a transposição do modelo de inspetoria para o de auditoria interna e se constitui como um dos valores da área. Algumas competências são mencionadas como essenciais à atuação no chamado “novo paradigma” da Auditoria: negociação com as áreas, conhecimento técnico acerca dos processos, habilidade de identificar riscos e fragilidades; e, principalmente, de fazer com que os responsáveis reflitam quanto aos processos que conduzem.

Ainda na classe Auditores, foram apontados os aspectos não essenciais, por se entender que, apesar de estarem vinculados às mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna, podem ser vistos como unidades independentes dela:

a) Papel do auditor/Auditoria Interna - A cada trabalho os auditores se perguntam a respeito da contribuição, para a área e para a empresa, das reflexões e recomendações emitidas. Esse senso de responsabilidade e de importância, contudo, está ligado ao exercício da função e à posição em que a área se encontra na governança da empresa. Os auditores percebem-se como guardiões dos interesses dos acionistas e que contribuem para a sustentabilidade da empresa. Entendem a função como uma espécie de consultoria interna, que estimula a aprendizagem, a reflexão e o pensamento crítico das áreas quanto aos processos. Nesse sentido, e com base na força institucional, vêem-se como agentes de mudanças, com uma atuação preventiva e independente. Ter um Modelo lógico e eficiente contribui para o desempenho do papel do auditor porém, o sentido formado acerca das mudanças no modelo é ulterior ao papel.

b) Orientação - Além do aspecto de socialização, está associada à formação dos auditores. Embora seja uma preocupação constante da área, não está associada ao sentido formado com o advento do novo Modelo de auditoria interna, uma vez que os relatos dão conta de que essa prática já ocorria anteriormente. O tema diz respeito a uma prática histórica da área e não

às mudanças geradas com a implementação de novas práticas. Formação/Treinamentos/Encontros - Esses elementos constituem-se em mecanismos utilizados pela área para a formação e compartilhamento de sentidos e não podem ser vistos como intrínsecos às mudanças, mas como uma das estratégias que a Auditoria Interna utiliza para que haja mudança nas práticas dos auditores.

c) Desafios/Tendências - Constituem-se em temas decorrentes de alterações no cenário externo e interno da empresa. Caracterizam o aspecto de evolução e demonstram a necessidade de novas reflexões e, provavelmente, futuras mudanças.

Para os auditores internos, os sentidos atribuídos às mudanças geradas decorrentes da nova forma de atuação da Auditoria Interna são de que:

a) há lógica e plausibilidade na nova forma de atuação, alicerçada em um novo Modelo referendado interna e externamente, que contribui para os objetivos organizacionais e para a eficiência da empresa. A percepção de lógica fundamenta-se em critérios tais como aumento da eficiência e da economicidade nos processos de auditoria, mediante atuação apenas em processos críticos;

b) a mudança na forma de atuação constitui-se em uma evolução da área. Considera elementos dos modelos anteriores, contudo apresenta aprimoramentos em relação a eles;

c) a prática se dá por meio de construções coletivas, não sendo percebida sem a existência delas;

d) a aprendizagem é, ao mesmo tempo, objetivo e processo do novo Modelo de atuação da Auditoria Interna;

e) as mudanças positivas nas áreas auditadas são a razão de ser dos trabalhos de auditoria.

Posteriormente, e seguindo-se à mesma premissa, centrou-se na análise dos temas emergentes para a segunda classe, composta dos fun-

cionários não auditores. Os aspectos identificados como essenciais ao fenômeno são:

a) Modelo de atuação da Auditoria – Embora os não auditores não tenham uma percepção muito nítida de todos os aspectos que compõem o Modelo, são diretamente influenciados por ele, uma vez que este suporta a prática do auditor, como por exemplo, a definição dos processos a serem auditados ou a constituição das amostras verificadas em vez de todas as atividades da dependência.

b) Mudança na postura/forma de atuação, novo método *versus* o antigo – A comparação e as diferenças por meio dela ressaltadas são a maneira encontrada por indivíduos para darem sentido às atuais práticas da Auditoria Interna.

c) Construção coletiva – A percepção quanto à elaboração dos trabalhos de auditoria de forma dialogada com as áreas auditadas ocorre de maneira menos intensa do que entre os auditores. Em linhas gerais, essa forma de atuar causa certa estranheza aos não auditores, sendo às vezes, percebida como falta de conhecimento em relação aos processos. Esse tema, por outro lado, é percebido de maneira positiva como bom relacionamento com as áreas auditadas.

d) Aprendizagem – O tema também não se apresenta de maneira muito nítida para os funcionários não auditores, apesar de acharem importante o “outro olhar” que significam os processos de auditoria. Houve a identificação de ganho bastante significativo, decorrente de um processo de auditoria, e essa situação é percebida como algo que deveria ocorrer com mais frequência. Há, ainda, uma percepção quanto ao apontamento de falhas, reconhecendo-se o caráter pedagógico dos processos de auditoria.

e) Mudanças nas áreas auditadas – São mencionadas melhorias nos processos e ressaltadas contribuições advindas do apoio institucional a temas de difícil priorização.

f) Críticas – Presentes em quase todas as entrevistas dos não auditores, por-

quanto estarem relacionadas à forma de atuar da Auditoria. Referem-se ao modo como esses entrevistados percebem as ações de auditoria e as situam no contexto das práticas de trabalho e, além de questões técnicas, refletem aspectos relacionados a conflitos e poder.

