

ANTONIO SOARES NETO

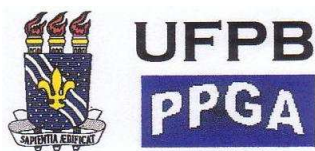
APRENDIZAGEM DE AUDITORES FISCAIS
NO CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado em Administração

João Pessoa
2010

ANTONIO SOARES NETO

APRENDIZAGEM DE AUDITORES FISCAIS
NO CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL



Dissertação apresentada ao curso de mestrado em administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Gestão Organizacional, linha de pesquisa Organizações e Recursos Humanos, em cumprimento parcial das exigências para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

João Pessoa – 2010

S729a

Soares Neto, Antonio.

Aprendizagem de Auditores Fiscais no Contexto da
Prática Profissional / Antonio Soares Neto. _ João Pessoa:
UFPB, 2010.

166 p : ilust. ; 30cm

Orientador: Anielson Barbosa da Silva, Doutor.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCSA/PPGA.

Contém anexos.

1. Administração
2. Auditores fiscais – Prática profissional
3. Aprendizagem organizacional / I. Título

CDU (2.ed.) 658

CDD (22.ed) 658

ANTONIO SOARES NETO

APRENDIZAGEM DE AUDITORES FISCAIS
NO CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Dissertação aprovada em: 20/01/2010

Banca Examinadora



Anielson Barbosa da Silva, Prof. Dr.
Orientador



Carlos Ricardo Rossetto, Prof. Dr.
Examinador Externo – UNIVALI/SC



André Gustavo Carvalho Machado, Prof. Dr.
Membro UFPB

Suplente

Aos que sofrem.

A docência e a impermanência da dor

são fortaleza e consolo.

AGRADECIMENTOS

À Vovó Nina, *in Incantamentum*¹, pela vida plena de sabedoria.

Aos meus pais, Edilene e Fernando, por esta existência e pelo exemplo.

À minha esposa, Margareth, encantadora contadora de histórias, com quem escrevo a história das nossas vidas. E aos nossos filhos, Camila e Lucas, que me ensinam a ser pai.

Ao Prof. Anielson Barbosa da Silva, pela amizade e orientações, das quais sempre sai com redobrado otimismo, profusa inspiração e satisfação pelo realizado.

Aos Profs. Carlos Ricardo Rossetto e André Gustavo Carvalho Machado pelas valiosas ponderações.

Aos colegas de mestrado, pela convivência.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB, pelas aprendizagens e condições disponibilizadas.

Aos colegas auditores fiscais que gentilmente participaram e ajudaram nesta pesquisa. Em especial, aos meus amigos Roberto Vasconcelos e Fábio Santos pelo apoio durante todo o curso.

À Secretaria de Estado da Receita da Paraíba, na pessoa de seu titular, Anísio de Carvalho Costa Neto, e à Escola de Administração Tributária, na pessoa de sua Gerente Executiva, Elaine da Costa Carvalho, pelo apoio institucional.

À Deus.

¹ Em substituição ao *In Memoriam*. Por vivermos a imortalidade, compartilho com Guimarães Rosa, ao entender que “As pessoas não morrem, ficam encantadas” (em Grande Sertão: Veredas).

É graça divina começar bem.
Graça maior é persistir na caminhada certa.
Mas graça das graças é não desistir nunca.

Dom Hélder Câmara

RESUMO

SOARES NETO, Antonio. Aprendizagem de Auditores Fiscais no Contexto da Prática Profissional. 2010, 166 folhas. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, UFPB, João Pessoa, PB.

O propósito deste estudo é compreender como os auditores fiscais da Secretaria de Estado da Receita da Paraíba aprendem no contexto da prática profissional. Com a crescente demanda por serviços públicos mais abrangentes e eficazes, e o próprio engajamento de seus quadros por melhor profissionalização, entender como se efetiva sua aprendizagem surge como relevante contribuição para esse processo de aperfeiçoamento profissional. Para entender esse campo de estudo, foi fundamental realizar estudos no campo da aprendizagem organizacional, notadamente aqueles que enfatizam a aprendizagem contextualizada na ação profissional, com destaque para o papel da experiência e da reflexão. A pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, dentro de uma perspectiva interpretativista, uma vez que tenciona ouvir os profissionais e saber suas histórias no contexto da ação fiscal, sendo essas histórias recolhidas para os fins desta pesquisa por meio do método investigativo da História Oral. O estudo foi realizado com dez auditores fiscais atuantes em postos fiscais paraibanos. As histórias das experiências e reflexões revelaram que os auditores aprendem inicialmente e formalmente no curso preparatório, prosseguindo sua formação no contexto da prática, no convívio com os auditores veteranos, na vivência de práticas profissionais coletivas, no pertencimento à comunidade de prática dos auditores, no refletir sobre as práticas, individuais e coletivas, no enfrentamento coletivo de situações inéditas, revelando um processo de aprendizagem complexo e dinâmico. Também revelaram que ao longo de sua trajetória, desde seu ingresso, desempenha “papéis” no “roteiro” de sua aprendizagem profissional, sendo possível identificar alguns mediadores da aprendizagem inerentes a esse processo. A prática fiscal oscila entre o conhecido referendado pela experiência e o desconhecido trazido pelas situações inéditas, tendo a reflexão, individual e coletiva, como árbitra final. Algumas novas questões foram deixadas como referências para futuras pesquisas, atentos para o papel do serviço público e seus agentes no contexto da sociedade.

Palavras-chave: aprendizagem na ação, comunidade de prática, história oral, auditores fiscais, setor público.

ABSTRACT

SOARES NETO, Antonio. Tax Auditors Learning in Professional Practice Context. 2010, 166 Is. Dissertation (MA in Management) – Federal University of Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.

The purpose of this study is to understand how the tax auditors from Revenue State Secretary of Paraíba learn in the professional practice context. With the growing demand for public services more comprehensive and effective, and the own engagement for a better professionalization, to understand how effective their learning emerged as significant contribution to this process of professional development. To understand this field of study, it was fundamental perform studies in the field of learning organizational, specially those that emphasize contextualized professional learning, with emphasis on the role of experience and reflection. The research was guided by a qualitative approach within an interpretative perspective, since it will hear the professionals and know their stories in the context of fiscal actions, being the stories collected for the purposes of this research through the investigative method of Oral History. The study was conducted with ten tax auditors who work on Paraíba. The stories of the experiences and reflections revealed that the auditors learn initially and formally taught in the preparatory course, continuing his training in the context of practice, the interaction of senior auditors, the experience of collective professional practice, in the belonging in the auditors' community of practice, the reflect on practices, individuals and collectives, the collective face of unexpected situations, revealing a process of a complex and dynamic learning. Also revealed that throughout his career, after the joining, playing "roles" in the "roadmap" of his professional learning, so it is possible to identify some learning facilitators inherent in this process. The fiscal practice ranges as approved by the known and unknown experience brought by new situations, having the reflection, individually and collectively, as final arbiter. Some new questions were left as references for future research, attention to the role of public service and its agents in the context of society.

Key words: learning in action, communities of practice, oral history, tax auditors, public sector.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Publicações Científicas Nacionais sobre Aprendizagem Organizacional no Setor Público Brasileiro	18
Figura 1	Modelo de Aprendizagem Vivencial de Kolb	50
Quadro 2	Paradigmas e Alguns Pressupostos	53
Quadro 3	Perfil dos Entrevistados	60
Quadro 4	Síntese da Análise dos Dados	124
Figura2	Modelo Dinâmico dos Fatores Mediadores da Aprendizagem em Ação dos Auditores Fiscais	133
Quadro 5	Aprendizagem do Auditor Fiscal no Contexto da Prática Profissional	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
AO	Aprendizagem Organizacional
BAR	Brazilian Administration Review
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EnANPAD	Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração
ESAT	Escola de Administração Tributária
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NAC	Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
RAC	Revista de Administração Contemporânea
RAE	Revista de Administração de Empresas
RAP	Revista de Administração Pública
SER	Secretaria de Estado da Receita da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS	16
1.2	JUSTIFICATIVA	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	24
2.2	APRENDIZAGEM SITUADA	32
2.3	APRENDIZAGEM NA AÇÃO	38
2.3.1	Reflexão	42
2.3.2	Experiência	47
3	METODOLOGIA	52
3.1	O MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL	54
3.2	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	57
3.3.	O PROCESSO DE COLETA DAS HISTÓRIAS DOS AUDITORES	60
3.4	ANÁLISE COMPREENSIVA INTERPRETATIVA DOS DADOS	63
4	REVELANDO AS HISTÓRIAS DOS AUDITORES	65
4.1	ANTECEDENTES DA PRÁTICA E AS PRIMEIRAS PRÁTICAS	66
4.1.1	Experiências anteriores ao Fisco paraibano	66
4.1.2	Percepções sobre o Curso de Formação	71
4.1.3	Experiências e aprendizagens dos primeiros plantões	75
4.2	COMUNIDADE DE PRÁTICA DE AUDITORES FISCAIS	84
4.2.1	O ingresso na Comunidade de Prática	84
4.2.2	Socialização de experiências e reflexões	89

4.2.3	Recepcionando um novato, renovando a comunidade	95
4.3	A APRENDIZAGEM DO AUDITOR EM AÇÃO	99
4.3.1	Aprendendo com a prática e com os pares	100
4.3.2	Aprendendo a trabalhar em equipe	106
4.3.3	Aprendendo a lidar com conflitos	108
4.3.4	A experiência como mediadora da aprendizagem na ação	113
4.4	A REFLEXÃO NO COTIDIANO PROFISSIONAL	115
4.4.1	Reflexão e aprendizagem no contexto da ação	115
4.4.2	Meta-reflexões	121
4.5	SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS	123
5	CONCLUSÃO	130
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PESQUISADOR	136
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A - Trabalhos Publicados sobre Aprendizagem	
	no Setor Público Nacional	153
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista	160
	APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (auditor)	161
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (organização)	162
	ANEXO 1 – Curso de Formação para Auditores	163

1 INTRODUÇÃO

Viver e aprender podem ser considerados conceitos distintos, indissociáveis e complementares (LINDEMAN, 1926; TEIXEIRA, 1973; FREIRE, 1996; SENGE, 1997; TAPSCOTT, 1999; MORIN, 2005). Para Lindeman (1926, p. 6) a aprendizagem é a “totalidade da vida”. Assim, tem-se que a aprendizagem, em sua concepção mais ampla, não tem por contexto e limite a experiência de vida das mulheres e homens. Já foi possível detectar a presença de “faculdades de aprendizagem e de memorização” nas “aplísias (grandes moluscos marinhos)” (MORIN, 2005, p.68), e aprender sobre a aprendizagem significa buscar compreender a própria vida.

As pessoas vivem significativos momentos de suas vidas nas organizações, estando em ininterrupto processo de aprendizagem (SIMS, 1983; MARSICK, 1990; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; SMITH, 2001; MCGILL; BROCKBANK, 2004;).

A aprendizagem é um conceito indissociável do próprio ato de viver e ocorre também durante o exercício das atividades profissionais, na perspectiva da aprendizagem social e do pensamento reflexivo. O profissional inserido no mundo do trabalho contemporâneo busca contínuo aperfeiçoamento, estando em permanente processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, que não ocorre exclusivamente nas situações formais de educação. Esse interesse, também necessidade profissional, não é verificado apenas na realidade das empresas privadas, mas também na esfera pública. Partindo da compreensão de como o profissional agente público aprende enquanto desempenha suas atribuições legais, busca-se conhecer esse processo, situado em um contexto compartilhado de trabalho. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, norteadada pelo paradigma

interpretativo, concebendo-se a realidade como socialmente construída, resultante da interação humana com o mundo. Após revisão da literatura pertinente, optou-se pela utilização do método da História Oral Temática. A investigação recai sobre contexto público, a Secretaria de Estado da Receita da Paraíba, e o profissional pesquisado é o Auditor Fiscal Tributário Estadual.

O Auditor Fiscal tanto pode ser designado para exercer suas funções nos estabelecimentos comerciais quanto na fiscalização de mercadorias que transitam pelo Estado da Paraíba, bem como exercer cargos em comissão e função comissionada (PARAÍBA, 2007).

A origem da palavra auditor advém do verbo inglês *to audit* (auditar, certificar, examinar) e é usada em diversos ramos de atividades profissionais (ATTIE, 1998). Alguns historiadores localizam o surgimento das contribuições tributárias já na infância da humanidade, logo quando os primeiros homens e mulheres se juntaram em comunidade (GOMES; LOPES FILHO, 2008). No início, tinham caráter espontâneo, na forma de presentes para os líderes por serviços prestados. Mais tarde, passou a ser imposto aos povos vencidos pelos povos vencedores, daí se originando a denominação de imposto. Pouco depois, passou a ser exigido dos próprios súditos, com a finalidade de armar os exércitos e promover festas populares (BURITI; HILUEY, 1999; GOMES; LOPES JÚNIOR, 2008). Outros historiadores afirmam que a criação do tributo coube a Moisés, que ao estabelecer para cada tribo instâncias de poder, também instituiu o dízimo, correspondendo a 10% sobre a renda de cada família judia (GOMES; LOPES JÚNIOR, 2008).

Também a Bíblia, como narrativa humana de uma época, indica a tributação como tema relevante. Há uma menção, no denominado Novo Testamento, sobre se era certo ou não pagar impostos, tendo por resposta uma afirmativa (BURITI;

HILUEY, 1999; GOMES; LOPES JÚNIOR, 2008). Para Senge, é “difícil vermos uma proposição da Bíblia apenas como um modismo administrativo” (SENGE, 2000, p. 89). Para essa perspectiva também converge a argumentação de Herzlinger (2000), que, pesquisando sobre cultura corporativa, toma como exemplo de formação de uma cultura a travessia judaica pelo deserto, descrita no denominado Velho Testamento ou Torá, resultando, por exemplo, na concepção de futuro como algo dependente da vontade humana, e não algo já prévia e irremediavelmente determinado.

Na Paraíba, data do final do século XVI e início do século XVII as primeiras iniciativas de cobrar tributo sobre operações econômicas (MAIA, 1993). Historiadores narram que nesse período mais de cem naus transportando a valiosa madeira ibirapitanga²- o pau-brasil, se dirigiram para Portugal, com repasse para a Coroa portuguesa de sessenta mil cruzados (COELHO FILHO, sem data, *apud* MAIA, 1993).

Registre-se a conceituação de Machado (1997, p.24) sobre a relevância do tributo na atividade econômica, especificamente, e de modo mais amplo, sua importância na formação e manutenção da sociedade, viabilizando a ação do Estado:

A tributação é, sem sombra de dúvida, o instrumento de que se tem valido a economia capitalista para sobreviver. Sem ele não poderia o Estado realizar os seus fins sociais, a não ser que monopolizasse toda a atividade econômica. O tributo é inegavelmente a grande e talvez única arma contra a estatização da economia.

Não só o imposto, mas também aquele que faz sua cobrança é alvo de narrativa bíblica. Num encontro social entre cobradores de impostos, Jesus e outras personalidades sociais da época, os exegetas da Lei Antiga presentes ao evento,

² Pau vermelho na língua tupi (HOUAISS; VILLAR, 2001).

indagaram aos seguidores de Jesus: “Por que vocês comem e bebem com os cobradores de impostos e com os pescadores?” (BÍBLIA, 1990, p. 131).

Também relevante destacar a existência de outro tipo de Auditor cuja atuação se dá no âmbito privado. É o profissional que busca encontrar inconsistências nos sistemas de controle e no plano organizacional, atuando também na manutenção desses sistemas e sua melhoria, podendo ser do quadro de pessoal da própria organização auditada ou profissional externo (PEREZ JUNIOR, 2008).

Neste estudo, pretende-se compreender como esse agente público aprende enquanto atua, para socializar esse conhecimento com a organização, e com o próprio agente, uma vez que o processo de aprendizagem muitas vezes ocorre de forma tácita.

Nesse contexto emergem aspectos tais como as relações de aprendizagem com os colegas de trabalho, o encontro da generalidade do saber formal com a especificidade de cada situação real, o desafio das dificuldades práticas profissionais, os momentos reflexivos sobre a própria prática, a construção de um acervo de experiências. Aspectos esses que vão contribuir para diferenciar o Auditor no início de sua prática, em seus primeiros plantões, e esse mesmo Auditor na atualidade, suscitando a seguinte questão de pesquisa:

Como os Auditores Fiscais da Secretaria de Estado da Receita da Paraíba aprendem no contexto da prática profissional?

1.1 OBJETIVOS

Na busca de resposta à questão de pesquisa, objeto deste trabalho, mister se faz definir e elencar alguns objetivos de pesquisa:

1.1.1 Objetivo Geral:

Compreender o processo de aprendizagem de Auditores Fiscais do Estado da Paraíba, que atuam nos postos fiscais.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a percepção dos Auditores Fiscais sobre o imbricamento entre o curso de formação e a prática profissional, sob a perspectiva da aprendizagem.
- Compreender o papel dos pares, Auditores Fiscais veteranos ou não, e da troca de experiências no processo de aprendizagem.
- Descrever como os Auditores Fiscais aprendem em sua ação profissional.
- Identificar o papel da reflexão no processo de aprendizagem dos Auditores Fiscais do Estado da Paraíba.

1.2 JUSTIFICATIVA

Pelo que se pôde constatar durante a feitura dessa dissertação, há pouca pesquisa acadêmica brasileira contextualizada no setor público nacional que tenha por foco a aprendizagem profissional no contexto das organizações públicas. Um levantamento de 2.143 artigos em 4 prestigiadas revistas acadêmicas nacionais e em uma publicação de encontro nacional, revelou que apenas 24 artigos abordavam a temática da aprendizagem organizacional no setor público brasileiro. Representando 0,01% das publicações alvo do levantamento, conforme ilustra o quadro 1.

Revista/Evento	Conceito Qualis/Capes	Período	Nº de Artigos Analisados	Nº de Artigos sobre AO no Setor Público
RAP/FGV	B1	2006-2009	174	1
RAE/FGV	B1	2000-2009	132	2
BAR/ANPAD	A2	2004-2009	70	0
RAC/ANPAD	B1	1997-2009	458	4
EnANPAD	A1	2003-2007	1309	17

Quadro 1: Publicações Científicas Nacionais sobre Aprendizagem Organizacional no Setor Público Brasileiro

O propósito desse levantamento, não exaustivo, não é o de comparar a produção de pesquisa sobre aprendizagem organizacional entre os periódicos considerados, razão pela qual os períodos não necessitam serem os mesmos. Optou-se pelo cômputo de periódicos de alto impacto, qualificados pela CAPES, com acessibilidade ao leitor interessado. Neste caso, todas as publicações, na íntegra, encontram-se nos “sites” de suas entidades promotoras.

Algumas seções desses periódicos não abordam a questão da aprendizagem organizacional, em qualquer setor, em razão de seu propósito. Por exemplo, as seções dedicadas às Finanças ou Estratégia, embora seus artigos tenham sido considerados, não aparecem no quadro acima. O levantamento ficou restrito às seções próprias para a abordagem sobre aprendizagem organizacional, relevando-se as demais. Assim, na RAP-FGV se computou as publicações das seções “Artigos”, “Seção Especial”, “Depoimentos”, “Documentos”, excluindo-se as “Resenhas Bibliográficas”. Na RAC/ANPAD foram considerados os trabalhos compreendidos nas sessões “Artigos”, “Casos de ensino” e “Documents and Debates” (neste último, o artigo inicial, as réplicas e trélicas, foram considerados como um único artigo), excluindo-se as “Book Reviews” e “Book Notes”. Nas duas outras revistas tal cuidado foi desnecessário. Nos artigos do EnANPAD, considerou-se as sessões: Gestão

Pública e Governança (2003/2004), Administração Pública e Gestão Social (2005-2007), Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (2003-2007), Organizações/Teoria das Organizações (2003/2004), Organizações/Comportamento Organizacional (2003/2004) e Estudos Organizacionais (2005-2007).

Os 24 artigos estão identificados em quadro próprio no Apêndice A, contendo as informações sobre título, autor, objetivo, contexto da pesquisa, local e ano de publicação. O levantamento desse acervo ficou concentrado nos artigos publicados em revistas e eventos acadêmicos nacionais, cujo tema versasse sobre aprendizagem no contexto das organizações públicas.

Admitiu-se, por hipótese, a baixa probabilidade de encontrar trabalhos em língua estrangeira que tivessem por foco a aprendizagem organizacional no setor público brasileiro. Parece corroborar com tal hipótese o fato de nos 24 artigos encontrados nenhum fazer menção a trabalho estrangeiro focando o contexto nacional. Argumentação semelhante foi adotada por Martins (2007, p. 51) em seu trabalho “Revisitando os Clássicos da RAP”, quando optou pela não inclusão da literatura estrangeira em seu levantamento, pela “reduzida probabilidade de ocorrência de citações nessas revistas de trabalhos escritos na língua que Bilac (1977:268) cantou como a “última flor do Lácio,/ inculta e bela,/ (mas) a um tempo, esplendor e sepultura (...)”. Seja como for, tal situação parece apontar a necessidade de estudos específicos, não só pelo valor da diagnose, mas igualmente pelas (re)ações acadêmicas dela decorrentes.

Não pretendendo esgotar a questão com esse levantamento, a amostra tende a corroborar a idéia de que “a produção de conhecimento sobre organização, organizada e organizante parece bem entorpecida quando se considera a dimensão pública como área de estudo específica” (THOENIG, 2007, p. 10), desvelando

promissor campo de investigações científicas. A despeito da imprescindibilidade da presença e atuação do poder público nas múltiplas questões que envolvem a complexa dinâmica das sociedades humanas, “que mecanismos de mercado ou iniciativas filantrópicas seriam incapazes de suprir” (THOENIG, 2007, p.10), a educação dos funcionários públicos no Brasil é campo pouco explorado, ou “território árido” (NICOLINI, 2007, p. 18). Para o autor:

Em 55 anos do ensino de administração pública no Brasil mais 70 anos de preocupações com o tema desde Rui Barbosa, não produziu a comunidade de pesquisa brasileira mais do que escassas teses, um ou outro livro ou edição especial de uma revista científica e artigos esparsos sobre o tema, sobre os quais se equilibra este trabalho.(NICOLINI, 2007, p. 18)

A aprendizagem é um processo que conduz ao conhecimento, então, os esforços para entendê-la em suas múltiplas situações ficam justificados. Sendo o conhecimento a “essência do processo de aprendizagem” (PRANGE, 2001, p.41), acrescenta-se que a aprendizagem é fator decisivo para as organizações em contextos de transformações permanentes e de novas exigências (LOIOLA; BASTOS), como o das organizações públicas, privadas ou não-governamentais.

Outro aspecto que caracteriza a contribuição da pesquisa envolve busca da diminuição do hiato entre a teoria e a prática profissional, sobretudo no contexto dos auditores fiscais. Schön (1998; 2000) dedicou vários de seus esforços acadêmicos para estreitar esse *gap*.

A pesquisa também pode ser utilizada como reflexão sobre o programa de formação dos auditores fiscais da Escola de Administração Tributária, da Secretaria de Estado da Receita da Paraíba, visando contínuo ajuste ao contexto da ação profissional, assim como disponibilizada para órgãos congêneres, que podem utilizá-la com as necessárias contextualizações. Nesse sentido, Prange (2001) discute a inadequação do critério da utilidade ao se avaliar a validade da pesquisa sobre

aprendizagem organizacional, pois redundaria na adoção de princípios universais e de alternativas de ação. A autora continua, argumentando que o trabalho científico é socialmente construído e condicionado à falibilidade, o que fragilizaria a iniciativa de tornar suas conclusões universalmente aplicáveis, independentemente do espaço social em que é aplicada, em que tempo, com o envolvimento de quais pessoas, dentre outras variáveis (PRANGE, 2001).

A pesquisa encontra eco no crescente interesse pela aprendizagem no ambiente organizacional, por acadêmicos, profissionais, gestores e consultores, demonstrando a relevância e a oportunidade desta pesquisa (EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAÚJO, 2001; LOIOLA; BASTOS, 2003; BITENCOURT, 2004).

Este trabalho está inserido no contexto das pesquisas do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências – NAC/UFPB, sendo uma iniciativa que pode oferecer um contributo para compreensão do tema em instituições do contexto local, além de representar a prática de uma modalidade de método de pesquisa – a História Oral, que privilegia a perspectiva dos protagonistas da história, que passam a autores da história (ICHIKAWA; SANTOS, 2007). Sendo esta pesquisa uma contribuição concreta “para a utilização da história oral temática na pesquisa organizacional, como forma de exercitar novas abordagens e ângulos de análise, enriquecendo as possibilidades de trabalhar qualitativamente” (ICHIKAWA; SANTOS, 2007, p. 204).

A compreensão do processo de aprendizagem individual, no contexto das organizações, supre demanda por estudos que enfoque tal nível, pois a maioria dos estudos aborda os macroprocessos da aprendizagem organizacional, presentes no nível organizacional, enquanto diminuta é a produção que trata dos microprocessos dessa aprendizagem (RUAS; ANTONELLO, 2003). Destaca-se, ainda, o esforço em

compreender esses processos de aprendizagem, pois “viabilizaria a construção de referências em torno de uma das principais questões acerca da aprendizagem organizacional: o processo de transição do individual para o coletivo” (RUAS; ANTONELLO, 2003, p. 204). Neste sentido, vale transcrever Antonacopoulou (2001, p. 264), para quem os estudos sobre aprendizagem organizacional estariam relevando a sua dimensão humana:

Parece que a preocupação da pesquisa com a aprendizagem no âmbito organizacional está perdendo de vista a importância das pessoas como chave para desvendar muito do mistério ao redor da aprendizagem. Apesar de tudo, a aprendizagem é uma das atividades humanas mais proeminentes.

Acredita-se que este trabalho é uma contribuição no campo teórico do tema e na prática profissional dos Auditores Fiscais deste Estado, e com benefícios para a sociedade paraibana. As transformações ocorridas nas últimas décadas atingiram o ser humano, sua comunidade, as instituições e as nações, com repercussões sobre o papel do indivíduo na sociedade, nas organizações, e nas diversas comunidades a que ele pertence, coletividades essas que passam também por modificações. O setor público e o funcionário público não estão à margem desse processo transformador. A sociedade tem demandado serviços e produtos públicos cada vez mais específicos, e ao mesmo tempo abrangentes, necessitando de funcionários públicos capazes de atender tais necessidades (CHEMLA, 2005). Compreender como aprendem os funcionários públicos, tipificados como Auditor Fiscal, representa esforço relevante nesse sentido.

Compartilha-se nesta pesquisa a visão de Finger e Brand (2001), que não estabelecem diferença qualitativa entre organizações do setor privado e público, operando essas últimas em “ambiente mais difícil, que torna seu funcionamento e administração mais complexos” (FINGER; BRAND, 2001, p. 165).

Por fim, uma justificativa, *a posteriori*, que emergiu da própria pesquisa. Os entrevistados revelaram entusiasmo sobre o teor da pesquisa, que podem ajudá-los a entender, de forma científica, como aprendem na prática, que também pode servir como “caderno teórico-prático de campo” para os novatos, potencializando a aprendizagem, com repercussões positivas para o desempenho das atribuições legais de Auditor Fiscal Tributário Estadual da Paraíba, dentre outras aplicações cabíveis.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Aprender pode ser considerado “direito humano fundamental” comparável ao de viver (DEMO, 2005, p. 89). Tapscott (1999) interpreta o crescimento humano como sinônimo de aprendizagem, tomando-os por conceitos indissociáveis. A aprendizagem, tida por necessidade e direito permanentes, não só habilita para um ingresso mais favorável no mundo do trabalho, mas igualmente possibilita o exercício da cidadania com mais plenitude (DEMO, 2005). Sobre a potencialidade singular da aprendizagem, Freire (1996, p. 27) observa que é “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”.

A investigação empírica da aprendizagem é tarefa “notoriamente difícil” (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001, p. 27). Na última década, o campo da aprendizagem organizacional tem se expandido rapidamente, e a respectiva literatura acadêmica apresenta diversidade e especialização (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2009).

O conhecimento é fator-chave numa sociedade competitiva, e as organizações e seus profissionais perceberam a importância da aprendizagem (SPENDER, 2001). A complexidade do ambiente em que operam as organizações tem sido crescente, bem como o interesse de acadêmicos, consultores e gestores pela aprendizagem ambientada em contexto organizacional (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Os conceitos de “aprendizagem organizacional” e “organização de aprendizagem” emergiram notadamente a partir da década de 1980, como campo de estudos e de prática organizacional. Cabe registrar que a noção de “organização

que aprende” ou “organização de aprendizagem” tem sido progressivamente menos utilizada, talvez, em consequência da baixa incidência de exemplos organizacionais com tal prática em sua plenitude (ANTONELLO, 2005).

Os estudos que tratam da aprendizagem nas organizações têm se valido das contribuições de diversas áreas do saber como psicologia, sociologia, antropologia, ciência política, história e economia (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; ANTONELLO, 2005; SILVA, 2009). Além do mais, os estudos sobre aprendizagem organizacional tem se enriquecido com o acréscimo de novas perspectivas de abordagem (ANTONELLO, 2005). Essa diversidade de “lentes” pode revelar mais sobre o objeto estudado, do que se o fosse apenas por uma única ótica. Morin (2005, p. 110), em seu estudo sobre o conhecimento, declara que a “rarefação das comunicações entre ciências naturais e ciências humanas, o fechamento disciplinar (apenas corrigido pela insuficiente interdisciplinaridade), o crescimento exponencial dos saberes separados, levam cada um, especialista ou não, a ignorar cada vez mais o saber existente”. Apontando como ainda mais grave o fato dessa situação parecer “evidente e natural” (MORIN, 2005, p. 20).

Buscando situar a aprendizagem, Argyris e Schön (1996) anunciam que tanto ela é um produto (o quê se aprende) quanto um processo (como se aprende). Como produto, gera indagações sobre quais conhecimentos são relevantes para determinadas situações. Enquanto como processo, engendra questões sobre como o conhecimento é aprendido. Acrescentam que se dá mais ênfase ao produto aprendizagem (a nota nos exames escolares, o lucro nas demonstrações de resultado empresarial, a eficácia das resoluções organizacionais), do que ao processo de aprender (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

A notória dificuldade de se investigar empiricamente a aprendizagem também tem conduzido a maioria dos pesquisadores a preferir focar a investigação em seus objetivos e resultados (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). Tal prevalência já havia sido registrada por Dewey (1959). Prange (2006, p. 49) igualmente revela essa postura, considerando-a “ponto de irritação”, pois alguns autores negligenciam “os processos de geração de conhecimento, ou seja, de toda a aprendizagem”. Na presente pesquisa, considera-se o aspecto processual da aprendizagem profissional, o “como” ele se realiza, isto é atenta-se aos “processos de construção e utilização do conhecimento (perspectiva processual)” (BITENCOURT, 2004, p.60).

Lucena (2001) apresenta as distintas perspectivas teóricas da aprendizagem de adultos na visão de Merriam e Cafarella (1991), demonstrando a multiplicidade de olhares possíveis sobre esse tema. Segundo essas autoras são cinco as correntes teóricas. A behaviorista que enfatiza a manifestação da mudança de comportamento; a cognitivista que foca o processo interno; a humanista que destaca a escolha do aprendiz na tessitura de sua própria história; a aprendizagem social que engloba as interações sociais, e, por fim, a construtivista focada na construção do conhecimento pelo próprio indivíduo (LUCENA, 2001). As teorias de aprendizagem são o esforço explicativo para compreender o quê acontece nesse processo de aprender (MERRIAN; CAFARELLA, 1991).

Distintos paradigmas alicerçam as muitas teorias sobre aprendizagem. Mezirow (1996) elenca três paradigmas: o objetivista, o interpretativista e o emancipatório. O objetivista percebe a realidade como existente independentemente das representações mentais ou lingüísticas do mundo, a lógica e a racionalidade como formais, a linguagem comunicando intenções, o conhecimento como algo objetivo. O interpretativista defende a natureza social da aprendizagem. É também

conhecido como revolução cognitiva, sintetizada como advogando que o humano é indissociável do “local, tempo, parcial e intencional” (MEZIRROW, 1996, p. 162). Por fim, o emancipatório, que para Habermas significa a síntese dialética dos paradigmas objetivista e interpretativista. Mezirow destaca também a concepção de Sócrates, que defende a auto-reflexão como recurso emancipatório diante da tirania das falsas opiniões (MEZIRROW, 1996).

Diante da multiplicidade de abordagens, Silva (2009, p. 109) aponta interessante exercício, o “de fazer associações entre as perspectivas dos vários autores”, para melhor compreensão do tema aprendizagem. Este exercício remete à noção de complexidade, como possibilidade de nova abordagem sobre antigas e novas questões (SILVA, 2009) e ao princípio da dialogicidade (MORIN, 2005), conceituado pelo autor como “a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias em conjunto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN, 2005, p. 110).

Se múltiplas são as perspectivas que abordam a Aprendizagem Organizacional, também o são as conceituações que tratam de delineá-la (SILVA, 2009). Fruto de ampla revisão literária sobre a questão, Antonello (2005, p. 27) assim a conceitua:

A aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Embora essa conceituação enfoque as competências gerenciais, o estudo da autora (ANTONELLO, 2005) permite ampliar seu alcance igualmente para o desenvolvimento das competências profissionais. Acresce notar que nessa

conceituação distingue-se, dentre outros relevantes aspectos, os da reflexão e da ação, relacionados dinamicamente e dialogicamente.

Na medida em que um tema é tratado de forma metódica, percebe-se melhor sua dimensão, importância e natureza. Ao estudar o processo de aprendizagem organizacional, Argyris e Schön (1996) trazem para a apreciação pública uma questão fundamental na vida das pessoas nas organizações. Arquitetam um esquema genérico da aprendizagem organizacional, apontando três elementos constitutivos: o produto (o que se aprende, os conteúdos informacionais), o processo (como se aprende, consistindo em adquirir, processar e acumular informações) e o aprendiz (quem aprende, ator organizacional). Ainda registram um tipo especial de aprendizagem, a “desaprendizagem”, que ocorre quando um conhecimento é descartado do acervo de conhecimentos da organização, por obsoleto (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

Assim, o ambiente organizacional e as práticas profissionais se apresentam como ambiente e momento de processos de aprendizagem. A comunidade empresarial tem percebido a relevância dessa questão ao entender que a capacidade de aprender antes da concorrência surge como ação estratégica que pode proporcionar vantagem competitiva consistente, conforme apontam pesquisas do MIT, divulgadas nos trabalhos de Peter Senge (RHINOW, 2001). “Essa conscientização reforçou as pesquisas sobre questões de aprendizagem dos indivíduos e das organizações” (RHINOW, 2009, p. 2). No contexto do mundo do trabalho, não se pode reduzir a aprendizagem profissional apenas a procedimentos técnicos e formais, pois “enquanto os aprendizes se restringirem a seguir ordens, não se farão sujeitos capazes de fazer e, sobretudo, fazer-se oportunidade” (DEMO,

2005, p.51). Para Dewey (2007, p. 11), o propósito da educação³ é “habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante”, denotando a importância da auto-gestão da própria formação, não se restringindo ao aspecto profissional do desenvolvimento, nunca concluso.

Entretanto, registre-se que tal atenção é recente no acervo de práticas e teorias administrativas. No início do século passado, as tarefas eram fragmentadas e possuíam declinante nível de aprendizagem, como se pode constatar nas, hoje clássicas, linhas de montagem (MOTTA; VASCONCELOS, 2004), cujo conceito ainda é utilizado em muitas unidades organizacionais. É emblemática dessa visão reducionista da participação do indivíduo nas organizações, a frase de um gerente de grande fábrica inglesa, em meados da década de 40, do século XX, confidenciada a George Friedmann (*apud* MOTTA; VASCONCELOS, 2004, p.332): “Nós tentamos reduzir as diversas habilidades e competências ao mínimo”.

Embora as práticas organizacionais não tenham alijado totalmente a visão reducionista do ser humano, pode-se afirmar que em sentido oposto se encontra o campo da aprendizagem nas organizações. No atual cenário mundial, a fonte de competitividade está intimamente ligada à tecnologia de geração de conhecimentos (MOTTA; VASCONCELLOS, 2004; TAKEUCHI; NONAKA, 2008). O conhecimento surge como o bem mais valioso da nova economia (COHEN, 2000) ou “a única fonte garantida de vantagem competitiva” (NONAKA, 1997, p. 27). É comum denominar o tempo atual de “Era do Conhecimento”, na qual o processo de aprendizagem organizacional pode ser considerado como um diferencial competitivo. Referindo-se ao conhecimento, Stata (1997, p. 378) declara que “o ritmo em que os indivíduos e

³ É possível que Dewey, fazendo uma leitura contemporânea de sua obra, preferisse a expressão aprendizagem em vez de educação (ELKJAER, 2001).

organizações aprendem pode se tornar a única fonte de vantagem competitiva sustentável, especialmente em setores intensivos em conhecimento”. Demo (2005) reflete sobre essa denominação de “Era do conhecimento”, afirmando que outras fases da história humana foram também plenas de conhecimento, pois ele é marca singular da humanidade, sendo melhor chamar a atual de Era intensiva de conhecimento (DEMO, 2005).

Neste movimento de conhecer, igualmente se insere a necessidade de conhecer o próprio conhecimento, de como ele se dá nas diversas situações da vida.

O conhecimento não está confinado às instituições educativas, aos livros, por exemplo, ele permeia as manifestações humanas. E este conhecimento outrora relativamente estável, vai assumindo cada vez mais seu perfil provisório e circunstancial. Provisório, pois quando conquistado, transforma quem o adquiriu, que se modifica e passa a olhar o objeto estudado sob novo prisma, numa vertiginosa espiral tangente à realidade. Talvez, sem nunca tocá-la, pois as mudanças operadas no indivíduo também modificam a realidade em que ele vive e o modo pelo qual ele a observa e a interpreta (SANTOS, 1989). Como o conhecimento é fator-chave numa sociedade competitiva, as organizações e seus profissionais perceberam a importância da aprendizagem (SPENDER, 2001). Estamos permanentemente ajustando nossa compreensão do mundo ao mutante mundo. Não sendo decadente, antes pelo contrário, a transformação que deliberadamente o homem faz no conjunto de suas idéias, valores, crenças. Circunstancial, pois o pensamento de qualquer indivíduo parte de uma dada realidade social (BERGER; LUCKMANN, 2008). Também o conhecimento científico, e, talvez, principalmente este, reveste-se dessa característica contextualizada. Lyotard (2006), após discorrer sobre o impacto das informações tecnológicas sobre a pesquisa e a transmissão de conhecimentos

(“principais funções” do saber), conclui que a própria “natureza do saber não permanece intacta” (LYOTARD, 2006, p.4).

Permita o leitor a digressão que segue: ao se admitir a importância do conhecimento sobre as ações humanas, parece lícito, em nome desse próprio saber, refletir sobre as conseqüências para indivíduos e sociedades da aplicação desse conhecimento sem sabedoria. Pois, sem esta aquela “produz facilmente becos sem saída” (DEMO, 2005, p. 63). Considera-se a sabedoria (síntese dialética das dimensões cognitiva, ética, estética, técnica e política) “como a mais ampla expressão da inteligência humana” (SOUZA, 2004, p. 232), e uma das quatro maneiras, distintas e integradas, de comunicar o saber humano, juntamente com o conhecimento, a ciência e a arte (SOUZA, 2004). Morin (2005, p. 20) reflete que o conjunto dos conhecimentos contemporâneos “ergue-se como uma Torre de Babel que nos domina mais do que a dominamos”.

Silva (2009, p. 91) demonstra que as pessoas são os autores “de toda a produção do conhecimento e atuam em um espaço social”, no qual agem na organização e desorganização do sistema em relação dialógica não dissociada do contexto.

Esta pesquisa se alicerça na perspectiva construtivista em que a aprendizagem, por meio da experiência e da prática reflexiva, constitui o processo de formação de conhecimento. Também se recorre à perspectiva da aprendizagem situada, que guarda aspectos conceituais da perspectiva construtivista (LUCENA, 2001).

2.2 APRENDIZAGEM SITUADA

A faceta da aprendizagem em contexto profissional fora das salas de aula é evento do dia-a-dia dos profissionais enquanto trabalham em suas organizações, desenvolvendo competências apropriadas, inclusive a competência de aprender a aprender (SIMS, 1983; MARSICK, 1990; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; SMITH, 2001; MCGILL; BROCKBANK, 2004). O crescente interesse pela aprendizagem organizacional é paralelo a uma crescente importância de se perceber a aprendizagem como também gerada na prática social (ELKJAER, 2001). A relevância da aprendizagem situada na convivência social tem sido defendida por pesquisadores e estudiosos da área educacional, parecendo ser este gesto indicativo de se estar reescrevendo a história da aprendizagem (ELKJAER, 2001).

Essa perspectiva encontra eco no pensamento de Carl Rogers que defende ser a aprendizagem adquirida pela própria experiência, ao ritmo das próprias impressões e descobertas, a que mais influencia o indivíduo (Rogers, *apud* MOTTA; VASCONCELOS, 2004).

Embora o interesse por tal abordagem seja recente, o fenômeno não o é. Em sua reconstrução histórica da formação do povo brasileiro, Darcy Ribeiro descrevendo o tipo de processo de aprendizagem vigente nas tribos indígenas brasileiras, na fase pré-colonial, especificamente na tribo dos Tupinambás, relata que “a aprendizagem da convivência e da sobrevivência era feita a partir do modelo dos mais velhos e no fazer e no refazer” (RIBEIRO, 2000). Parece ser possível afirmar que o processo de aprendizagem social precede o de cunho formal. O jornalista Washington Novaes assim destaca as competências do nativo daquele Brasil do século 16: “sabe fazer a sua casa, sabe fazer a sua roça, planta e colhe, sabe fazer os seus instrumentos de trabalho: seu arco, sua flecha. Sabe fazer

esteira, sabe fazer rede e sabe identificar as espécies do seu ambiente que serve como alimento ou como medicamento” (NOVAES, 2000).

Nessas passagens, percebe-se a presença de uma aprendizagem contextualizada e socialmente demarcada, buscando-se suprir as demandas pelas competências emergentes daquela época. Essas descrições de processos de aprendizagem e de saberes coletivamente cultivados remetem ao conceito de aprendizagem que compreende a obtenção de um conjunto de informações socialmente reconhecidas como válidas, por representar o acervo de conhecimento de cada comunidade (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Cada indivíduo está situado numa condição espaço-temporal, “no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso” (FREIRE, 1979, p. 19). Percebe-se, comparando a realidade indígena brasileira acima aludida com a realidade atual do mundo do trabalho, que se as competências sofreram profundas mudanças a necessidade de aprender permanece, talvez agora, acrescida da necessidade de aprender a aprender. Assim, a natureza humana é marcada pela abertura ao mundo (BERGER; LUCKMANN, 2008)

A realidade indígena aludida, bem como aquela na qual se situa o indivíduo contemporâneo é socialmente construída, portanto não-natural (BERGER; LUCKMANN, 2008), não sendo possível que um ser humano isolado erija um ambiente humano. O “*homo sapiens*” igualmente é “*homo socius*” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 75). Essa natureza social não poderia ser elidida do processo de aprendizagem, como variegados estudos assim demonstram (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem de adultos está associada ao contexto social do trabalho, como apontam estudos etnográficos, desvelando-se o caráter social da aprendizagem e do

conhecimento. Havendo, nesse contexto complexo de trabalho e aprendizagem, relações entre sua história, tecnologia, desenvolvimento das atividades profissionais, e relacionamento entre novatos e veteranos, dentre outros (LAVE; WENGER, 1991). Elkjaer (2001, p. 106) advoga para essa perspectiva da aprendizagem social a característica de estar “centrada em mudança, em vez de o ser na ordem e regulamentação”.

Esse aprender com os pares, no contexto organizacional, começa quando o profissional novato adentra ao seu ambiente de trabalho. Lave e Wenger (1991) cunharam a expressão *participação periférica legítima*, ou *legitimada* (SILVA, 2009), para designar o processo por meio do qual o profissional principiante se apropria dos saberes necessários à prática profissional, por meio de sua participação social, fazendo jus a dela participar já como profissional pleno.

A aprendizagem também se dá na vida social, e não só nas ocasiões formais de aprendizado, quando o indivíduo ao exercer determinada atividade, partilha com outros tal momento (SILVA, 2009). Lave e Wenger (1991) argumentam que o exercício de atividades e a percepção que seus executores possuem sobre as mesmas são momentos socialmente partilhados, e, dialeticamente, os indivíduos vão concebendo padrões.

Sobre a relação da cognição humana e o contexto social, Morin (2005, p. 18) afirma que as competências do ser humano requerem uma aparelhagem de cognição – o cérebro (máquina de natureza bio-físico-química), que demanda existência biológica humana, e que as atividades cognitivas “só podem desenvolver-se no seio de uma cultura que produziu, conservou, transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, critérios de verdade”. Destacando o papel do contexto social na formação da cognição humana.