Quanto aos aspectos não essenciais, puderam ser identificados na classe dos não auditores:

a) Papel do auditor/Auditoria Interna – A atuação da Auditoria Interna é vista como função legal e o auditor é percebido como um representante dessa área. Há, ainda, uma percepção positiva quanto à força institucional que a Auditoria Interna pode proporcionar quanto à viabilização de mudanças julgadas importantes e necessárias pela área auditada.

b) Orientação, formação, treinamentos e encontros – Esses temas não são diretamente mencionados por funcionários das áreas auditadas, mesmo porque não se trata de temas com os quais as áreas tenham contato diretamente no tocante aos auditores, mas do resultado dessas ações: as competências.

c) Competência – Nos processos de auditoria, os funcionários das áreas auditadas mencionam aspectos relacionados às competências dos auditores, tais como conhecimentos acerca do processo e habilidade em se relacionar com as áreas. Nas entrevistas, não foi possível perceber vínculo quanto às competências e o sentido que os não auditores formam acerca das mudanças no Modelo de atuação da Auditoria.

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

a) percebe-se a existência de um Modelo apenas como método de trabalho;

b) a forma de atuação é significativamente distinta da anterior, não necessariamente positiva em todos os aspectos;

c) ocorrem diálogos com a equipe de auditores, o que caracteriza melhoria no relacionamento Auditoria/áreas auditadas;

d) os processos de auditoria proporcionam um novo olhar acerca dos processos, e os apontamentos quanto ao cumprimento de normas são educativos;

e) as recomendações de auditoria são um apoio institucional quando há necessidade de se implementarem mudanças relacionadas a controles, identificadas pela própria área entretanto, entendem que a atuação da Auditoria poderia contribuir mais significativamente para melhoria de processos;

f) a Auditoria Interna emite excesso de recomendações, sem grande relevância e repassa recomendações de órgãos externos sem que se faça avaliação criteriosa.

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

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

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

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Por meio do método fenomenológico, chegou-se à descrição do sentido das mudanças na forma de atuação da Auditoria Interna atribuído por auditores e não auditores. Esse novo sentido é indicativo de como a aprendizagem organizacional ocorre no âmbito das práticas diárias de trabalho. Ao se retomar a premissa de que a aprendizagem ocorre quando um novo sentido é formado por indivíduos, percebe-se que os participantes de fato “aprenderam”, visto que passaram a construir e compartilhar significados acerca do novo modelo da Auditoria Interna.

Mesmo que tenham sido identificadas duas classes distintas — auditores e não auditores —, que resultam em focos diferenciados é possível concluir que os indivíduos reificaram as experiências vividas. Nas entrevistas, podem ser verificados exemplos dessas reificações na linguagem dos indivíduos. Observa-se, ainda, que essas reificações são construídas coletivamente, por meio da participação nas atividades

diárias. Essas constatações corroboram pressupostos da abordagem social da aprendizagem organizacional e atendem às propriedades do *sensemaking*, apresentadas no referencial teórico.

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

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

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

Quanto aos demais aspectos a que se propôs esse estudo, avalia-se que os pontos de vista compartilhados quanto às práticas de trabalho dos auditores internos foram descritos conforme os temas emergentes, subdivididos em duas classes: auditores e não auditores. Essa distinção entre grupos reforça a ideia de que os significados são construídos coletivamente e negocia-

dos com os demais membros da comunidade. Percebe-se, ainda, que tais sentidos dependem de aspectos não analisados no presente estudo, tais como relações de poder, questões políticas, entre outros, os quais podem vir a ser apurados em pesquisa futuras.

Conceitos associados à aprendizagem tais como cultura, *sensemaking*, linguagem e narrativas puderam ser identificados na análise dos resultados, o que indica a pertinência das teorias que os associam ao fenômeno estudado e demonstra a indissociabilidade desses temas da aprendizagem organizacional.

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

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

REFERÊNCIAS

Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., Loiola, E., Menezes, I. G. & Navio, V. L. R. (2002). Aprendizagem organizacional *versus* organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. *Anais do Encontro de Estudos Organizacionais*, Recife, PE, Brasil, 2.

- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Loiola, E. (2004.) Aprendizagem organizacional *versus* organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo - RAUSP*, São Paulo, (39)3, 220-230.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research* (1st ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook, S. D. N. & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, Boise, (2), 373-390.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (L. O. Rocha, Trad.). (2. ed.) Porto Alegre: Artmed (Obra original publicada em 2003).
- Currie, G. & Brown, A. D. (2003) A narratological approach to understanding processes of organizing in a UK hospital. *Human Relations*, London, (56)5, 563-586.
- Easterby-Smith, M. & Araújo, L. (2001). Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In Easterby-Smith, M., Burgoyne, J., & Araújo, L. (Org.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática* (S. M. A. Roesh, Trad). São Paulo: Atlas, 15-38 (Obra original publicada em 1999).
- Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning The 'Third Way' Management Learning 2004 *Sage Publications London*, Thousand Oaks, CA and New Delhi, (35)4, 419-434
- Elkjaer, B. (2005) Social Learning Theory: Learning Participation in Social Process. In Easterby-Smith, M., Lyles, M. A. (Org.). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Malden: Blackwell Publishing, 38-53.
- Flick, U. (2007) Entrevistas individuais e grupais. In. Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (P. A. Guareschi, Trad.) (6a. ed.), Petrópolis: Vozes, 114-136 (Obra original publicada em 2000).
- Friedman, V. J.; Lipshitz, R. & Popper, M. (2005) The mystification of organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, Boise, (14) 1, 19-30.
- Fox, S. (2000) Communities of practice, Foucault and actor-network theory. *Journal of Management Studies*, Malden, (37)6, 853-867.
- Gaskell, G. (2007). Entrevistas individuais e grupais. In. Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (P. A. Guareschi, Trad.) (6a. ed.), Petrópolis: Vozes, 64-89 (Obra original publicada em 2000).
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, London, (29)3, 273-297.
- Koliba, C. J. & Lathrop, J. (2007). Inquiry as intervention: employing action research to surface intersubjective theories-in-use and support an organization's capacity to learn. *Administration & Society*, Burlington, (39)1, 51-76.
- Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning: legitimate peripheral participation* (19th ed.) New York: Cambridge University Press (Obra original publicada em 1991).
- Lipshitz, R., Popper, M., & Friedman, V. J. (2002) A multifacet model of organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, Arlington, (38)1, 78-98.
- Loiola, E. & Bastos, A. V. B. (2003, jul./set.) A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, Rio de Janeiro, (7)3, 181-201.
- Miner, A. S. & Mezas, S. J. (1996). Ugly duckling no more: pasts and futures of organizational learning research. *Organization Science*, Charlotte, (7)1, 88-99.
- Moreira, D. A. (2004). *O método fenomenológico na pesquisa* (1. ed.), São Paulo: Thomson Pioneira.
- Morgan, G. (2007). A criação da realidade social: as organizações vistas como culturas. In *Imagens da Organização* (1. ed.), São Paulo: Atlas, 115-144.
- Paiva Júnior, F. G. & Mello, S. C. B. (2008) Pesquisa Qualitativa nos Estudos Organizacionais: Contribuições Fenomenológicas de Alfred Schütz. *Organizações em contexto*. Ano 4 (8), São Bernardo do Campo, 24-48.
- Prange, C. (2001). Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In Easterby-Smith, M., Burgoyne, J. & Araújo, L. (Org.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na*

- prática* (S. M. A. Roesh, Trad) São Paulo: Atlas, 41-63 (Obra original publicada em 1999).
- Reis, D. G. & Antonello, C. S. (2006, maio/ago) Ambiente de mudanças e aprendizagem nas organizações: contribuições da análise da narrativa. *Gestão.org, Recife*, (4)2, 176-193.
- Reissner, S. C. (2005). Learning and innovation: a narrative analysis. *Journal of Organizational Change Management, Bingley*, (18)5, 482-494.
- Riessman, C. K. (1993). Narrative Analysis. *Qualitative Research Methods*, (30), Newbury Park: Sage.
- Rocha-Pinto, S. R., Freitas, A. S., & Maisonave, R. (2008). Métodos interpretativistas em Administração: as implicações para o(a) pesquisador(a). *Anais do Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32.
- Ruas, R. & Antonello, C. S. (2003) Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, Rio de Janeiro, (7)3, 203-212.
- Sanders, P. (1982). A new way of viewing organizational research. *The Academy of Management Review*, (7)3, 353-360.
- Silva, N. (2001). As interseções entre cultura e aprendizagem organizacional. *Convergência*, Toluca, 26, 55-76.
- Tusting, K. (2005) Language and power in communities of practice. In Barton, D.; Tusting, K. (Ed.). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. New York: Cambridge University Press, p. 36-54.
- Wenger, E. (2008) *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (16th ed.) New York: Cambridge University Press.
- Weick, K. E. (1995) *Sensemaking in organizations*. London: Sage publications.
- _____ & Westley, F. (2004) Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In Hardy, C., Clegg, S. R., & Nord, W. R. (Org.) *Handbook de estudos organizacionais* (M. Caldas, Trad.) (1. ed.), (3) São Paulo: Atlas, 361-388.
- Yanow, D. (2000). *Seeing Organizational Learning: a 'cultural' view*. *Organization*, London, Sage, (7), 247-268.

(Endnotes)

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