A compreensão da relação existente entre o meio ambiente e as atividades cognitivas é significativamente ampliada com os estudos da neurociência, que demonstram que os circuitos neuronais pré-programados geneticamente sofrem a influência do ambiente, havendo, portanto, comportamentos cerebrais pré-determinados e outros que surgem na medida em que certos genes forem ativados, e não outros, ocasionando a formação de sinapses⁴ inéditas, possibilitando a ocorrência do fenômeno da aprendizagem (PEREIRA, 2009). Assim, revela-se o papel do contexto, agora não só social, nos processos de aprendizagem, na medida em que a massa cerebral se transmuda para acomodar as informações advindas de novas aprendizagens contextualizadas (PEREIRA, 2009).

Essa investigação sobre o próprio aprender parece ser pouco freqüente entre os profissionais. Kolb (1997) destaca que a gestão do próprio processo de aprendizagem tem merecido pouca atenção por parte dos gerentes e organizações. Não obstante, o domínio desse processo potencializa o próprio aprendizado, com repercussões nas performances do profissional e da organização.

Também o processo de aprendizagem gerencial pode lançar luz sobre o do profissional, não necessariamente investido da função de comando. Na atualidade, e no contexto de novas competências gerenciais emergentes, Sadler (2001) destaca as de aprender e ensinar, implicando necessariamente na existência de algo a ser aprendido e ensinado: o conhecimento. Numa época de certeza das incertezas, o conhecimento surge como única fonte de vantagem competitiva duradoura (NONAKA, 1997). Ruas (2001) advoga haver um *gap* entre os programas de formação gerencial e o desenvolvimento de competências, talvez indicando a necessidade, na prática dos gerentes e suas organizações, de se vislumbrar o

⁴ Conexões entre neurônios.

desenvolvimento de competências em outros espaços sociais que não os formalmente constituídos para tal. Nesse sentido, estudos apontam outras vivências de aprendizagem, que não aquelas formalizadas nos programas de formação profissional (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; MORAES, 2000; LUCENA, 2001; HIROTA; LANTELME, 2005; SILVA, 2009).

Essas vivências que denotam processos de aprendizagem parecem confirmar o pensamento que viver é aprender (LINDEMAN, 1926; FREIRE, 1996; MORIN, 2005). O “Aprendizado ao Longo da Vida” foi reconhecido como “Farol da Sociedade da Informação”, ao lado da “Competência Informacional”, em colóquio realizado na Biblioteca de Alexandria, em 2005, promovido pela International Federation of Library Associations and Institutions. Neste evento também ficou registrada a importância de investimentos nessas duas frentes por criarem valor público e serem vitais para o desenvolvimento de uma sociedade em que a informação se tornou fundamental, sendo capazes de iluminar “os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade” (IFLA, 2005).

Este hiato entre aprendizagem formal e informal parece revelar a prevalência dos estudos da primeira sobre a segunda. Tome-se, como exemplo ilustrativo, o caso de um recém-contratado ou de quem assume nova função que, normalmente, passa por período de aprendizagem formal, em curso planejado e executado pela organização contratante. Essa formação será complementada, ainda que sem plena consciência ou pormenorizadamente planejada, pela aprendizagem que se dará no contexto do próprio posto de trabalho, num processo de aprendizado que se dá na prática profissional (GIRIN, 1996). Algumas organizações “colam” os profissionais novatos naqueles experientes, reconhecidamente competentes, na esperança de

que “aprendam com quem sabe”. E este aprender com quem sabe não se dará em frente a uma lousa, mas no cotidiano da prática profissional.

A relação aparentemente dicotômica entre teoria e prática, é, em verdade, relação dialética, “porquanto nada é mais prático para a vida do que teoria bem urdida e nada qualifica mais o conhecimento do que boa prática” (DEMO, 2005).

Por exemplo, pode haver aprendizagem de habilidades gerenciais ainda que se vivenciem situações não-profissionais, em contexto extra-organizacional, bastando que haja interação entre a oportunidade e a motivação para aprender, gerando demanda pelo desenvolvimento pessoal (SILVA, 2009). Também nesse sentido, Ruderman e Ohlott (2000) apresentam correlação entre vivências sociais não-profissionais e algumas competências gerenciais, como a maternidade ou paternidade ensejando o desenvolvimento de habilidades de *coach* e gestão das diferenças individuais; viagem para o exterior e o manuseio de sinais ignorados e informações incompletas; ou ainda a jardinagem que requer paciência e convívio com o erro, dentre outras. Porém, não basta experienciar algo, é necessário que tal vivência seja acompanhada de uma atitude reflexiva sobre o vivido na prática. O próprio ato reflexivo é marca humana. Assim, a ação e a reflexão figuram como dimensões essenciais dos indivíduos (Dejours, 1991).

Para Antonello (2006, p. 205), a aprendizagem situada busca posicionar “pensamento e ação num lugar e tempo específicos”. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado, também localizar num *setting* particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos *experts* para criar conhecimento e habilidades para as atividades (ANTONELLO, 2006).

Argyris e Schön (1974) destacam que a utilidade dos estudos sobre aprendizagem organizacional está diretamente ligada ao vínculo que se faça entre o pensamento e a ação dos praticantes, como revela a próxima Seção.

2.3 APRENDIZAGEM NA AÇÃO

A história da Aprendizagem na Ação tem início com os trabalhos de Reginald W. Revans (McGILL; BROCKBANK, 2004), na década de 1930, por meio da realização de estudos para compreender a dualidade entre o trabalho material e o trabalho intelectual (HIROTA; LANTELME, 2005). Hirota e Lantelme (2005) em sua revisão da literatura pertinente, não encontram uma conceituação explícita para Aprendizagem na Ação. As autoras esclarecem que o próprio Revans declara ter dificuldades para tal, mesmo depois de duas décadas e meia praticando-a em diversos países (HIROTA; LANTELME, 2005). Silva (2009, p. 165) a descreve como “um processo social de gerentes e trabalhadores que atuam em conjunto para revisar, interpretar suas experiências e compreender as situações que os têm levado a solucionar problemas”, revelando sua característica de processo contextualizado. McGill e Brockbank (2004) enfatizam o elemento reflexivo desse processo de aprendizagem na experiência profissional, efetivado coletivamente em torno de uma situação concreta de trabalho.

Nesse campo, Argyris e Schön (1996) focaram seus esforços acadêmicos, lançando luz sobre aspecto pouco estudado, pois, na prática, nosso sistema de ensino/aprendizagem cria uma situação artificial, em que o aprendiz fica constantemente habitante de dois mundos distintos, paralelos: “um, o mundo da experiência fora da escola; o outro, o mundo dos livros e das lições” (DEWEY, 1959, p.256), levando alguns discentes a indagarem sobre a utilidade de determinados

conhecimentos, e alguns docentes a evitarem determinados assuntos. Arremata Dewey (1959, p. 256) que “depois, nos admiramos, estultamente, de que tão pouco valha na vida o que se estuda na escola”. Nesse contexto, pensar reflexivamente sobre suas ações permite ao profissional assenhorear-se de seu conhecimento, inclusive enseja condições de conhecer seu próprio conhecimento, apropriação que deve ser para educação “um princípio e uma necessidade permanentes” (MORIN, 2002, p. 31).

A experiência pessoal é “pano de fundo” em que se dá a aprendizagem, pois o indivíduo é detentor de capacidade analítica para tratar “informações, dar sentido a elas e encontrar soluções, aprendendo com suas experiências e sendo capaz de formular um pensamento próprio” (MOTTA; VASCONCELOS, 2004, p.339). O processo de aprender acontece ininterruptamente (ROBBINS, 2005; DEMO, 2005). Ainda assim, pode-se afirmar que a maior parte das pessoas não sabe como aprendem, como se dá o processo de aprendizagem (ARGYRIS, 1991). Desta forma, tem-se nos momentos de prática profissional, não só a execução de uma dada teoria ou técnica, mas a apresentação igualmente de aprendizagem de uma nova teoria ou técnica, ainda que resultante da atual apenas acrescida de elemento novo.

Normalmente, associa-se aprendizagem às instituições formais de ensino, sejam públicas, como as escolas da rede municipal, privadas, como os colégios e cursos preparatórios para o vestibular, ou, mais recentemente, corporativas, como às mantidas pelas organizações para atendimento das necessidades de formação de sua clientela interna. Considera-se o processo educativo como sendo individual, separado do mundo, com duração estabelecida, conhecimentos fragmentados e transmitidos por professores formalmente habilitados (NICOLINI, 2007). Nessa

concepção, a aprendizagem é vista sob a ótica de quem ensina. Sendo o “aprender” tido mais como “ser ensinado” (NICOLINI, 2007, p. 64). Nessa perspectiva, também conhecida como educação tradicional, o aprendiz é receptáculo carente de conhecimento (sujeito passivo do processo de aprendizagem) a ser suprido por um agente ensinante externo (sujeito ativo do processo de aprendizagem) (NICOLINI, 2007).

Diferentemente, a chamada educação nova parte do princípio que o aprendiz traz consigo os recursos cabais para ser o sujeito de sua própria formação (NICOLINI, 2007). O aprendiz é o ator principal desse processo. Freire (1996) sustenta a tese da antecedência da aprendizagem frente ao ensino, sugerindo a prevalência daquela sobre este.

Russell L. Ackoff, um dos primeiros especialistas em educação em gestão, afirmou para a revista *Academy of Management Learning & Education*: “O fato é que o ensino é o maior obstáculo ao aprendizado. A maior parte do que é ensinado nunca é usado e é irrelevante, e o que você usa é aprendido no trabalho [...] Portanto, todo o conceito de educação está errado” (ACKOFF *apud* WOOD JÚNIOR, 2003, p. s/nº) (grifo nosso). Morin (2005, p. 188) enfatiza a inseparabilidade do conhecimento e da ação quando assevera que “o conhecimento humano é, na sua origem e nos seus desenvolvimentos, inseparável da ação; como todo conhecimento cerebral, elabora e utiliza estratégias para resolver problemas postos pela incerteza e a incompletude do saber”.

Embora distintas, as aprendizagens formal e informal não são concorrentes. Em espaços formais é possível aprender informalmente, como as dicas permutadas entre os alunos em sala de aula sobre como focar os estudos na véspera de provas; e, em espaços informais aprender formalmente, como numa fila de agência bancária

estudar capítulos de literatura brasileira contemporânea, enquanto se aguarda a vez de ser atendido. Nesse sentido, assim se expressa Nicolini (2007, p. 15):

Conhecimentos situados em um dado contexto podem ser abordados numa escola de preparação técnica para se construir uma teoria geral, num esforço dedutivo, da mesma forma que conhecimentos formais são utilizados como base para situá-los diante dos desafios e características da sua aplicação, de forma indutiva.

Tratando dessa questão, Antonello (2004, p. 2) destaca que se observa na literatura a predominância pela procura de elementos que contraponham essas duas aprendizagens, sendo tal empreendimento equivocado, “pois o mais importante é identificar sua integração”.

A aprendizagem que se dá na prática está sendo objeto de proposta de ação governamental. O Ministério da Educação e Cultura do Brasil elaborou o Programa Nacional de Formação e Certificação, com o objetivo de reconhecer os saberes não formais de diversos profissionais, que a despeito da maestria com que desenvolvem suas atividades laborais, não possuem certificação formal, prejudicando suas pretensões no mercado de trabalho. A idéia é que as instituições federais de educação, ciência e tecnologia, anteriormente conhecidas como escolas técnicas, possam aferir tais conhecimentos e certificá-los. Exemplificando, o jardineiro que com competência cuida das plantas domésticas ou do jardim de uma praça pública, ou a costureira que habilmente materializa os sonhos de vestuário de sua clientela, poderão ter esses saberes reconhecidos pela rede formal de ensino, podendo, essa certificação, valer como documento de referência, de reconhecimento formal do saber, talvez ampliando suas possibilidades de empregabilidade (MENCHEN, 2009).

Conceitualmente, o profissional, de qualquer área, deve ser capaz de reconhecer um problema, conhecê-lo o suficiente para engendrar solução e aplicá-

la, monitorando esse processo (PERRENOUD, 2002). A solução é pontual, construção única e contextualizada.

Para Senge *et al* (2007, p. 23) , “Todo aprendizado integra o pensar e o fazer”. Sobre o processo de aprendizagem, e alinhado ao pensamento de Senge, Kolb (1997, p. 338) entende que sua natureza é tal que “perspectivas opostas, ação e reflexão, envolvimento concreto e distanciamento analítico, são, todas elas, essenciais para o aprendizado ideal”. Assim, percebe-se a reflexão como aspecto integrante do processo de aprendizagem na ação.

2.3.1 Reflexão

No mundo real, designemos assim o dia-a-dia da prática, os acontecimentos são únicos, e se apresentam aos profissionais igualmente de forma inédita. Referindo-se a singularidade de cada caso real, Schön (2000, p.17) afirma que “não está no manual, de tal forma que sua resolução vai demandar um arranjo inédito, improvisado, mediante a experimentação de idéias produzidas na ocasião pelo profissional envolvido, um conjunto de possíveis soluções que ele próprio busca, elabora”.

Vale a reprodução de parágrafo de autoria de Schön (2000, p. 17), pela acuidade de conteúdo e estética da narrativa:

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

A racionalidade técnica é base das escolas profissionais da universidade moderna. O currículo normativo tem sua gênese no início do século passado, quando as profissões especializadas iniciavam seu movimento em busca de reconhecimento, espaço e prestígio social (SCHÖN, 2000). Essa racionalidade técnica não se mostra suficiente na resolução dos conflitos organizacionais. Uma vasta gama de variáveis compõe a realidade organizacional, que uma abordagem eficaz de determinado problema não pode ignorar.

Schön (1998; 2000) nomeia a competência de enfrentamento de questões reais de *talento artístico*. Assim se referindo ao estudo dessa aprendizagem na ação:

Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000, p. 22).

Schön (2000) prossegue destacando a importância de se estudar não só as manifestações desse talento artístico profissional, mas igualmente conhecer e examinar as variadas formas de aquisição desse talento. A habilidade de apresentar solução nova para evento inédito a partir de vivências passadas é possível mediante processo reflexivo. Quando se aprende a fazer algo, é possível fazê-lo sem a necessidade de pensar a respeito. No entanto, quando o resultado da ação não corresponde ao inicialmente planejado (resultado inesperado: não necessariamente um problema), e no intuito de se manter a normalidade do conhecimento que se tem sobre a ação, pode o profissional ignorar o ocorrido ou submetê-lo à reflexão (SCHÖN, 2000, p. 32). Concordantes com esse autor, MCGILL e BROCKBANK (2004) declaram que aprender com a experiência requer reflexão, implicando na revisão de situações passadas, na avaliação das próprias reações, viabilizando a concepção de

novos procedimentos aplicáveis às situações vindouras. Esse encontro entre reflexão e ação é a base na qual se erige a aprendizagem na ação.

Todos pensam, mas nem todo o pensamento é reflexivo. Os pensamentos podem ser classificados como comuns e reflexivos (DEWEY, 1959). Pensar é corriqueiramente entendido como fluxo que engloba sonhos, sugestões, idéias desordenadas, desconectadas e, tantas vezes, desconexas. O pensamento reflexivo guarda semelhanças com esse “curso fortuito de coisas através do espírito” (DEWEY, 1959, p. 14). No entanto, o faz de forma ordenada e para um objetivo.

Todos refletem sobre o que fazem, profissionais ou não, de forma consciente da relevância da reflexão ou não. Não só refletir em fazer algo, mas refletir enquanto se faz (SCHÖN, 1998). Dewey (1959) argumenta que pensar reflexivamente difere do simples pensar, como anteriormente dito, pois aquele carrega em si o propósito da pesquisa, que busca as razões justificativas para o objeto em foco. O pensamento reflexivo requer o cultivo da dúvida, estimuladora da investigação perfeita, que busca as razões que as justifique, “na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas” (DEWEY, 1959, p. 25). Dando contornos à sua conceituação, acrescenta que o pensamento reflexivo difere do comum também pela sua ordenação e objetivo. Enquanto no pensamento comum as idéias seguem desordenadas e sem um fim comum, no reflexivo há um ordenamento, uma sequência interdependente e conseqüente de idéias, geradas e geradoras das mais próximas, resultando num “movimento orientado para um fim comum” (DEWEY, 1959, p. 14). Alinhado com essa perspectiva, Perrenoud (2000) diferencia a reflexão episódica do profissional sobre o que faz e a postura reflexiva, esta se configurando em hábito presente nas atividades diárias do profissional.

Para Dewey (1959, p. 20), o pensamento reflexivo é conclusivo, no sentido de conduzir a algum lugar, algum fim, e, também, investigativo, pois implica em “examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra, é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual”.

Freire (1979) argumenta que a reflexão continuada sobre si mesmo e a realidade faz emergir o sujeito plenamente consciente, apto para intervir na realidade para prover mudanças, numa perspectiva emancipatória. Neste sentido, Dewey (1959, p. 96) declara que a “verdadeira liberdade, em suma, é intelectual. (...). Cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influências exteriores”.

O extremo inicial de um pensamento reflexivo é “uma situação embaraçosa, perturbada ou confusa” e o seu terminal é “uma situação esclarecida, unificada, resolvida” (DEWEY, 1959, p. 111). O pensar reflexivamente, para Dewey (1959) é composto de cinco momentos. Embora distintos, os limítrofes não são claros, e a ordem em que aparecem pode ser alterada (DEWEY, 1959). São eles: a) *Sugestão*: idéias, com pouca ou nenhuma elaboração intelectual, que surgem como solucionadoras; b) *Intelectualização*: conhecimento mais acurado do problema e de seu entorno; c) *Hipótese*: utilização de uma sugestão seguida de outra, como hipóteses, guiando a observação; d) *Raciocínio*: avaliação e concepção mais profunda da sugestão; e) *Verificação da hipótese*: mediante ação ou imaginação. Dewey (1959, p. 121) acrescenta um sexto momento, considerando que o refletir se constitui numa *previsão*, uma vez que “(...) toda sugestão intelectual ou idéia é antecipadora de alguma possível experiência futura”. Esses momentos fluem,

avançam, geram o próximo, retroagem, voltam a avançar, com um propósito, um fim que o guia.

O pensamento reflexivo parte de uma situação pré-reflexiva incômoda e se completa numa situação pós-reflexiva resolvida. Numa reconstrução do saber estabelecido. “Em suma, o verdadeiro pensar termina por uma apreciação de novos valores” (DEWEY, 1959, p. 106).

Reynolds (1998) declara que a reflexão é a essência do processo de aprendizagem, especialmente ao considerar a aprendizagem como desenvolvimento. Nessa perspectiva, Elkjaer (2001, p. 113) entende que uma pessoa aprende “somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão – pensamento – como um meio de atuação”.

Freire (1979) defende uma reflexão que preceda toda a ação educativa, e que pondere sobre o ser humano e o seu contexto de vida concreto, no intuito de evitar que o sujeito se sujeite à condição de objeto da educação. Senge *et al.* (2007) declaram que o pensar e o fazer são elementos integrantes da aprendizagem. Gosling e Mintzberg (2003, p. 32) celebram o encontro da reflexão e da experiência, no qual germina a aprendizagem, que ocorre “quando os conceitos encontram as experiências por meio das reflexões”.

Portanto, refletir é agir, intelectualmente. As situações vivenciadas, as reações tidas, os resultados obtidos e o contexto formam o conjunto da ação prática, que passa a condição de objeto de atenção da reflexão. Num esforço compreensivo de um acontecimento, o profissional desconstrói a ocorrência em componentes menores, para melhor análise e conhecimento, depois as reconstrói, atribuindo-lhe novo perfil, a experiência agora ganha adjetivo, é experiência refletida. Quando

socializada entre profissionais permite novas, convergentes e divergentes, reflexões, ensejando a arquitetura de mais novas abordagens. A ação individual passa a ser percebida dentro de parâmetros holísticos (PRESKILL; TORRES, 2001).

A relevância da experiência no processo de aprendizagem é um convite para um melhor entendimento de seu significado.

2.3.2 Experiência

Nos estudos sobre aprendizagem organizacional, a aprendizagem através da “experiência é um componente genuíno de quase todas as abordagens” (PRANGE, 2001, p. 49), indicando a relevância da experiência nos processos de aprendizagem.

A experiência é fruto da interação entre o sujeito e tudo que o rodeia, sendo, portanto, acontecimento cotidiano (DEWEY, 1974). Tudo que rodeia o indivíduo pode ser entendido como a multiplicidade de elementos que se relacionam em arranjos infintos (TEIXEIRA, 1973).

Dewey (1974) ainda qualifica a experiência em duas categorias: inconclusa e real. A inconclusa é a que mantém desconectados o que se deseja e o que se alcança, o que se observa e o que se pensa, havendo dispersão. “As coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em *uma* experiência” (DEWEY, 1974, p. 247). Diferentemente, vivenciar um evento integralmente, “quando o material experienciado segue seu curso até sua realização” (DEWEY, 1974, p. 247), é ter uma experiência real, ou, simplesmente, uma experiência. Ter uma experiência, nesse sentido, não é mero fazer, mas requer reflexão sobre a ação passada, que implique na visualização de possíveis situações futuras (ELKJAER, 2001). Uma experiência pode ser algo extraordinário ou rotineiro. É composta de partes, cada qual fluindo desimpedida para a parte seguinte, mantendo uma unidade

que lhe dá essa condição de experiência, propiciando que dela se diga “aquela foi uma experiência” (DEWEY, 1974, p. 248). Essa unidade não é intelectual, prática ou emocional, pois essas distinções serão de autoria da reflexão quando a tomar por objeto, e sim constituída “por uma qualidade única que penetra toda a experiência”, não obstante as distintas partes que a constitui (DEWEY, 1974, p. 248).

As experiências, após ocorrerem, podem ser objeto de investigação. Há significado, ou melhor, significados nas experiências. Dewey (1974) enfatiza que as experiências são intelectuais, em sua significação definitiva, e, enquanto ocorrem, são também emocionais, desvelando sua dimensão subjetiva.

Freire (1996, p. 49), sustentando a importância das experiências individuais para a educação, declara a relevância “das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios (...)”. Para Reynolds (1998) a reflexão tem papel integrador entre a prática e o conhecimento, constituindo um processo de aprendizagem. Mesmo as experiências mal-sucedidas carregam em si elementos para uma reflexão instigadora para o desenvolvimento. “Não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros” (DEWEY, 1959, p. 118).

Teixeira (1973, p. 14) define experiência como “a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade”. Desse modo, modificam-se tanto o sujeito cognoscente quanto o objeto cognoscível e cognoscido, pois ocorre mudança na relação entre ambos (TEIXEIRA, 1973; SANTOS, 1989). Um aspecto do cotidiano de trabalho pode passar a ter outra conotação para o profissional, se esse aspecto for objeto de reflexão. Uma

determinada experiência profissional pode se constituir em referência de aprendizado, enriquecendo o conhecimento do indivíduo.

Hart estabelece três tipos de experiências possíveis (HART *apud* TEIXEIRA, 1973): a) as que apenas temos, não sendo objeto de nossa reflexão, e, às vezes, nem percepção (como as experiências que um recém-nascido tem de sentir fome); b) as que objeto de reflexão chegam ao status de conhecimento; c) e as que nascem da ânsia humana, sem nítidos contornos do que seja, mas que é pressentida. Esta última parece se originar da percepção humana sobre sua condição frente ao universo. Para Teixeira (1973, p. 15), essas últimas fornecem ao homem “a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito, e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra”.

Para Teixeira (1973), tecendo as relações entre experiência e educação e apoiado no pensamento deweyano, o processo educativo reconstrói e reorganiza a experiência, revelando seus aspectos mais profundos, habilitando para uma melhor direção o curso das experiências vindouras.

Kolb (1997) concebe modelo de aprendizagem (Figura 1) em que a experiência e a reflexão compõem relação dinâmica e interdependente. O Modelo de Aprendizagem Vivencial é constituído de quatro fases, em que a experiência concreta (1ª fase), das situações inéditas, dos problemas reais, é o insumo para a observação e a reflexão (2ª fase), que considera os elementos que constituem toda a situação vivida e os coloca sob à luz do pensamento reflexivo, que origina a formulação de conceituações abstratas e generalizações (3ª fase), que consiste em teorizar a prática vivenciada e já refletida, em novos modelos de ação, que serão testadas em novas situações práticas (4ª fase) (KOLB, 1997). Estas situações uma vez vivenciadas dão início a novo processo, configurando-lhe o dinamismo cíclico e

interdependente. O sujeito então inicia um novo ciclo com o acervo de conhecimento advindo dos ciclos anteriores.

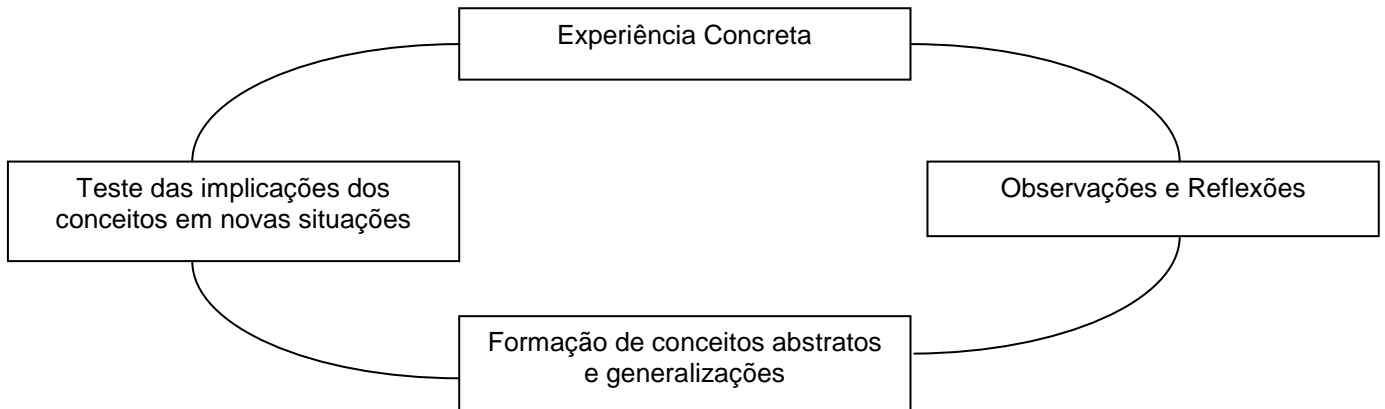


Figura 1: Modelo de Aprendizagem Vivencial (KOLB, 1997, p. 323)

Esse modelo revela que o aprendiz necessita estar aberto e atento às novas experiências, refletir e observar em múltiplas perspectivas, engendrar teorias consistentes e usar essas teorias em novas situações (SIMS, 1983).

A aprendizagem não está circunscrita apenas aos ambientes formais de educação. No mundo do trabalho, o profissional iniciante se percebe em realidade não totalmente conhecida, não plenamente atendida pelas noções teóricas de sua formação profissional. Com as primeiras práticas, ingressa não só nas atividades cotidianas de sua profissão, como também na comunidade de profissionais da qual passa a ser membro. As situações de trabalho, os problemas reais, o convívio com os pares, o diálogo, a socialização de experiências, de incertezas, de interpretações, vão se constituindo em momentos de aprendizagem. Ação e reflexão se sucedem, confundem-se e se fundem, ensejando aprendizagens. Vida e aprendizagem surgem como conceitos irmanados, em realidades contextualizadas, indicando se tratarem de fenômenos universais, com características situadas.

Esta pesquisa gravita entre a amplitude da teoria sobre aprendizagem organizacional e a singularidade da ação profissional.

3 METODOLOGIA

A Filosofia e a Religião, a Poesia e a Arte lançam entendimentos sobre a vida, as pessoas e tudo que as cerca, sendo a Ciência mais uma das formas de se desvelar o(s) sentido(s) de múltiplos aspectos da realidade (MINAYO, 2003), talvez infindos. Também o Senso Comum é “outra prática de conhecimento” (SANTOS, 1989, p. 16) que mulheres e homens se valem para conhecer e conhecer-se (ALVES, 2005). No Ocidente, a Ciência tem-se consagrado como expressão hegemônica dessa busca de conhecer, tida por alguns críticos como novo mito, “por sua pretensão de único promotor e critério de verdade” (MINAYO, 2003, p. 10).

Para Santos (1989) a ciência contemporânea está alicerçada em três bases:

- a) Aproximação dos discursos do senso comum e da ciência, “pretende que eles se falem, que se tornem comensuráveis e nessa medida atenuem o desnivelamento que os separa” (SANTOS, 1989, p. 42);
- b) Superação do paradoxo entre contemplação e ação, pois o fosso criado entre a “verdade científica da ciência (a ciência em si) e a verdade social da ciência (a tecnologia) é um fosso falso; ainda que ideologicamente separadas, as duas verdades pertencem-se mutuamente” (SANTOS, 1989, p. 43);
- c) Equilíbrio entre adaptação e criatividade, pois todos os confortos sociais (esforços adaptativos) proporcionados pela sociedade consumista (pelos que os usufruem) foram custeados pela renúncia à liberdade (SANTOS, 1989). Tamanho equilíbrio “só será possível no contexto de uma práxis globalmente entendida e servida por uma compreensão da ciência que, por privilegiar as conseqüências, obrigue o homem a refletir sobre os custos e os benefícios entre o que pode fazer e o que pode lhe ser feito” (SANTOS, 1989, p. 45).

A ciência tem por finalidade a construção de conhecimento, mediante tratamento da realidade prática e teórica (SILVA, 2006). Não se trata de corpo monolítico de visões, antes o fazer ciência comporta múltiplos olhares, abordagens, retratando as visões de mundo de cada pesquisador (DEMO, 2000; ALVES, 2005). Dentre os múltiplos conceitos do qual a ciência é objeto, nesta pesquisa se registra aquele que diz ser ela “uma atividade humana realizada no viver humano por pessoas que atuam como cientistas” (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 256). Burrell e Morgan (1979 *apud* SILVA; ROMAN NETO, 2006) apresentam quatro visões de mundo, ou paradigmas, cada qual alicerçado em percepções próprias sobre a natureza da ciência e da sociedade, a partir das quais partem as interpretações sobre a realidade social. O Quadro 2 apresenta esses paradigmas e alguns de seus pressupostos.

Paradigma	Alguns Pressupostos
Funcionalista	A sociedade tem uma existência real, concreta, produzindo um sistema social ordenado e regulado. Busca regularidade e relações causais entre seus componentes. Predominante nos estudos organizacionais.
Interpretativista	A realidade social inexistente concretamente, pois é produto das experiências subjetivas e intersubjetivas das pessoas. A regulação social é construída pelos próprios indivíduos
Estruturalista Radical	Busca transcender as condições sociais, partindo-se da análise de sua estrutura (concreta e real) interna. A transformação pela estruturas sociais.
Humanista Radical	Busca transcender os arranjos sociais existentes, tidos por castradores, controladores e alienantes. Há um compromisso com uma sociedade mais racional. A transformação pela consciência.

Quadro 2: Paradigmas e Alguns Pressupostos

Fonte: Extraído/Adaptado de Silva e Roman Neto, 2006

Silva e Roman Neto (2006, p. 57) argumentam que não obstante proporem uma visão excludente e fragmentada, o que gerou inúmeras críticas sobre sua contribuição para os estudos organizacionais, esses paradigmas

auxiliaram a teoria organizacional porque delimitaram pressupostos sobre a natureza do fenômeno organizacional (ontologia), a natureza do conhecimento sobre tais fenômenos (epistemologia), e a natureza das formas pelas quais podemos estudar os fenômenos (metodologia).

Neste estudo a voz dos sujeitos será ouvida, com a riqueza das visões de cada qual, sobre eventos, contextos, percepções. Sendo assim, a abordagem interpretativista é a que melhor o representa.

3.1 O MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL

Esta é uma pesquisa empírica, com abordagem qualitativa e narrativa, mediante o uso da História Oral Temática.

A opção pela abordagem qualitativa se fundamenta na convicção de haver “uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito (OLIVEIRA, 2005, p. 68). Morin (2002, p. 73) discorre sobre as contracorrentes transformadoras herdadas do ocaso do século 20, das quais se destaca a contracorrente qualitativa, reagente “à invasão do quantitativo e da uniformização generalizada”, e que busca a qualidade em todos os campos, inclusive a qualidade de vida. Todo conhecimento, “da percepção à teoria científica”, é uma tradução de um espírito/cérebro numa dada cultura e num dado lapso de tempo (DEMO, 2002, p.285).

O caráter descritivo permite o registro das opiniões dos entrevistados, capturando suas percepções sobre aspectos gerais ou específicos de um determinado contexto social (OLIVEIRA, 2005). A opção pela História Oral se apóia no enfoque social da aprendizagem nesta pesquisa, considerando-se o crescente fortalecimento dessa perspectiva (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). É crescente a percepção da relevância do método da História Oral nos estudos organizacionais (ICHIKAWA; SANTOS, 2006; PERAZZO; BASSI, 2007; JAIME; GODOY; ANTONELLO, 2007; CLOSS; ANTONELLO, 2008). “A lógica para tanto é que, se os significados são construídos pelo diálogo e as visões são comunicadas pela

narrativa oral de histórias, é provável que uma análise mais cuidadosa das palavras vigentes e das práticas de comunicação empregadas seja valiosa” (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001, p. 23).

Tendo-se as histórias por portadoras da memória organizacional, o “seu desenvolvimento constitui aprendizagem organizacional” (SIMS, 2001, p. 79). Portanto, conhecer essas histórias é não só conhecer o processo de aprendizagem no contexto da ação, mas igualmente ser partícipe desse processo. Sims (2001) declara que uma das características humanas que só recentemente mereceu atenção foi a de contar histórias. Resgata expressão precisa, de Christie e Orton (*apud* SIMS, 2001, p. 67), que salienta esse traço humano de contar história e, também, de ser protagonista de história, ao anotar que o indivíduo é “*homo narrans narratus*”. SIMS (2001) indaga sobre a amplitude do escopo narrativo da vida em sociedade, registrando como resposta possível a de Hardy (*apud* SIMS, 2001, p. 67), reconhecendo se tratar de resposta extremamente ambiciosa:

Nós sonhamos por meio de narrativa, devaneamos por meio de narrativa, lembramos, antecipamos, esperamos, desesperamos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, bisbilhotamos, aprendemos, odiamos e amamos por meio de narrativa.

A história oral surge com o nascimento da própria história (THOMPSON, 2002). Nesse sentido, Gonçalves e Lisboa (2007) declaram que a fonte oral se apresenta como base primeira para a aquisição de todo e qualquer conhecimento, científico ou não. As autoras ratificam que a história oral vem conquistando espaço nas ciências sociais, “na medida em que se percebe que comportamentos, valores, emoções, permanecem escondidos nos dados estatísticos” (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p 85), evidenciando-se ser “inegável o

papel que as fontes orais vêm ocupando na produção acadêmica” (FREITAS, 2006, p. 34).

Na década de 1960, a História Oral norte-americana estava direcionada para os *great men*, enquanto a inglesa se orientava para as pessoas comuns, “nunca consideradas sujeitos da história pelos historiadores tradicionais” (FREITAS, 2002, p. 15). Sugerindo orientação política nas diretrizes para trabalhos científicos, corroborando o pensamento freireano que reivindica para todo o ato de viver a sua dimensão política (FREIRE, 2001), portanto, incluso, nessa natureza política do viver, o conjunto de esforços próprios das atividades científicas. Nesta pesquisa, ouvem-se as vozes dos Auditores Fiscais da Paraíba, narrativas (até então inéditas) de processos de aprendizagem enquanto desempenham suas atividades profissionais.

A narrativa das próprias experiências fornece indícios para se “andar nos passos de outros que caminharam antes de nós”, sendo possível conhecer suas interpretações e os significados que deram para cada experiência (HURST, 1996, p. 23). A História Oral é a “história do tempo presente”, implicando em narrativa da percepção do passado, com o olhar de hoje, visto que o seu desenvolvimento histórico ainda está sendo escrito (ICHIKAWA; SANTOS, 2006, p. 182). Para Demo (2002) é misto de entrevista e observação, considerando que o pesquisador colhe os depoimentos conversando com as pessoas e as observando.

Originariamente, fruto da convergência interdisciplinar entre História e Sociologia, a História Oral se presta a fecundos trabalhos interdisciplinares (FREITAS, 2002). As pesquisas em administração trazem este cunho multi e interdisciplinar, demonstrando o método de História Oral um grande potencial para o campo de pesquisas no âmbito das organizações (MAGESTE; LOPES, 2007).

O método da História Oral possui dois momentos dependentes e inter-relacionados. O primeiro é o da captação e registro da memória que se quer estudar, por meio de entrevista, estando definidos os entrevistados e o objeto da entrevista. O outro momento é o da análise dialética do material obtido (BRETAS, 2000). O método se apresenta em três formas: História Oral de Vida, por meio da qual o narrador conta sua trajetória de vida através do tempo; a História Oral Temática na qual o contador foca sua narrativa num aspecto de sua vida, e a Tradição Oral pela qual o depoente discorre sobre determinados momentos que ele vivenciou, presenciou (BRETAS, 2000). “É uma ciência e arte do indivíduo” (PORTELLI, 1997 *apud* BRETAS, 2000, p. 86), pois tecida no diálogo com mulheres e homens sobre suas experiências e lembranças de assuntos do interesse do pesquisador. A pesquisa utiliza o método em sua modalidade Temática, pois enfoca a aprendizagem de sujeitos no contexto da ação profissional.

3.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O contexto da pesquisa é a Secretaria de Estado da Receita da Paraíba, criada em 1928, quando se chamava Secretaria da Fazenda, e desde então tem contribuído e participado na gestão da coisa pública em território paraibano (MAIA, 1993). Atualmente, conta com aproximadamente 1.700 funcionários envolvidos em suas atividades, decorrentes de sua missão de promover “as atividades de tributação, arrecadação e fiscalização, aperfeiçoando os processos e estimulando a consciência tributária, para o desenvolvimento do Estado da Paraíba” (PARAIBA, 2009). A atividade fim é desempenhada através dos ocupantes dos cargos de Auditor Fiscal Tributário Estadual (atualmente com um efetivo de 800 servidores estaduais) e de Agente Fiscal de Mercadoria em Trânsito (com um efetivo de 210

servidores estaduais. Cargo em processo de extinção), com o auxílio dos demais fazendários. As atribuições estabelecidas em lei são as seguintes (PARAÍBA, 2007, p. 1):

O Auditor Fiscal Tributário Estadual tem como atribuições a tributação, a arrecadação e a fiscalização das receitas tributárias estaduais, nas atividades de estabelecimento e de mercadoria em trânsito, em qualquer fase, inclusive a documentação que lhes é respectiva, correlatas às atribuições do cargo.

O Agente Fiscal de Mercadoria em Trânsito tem como atribuições as atividades relativas à fiscalização de mercadoria em trânsito e arrecadação dos tributos estaduais, inclusive a documentação que lhes é respectiva.

Antes de iniciar suas atividades, o Auditor Fiscal recém-contratado ingressa em curso de formação, administrado pela própria Secretaria de Estado da Receita da Paraíba, através da Escola de Administração Tributária - ESAT. Nele, há aulas expositivas em que são ministrados conteúdos específicos e aulas que consistem em visitas dos alunos aos locais de fiscalização, para conhecerem o trabalho do Auditor Fiscal Tributário Estadual. O conteúdo do curso de formação encontra-se no Anexo 1.

Findo o período de curso, os Auditores são designados para seus locais de trabalho, iniciando suas atividades como Auditor Fiscal. É a partir desse período, não mais como aluno, que o profissional se defronta com as situações reais de trabalho, demandando conhecimento, análise, elaboração de hipóteses, verificação dessas hipóteses, escolha de uma linha de ação, execução e monitoramento dos efeitos dessa ação, tudo balizado pela legislação específica que rege a atividade.

O sujeito desta pesquisa é o Auditor Fiscal Tributário Estadual, considerando ser o de maior presença nos quadros da SER, especificamente os que ingressaram através dos dois últimos concursos públicos, realizados em 1994 e 2006 (GOMES; LOPES FILHO, 2008).

Para estes as percepções, imagens, sentimentos, reflexões, contextos, dos momentos de iniciação profissional no Fisco paraibano estão bem vívidos, talvez em pleno processo de formulação. Os aspectos vivenciados no Curso de Formação e posteriormente na prática profissional se mostram cronologicamente muito próximos, permitindo uma narrativa mais fidedigna da vivência dessa transição. O âmbito de atuação inicial desses Auditores Fiscais é a fiscalização de mercadorias em trânsito, prioritariamente, conforme estabelecido em lei (PARAÍBA, 2007).

A escolha dos entrevistados ficou condicionada à disponibilidade e ao interesse demonstrado pelos mesmos (GORDEN, 1975, *apud* ROSA; ARNOLDI, 2009) por esta pesquisa, bem como pela relação de confiança existente com o pesquisador (THOMPSON, 2002). Foram entrevistados 10 auditores fiscais, sendo 5 (cinco) do concurso de 1994 e os outros 5 (cinco) do de 2006. No primeiro contato com cada auditor, efetuado no contexto de trabalho, foi apresentado o projeto de pesquisa e foram acordadas as condições de processamento das mesmas. Foi assegurada a omissão de dados que pudessem identificá-los, por não serem relevantes para a pesquisa e em atendimento a uma característica própria de algumas áreas profissionais, “cuja ética de trabalho dá grande ênfase à confidencialidade e ao segredo, tais como funcionários públicos, e gerentes de banco” (THOMPSON, 2002, p. 264).

No quadro 3, apresenta-se um breve perfil dos entrevistados (não se vinculou o perfil com a nomeação dada a cada entrevistado, como por exemplo: Auditor1, Auditor2):

IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL	TEMPO NO CARGO
28	Feminino	2 Pós-Graduações	Casado	2 anos
28	Masculino	2 Graduações	Solteiro	2 anos
30	Feminino	1 Pós-Graduação	Casado	2 anos
41	Masculino	2 Pós-Graduações	Casado	11 anos
42	Masculino	1 Pós-Graduação	Casado	10 anos
46	Masculino	3 Pós-Graduação	Solteiro	13 anos
46	Masculino	1 Pós-Graduação	Divorciado	2 anos
51	Masculino	1 Pós-Graduação	Casado	2 anos
60	Masculino	1 Pós-Graduação	Casado	12 anos
61	Masculino	1 Pós-Graduação	Casado	12 anos

Quadro 3: Perfil dos Entrevistados

A próxima etapa do trabalho foi a de ouvir suas histórias sobre experiências profissionais no Fisco paraibano.

3.3. O PROCESSO DE COLETA DAS HISTÓRIAS DOS AUDITORES

As narrativas das experiências foram obtidas mediante entrevista semi-estruturada. A entrevista é cabível quando se necessita conhecer o ponto de vista de alguém sobre algo (DEMO, 2002, p. 291). Também por compartilhar o mesmo sentimento de Seidman (1997, p. 1) quanto ao interesse pelas histórias das mulheres e homens, e em função das histórias serem “um caminho de conhecimento”. Percebe-se que para esse autor não se trata de um caminho para o conhecimento, pois o próprio caminho ou caminhar ou a construção individual da própria história é conhecimento.

Optou-se pela utilização, adaptada, do método de entrevista em profundidade apresentado por Seidman (1997), na qual convergem a entrevista que desvela a experiência e a entrevista em profundidade. Na proposta de Seidman

(1997), neste tipo de pesquisa não se trabalha com um número rígido de questões, a intenção é despertar a memória dos entrevistados acerca de tópicos que se deseja estudar. O pesquisador deve explorar aspectos de interesse da pesquisa mediante análise “da experiência das pessoas naquela área e o significado que essas experiências tiveram para eles” (SEIDMAN, 1997, p. 10).

A proposta de Seidman (1997) é fazer uma série de três entrevistas. Na primeira, busca-se que o entrevistado conte o máximo possível sobre o assunto em pauta. Na segunda, concentra-se nos detalhes concretos dessa experiência, buscando-se nas narrativas as opiniões, percepções do entrevistado. Na terceira, e última entrevista, procura-se que o entrevistado reflita sobre suas experiências. Ao se solicitar que o entrevistado conte suas experiências, o respondente estará selecionando aspectos considerados relevantes por ele, na própria seleção das frases e suas entonações o entrevistado estará exteriorizando suas percepções sobre o assunto. Ao ter que historiar aspecto de sua vida, o entrevistado já estará preparando o momento para que a narrativa exposta possa ser objeto de reflexão. Neste estudo, foi realizada uma adaptação desse método de Seidman, fundindo a primeira e a segunda entrevista em uma só, concluindo o ciclo de duas entrevistas com a que ressalta o caráter reflexivo desse modelo de entrevista. Considerando-se que o tipo da história oral é temático, com foco específico na aprendizagem no contexto da prática profissional, julga-se possível essa adequação ao modelo original de Seidman (1997).

As entrevistas, tanto a primeira quanto a segunda, foram realizadas no contexto do trabalho dos auditores fiscais. Em data marcada, o pesquisador compareceu ao local de trabalho, e aguardou que a demanda por atendimento fiscal diminuísse, e, assim, o auditor pudesse ser liberado, provisoriamente das suas

obrigações profissionais, para conceder a entrevista. A opção pelo contexto do trabalho como local das entrevistas foi deliberada, considerando que a pesquisa não só está vinculada à UFPB, mas também tem merecido o apoio da SER, atenta à aplicabilidade de seus resultados ao cotidiano da categoria de auditores fiscais. As entrevistas foram realizadas durante os meses de outubro e novembro de 2009.

A primeira entrevista foi desenvolvida considerando roteiro estabelecido (Apêndice B). Quando da realização da segunda, entre uma e duas semanas após a realização da primeira entrevista, ao entrevistado era entregue sua narrativa (dada na primeira entrevista) já digitada, para que pudessem lê-las, facultando-lhes a possibilidade de fazer correções ou acréscimos. Alguns entrevistados dispensaram a leitura das mesmas. Nesta segunda entrevista, a base foi a primeira entrevista, buscando-lhe significações. Os auditores participaram das mesmas com confiança, consciência e satisfação. Em média os dois momentos duraram 70 minutos. O áudio das entrevistas foi gravado e as narrativas foram transcritas, via editor eletrônico de texto.

Algumas iniciativas formais foram tomadas para viabilizar a pesquisa. Cada entrevistado assinou termo de consentimento (Apêndice C), que assegurava o sigilo de sua identidade e a garantia de suspender a sua participação na pesquisa a qualquer momento que assim o desejasse, dentre outras garantias. A Secretaria de Estado da Receita também assinou termo de consentimento (Apêndice D), para a realização das entrevistas e a divulgação de informações institucionais e dos resultados da pesquisa. O próprio titular da Secretaria de Estado da Receita assinou o documento, indicando apoio a esta iniciativa. O pesquisador manteve contato com a Escola de Administração Tributária, que disponibilizou seus recursos para a consecução deste estudo.

3.4 ANÁLISE COMPREENSIVA INTERPRETATIVA DOS DADOS

Entrevistas gravadas. Entrevistas transcritas. Inicia-se, formalmente, a análise dos dados. Formalmente, pois parece impossível evitar a tentativa de compreensão dos dados, ainda que em forma embrionária, nas fases iniciais da pesquisa. Minayo (2003) defende que já na fase de coleta de dados o processo de análise pode ter se iniciado. Para Silva (2005, p. 81), a análise é um “processo de resolução de dados em seus componentes constituintes para revelar seus temas característicos e padrões”. A análise de dados é composta por três ações distintas e integradas: descrever, classificar e estabelecer conexão (SILVA, 2005).

Silva (2005, p. 82), detalhando esses três momentos e o funcionamento do processo, destaca que a análise deve conter descrições compreensivas sobre o contexto da ação, as intenções do sujeito e sobre o processo no qual a ação social se desenvolve. Em seguida, os dados (a narrativa de cada entrevista) são agrupados em temas. Por fim, procede-se a análise desses dados tematizados, buscando-se regularidades, padrões, e significações.

Na medida em que as narrativas eram contadas, podiam-se perceber algumas semelhanças, tópicos recorrentes, correlações possíveis. Mas, só depois de ter todo o material já em versão textual, foi que se procedeu a análise mais profunda dos depoimentos. A “arrumação” final das narrativas não se deu antes de várias leituras e de se recorrer às gravações do áudio das mesmas, que guardam a emoção da linguagem falada, tantas vezes reveladora de significados que a palavra escrita não consegue transmitir (THOMPSON, 2002; FREITAS, 2006; ALBERTI, 2007). Em alguns momentos, essas narrativas se assemelhavam a retalhos de tecidos multicoloridos, de várias formas, tamanhos e texturas, misturados

incompreensivelmente no “chão” do contexto da prática dos auditores fiscais, até que foram, num esforço reflexivo, desconstruídos e reconstruídos, revelando-se suas conexões, sendo possível, ao final, confeccionar uma “colcha de retalhos”, uma peça harmônica e reveladora. O referencial teórico nesse momento representou o alinhavo (mantendo-se o recurso discursivo da metáfora⁵) dessas narrativas individuais, viabilizando-se o surgimento de uma peça coletiva eivada de significados. As passagens que realçam aspectos abordados pelo embasamento teórico foram destacadas em negrito, como marcando sua importância no contexto de toda uma frase ou expressão do entrevistado.

Nesse sentido, Alberti (2007) argumenta que, não obstante as narrativas individuais constituírem a unidade de análise da história oral, cabe ao pesquisador o papel de revelar as relações possíveis entre narrativas, transcendendo o seu caráter particular, revelando suas contribuições para a compreensão de fenômenos sociais. Narrativas compreendidas como “a organização dos acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhes é conferido”, de vez que a experiência pura, tal qual aconteceu, não pode ser comunicada, senão quando guiada por um sentido (ALBERTI, 2007, p. 92). O sentido das narrativas dos auditores é a aprendizagem no contexto da ação profissional. Essas narrativas, à luz do referencial teórico contemplado, permitiram a reconstrução das mesmas, agora desveladas, sob a perspectiva da aprendizagem em contexto da prática profissional.

⁵ Mais que ilustração literária, o uso de metáforas proporciona uma idealização básica da experiência e estimula a imaginação, encorajando “perspectivas variadas para o entendimento das organizações” (PRANGE, 2001, p. 57). Morgan (2007) defende o uso de metáforas, como lentes aptas para leitura das situações sociais. Acrescente-se a contribuição estética ao pensamento narrado.

4 REVELANDO AS HISTÓRIAS DOS AUDITORES

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa que intenciona compreender como os auditores fiscais aprendem no contexto da prática profissional. Foram reconstruídas pelos auditores fiscais, via história oral e tendo por foco a aprendizagem, a fase de preparação para o concurso público, a participação no curso de formação, os primeiros plantões com as primeiras práticas, o ingresso na comunidade de prática, as interações sociais com os outros colegas. As histórias e as reflexões delas decorrentes estão distribuídas em quatro seções.

Na primeira seção, constam os momentos que precedem à prática profissional de auditor fiscal, compreendendo as experiências lembradas como relevantes pelos entrevistados; o Curso de Formação e uma introdução à prática, por meio da vivência dos primeiros plantões fiscais.

Na segunda, os auditores inseridos na comunidade fiscal, que delimita o contexto da aprendizagem, contam suas histórias nas quais emergem momentos de aprendizagem.

Na terceira, registram-se as narrativas e reflexões sobre as experiências profissionais no cotidiano dos auditores que trabalham na fiscalização de mercadorias que estão transitando pelo território paraibano, e nas quais flui o processo de aprendizagem.

Na quarta, o pensamento reflexivo aplicado às ações profissionais é elemento presente nas narrativas sobre as práticas, conferindo a essas o status de conhecimento advindo da prática. O processo de aprendizagem emerge das relações entre as reflexões e as ações.

Vale ressaltar que entrevistas são ricas em narrativas e reflexões, permitindo ao pesquisador abordá-las de diversas formas e tendo por foco vários temas possíveis (ALBERTI, 2007). Nesta pesquisa, concentram-se os esforços compreensivos nos processos de aprendizagem que emergem das situações de trabalho, embora as narrativas forneçam subsídios para outras análises.

No final do capítulo, apresenta-se um quadro síntese dos aspectos centrais que emergiram da pesquisa (subitem 4.5).

4.1 ANTECEDENTES DA PRÁTICA E AS PRIMEIRAS PRÁTICAS

Inicialmente, abordam-se as narrativas dos auditores sobre suas experiências anteriores ao Fisco paraibano, que se relacionam com o seu ingresso na SER e as práticas profissionais decorrentes desse processo. Num segundo momento, contém as impressões dos entrevistados sobre o Curso de Formação para Auditores, etapa que antecede ao efetivo exercício das atribuições do cargo de Auditor Fiscal Tributário Estadual. Encerrando a seção, discorre-se sobre as primeiras práticas profissionais como auditor fiscal, oportunizadas pelos primeiros plantões de trabalho.

4.1.1 Experiências anteriores ao Fisco paraibano

Nesta seção, abordam-se as experiências anteriores à de auditor fiscal, avaliadas pelos entrevistados como relevantes para o desempenho de suas funções. Percebe-se que essas experiências, sejam profissionais ou não, repercutem no processo de aprendizagem do auditor fiscal.

Eu era da (área militar)⁶. Então, assim...Para mim um dos pontos importantes **para chegar**..é realmente fazer minha faculdade, **terminar minha faculdade**, **senão** eu não poderia passar no concurso, fazer o

⁶ Neste Capítulo, as expressões entre parênteses, todas do pesquisador, omitem nomes identificadores de lugares, organizações e pessoas, ou procuram situar melhor o leitor no contexto geral ou particular da história contada.

concurso. Foi no **meio acadêmico** (como discente) que eu despertei...Que, assim, para mim era melhor **buscar outros caminhos**. Então, eu disse: Não, tenho que fazer concurso. Então, quê concurso fazer?. Essa era a questão. Quê área? Aí eu optei por escolher a da Receita Federal. Na época, meu foco era Receita Federal. Na época eu morava em (nome de Estado brasileiro), sou de (nome de Capital brasileira). Então assim, era complicado para mim escolher um Estado. Só se fosse (nome de Capital brasileira), o Estado de (nome de Estado brasileiro). Então, na época foquei mais na Receita Federal. Foi quando eu comecei a **estudar** realmente, A **estudar sozinha**, porque lá **não tinha** cursinho. Então, eu comecei a **estudar, pegando livro, procurando livro, estudando**. Depois, quando eu voltei a morar no (nome de Capital brasileira), foi que eu **fiz** alguns **cursinhos**. Aí fiz, nesse período que eu estava estudando, vários concursos, até que eu consegui passar. Agora, todos sempre na área fiscal. (Auditor2)

A pessoa, em seu processo de amadurecimento, passa da dependência para a auto-direção, em ritmo e intensidade variáveis para cada uma, e, quando amadurecida, a pessoa tem aumentada sua capacidade de dirigir a si própria, escolher os próprios caminhos (KNOWLES, 1980). O primeiro passo parece ser o reconhecimento da situação em que se encontra, seguida da fixação de um objetivo, e da concepção de um plano para atingi-lo. Os auditores entrevistados narraram esse processo. O aprendiz, notadamente o adulto, traz consigo uma história pessoal, escrita diuturnamente, eivada de momentos de dificuldades, oportunidades, decisões, fracassos e triunfos. Na inexistência de cursinho preparatório, um meio qualificado para se atingir o objetivo (de passar em concurso), o entrevistado baseou seus estudos nos livros. Quando mudou de cidade, e encontrou cursinhos preparatórios para concursos, neles se matriculou. Parece apropriado afirmar que a atitude de perseverar surgiu tácita nesses momentos, bem como a atitude de manter o foco em concursos da área fiscal.

Nessa mesma linha é a fala de outro Auditor, da qual se podem vislumbrar três indagações que nortearam suas decisões: Onde estou? Onde desejo estar? O

quê faço para chegar lá? Se simples na forma, sintetizam a dimensão complexa do planejamento da carreira.

Eu acho que partindo da **dificuldade** que eu tinha no meu outro trabalho, que eu **não gostava**...Quando ...Ai eu **pensei em estudar** para concurso... Ai apareceu...Assim...Eu fiquei sabendo E então eu fiz de técnico da receita, e não passei. Ai, soube que ia ter, quando abriu o edital da Paraíba, imaginei muito, porque realmente eu **adoro** João Pessoa, então realmente tive a idéia de morar em João Pessoa. Então, foi meu **estímulo** pensar em João Pessoa. Chegava em casa, porque eu trabalhava de manhã e de tarde,... e **estudar**. Acho que partiu disso de **não gostar** do meu último emprego, que me impulsionou a **estudar** para concurso. Deixei-me ver o que mais. E comecei a **estudar** as coisas, e gostei de **estudar** Direito Tributário. Então foi assim, quando você estuda para concurso, você não sabe o que seguir, porque tem a parte de Tribunal, a parte de Fiscalização, e eu gostei de **estudar** essa parte de tributário. Porque é assim é tudo muita na teoria. Você não sabe...Quando você está **estudando** para concurso, você quer passar em alguma coisa, então você vai seguindo o caminho das matérias que **você mais gosta**, quando você realmente entra é que você sabe que gosta ou não gosta. É por ai. (Auditor1)

Assim, a insatisfação de onde estava contrasta com a satisfação de se imaginar onde desejaria estar, criando-se o que Senge (1997; 2000) denominou de “tensão criativa”. A tensão criativa é a relação existente entre “visão”, onde se quer estar, e “realidade”, reconhecimento de onde se está (SENGE, 1997; 2000). Quando pessoas, grupos e organizações aprendem a lidar com a tensão criativa, também aprendem a trabalhar a “energia gerada por ela para, de forma mais confiável, mover a realidade rumo a suas visões” (SENGE, 1997, p. 346). As estratégias individuais ora relatadas sugerem a existência, nos entrevistados, de experiências bem sucedidas no manuseio do princípio da tensão criativa. A concepção de uma visão “identifica-se de perto com as artes, bem como com as religiões do mundo” (SENGE, 2000, p. 89). Entretanto, esse processo de criar igualmente marca o contexto de profissionais, gerentes e ofícios (SENGE, 2000).

Outro aspecto revelado nos discursos dos auditores envolve a análise do contexto profissional em que estão inseridos. A análise do mercado de trabalho e o

conhecimento das potencialidades individuais alimentam o planejamento da carreira profissional. As expectativas que não se realizam plenamente também podem dar início a novo rumo profissional, bem sucedido, desta feita. Os relatos anteriores sugerem um nível de insatisfação com a situação profissional então vivida. Nesse sentido, outro entrevistado assim sintetiza trecho de sua vida profissional:

Eu vejo dois pontos. Primeiro, a **dificuldade** de conseguir uma colocação profissional dentro da área de **minha primeira formação**, que foi (curso da área de tecnologia), a uma colocação que realmente fizesse **jus** ao curso que eu havia feito. Em termos...**tanto financeiro quanto ao tipo do trabalho**. Pelo menos, **se eu continuasse** na Paraíba, o que iria me oferecer **não me satisfaria**. Tanto em termos financeiros quanto a forma do trabalho que iria ser. Iria ser um trabalho muito técnico, muito...iria ficar **muito aquém** do que eu tinha estudado. Aí, isso **me fez pensar em estudar** pra concurso público. Aí, quando eu estava no meio do curso de Ciências Contábeis, foi onde teve **o direcionamento**. Eu estudei sobre a área de Auditoria, aí ... eu... **é isso que eu quero**. Comecei a **focar os estudos** para a área de auditoria.(Auditor10).

Ingressar em novo curso universitário ensejou a opção por nova direção no campo profissional, transformando uma situação incomoda, revertendo uma realidade que não lhe convinha. Admitindo-se que houve um equívoco na escolha da primeira profissão, essa experiência trouxe aprendizagem, encontrando eco no pensamento de Dewey (1959), que classifica o erro como pedra fundamental para a capacidade de pensar, em virtude do esforço que ele exige do indivíduo para suplantá-lo. Novamente, o estudo surge como meio de se transmutar uma situação profissional.

A pesquisa revela que as experiências profissionais anteriormente vivenciadas pelos auditores passam a condição de objeto de reflexão por parte dos mesmos. Partindo da percepção de que não era feliz na profissão, o entrevistado analisou sua situação laboral, e engendrou opções que a transformasse. Assim, a subjetividade das emoções encontra a objetividade da racionalidade para interpretar a situação, visualizar nova realidade e conceber plano que possibilite a mutação

desejada. As emoções, ainda que negativas, contribuem na construção dos comportamentos racionais (MORIN, 2002). Esses relatos que contam histórias eivadas de emotividade e racionalidade acabam corroborando o pensamento de Morin (2002), que defende a existência de uma relação de dependência entre emotividade e racionalidade, podendo a faculdade de raciocinar ser enfraquecida pelo déficit emocional. Vontade e insatisfação, manifestações afetivas, podem marcar o início da mudança profissional, seguidas de um planejamento racional de novos horizontes profissionais. O enfrentamento de uma situação vivida por um dos auditores denota mais uma vez a relevância do estudo na definição de suas escolhas profissionais.

Primeiro, a **vontade** de querer ser. Porque eu terminei meu curso de graduação e **não estava satisfeito** com a faixa salarial. Trabalhava muito, ... empresa privada e ... a **vontade** de entrar no serviço público foi uma das que contribuiu. A outra, **querendo** entrar para serviço público, eu **estudei** pra concurso. Então, essa fase de preparação para concurso é ... não especificamente para o Fisco, mas para o que viesse, que eu achasse que era interessante. É tanto que, até eu ter sido aprovado no concurso do fisco, eu devo ter feito uma média de 10 concursos, chegava pertinho, mas só então no Fisco é que deu pra chegar lá. **Então, o quê é que contribuiu? O Estudo. O estudo foi acumulando**, eu acredito. Cada concurso você vai **aprendendo, aprendendo**, até chegar a atingir o nível dos outros concorrentes e passar.(Auditor5)

Se a insatisfação com dada situação de trabalho pode marcar o início de uma mudança profissional, a satisfação com a atividade laboral exercida pode estimular o profissional para nela permanecer ou buscar atividades afins. O relato seguinte é nesse sentido:

Quando eu tinha **escritório de contabilidade**... Porque eu tive também escritório de contabilidade. Eu recebi empresas que eu fazia a contabilidade, e **recebi fiscais da Fazenda**. Aí, eu vi que era um trabalho que eu me **identificava bem**. Antes disso, antes do escritório de contabilidade, eu **fui auditor** do Ministério (...), durante uns 10 anos, e é um trabalho que **me atrai, eu gosto**.(Auditor 3)

O entrevistado se identifica com a atividade profissional exercida na área fiscal-contábil, anterior ao Fisco paraibano, em que travava contato com auditores fiscais estaduais. Antes, tivera outra experiência profissional como auditor de órgão federal, na qual igualmente se sentiu identificado.

Das falas, destacando experiências profissionais anteriores ao Fisco paraibano, emergem histórias diversificadas, que partilham pontos semelhantes. Com destaque para o próprio planejamento da carreira profissional, a percepção do retorno (financeiro ou pessoal) dado pela profissão então exercida, o exercício de refletir sobre as próprias ações, a concepção de plano para realização profissional, no qual o estudo emerge como meio para alcançá-la. Ao lado desse aspecto racional convive a subjetividade humana, como desejo, insatisfação, vontade.

O auditor fiscal novato adentra na SER acompanhado pelas suas experiências e reflexões de um período de sua vida que se pode denominar de Pré-Fisco. Essas experiências passam a integrar o acervo profissional desses auditores, que, antes de iniciarem o trabalho no Fisco, passam por um processo formal de educação, o Curso de Formação para Auditores. Nossa próxima sessão trata desse Curso sob o “olhar” dos auditores fiscais entrevistados.

4.1.2 Percepções sobre o Curso de Formação

As histórias contadas revelam as percepções dos auditores sobre o Curso de Formação para Auditores⁷. Os entrevistados não freqüentaram o mesmo curso, com o mesmo currículo, uma vez que ingressaram no Fisco paraibano em épocas distintas, com até 10 anos de diferença, e nesse ínterim o Curso sofreu significativas alterações de conteúdo, forma e duração. O Curso pode ser visto como uma ação

⁷ O Anexo 1 traz o Programa do último Curso de Formação para Auditores, ministrado pela ESAT.

niveladora de conhecimentos, notadamente em função de serem variegadas as áreas de formação profissional dos auditores.

Os relatos surgem como reflexões sobre o Curso e seu impacto na prática fiscal, mediando teoria e prática, e são emitidos pelos que, formados pelo Curso, agora estão em plena prática profissional. São expressões de olhares atuais sobre o Curso de Formação e as situações práticas, notadamente as primeiras. As experiências de cada auditor revelam particularidades, que igualmente transparecem na apreciação que cada qual faz sobre o Curso de Formação e sua aplicação no cotidiano prático da profissão.

Porque assim, o Curso de Formação eu achei **muito válido**, assim **podem criticar**, mas eu achei **muito válido mesmo**. Mas, tem **alguma coisa ou outra** que você **quando vai para praticar é que você tem dúvida**.
(Auditor1)

O entrevistado percebe como válido o Curso, também reconhecendo que há quem o critique. Revela que há aspectos na prática que fazem emergir a dúvida. Já outro entrevistado relata que a prática foi precedida por visitas a Postos Fiscais (as “praticasinhas”), constantes do programa do Curso. Nessas ocasiões, os formandos mantinham contato direto com situações que iriam vivenciar na prática, posteriormente. Esses momentos facilitaram os primeiros plantões, nas palavras do entrevistado “não ficou tão assim, não”, ou seja, contribuíram para o desempenho das funções pelo auditor novato, naqueles primeiros dias.

Primeiro plantão a gente ficou ... “rodando”... (no comando fiscal). Chegava, eu e meu colega, a gente ficava ...pra **conhecer**. **O primeiro plantão** ficamos mais **pra reconhecimento** de área. Depois eu fui para o Interior. A gente foi pro Comando. Como era muita gente, você ficava mais disperso dentro da multidão...Mas, era abordando (fiscalizando veículos que transportavam mercadorias). Aí, depois, eu fui para o Posto Fiscal de (...). A gente teve umas ...“**praticasinhas**”, (...) no Posto Fiscal de (...), nos dias em que a gente veio conhecer (durante o Curso de Formação), **então não ficou ...tão assim, não**. Inclusive acho que o **curso deveria ter mais tempo disso aí** (as práticas). **Devia** se tornar alguma coisa mais certa, foi **muito rápido**. Não sei exatamente quanto tempo levou. Mas, sei que foi **muito breve em relação ao resto** do Curso. Porque você fica ali vendo

Garantido⁸, e não sei o quê. Mas, se chega, olha a nota, olha o sistema, se torna mais prático. Na realidade, mais real, mais palpável.(Auditor6)

Um auditor veterano revela que o Curso de Formação deveria ter tido disciplina que abordasse a temática dos relacionamentos interpessoais. Os mais recentes Cursos de Formação para Auditores, da Escola de Administração Tributária-ESAT, já contemplam esse aspecto. Seu depoimento revela que a questão é relevante para a prática profissional. Propõe inclusive que haja mais capacitação nessa área de relações sociais, sugerindo eventos periódicos, também para os auditores veteranos.

A maioria dos auditores que fizeram concurso, vieram de **outros ramos** totalmente diferentes. E quê **na teoria não se vê**, o quê? A questão do **relacionamento, como lidar**. Você lida com gente que não tem a instrução toda, acha que, pela imagem que o fiscal tinha antigamente que era todo mundo errado que podia oferecer algum presente, qualquer coisa, que tava tudo resolvido. **E a questão mesmo de lidar, de mostrar, de explicar**. Que você tem que ter uma boa **temperança**, às vezes até para se segurar. Porque o outro lado (contribuinte), acha que tudo que ele tá fazendo...que tudo que é Governo é errado, até a tributação. Até ele acha que é uma coisa de mercado, o imposto. “Não pode fazer menos? Pode liberar?”. Acha que é ao bel-prazer. E isso na **teoria não é mostrado**, você **vai ver na prática**. Principalmente, essa questão social, de **relacionamento com o contribuinte**. Que **deveria ser pelo menos pincelado**, alguma coisa nesse sentido na ...(Curso de Formação). Até com exemplos que colegas passam pra você. “Olha, fulano fez isso, e levou um tiro ou foi ameaçado”. Ai, você vai juntando o seu dia-a-dia com o dos outros. Era para ter **cursos periódicos sobre isso: relações sociais**. Qualquer profissão, principalmente nessa da gente, que lida com qualquer tipo de gente, de instrução. (Auditor9)

Para o mesmo entrevistado, o Curso de Formação, ministrado em sua época, de um modo geral, não foi proveitoso, ou melhor, “não foi muito proveitoso”. Em sua avaliação os Auditores novatos, do último concurso (ano de 2006) tiveram um Curso de Formação mais adequado à realidade profissional.

Porque, infelizmente a parte de **formação teórica não foi muito proveitosa, não**. Porque...**só fez entregar mesmo, praticamente, a legislação, o Regulamento, e explicar...teve mais preocupação pra**

⁸ Imposto sobre Circulação de Mercadorias/PB incidente sobre a comercialização de certos produtos.

produtividade, de mostrar **como fazia a produtividade** do que realmente, mostrar, pelo menos, **os pontos mais vitais, assim importante, do dia a dia pro fiscal**. Realmente, eu aprendi mais com ele (nome de auditor fiscal veterano) no dia-a-dia. Com relação **à formação**, pelo menos do meu lado pessoal, **não vi muito proveito, não, pra poder ir pra campo**. Eu até brinco com os colegas aqui, até com os novatos: “Olhe, vocês tiveram sorte, porque tiveram um curso de ...sei lá...três, quatro, cinco meses, e o da gente não. Foi só, praticamente, uma pra duas semanas, e foi como se tivesse feito assim, Daniel na cova dos leões: “Vou pegar você e vou jogar agora pros leões. **Tu se vira ai pra ver como é que faz**”. Porque **a teoria, infelizmente,..**(Auditor9)

As narrativas revelam que o Auditor avalia permanentemente seu contexto, não só com informações do momento, mas recuperando momentos ou informações do passado, para uma melhor avaliação de situações de aprendizagem vivenciadas.

Depois de um tempo que a gente viu que as pessoas que ministraram o curso de formação, a maioria já estava a **algum tempo longe do ambiente prático de trabalho**. Estavam em cargos de gerencia, **que é diferente do nosso dia-a-dia aqui**. Então, algumas coisas **procedimentais**, talvez até isso seja uma coisa pra nos próximos cursos de formação se ter, é uma **abordagem mais procedimental** de posto, de comando. A gente viu muita **coisa teórica relacionada a aplicação** da legislação.(...) eu vejo muito que faltou um pouco esse link com **a prática em si**. Que dá até aquela sensação **a teoria é uma coisa a prática é outra**.(Auditor10).

O relato revela que o ensino formal de uma prática, ainda que ministrado por quem já a vivenciou, não substitui a experiência vivida na prática. Também sugere que não há algo mais prático do que a prática. Longe de ser mero jogo de palavras, constata-se que há aprendizagem própria do contexto da prática.

Mesmo num **grupo novo**. Houve um **treinamento, ai a gente cria aqueles laços de identificação**. (...) **Facilita**. Porque você tá trocando idéias, você está **estabelecendo uma relação**. E nessa **relação de cunho social** você acaba também **absorvendo alguma coisa** que vai **refletir no aspecto profissional, positivamente**.(Auditor8)

O entrevistado destacou as relações sociais iniciadas no Curso que repercutem positivamente na prática. Durante o Curso os auditores novatos se relacionam entre si, bem como estabelecem os primeiros contatos com os auditores veteranos. Esses vínculos se mostram duradouros e relevantes para a prática

profissional, pois ativos após o Curso de Formação, representando pontos de apoio profissional nos momentos de dificuldades. As primeiras impressões sobre a prática, dúvidas que surgem, situações embaraçosas, conselhos que se estejam precisando, serão partilhados entre esses colegas da “primeira hora”. Os auditores veteranos exerceram papel relevante nos primeiros plantões, nas situações iniciais da prática. Essas histórias são o tema da próxima Seção.

4.1.3 Experiências e aprendizagens dos primeiros plantões

Após o Curso de Formação, os Auditores novatos chegam às ruas, vivenciam os plantões. O ato de fiscalizar passa da sala de aula para as ruas paraibanas. No Curso se ouviam relatos precisos da prática, agora o Auditor passava a viver a prática, a fazer a prática.

Como os auditores percebem os seus primeiros plantões? Certamente, as narrativas já estão enriquecidas pelo olhar de quem agora revive aqueles momentos passados, com as conseqüências do tempo vivido, e várias outras experiências vividas acumuladas. Pois, o passado não permanece intacto na memória do indivíduo, sofrendo modificações com as mudanças de perspectivas, “juízos de realidade e valor” (FREITAS, 2006, p. 64). As entrevistas revelam que as experiências anteriores ao Fisco são resgatadas pelos auditores novatos ao desempenharem suas novas funções.

Tudo você leva. Por exemplo, você na **faculdade**, você é muito...falam muito em você, como tratar as pessoas, falar o nome das pessoas. Eu vejo muito **a questão do relacionamento que ajudou.** Meu manejo com os motoristas, como você deve tratar com respeito. Isso eu já peguei **desde a minha experiência da faculdade**, pois isso prima muito à forma de tratar seus pacientes. Então, eu acho que é meio assim também, como você deve tratar os motoristas. (Auditor1)

A expressão totalizante “tudo você leva” é emblemática, pois sugere a relevância dessa anterioridade para as novas experiências profissionais, que na ocasião se iniciavam. O relato enfoca a questão do relacionamento social, sugerindo ser um assunto significativo na prática do auditor fiscal. Em outra história, o entrevistado revela que essas experiências pretéritas lhe proporcionam “conforto” ante uma situação nova que poderia lhe parecer “hostil”. Nesse sentido, Merriam e Caffarella (1991) argumentam que os adultos resgatam experiências passadas para suas novas aprendizagens.

O que eu vejo na minha ...(experiência) até aqui e que me **ajuda a exercer** o meu trabalho é o **meu passado de funcionário público**. Por incrível que pareça, eu acho que **isso me ajuda muito**. No trato das pessoas, na consciência da cidadania que tem as pessoas, no trato com o cliente nosso. E também a **minha experiência profissional** na área de processamento de dados, **que eu trouxe para cá**. A facilidade em pesquisar certas coisas, em buscar informação, **me ajudou no trabalho**. Pesquisar na internet, no próprio Sistema, inclusive dar sugestão. Eu acho que **me ajuda bastante** hoje. **É um adicional**, você já está ali e precisa acrescentar alguma coisa **no conhecimento que você já tem**. E **isso deu conforto**, você não já chega num **ambiente hostil, totalmente hostil**, você chega e já se **acomoda** com certas coisas que lhe é **familiar**, e **a partir daí você começa a construir**. A partir do momento em que a **nova funcionalidade** vai fazer parte de suas atividades. No **primeiro momento, o confronto do teórico com o prático**. É que você, eu acho que em todas as profissões, você quando tem um treinamento teórico da coisa... em determinado momento, sempre acontece isso, **a gente confronta se a prática está condizente com aquilo que você viu**. E, às vezes, a gente percebe que a **teoria quando colocada na prática ela tem as suas maleabilidades, que a teoria não apresenta...**”Isso é assim.” “Isso é assim.” , e **na prática, quando você vai aplicar**, você verifica que tem certas nuances que não podem ser ou você tem que usar o bom senso. E aí vem a **parte pessoal da interpretação** daquilo da **teoria que você aprendeu quando da prática**. E num **primeiro momento você fica observando como é que aquela prática está sendo aplicada por quem está a princípio lhe orientando na carreira**, no serviço.(...) Ai, entra a **experiência** anterior, entra o seu **bom senso**, entra o seu **feeling** da coisa, da situação. Eu acho que essa ponte que constrói é **pessoal, é subjetiva**.(Auditor4)

A fala situa como “confronto” o encontro da prática com a teoria, revelando a importância desse momento. O entrevistado foi buscar em suas experiências transatas pontos de apoio para o novo momento: “no conhecimento que você já tem”

um guia para viver a nova situação, “ambiente hostil”, e, assim, sentir-se em ambiente “familiar”, que lhe dê “conforto”.

As experiências anteriores são “somadas” às que são vivenciadas na nova atividade profissional. Essas experiências passadas podem vir de outra dimensão da vida dos sujeitos, não só da profissional ou estudantil. O próximo depoimento é contextualizado no ambiente familiar, no qual a figura paterna surge como exemplo de atuação profissional, constituindo-se em paradigma norteador das ações do entrevistado em sua vida.

Eu acho que...Porque **meu pai** foi auditor fiscal, também. Eu acho que foi o **exemplo** que ele deu. Eu não sou tão dedicado como ele foi, porque ele nem tirava férias, não tirava nada. O pessoal da família até reclamava com ele. Mas, foi o **exemplo** de tentar fazer as coisas mais certas possível, sem pensar em deixar pro próximo, assim. Claro que tem, principalmente num posto fiscal, tem momentos que você não dá conta de tudo e tem que deixar pro colega que vai entrar pro plantão. Mas, **esse lado dele profissional**, de fazer as coisas, de tentar fazer o mais perfeito possível. **Eu usei isso na vida acadêmica** também, e, conseqüentemente, **na profissão**. Na tentativa de fazer, porque ninguém é perfeito, as coisas, o mais certo possível. Pautado nas leis, nas normas. **O exemplo dele** que foi. Foi **mais do que perfeito** para mim, eu acho. Porque **ele** ficava, às vezes, até sem tirar férias. Porque o trabalho é tão estressante que é preciso um tempo. Em relação ao trabalho, eu tento fazer o mais certo possível. Claro que ninguém consegue, mas eu tento. (Auditor9)

O entrevistado, na sua condição de filho, observa a atuação do próprio pai, na vida profissional. Nessa observação, na ambiência familiar, o entrevistado incorpora e solidifica atitudes como respeito à legalidade, busca da perfeição, atuação com responsabilidade. Tal se constituindo em legítimo paradigma para o entrevistado, em suas atividades acadêmicas e profissionais. O relato exemplifica a noção de uma aprendizagem contínua, no espaço e no tempo, possível em qualquer lugar e hora. Essas histórias vão ao encontro do pensamento de Lindeman (1926), para o qual a aprendizagem e a vida estão visceralmente imbricadas.

Dos primeiros plantões, destacam-se a emoção da “expectativa”, o enfrentamento do novo, os sentimentos emergentes, a percepção do novo contexto (por exemplo, o regime de plantão, não mais como informação, mas agora como realidade experimentada), a comparação entre a situação nova e a anterior, como relata o Auditor5.

Foi uma coisa **nova** e uma coisa **boa**. Por quê? E qual foi o diferencial? Eu trabalhava atrás do birô, chegava 8 horas da manhã, e saía às 18, com intervalo pro almoço, de segunda à sexta. No Fisco, aí eu tive aquela **sensação de liberdade**. Que podia **sair** do Posto **pra fazer** uma abordagem⁹, uma coisa mais solta. E, inclusive, o sistema de trabalho que era por plantão. Apesar de ficar 24 horas lá, mas tinha então os dias de folga, isso foi bem interessante. E a parte **nova**...a **nova** função, **como seria**, aquela **expectativa**. De contador, que você preparava para ser fiscalizado, e agora você estava do outro lado, fiscalizando. Foi bem interessante. Outra fase é a **adaptação** também, os plantões, que eu nunca tinha trabalhado assim.(Auditor5)

A emotividade da “sensação de liberdade” aparece ao mesmo tempo em que a racionalidade de sair do local de trabalho (posto fiscal) para empreender, por conta própria, uma ação de fiscalização, ilustrada por uma “abordagem”. Esse entrelaçamento da emoção com a razão, acrescida da linguagem, é, para Maturana e Dávila (2009), a base na qual se realiza a experiência humana.

Viver a nova profissão, em novo ambiente, com nova atribuição, com novos colegas de trabalho, muitas vezes é realizada a partir das experiências anteriores. No relato seguinte, o auditor busca aprendizagem já incorporada, em seu “patrimônio” de saberes, para se inserir em novo processo de aprendizagem. O novo conhecimento emergindo a partir do antigo (DEMO, 2005).

Os primeiros plantões foram no Comando Fiscal(...). E era sempre uma **novidade**. **Não havia rotina**. Você trabalhava de manhã, de tarde, de noite.(...) Então, era 24 horas sem dormir, a gente usava aquele apoio que tinha lá na CEASA¹⁰. Lá, à tardinha, tomar um banho, pra se refrescar e ...me lembro muito bem dos primeiros dias assim de plantão. A gente procurando coibir a sonegação. **Não tinha a prática, mas** sabia assim, mais ou menos, da rotina dos sonegadores. Porque pela sua **vivência, na área**

⁹ Procedimento fiscal de abordar um veículo, que esteja transportando mercadorias, para verificar a legalidade da operação.

¹⁰ Centro de Abastecimento Alimentar. Atual EMPASA – Empresa Paraibana de Abastecimento e Serviços Agrícolas

de contabilidade a gente já **tem uma noção** do que é que o sonegador faz.(Auditor3)

As falas dos auditores revelam que a experiência dos primeiros plantões é marcada pela presença de um auditor veterano. Em função do próprio contexto de trabalho, normalmente as atividades são desenvolvidas por, ao menos, dois auditores. Essa companhia veterana é interpretada como sendo benéfica, fundamental mesmo, nesse período inicial. Observando o veterano, o novato se aproxima da prática, fazendo conexões entre o conhecimento formal, do Curso de Formação, e a ação profissional, das situações reais.

Ah, eu tive **ótimos mestres**. Colegas com muita **paciência** para me **explicar tudo**. Então eu acho que os **fiscais que estavam aqui**, realmente são as pessoas **mais importantes para quem está começando**. (...). Então, eu acho que primeiro você deve pegar **pessoas antigas** na Casa para ajudar. Assim, **no começo** para conferir um caminhão, eu queria **saber qual o procedimento**, como você tinha que lidar com o motorista. Então, **eu observava**...eu pedia para o **fiscal veterano ir lá para eu ver como é que era**, que fazia. Eu **observava muito** no começo. No começo, na transição da noite, eu **não queria ficar só**, então **eles realmente não me deixavam**. Então, a partir do 4º plantão é que eu comecei a ficar só, na noite. Assim, **não foi muito pavoroso** por isso, **porque os “meninos” tinham muita paciência** comigo. Assim, quando você aprende, você não sabe como no Sistema (Sistema Átomo) você autua, então **eles iam ensinando**. Então, eu **não tive muito stress por isso**.(Auditor1)

Da fala é possível extrair que o conhecimento do veterano e sua habilidade foram relevantes para o aprendizado profissional do novato. Mas, outro componente é revelado. A atitude de querer ensinar, de guiar o novato, do auditor veterano. Como exemplo, a paciência “para explicar tudo”. Também necessária para ir “ensinando”, como processo de ensino e aprendizagem que se efetua no transcurso do tempo.

No Curso de Formação os auditores novatos tinham auditores veteranos que falavam da prática. E em seus primeiros plantões, trabalham com auditores veteranos na prática, e adotam a postura de observadores dessa prática.

Entretanto, o auditor novato ainda se percebe como aprendiz. A ação na prática dos auditores seniores passa a condição de “objeto” de observação, de aprendizagem, para o novato. Importante para os novatos, em suas primeiras práticas, observá-los em ação. A narrativa revela que com paciência eles podem “explicar tudo”. Tendo agora mais de dois anos de atividade como auditor fiscal, o entrevistado assim reflete sobre o seu início como observador da prática:

Eu gostei de **primeiro ficar na retaguarda, observando**. Exatamente **para não agir** com impulsividade. “Ah, eu sai de um curso de formação, então eu sei”. E, de repente, eu poderia estar fazendo coisa errada até hoje pelo “eu sei”. Então, eu gostei disso. Coisas que tinha dúvida, eu **perguntei, perguntei** muito, a todo mundo, **perguntei muito**. (...) Mas, ainda hoje,...claro que todo dia aparece coisa nova. Eu acho que **isso me deu a base**, para hoje não estar fazendo coisas erradas. Até, às vezes, você deixa de perguntar como é a classificação de uma coisa, que pode ser besteira, mas não foi bom? Eu não tive dúvida, **perguntei**, e, hoje, eu já **sei como é que faz**. Do que ficar... Como tem gente que classifica coisa errada a século, e continua no erro, porque “Eu sei e é assim”. (...) Por exemplo... logo no começo eu peguei faturamento, então são várias notas, com “aqueles” motoristas. Então, mesmo eu indo devagar, o colega **mostrava o passo a passo, o procedimento como seguia**. Quando para conferir os carros, sempre o colega veterano me chamava ...assim como é que faz para subir, eu observava. (Auditor 1).

O pesquisado ponderou o seu saber. Concluiu que ainda não sabia, embora tivesse concluído o Curso. Era necessário conhecer mais. A reflexão sobre o próprio saber possibilita ao sujeito dimensionar adequadamente o quão sabe. Esse pensamento reflexivo resguarda-o da “suficiência que proíbe o próprio suficiente de reconhecer sua insuficiência” (FREIRE, 2000, p. 38). Essa aprendizagem faltante foi suprida com a atuação profissional, na realidade cotidiana da fiscalização. Na qual o auditor se encontra entre a legislação pertinente e a situação real.

A observação não é passiva, vem acompanhada de análise, reflexão, e tomada de decisão. O auditor novato vê o sênior em ação, mas não o copia, cria seu modo de agir na prática. Poder-se-ia afirmar que concebe teoria própria sobre ação

prática. O indivíduo percebe-se sujeito da história que vive, também autor, não mero cumpridor de roteiros.

Trabalhava em dupla. Inicialmente eu fiquei **observando** como era o procedimento, fiquei **olhando, ver** como é que era, e era com um **fiscal mais antigo**. Então, dentro do treinamento que eu vi, eu **procurei ver como o colega estava se portando na prática**. Porque às vezes a gente tem uma coisa que é teoria, e chega lá coloca um bocado de coisa pra gente, e **na prática é um pouco diferente**. E que tinha certas práticas que **eu observava** e que realmente não coadunava com a teoria, mas que a prática não estava correta. A teoria estava correta e não estava sendo aplicada...a prática correta. Isso aí **eu conversava, discutia**, a gente **trocava idéias, conversava e chegava a um meio termo**. Um meio-termo legal, lógico. (Auditor4)

A relevância do diálogo entre os pares dentro do processo de aprendizagem é evidenciada na vivência dos primeiros plantões. Por meio do diálogo, as pessoas estabelecem conexões entre si, comunicam pontos de vistas pessoais e arquitetam os do grupo, capazes de nortear as ações vindouras (PRESKILL; TORRES, 2001). O discurso do Auditor4 revela que o auditor sênior assume um papel de orientador e precisa ter sensibilidade para ouvir, discutir, trocar idéias e experiências com o novato. Quando as pessoas aprendem a ouvir, e ouvem, ficam mais capacitadas para arquitetar melhor seu raciocínio (HIROTA; LANTELME, 2005). Cabível, também, é ver na cena acima narrada um clima amistoso e de confiança entre os parceiros de plantão. Ambos perceberam confiança suficiente: o novato para questionar determinado aspecto da prática, confrontando-a com a teoria recém vista; o veterano para mudar alguma particularidade de sua prática, a partir da apreciação das argumentações do novato. Percebe-se uma abordagem crítica da realidade vivenciada: os fatos são submetidos à análise com base no conjunto de elementos que dão suporte à ação fiscal.

Um Auditor relatou que ter trabalhado, nos plantões iniciais, com outro fiscal também novato (situação incomum), foi aspecto relevante nos seus primeiros

plantões. Para o entrevistado, não houve desconforto causado pela inibição de quem começa frente a um auditor veterano, até então desconhecido.

Primeiro, a **expectativa**. Você **pensa bastante coisa**, principalmente pelo curso de formação. Você tem uma **gama de informações** que são colocadas. E aí você, quando chega no primeiro dia, fica “**doido**” **para aplicar aquilo tudo** que você aprendeu, e **conseguir discernir** onde eu vou aplicar aquilo que o pessoal falou sobre substituição tributária, onde eu vou aplicar aqui, e tal... Essa **ansiedade** pra conseguir **aplicar ao fato concreto**. Pelo menos no meu início, eu comecei no comando fiscal, eu **comecei** trabalhando já com um **colega da nova turma**, também. Que tinha começado comigo também. Então, **a gente foi aprendendo junto**. Eu acho também que foi um **fator que ajudou**, porque até a gente **não ficava inibido**. Porque, às vezes, você chega...como tem uma pessoa já mais experiente, você **acaba deixando** que a pessoa conduza a coisa e (você) fica mais aguardando. No caso da gente, como os dois eram novos, então a gente...rapaz, e aí, esse caso aqui, onde é que se aplica isso aqui, e tal...”. Começar a **ver a situação**, e **ver onde** é que ela se enquadrava dentro da legislação. O primeiro plantão real meu foi naquele regime de usina, só que a gente só ficava vendo a questão...regulando as saídas de álcool. Depois, que eu considero o plantão mesmo, foi quando a gente foi trabalhar no comando. Aí, fomos **ver** as situações que a gente vê no trabalho da gente, e aí são várias.(Auditor 10).

O desafio das primeiras experiências com casos reais, “ao vivo”, foi enfrentado juntamente com outro auditor novato, em clima de confiança mútua: os problemas eram tratados abertamente, a busca de uma ação eficaz se efetivava sem inibições. Nota-se a presença de diálogo, sem reservas ou pré-julgamentos, ensejando que cada um expusesse seus pontos de vista, dúvidas, percepções sobre situações da prática. Na segunda entrevista, o Auditor10 foi indagado sobre se o estabelecimento de um clima de confiança no trabalho seria o fator importante por trás do trabalho em parceria, seja com um auditor novato ou sênior. A resposta foi concordante com essa hipótese.

O entrevistado aprofundou seu relato, lembrando de breve experiência inicial, desta feita com auditores sêniores, na qual não houve uma relação de confiança, ou um tratamento por parte dos veteranos que ensejasse um clima propício para o aprendizado. Pelo contrário, o entrevistado fala em situação de desconforto. Essa

experiência (ainda que breve) negativa com os veteranos, contrapondo-se à positiva com um colega também novato, sugere que a confiança é um aspecto relevante no processo de aprendizagem na ação dos auditores.

Existem colegas que já chegam assim **indagando você de forma sarcástica**. Isso aí **eu vi** no início. Principalmente, **onde eu estava**. Quando eu cheguei aqui no posto (meses depois) eu não senti isso, você já **sentia abertura para você perguntar**. Já no comando, quando eu estava, **não sentia isso com os colegas mais antigos**. Então, ficava tipo assim ..”e isso aqui, diga aí o quê é isso?”. Tipo assim pra testar seus conhecimentos. (Auditor10)

Percebe-se a brevidade da experiência negativa, pois ao mudar de local de trabalho (“Quando eu cheguei aqui no posto...”), o tratamento inamistoso não mais foi percebido. Ilustrando a importância de um contexto profissional também voltado para o aprendizado. Esse contexto propício também inclui abertura para experimentações, à luz, evidentemente, dos parâmetros específicos que regem as atividades de cada profissão ou ofício. O auditor novato embora não possua experiência, não está desprovido da curiosidade (talvez necessidade) de conhecer o contexto em que passa a atuar. Mesmo na observação de como se proceder na prática, o novato reivindica explicações que exponham as razões para cada ação da prática. A realidade é inteligível, sujeitando-se a ser objeto cognoscível do sujeito cognoscente (FREIRE, 1996; DEMO, 2005). A fala abaixo retrata essa necessidade.

Assim a **abertura** que o colega permite que você vá aborde, isso tudo **facilita**. E **no início não acontecia** isso. **A pessoa tomava todas as decisões**. “vamos ver isso aqui hoje. Vamos pra tal lugar.” E aí abordava o carro, e **não explicava porque** estava fazendo aquilo, o **que é que ele tava pensando**..”oh, aqui porque aqui geralmente pinta uma determinada situação” e **criava um clima ruim**. “Ele é o sabe-tudo e eu tenho que ficar quieto, só olhando para aprender”(Auditor 10)

Esses relatos sugerem um acompanhamento do auditor novato, em seus primeiros plantões, bem como que o auditor sênior parceiro atenda a determinados requisitos. Como, por exemplo, a vontade de colaborar no processo de

aprendizagem do auditor novato, noções de aprendizagem de adultos e de aprendizagem na prática, dentre outras pertinentes. A comunidade de auditores já participa desse processo de aprendizagem, pois é responsável pela recepção do novato e condução da complementação de sua formação, agora na prática. A comunidade de prática é o tema da próxima seção.

4.2 A COMUNIDADE DE PRÁTICA DOS AUDITORES FISCAIS

Nesta seção, as histórias nos remetem à noção de comunidade de prática. Neste caso, à comunidade de prática dos auditores fiscais. Comunidade de trabalho e de aprendizado. Inicialmente, apresentam-se às narrativas que revelam a percepção pelo novato de uma comunidade de profissionais da qual ele começa a fazer parte e de sua situação nessa comunidade. Em seguida, constam histórias que descrevem as interações entre os integrantes da comunidade, marcadas pelo intercâmbio de experiências e reflexões. Encerrando esta seção, os auditores contam sobre seus sentimentos e ações ao recepcionarem um novato.

4.2.1 O ingresso na Comunidade de Prática

Os entrevistados falaram sobre as sensações e percepções nos primeiros plantões, nos quais começam a fazer parte do quadro de auditores, quando se percebem como aprendizes de auditores, ainda não plenamente auditores.

(No início)Eu **não me sentia ainda como auditor, não me sentia muito não**. Eu **observava muito**. Eu ainda **não me sentia exatamente na função** realmente. **Com o tempo é que realmente eu me senti**, até com certa independência. Quando começou..."Voce agora vai ficar só, de noite", ai **é como se caísse a ficha**. "Agora eu sei que tenho que desenrolar as coisas aqui". Pronto, eu acho que **foi mais nesses momentos** que eu tinha que **ficar só**, que eu via que **tinha que desenrolar**. Mas, **no começo realmente eu ainda não me sentia muito segura. Nem na posição da minha função**, era mais assim...Até assim perguntava "E ai, como é que os outros auditores fazem com relação a isso? Ah, eles fazem assim". Não tinha receio nenhum de perguntar, **estava aprendendo**.(Auditor1)

A história revela um movimento de aproximação entre novatos e a comunidade de veteranos. Há marcos que, na interpretação de um dos entrevistados, assinalam sua participação plena na comunidade de auditores fiscais, é “como se caísse a ficha”. O Auditor novato, em seus primeiros plantões, se percebe como aprendiz, sugerindo que o processo de formação profissional não se esgota com a conclusão do Curso de Formação para Auditores, mas, prossegue com as experiências da prática e o ingresso na comunidade de prática.

Essa sensação de pertencimento à comunidade de prática pode ser objetivada mediante situações específicas. Um entrevistado revela que um flagrante feito por ele de uma mercadoria transportada irregularmente, foi o evento que marcou seu ingresso efetivo na comunidade de auditores fiscais.

Isso foi na fase de treinamento. Nós ficamos um período **sendo acompanhados, sem estar na linha de frente. Depois que o pessoal que estava na linha de frente foi removido** para outro núcleo, e **nós ficamos no lugar dele, ai veio essa sensação:** “É pra valer mesmo!(...) **A primeira coisa que eu peguei errado...**Nós fizemos uma blitz, lá na entrada de (nome de cidade do interior paraibano), e ai paramos um carro, e pra nossa surpresa o cara levava lá umas caixas de cigarro. Foi a **primeira sensação, peguei alguma coisa...isso ai ficou realmente marcado.** (...) Veio aquela **sensação...**”Eu vou consegui! Já comecei bem aqui, ver um negócio errado”.(Auditor5).

Os auditores fiscais seniores também participam dessa passagem de status do auditor novato, quando este se percebe na comunidade de práticas fiscais não mais como um recém-chegado, desconhecido entre seus pares, mas como um igual. O conhecimento adquirido advindo das experiências reais credencia o novato a se perceber e ser percebido como um auditor integrado a sua comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

É...eu notei. Poucos plantões depois, quando você já começava a **dominar aquelas situações** que você abordava. Quando você já **sabia o quê fazer. Os outros** automaticamente **passaram a lhe aceitar** como um do meio. Você também **saber entrar** naquele meio. As vezes, chega um fiscal novato assim meio arrogante. A gente nota que o cara foi terceiro colocado no

concurso, e chega com o queixo um pouco mais levantado que o outro. Mas, isso é uma situação que ele viveu ali, que ele tava com a cabeça mais fresca que a dos outros. Mas, isso não quer dizer nada. Ai, você **sabendo chegar** num grupo, **sabendo se comportar**...Eu consigo **transitar bem** em todos os grupos.(Auditor3)

Na comunidade de prática, o profissional partilha valores, linguagem, histórias, experiências, aprendizagens, que vão caracterizando-a, e também tornando-o um membro da mesma (LAVE; WENGER, 1991). O “sabendo chegar” ou “sabendo se comportar” remete à noção de ingresso nas práticas socioculturais, que compreende a identidade da comunidade, o conjunto de ações próprias da prática da profissão e os artefatos próprios desse grupo social (NICOLINI, 2007). É nesse contexto que se efetivará a aprendizagem na ação do profissional novato, então imerso nas práticas socioculturais e relacionando-se com os membros já estabelecidos (NICOLINI, 2007).

É importante esse **acompanhamento**. Acho que em **todas as situações**. Nós temos aqui o hospital escola, que é o HU (Hospital Universitário). E os médicos-professores fazem os procedimentos, e depois, num determinado estágio da cirurgia, coloca **o aprendiz para executar**. **Primeiro ele mostra como faz**, isso **já traz uma segurança** para você. (...) Cada um tem sua **experiência pessoal**, ai **você observa um colega fazer, e ele faz bem, mas como você tem sua experiência**... “olha, eu posso fazer isso e posso fazer melhor!”. E vai ver que tá certo mesmo. Se você **compartilhar** com o colega, vai ver que ele concorda com você. “Eu concordo contigo. Mas, eu tô tão acostumado com isso que eu vou continuar fazendo assim”, ou, então, “eu vou fazer assim também, realmente é melhor”. (Auditor5)

Nessa fala, o auditor revela suas reflexões sobre a relação entre profissionais seniores e novatos, no processo de aprendizagem desse último, ilustrando com um exemplo advindo da área médica. Também narra uma cena simbólica na qual um novato observa a prática, e propõe uma ação modificada, com suas próprias contribuições. Observa-se que o entrevistado também menciona o verbo compartilhar, revelando a incidência da ação de partilhar com o outro as ações profissionais cotidianas, também traço característico das comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991).

A relação entre a comunidade de prática e seus membros é uma relação dialética. O auditor novato inicialmente observa. Depois ele mesmo influencia sua comunidade, o compartilhamento de procedimentos, valores e crenças. Na comunidade de prática os auditores compartilham a aprendizagem e a prática. Tem-

se o profissional novato, então imerso nas práticas socioculturais e relacionando-se com os membros já estabelecidos da comunidade de prática (NICOLINI, 2007).

Não seria melhor sozinho, não. Porque com o parceiro **nós discutimos** e são duas cabeças, ou três, **pensando**. E sempre acredito que a solução é mais..essa **solução de consenso** ela tende a ser **mais balizada** do que se fosse unilateralmente, fosse apenas uma decisão isolada. A **decisão do grupo** ela tem **mais consistência**. Muito importante essa decisão. Eu destaco que é **muito importante ...essa decisão do grupo**. Surge uma dúvida, aí você **consulta o outro, consulta outro**, sempre é assim. O chefe do plantão faz muita questão disso, e nós também. **Qualquer decisão passar pelo crivo dos três**. “O quê é que você acha disso?”, o chefe do plantão sempre pergunta, e o colega também. E aí mostra, a gente vai **discutindo**, trazer a legislação, pesquisar alguma coisa no momento.(...) É **fundamental para o processo de aprendizado do próprio desempenho da atividade**. Porque **enriquece**. Estabelece uma **troca**, uma **simbiose**. Soma. Agrega, sem dúvida. É um **processo pedagógico**, também. Sempre fica alguma coisa. Sempre agrega algo.(Auditor8)

“A decisão de consenso” representa a decisão que é considerada pelos membros da comunidade, que vão formando um acervo de procedimentos, pensamentos, crenças. Além do indivíduo, os indivíduos conjuntamente vão dando contorno a esse outro elemento, o grupo. Os frutos dessa interação entre os auditores enriquecem e constituem a aprendizagem e a prática desses profissionais. Essa interação também é vista como “um processo pedagógico”, como uma construção em movimento, na qual ensinar e aprender estão inclusos na prática profissional.

A questão de legislação, e acho que não é só entre a gente (fiscal). Se você for pegar determinadas matérias, quem acompanha alguns julgamentos, do próprio STF que passa na televisão. Você pode ver lá que determinada matéria, aquele colegiado julga de uma forma, e daqui a algum tempo eles já julgam diferente a mesma matéria. E depois mesmo entre eles discutem porque julgaram diferentemente.(...). Então, tem que estar **atento aos colegas** para **ouvir opiniões**.(...). **Ouvir as opiniões** do colega e **ponderar, porque é que ele acha que é dessa forma. E tentar ver com o meu ponto de vista, e fazer meu julgamento**.(...). Não é só na função da gente, em tudo na vida da gente, a gente deve estar **atento para o que os nossos pares dizem**. Se acharmos que somos os **donos da verdade**, algum coisa **tá errada**.(...) **Sempre** são importantes (as opiniões). Seja uma **opinião** que foi dada, seja uma **reação** que foi dada, dentro de um posto fiscal, uma reação que não foi muito legal. De repente, o colega perdeu a paciência, e isso acaba influenciando no dia da gente no plantão. É

interessante ter esse **cuidado para não desarmonizar** o ambiente da equipe. Não deixar mais pesado o ambiente que já é. Esse ambiente da gente **conflituoso**.(Auditor10)

Na história, o entrevistado registrou a disposição de considerar as opiniões dos pares, bem como observar suas atitudes, reações frente a situações práticas. Essas reações podem interferir no contexto de trabalho, avaliado como conflituoso. O conflito é ingrediente presente do cotidiano dos auditores fiscais, pois “quem gosta de pagar imposto?”, como indagou um dos entrevistados.

Esse diálogo, no qual quem ouve busca se imergir no contexto de quem fala para melhor compreender o quê ele fala, a partir da perspectiva de quem fala, representa uma mudança cultural para os padrões organizacionais hegemônicos (McGILL; BROCKBANK, 2004). Essa disposição para se colocar no lugar do outro também foi relatada por outro auditor. Quando esse outro era um contribuinte, ou um caminhoneiro (então, sujeito responsável pelas obrigações tributárias). Do seu relato emerge uma avaliação positiva dessa disposição de ouvir, sem julgamentos prévios, a versão do outro sobre determinada situação real, de vez que os efeitos são benéficos para a desenvoltura das atividades de fiscalização.

(nome de um instrutor do Curso de Formação) falava muito pra gente que eles (motoristas) são nossos clientes, e não tem porque tratar mau eles. Até a **reciprocidade** de precisar pagar alguma coisa, eles pagam de forma...é o seu dia-a-dia. Se precisa pagar ... até um auto de infração, quando você trata **bem o contribuinte**, ele é menos áspero com você, ele recebe aquilo ali até de forma **menos estressante**(Auditor1)

O pesquisado conta que mesmo aquele indivíduo que terá que pagar imposto e multa, em decorrência da inobservância de algum dispositivo legal, o fará de maneira mais cordata, pois foi tratado como o outro, no processo dialógico. Mesmo que a argumentação do contribuinte não anule a cobrança devida, o mesmo

compreende melhor a questão e quita suas obrigações tributárias “de forma menos estressante”.

As narrativas remetem a situações cotidianas, reais, nas quais os auditores realizam suas atividades profissionais, ao mesmo tempo em que aprendem por meio da socialização das experiências e reflexões como revela a próxima seção.

4.2.2 Socialização de experiências e reflexões

Várias histórias contadas pelos pesquisados realçam a existência e a importância da troca das experiências entre os Auditores. Então, integrando o ambiente de aprendizagem na prática está a socialização das situações reais vivenciadas. Essas ocorrências relatadas passam a figurar como histórias vinculadas à comunidade de prática, delineando seu perfil (LAVE; WENGER, 1991).

Isso acontece mais quando a gente se encontra. A gente tem alguns colegas que a gente sempre se encontra. Principalmente no momento de lazer na Associação. No futebol, que a gente tem uma vez por semana, duas vezes por semana. E, quase todas as vezes que a gente se encontra, **mesmo que involuntariamente**, a gente começa a **conversar sobre...**”Rapaz, aconteceu determinada coisa,...você já pegou alguma situação desse tipo? como é que você aplica isso daí?” Isso principalmente entre pessoas da mesma turma, do mesmo concurso. **A gente troca essas experiências**, e, às vezes, a gente fala pra uma **pessoa mais experiente** também que ..estão lá, e pergunta **como é que se aplicaria isso**. Às vezes, **se informa sobre determinados procedimentos, como estão sendo feitos** em determinados postos fiscais. **Isso é uma coisa meio que natural**. Quando a gente tá indo embora (ao final dos plantões), no mesmo carro, sai **comentando sobre o quê aconteceu**. **Sai trocando idéias**.(Auditor10)

Ao se deslocarem para o trabalho ou voltarem para suas casas, os auditores que se utilizam do transporte solidário (um grupo no mesmo veículo) aproveitam esses momentos para relatarem casos vividos, pormenores relevantes, atitude experimentada, reação produzida, desfecho da situação, dentre outros ricos aspectos da prática. A conversa descontraída, pós-plantão, contribui na formação do

profissional e sedimenta a comunidade de prática dos auditores fiscais que atuam nos postos fiscais. Outro ambiente informal de aprendizagem é a sede da Associação dos Fiscais de Renda e Agentes Fiscais do Estado da Paraíba, na qual em momentos de lazer, como na prática do futebol, há trocas de experiências, via diálogo. Enfatiza-se assim uma das características da aprendizagem na ação, a de ser uma experiência coletiva, pela qual toda a aprendizagem e desenvolvimento ocorrem por meio do diálogo entre os pares (McGILL; BROCKBANK, 2004).

Sempre volta a questão do trabalho. Às vezes, eu falo “A gente só fala em trabalho, só fala em trabalho”. Mas, **é benéfico**. Eu noto que **é importante**. Porque você ... alguma coisinha lá, uma maneira que você achou mais prática de, sei lá!, conferir a mercadoria ou convencer o cidadão de que ele está errado. Às vezes, uma palavrinha que você coloca no momento adequado e desarma o cidadão, e ele paga e pronto. Às vezes, uma palavra bem colocada desarma qualquer situação de embate. Eu sou meio explosivo, mas estou procurando usar mais as palavras. Às vezes, ele sai daqui agradecendo, e fica... amigo. Amigo entre aspas, é claro. Da outra vez que ele passa aqui, lhe cumprimenta, e ele não fica magoado, por um erro que ele cometeu. Não se deve levar nada para o lado pessoal.(Auditor3)

Normalmente, sim, sim. Alguma coisa sim. Quase todos os plantões, **quando a gente sai**, a gente tem uma **discussão daquilo que foi processado, da rotina do trabalho**. Nós saímos com os colegas...sempre há algum **comentário em relação a alguma coisa que aconteceu durante o plantão**. Isso aí é a **praxe**.(...) De qualquer maneira, **agrega alguma coisa, algum conhecimento**. Porque você quando estabelece esse **processo de discussão** sempre **fica alguma coisa**, sempre **soma, é experiência** a mais. Quando você ouve o outro isso já é um **processo de aprendizado**.(...) Sempre **soma**, sempre **são experiências**. Sempre vai **agregar experiências**. Sempre esses incidentes, alguns entrevistos, talvez, mas **somam porque você amadurece**. Você **vai aprendendo**, e em outra situação que você se deparar, você já refletiu em cima daquilo e você vai moldando seu comportamento.(Auditor8)

Essas histórias apontam a adoção de um “procedimento” de aprendizagem espontâneo, o espaço do veículo no qual os Auditores se deslocam para o Posto e deste para suas residências, é ambiente de aprendizagem. Essa troca de experiências entre os Auditores é traço característico de uma comunidade de prática

(LAVE; WENGER, 1991), e é percebida como relevante para o processo de aprendizagem de como ser auditor fiscal.

As experiências partilhadas “fazem amadurecer”, não são apenas faladas e ouvidas, são maturadas ou refletidas. O aprendizado daí advindo passa a compor o acervo individual e do grupo. Por meio do diálogo, da linguagem, experiências de trabalho são narradas, analisadas e refletidas. Nesse sentido, Gherardi, Nicolini e Odella (1994, p. 274) argumentam que “em organizações de trabalho, pessoas e grupos criam conhecimento, negociando significado de palavras, ações, situações e artefatos materiais”. Os auditores buscam coletivamente construir novos parâmetros de trabalho a partir dos parâmetros existentes que, por razões que são investigadas coletivamente, não mais apresentam os resultados esperados. As duas narrativas seguintes ilustram essa peculiaridade, e narram diálogos de trabalho efetivados nos postos fiscais, durante os plantões, e nos veículos dos auditores, quando retornam aos seus lares após um plantão, utilizando-se do transporte solidário.

A gente **sempre comenta aqui tudo que é feito**. Por exemplo, a gente faz o auto de infração: ai um confere, outro faz os cálculos, o outro faz o auto de infração...então, cada um faz um pedacinho. E ai **a gente sempre comenta...se foi bom...Quando a gente vai fazer uma ação fora, a gente conta como foi a estratégia** pra que aconteça isso. Quando dá certo, a gente fica bem mais contente. Quando não dá, **a gente comenta onde foi que a gente falhou**, se o batedor¹¹ viu a gente sair, se teve alguém telefonando por aqui, se outras pessoas estavam ai na frente (do Posto),...Alguma coisa houve de errado, não? (...) **Enriquece muito nosso comportamento para o próximo auto** (de infração). Às vezes, no carro a gente vai pra casa **conversando ainda sobre trabalho**. Porque a gente poderia ir conversando amenidade, mas **sempre volta pra assunto de trabalho**. E, o quê a gente nota é que quando **a gente debate assim, o quê aconteceu, o quê é que foi bom, o quê é que foi ruim, onde é que a gente podia ter melhorado, onde é que a gente podia ter acertado** mais, a gente nota que no auto de infração seguinte já sai quase que automático, **Parece que as pessoas absorvem e intimamente ficam mais preparadas para o próximo auto de infração.**(Auditor3)

¹¹ Termo designativo, no jargão fiscal, da pessoa que procura assegurar o sucesso de operações ilegais.

Sempre que eu saio do plantão, como a gente vem de carona, vem junto, nesse plantão que eu tô. Sempre eu procuro ver **as coisas que foram mais marcantes**, e tentar **passar para os outros**. Porque **nem sempre os colegas estão** na hora. Às vezes, um está indo atrás de um carro, fazendo uma diligência. Então, como nem sempre todos estão naquele momento, então eu **acho interessante fazer uma interação do serviço para quê as dúvidas sejam sanadas**. **Sempre no trajeto**, justamente para casa, é o período que eu faço essa **retrospectiva**. Agora, depois em casa, não.(Auditor2)

Do contado se percebe a partilha das experiências. Determinadas situações são narradas, em retrospectiva, buscando-se conhecer e analisar o contexto em que ocorreram. Também as ações dos auditores que nelas atuaram são contadas, os pressupostos que originaram as suas ações igualmente são expostos para o grupo, que passa a analisar toda a situação e seu desfecho. Os sucessos e insucessos passam a figurar como exemplo do grupo. Essas aprendizagens coletivas resultam em conhecimento profissional, que será acionado para a equação de novas situações. Essas novas situações igualmente passarão pelo mesmo processo coletivo de aprendizagem. Tal situação encontra guarida nos estudos de Gherardi, Nicolini e Odella (1994), que apontam que o conhecimento não está dentro da cabeça dos indivíduos, nos livros ou armazenados em banco de dados. Para esses autores, conhecer é “ser capaz de participar com os requisitos de competência em uma rede complexa de relacionamentos entre pessoas e atividades (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1994, p. 274).

Um entrevistado, notando a contribuição desse conhecimento para ação profissional, pensou em como disponibilizá-lo para outros auditores. Em sua narrativa, há uma breve síntese de uma proposta para resolução de problema prático.

Isso é uma das coisas que a gente **conversa muito** no plantão. Quando tem alguma coisa, um probleminha, como podemos **disponibilizar isso** para as pessoas. Uma vez eu conversei, quando estava no Comando: “Olha aconteceu um caso. Para resolver esse caso, a gente ligou para um Posto

Fiscal, para fulano, para sicrano, para beltrano, então a gente usou todo um artifício e tempo para resolver isso. E aí, depois de resolvido, onde a gente poderia catalogar isso. Para que outras pessoas pudessem ter acesso a isso (essa solução)”. Hoje, se **tem tecnologia para isso**, não é? A gente não tem um dispositivo, **mas poderia, deveria ter**. Você mesmo colocar, não esperar aquilo lá, que de vez em quando aparece. Como se fosse **uma espécie de Helpdesk**. Helpdesk o cara vai lá e relata um problema, e quem tem uma solução dá na hora, e aquilo lá fica **catalogado**. Infelizmente, a gente não tem isso. A gente já conversou sobre isso, seria uma coisa **interessante**. (Auditor4)

Esse problema depois de ocorrido, quando narrado, pela fala ou escrita, talvez pareça rápido e de fácil solução. No entanto, um problema nem sempre se apresenta como tal, como um problema (SCHÖN, 2000), notadamente os da prática profissional. O reconhecimento de uma situação problemática, seu desenho, ou seja, a identificação de suas características, a elaboração de soluções possíveis e a escolha da mais apropriada, sua execução, e avaliação de sua eficácia, demanda tempo e momentos de ignorância, de indecisão. Essas situações correspondem àquelas assim descritas por Schön (2000, p.15): “Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas”. Nas duas falas seguintes, auditores destacam o significado do compartilhamento das experiências.

“**Como é que foi o plantão?** Muito carregado? Muito movimento?” Ou, se fez uma apreensão boa você **compartilha**. Acho que esse é um **momento bom... de todo profissional**, quando ele atinge seu objetivo maior. No nosso **caso de auditor**,,, **buscar a receita perdida**. “Ah, conseguimos!” E todos fazem (essa partilha de experiências) de modo natural. Isso é até bom, porque **passando a situação** você **pode conseguir fazer uma apreensão semelhante** a do colega.(...) É importante. Porque, um caso vivenciado por um colega, você **aprende**. E é um **exemplo**, porque você pode **amanhã** estar numa **mesma situação**. (Auditor5)

Normalmente **eu falo**. E gosto que os **outros também falem**. Até para **aprender**, eu acho que você **aprende muito com cada caso, com comentário**. Eu acho sim interessante. Tudo de novidade, de diferente que pegar **partilhar**. (Auditor1)

Esse compartilhar as experiências nem sempre é fácil, podendo requerer dos membros da comunidade habilidade para se comunicar, e não ser mal interpretado.

Essa preocupação é comum entre os auditores, como revelam os relatos de dois entrevistados:

Porque eu acho que o importante é **compartilhar** ... para que você **melhore** e para quê você também **veja a visão do colega**, sempre buscando **melhorar a atuação**. Às vezes, **lidar com pessoas é muito complicado**, é muito difícil. Tem pessoas que tem mais **facilidade de conversar, de dizer da situação**. Não é criticar, mas é vamos supor você tem mais liberdade de dizer, de uma maneira mais delicada: “Oh, será que não seria melhor dessa maneira, de uma outra forma?” E tem outros colegas que você não tem essa **liberdade muito de falar que seria melhor de outra maneira**. Mas, eu sempre procuro. Apesar de ...no dia-a-dia você sabe mais ou menos com quem você pode...você tem essa abertura de falar e com quem você não tem, ou seja, com quem você sabe que mesmo você falando qual seria de repente, de uma maneira delicada, às vezes até por ser mais antigo que você, tá a mais tempo...mas, assim, de você falar e saber que às vezes não vai adiantar que não vai mudar, você sabe disso, às vezes. Então, **cria um pouco de barreira**. Mas, a gente sempre tenta.(Auditor2)

É bom. Apesar das vezes haver **conflitos**, assim... o colega **não aceitar o pensamento** de outro. Eu digo pro colega, que ele não tá aceitando, tudo bem, mas vou tentar **mostrar** com documentos meu ponto de vista. E espero que ele também **me mostre** assim. O caso da madeira, que eu liguei para a Tributação (Coordenadoria de Tributação, órgão da SER), e me confirmaram realmente que o cálculo era como o contribuinte tava dizendo, e eu solicitei a documentação que dava amparo a esse entendimento. E ela me forneceu, e **mostrei ao colega imediatamente** como deve ser calculado.(Auditor9)

Mesmo ciente das possíveis dificuldades, o Auditor2 percebe como relevante e “sempre tenta”. A fala do Auditor9 demonstra que a aprendizagem está vinculada a situações concretas, por exemplo, “o caso da madeira”, ratificando um tipo de conhecimento condicionado à prática profissional (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1994).

Na troca de plantão, quando uma equipe de auditores é substituída por outra, trabalhadas as 24 horas, é necessário passar as situações pendentes de solução para os auditores do próximo plantão. Nesse momento, o auditor também compartilha com o outro sua interpretação sobre novas orientações legais, que porventura tenham chegado, “Olha, chegou isso aqui!”, no intuito de ouvir a opinião

de outros auditores, não pertencentes ao seu plantão, como ilustra a narrativa seguinte:

Ah, sim. Até num auto de infração que a gente vai fazer, eu sempre **coloco no balcão e...** “**Que é que tu acha?**”, “**A gente tá certo?**”, “**Vamos autuar?**”, “**É esse o caminho?**”. Sempre surge...”Não, mas isso daqui (um auto de infração) vai cair (ser julgado improcedente) lá na frente por conta disso?”...Mas, como essas informações...nem todo mundo...porque a legislação é um pouco aberta em relação a certos elementos, então todo mundo tem **dúvida**. Então, para a gente **evitar justamente um esforço maior** de você fazer um negócio e lá na frente...não prosperar, então é bom a gente **trocar informação**. “Bom, **a gente** vai fazer esse auto. Bom, **vamos** fazer! **Tu achas** que vai prosperar? É assim mesmo?”. E, **na saída do plantão**, quando acontece...você se **deparou com um problema...**”Olhe, tá acontecendo isso aqui nessa nota aqui,...nesse procedimento, nessa carga aí, ...que surge, às vezes, ...” O que acontece é que não há uma **uniformização da disseminação da informação**. A fonte é essa pra todo mundo, vai lá e busca nela. E aí vem um e-mail, às vezes é uma pessoa que telefona, aí manda um fax, modificando...Aí acontece interpretação diferente, geralmente, quando a gente tá no plantão sai e entra outra...aí a gente comenta “Olha, chegou isso aqui. A gente leu achou que era isso aqui. **O quê é que vocês acham?**” Com relação a isso aí, a gente procura sempre absorver e trocar experiência como os mais experientes, com os mais antigos.(Auditor4)

Surge realçada a interação entre os profissionais, das práticas, das interpretações, das inquietações, por intermédio do diálogo em situações práticas. Ação e aprendizagem imbricadas, no contexto profissional, moldando essas próprias ações e aprendizagens, delineando os contornos identificadores da comunidade de prática. Essa comunidade tem características estáveis, porém não estáticas, pois sua sobrevivência vem também de sua capacidade de renovar-se, dentro da própria prática cotidiana. A recepção de um novato pela comunidade dispara ao menos dois processos, aparentemente opostos. A comunidade “comunica” ao novato um conjunto de conhecimentos, que permite ao neófito nela ingressar, que com sua participação ativa contribui para manter essa comunidade e renová-la. Essa questão é ilustrada por narrativas na seção seguinte.

4.2.3 Recepcionando um novato, renovando a comunidade

Os entrevistados revelam em suas histórias a disposição para recepcionarem um novato, um auditor recém-admitido. Das narrativas emergem a transmissão das práticas da comunidade, mas cada qual enfatiza aspecto que lhe parece mais relevante. O acervo de conhecimento da comunidade ao mesmo tempo em que fornece base para apresentar o trabalho ao novato, serve como ponto de reflexão para as práticas dessa coletividade.

Eu acho que pela minha experiência... assim **positiva**, que eu tive de pessoas que **me ajudaram**, eu acho que eu **tentaria ajudar** da mesma forma. Assim, por exemplo, com relação a **cobrança de frete**, que é uma coisa meio abstrata .."cif e fob"¹² e você fica e aí **como é na prática**. Então, eu **tentaria esclarecer**, preste atenção nisso, em relação a **conferência de mercadoria**, que as vezes você olha e..."Ah, vamos fazer por amostragem", pois às vezes a gente faz isso. Mas, é bom **dar algumas dicas**. Porque de vez em quando a gente encontra escondidinho. "Vá lá!", porque as vezes está escondido, você não vê. Então, daria alguns toques assim. E **ficaria junto**, assim pelo menos os primeiros plantões com a pessoa, para ir **auxiliando**. Eu acho que eu seria o reflexo do que eu passei. (Auditor1)

O entrevistado destaca a lembrança positiva da boa recepção que teve, prevalecendo em seu discurso aspectos procedimentais da prática, ratificando a compreensão de que nos primeiros plantões o objeto de aprendizagem se concentra nas atividades técnicas. Também surge explícito a relevância do auditor novato de estar acompanhado por um auditor experiente. Na fala seguinte a preocupação com aspectos procedimentais é mantida, acrescida da preocupação em abordar aspectos do comportamento do auditor em ação.

Uma das coisas, assim, ... é do **Sistema** (ambiente virtual de trabalho), o **cuidado com o Sistema**, para não deixar aberto, porque já aconteceu muito comigo. Porque, como a gente não tem equipamentos/máquinas (computadores) suficientes para cada fiscal ter sua máquina, então sempre tem um rodízio de computador. Você tem que sair, tem que levantar para olhar um carro, o trabalho da gente **é muito dinâmico**. Então, o fato de você sair do Sistema e deixar sua senha aberta no Sistema, lá logado, isso aí já pode fazer com que o colega, sem querer, sem mesmo perceber, às

¹² CIF(Cost Insurance Freight): o ICMS sobre o frete da mercadoria é de responsabilidade do vendedor da mercadoria.

FOB(Free On Board): o ICMS sobre o frete é de responsabilidade do comprador da mercadoria.

vezes, ...não tem aquele cuidado, devido, e sai emitindo documento ou registrando nota com a tua senha. Então, eu acho que **uma das preocupações** seria isso, de realmente não deixar **os sistemas** abertos. Outra questão de ver seria bem do trabalho da gente mesmo, **emitir frete**, tá sempre preocupada se realmente tem **conhecimento de transporte**, se tá com **frete ou não** (imposto sobre o frete pago ou não). Eu tentaria passar, recebendo um novato, eu tentaria passar o máximo possível **explicação das notas**, de **como classificar**. Sempre que surgisse uma situação nova de uma nota, tentar **sempre explicar**. Tá entendendo? A pessoa tá chegando na Casa, **se você não receber bem cria já uma barreira** ... essa pessoa. Então, é **importante que você receba**, que você **mostre todos os sistemas, como usar**, que no dia-a-dia você vá passando **aquelas informações aos poucos**. Porque também não adianta passar **tudo de uma vez** porque a pessoa **não vai aprender**. Mas, sempre que **for aparecendo** ...Você: oh, é ali! É ali que você pode ter acesso a tal **sistema**. Que você pode **olhar um contribuinte** como é que está? Se está "baixado", se não tá? (...). Você recebendo um novato...**receberia muito bem**, e tentaria....seria **voluntária**. Eu acho que o **relacionamento** da gente com o motorista, em alguns auditores que eu vejo, em alguns colegas, ...gera assim muito **conflito**, então eu acho que ele tem que ser **cauteloso**...e levar em consideração que, muitas vezes, o motorista, normalmente, ele está mais estressado do que a gente ...tá dirigindo à noite, tá em condições...como poderia falar..., realmente, bem abaixo, assim, desumano, às vezes. Certo?. Então, assim, ele tem que ter uma certa **cautela na hora de falar** com o motorista para que ele...ele que é o nosso público-alvo, pra gente que tá ali...para que não haja um conflito, **...conflito que reflete** também nele, e que **não vai ajudar em nada para resolver a situação**.Então, ter que ter **bom senso** na hora de lidar. (Auditor2).

A fala denota entusiasmo com a idéia de se receber um novato, entusiasmo que deve ser despertado também no auditor novato, para se sentir bem aceito por aquela comunidade de trabalho e contribuir para renová-la. Confirma-se na narrativa a aprendizagem que se realiza no contato com a prática, não podendo se efetivar de uma só vez, mas na vez de cada situação vivenciada. Revela-se a preocupação com o tipo de relacionamento adequado com o público atendido, referindo-se às situações potencialmente estressantes daí decorrentes. Ter cautela ao falar e ter bom senso são atitudes percebidas como importantes no contexto de trabalho, e que necessitam ser utilizadas dentro da prática profissional.

Um entrevistado, auditor novato, porém com a experiência de alguns plantões, teve oportunidade de recepcionar um novato, em seus primeiros plantões.

Na narrativa seguinte surgem as reflexões, preocupações e diálogos dessa experiência.

Na verdade, quando eu tava no Comando, **ainda novato, eu recebi um novato** para trabalhar... e a **minha preocupação** foi...a princípio, lógico, foi passar aquilo que eu tinha aprendido...no curso de formação de **como fazer, porque eu passei a experiência**...como eu tinha tido a formação teórica, ele também teve, não é? Então, eu passei pra ele **a coisa na prática, aquilo que eu já tinha vivenciado**. E, **compartilhando** também com ele, como ele também tinha, quer dizer a gente tava assim num nível de formação teórica bem parecida, porque fizemos o mesmo curso. Então, eu passei apenas um pouco de **experiência prática** pra ele, **ensinar os caminhos, ensinar os procedimentos, aonde e como começar, de que maneira abordar em determinados casos**. Uma coisa que a gente vai **aprendendo com a prática**...certas coisas a gente tem que **procurar alguém** para se certificar, essas coisas. E sempre **conversando** com ele com relação a ...no caso...como a gente tava **trabalhando em dupla, de comum acordo**, a gente tem que **acordar** aqui como a gente vai fazer pra a gente...Porque as vezes eu via...até numa discussão com um cliente nosso, um contribuinte, duas pessoas discutindo diante do contribuinte, não eram concordantes com certo procedimento, e **não pode ser assim**. Até mesmo lá no (unidade fiscal) ...eu até sugeri que a gente tivesse uma sala assim a parte, para não ficar na frente do contribuinte discutindo um negócio aqui, que eu acho que não seria legal ele tá presenciando. Então, como **eu tive uma experiência** que não foi legal, **tentei passar para o meu colega**. “Olha, não vamos discutir na frente do contribuinte. Se a gente concordar ou discordar, ...a gente vê isso depois, mas a gente tem que sair daqui com a idéia, dando o entendimento que a gente tá fazendo uma coisa com segurança”. Eu diria pra ele, **não deixe de ler a legislação**, e quando tiver **dúvida, nunca tome uma decisão sozinho**. Se tiver dúvida, **pergunte**. **Nunca assumo** uma decisão se você não tiver certeza o quê está fazendo. Eu acho que isso é uma **atitude sábia**. Não é questão de responsabilidade, é de você ter **conforto naquilo que você faz**. Eu acho mais **confortável**, quando você tem uma decisão... “Olha, isso aqui, o quê é que você acha?”. Pode até tá errado os dois, mas você não se culpa por não ter consultado alguém, por ter feito alguma coisa. Se foi um erro, foi um erro duplo. Mas, você teve o **bom senso de fazer uma consulta**. E não...”Fui eu que decide e acabou”. Mesmo que a responsabilidade seja sua. Mas, isso é um **modo pessoal de trabalhar**. Tem pessoas que não, mas **na minha maneira se eu tiver alguma dúvida eu consulto**. Mesmo que a decisão, a assinatura seja minha. Mas, eu sempre vou fazer isso. Sempre que possível.(Auditor4)

A narrativa revela que o novato já imerso na comunidade de prática foi capaz de transmitir a outro novato os valores dessa comunidade. Os procedimentos e os comportamentos surgem como relevantes na narrativa de quem já os vivenciou. Essa apresentação das práticas coletivas ao novato, não obstante seu caráter

comunitário, é feita a partir da ótica individual. O auditor, sujeito de sua própria história, revela as práticas em função de suas convicções, ciente de haver outros pares com pensamento divergente ao seu. Na essência, os procedimentos se assemelham por serem estabelecidos por lei, mas alguns aspectos são possíveis de sofrerem modificações. O sujeito adulto aprende a partir de sua vasta gama de experiências por ele vivenciadas, e, portanto, singulares.

Com **colega novato e antigo** que ficou muito **tempo fora dessa parte** de operação de posto. Não é só para novato, não, com o antigo também. Eu digo logo: “Se eu souber, porque ninguém sabe de tudo, se eu souber e se você tiver uma dúvida, pergunte”. Quando eu tenho uma **dúvida eu pergunto. Ligo pra todo mundo**, quando eu estou em dúvida. Não é porque você seja mais velho ou mais antigo do que eu, que você é pra saber de tudo, ou ficar com receio de perguntar pra mim, se eu souber. **Pergunto**. E pro novato é que eu **friso mais...** “Oh, qualquer dúvida, **pergunte**. Porque **eu sei** como é o início, é **meio complicado**, a pessoa fica **temerosa de fazer alguma coisa errada**, e por causa disso acaba, **sem querer, fazendo**. E você sabe que tem matrícula de todos os colegas aqui. E, infelizmente, a Secretaria quando vai ver um erro, vai ver pela matrícula do selo, não vai ver quem fez.” (Auditor9)

O entrevistado, a partir de sua própria experiência, avalia que os plantões iniciais são “meio complicados”, buscando atender a demanda dos novatos que podem estar ansiosos ou inseguros frente às situações reais. O temor de errar surge como ponto a ser frisado pelo auditor veterano e compreendido pelo auditor novato, que tem no procedimento da comunidade de perguntar uma forma de se precaver contra o erro, e, minimizar ou neutralizar, o temor de cometer erros.

Essas narrativas das experiências de aprendizagem dos auditores fiscais são ambientadas no contexto da prática, nas suas ações de fiscalização, sendo essa aprendizagem na prática abordada em seguida.

4.3 A APRENDIZAGEM DO AUDITOR EM AÇÃO

Nesta seção estão reunidas as falas que revelam situações, processos e conteúdos de aprendizagem, no contexto da prática profissional. As narrativas iniciais (subseção 4.3.1) indicam aprendizagens no contexto da ação e com os colegas de trabalho. Seguem-se (subseção 4.3.2) as histórias que salientam o esforço de aprender a trabalhar em equipe. Em seguida (subseção 4.3.3), os auditores narram suas vivências em situações profissionais de conflito, e as aprendizagens delas decorrentes. Finaliza-se (subseção 4.3.4) com os relatos que realçam o papel da experiência como mediadora da aprendizagem na ação.

4.3.1 Aprendendo com a prática e com os pares

As histórias contadas pelos auditores revelam “salas de aulas” a céu aberto, colegas de trabalho na condição de “professores” da prática, “provas” aplicadas inesperadamente, ou seja, situações reais demandando reações reais. Trata-se de aprender com as experiências profissionais concretas, no convívio dialético com os outros auditores, no cumprir e no zelar pelo cumprimento da legislação tributária.

No meu caso, eu não sei se tive sorte. Porque, quando eu fui trabalhar em (nome de cidade paraibana), eu peguei um colega muito bom... (nome de auditor fiscal). E ele **teve paciência em mostrar como é a prática mesmo**. Porque **a teoria é uma coisa, a prática é outra**. Ele **teve paciência em mostrar**, não era aquela pessoa que ficava ... sem vontade de trabalhar, sem vontade de mostrar as coisas. É por isso que eu não sei..., pelo meu lado pessoal, eu acho que eu tive sorte,...eu não sei ...de conseguir um colega que **queria ver o colega progredir, aprender, o mais rápido possível**. (Auditor9)

No relato acima, o auditor novato inicia suas práticas com a presença de um auditor fiscal veterano como guia, como mentor. O entrevistado percebe nesse colega uma referência para a prática profissional, também acentua sua disposição em querer colaborar, ver o novato “progredir, aprender”, mostrando como é a prática.

A paciência demonstrada pelo auditor veterano é lembrada, revelando um componente subjetivo relevante no processo de ensino e aprendizagem.

Há diferença entre falar da prática, comum nos cursos de formação, e estar na prática, somente possível na vivência das situações reais, concretas. A primeira, a *teoria da prática*, importante para a formação profissional, encontra na segunda, a *prática da teoria*, sua realização e razão de ser. Há saberes que se complementam com a prática, outros que dela surgem. No relato a seguir, o entrevistado traz exemplo de outra área profissional para ilustrar seu entendimento sobre a prática e seu relacionamento com a aprendizagem, refletindo sobre sua importância no contexto profissional.

Sem dúvida. O cara que vai sentar o tijolo ali, ele **só começa a aprender quando faz** o cimento, bota lá. Lógico, tem o inicial, fica olhando e depois vai fazendo. Se disser “Ó, faz lá aquela parede”. O cara não vai fazer, não. A prática **é importante**. Não só importante, mas **basilar** para quê você faça uma coisa correta. (Auditor4)

As situações reais não costumam se repetir, podendo, entretanto, se assemelharem com outras já vividas. Essa condição de ineditismo convive com o fato de a solução implicar numa ação fiscal, que por sua vez gera reação. O auditor fiscal necessita responder à demanda real com ação eficaz. O auditor ante a situação real aciona seus conhecimentos técnicos, recorre às suas habilidades profissionais, avalia seu raio de ação e as características da situação, mesclando com atitudes apropriadas, tudo fruto de suas vivências práticas. As narrativas a seguir são ilustrativas:

Mas, eu já passei por algumas **experiências** aqui. Eu acho que eu tento **analisar dentro** do quê eu posso fazer **naquela situação**. Até onde é o meu limite. Já aconteceu muito mandato de segurança, e a gente ter de liberar... Então, **até onde eu posso ir?** Caso não dê para mim, aí eu aciono...assim, como eu era militar, então eu acho que eu procuro muito a parte como se fosse hierárquica da cadeia. Então, realmente, eu procuro

mais acionar o coletor¹³. Depois, se for preciso aí eu aciono o Gerente (Regional). Então, assim, sempre procuro **esses caminhos**. Então, e outra coisa também, nessas **situações** que eu acho que mais **marcantes** também, mais **conflitantes**, eu diria, eu acho que uma coisa que é importante, fundamental: é você **manter a calma**. Muitas vezes a gente trata com pessoas que estão mais alteradas, que estão estressadas. Então, se você também for estressar com ele... então fica um nível que ninguém pode nem conversar, **nem chegar a um resultado, a um ponto comum**. Então, normalmente, **nas situações** a primeira coisa que eu tento fazer é ficar bem calma. Para realmente **conseguir entender aquilo ali e chegar a uma conclusão**. (Auditor2).

Penso, penso muito. E principalmente quando tem **debate no grupo**, que **eu penso de uma forma, e a outra pessoa de outra**. Eu **paro e penso**, penso muito. Tem até uma situação, assim, que tem mercadoria que você fica, pois tem situações de casos menores: libera ou não libera? Aí eu libero, aí outro colega diz “Eu não liberaria”. Então, fico pensando “Não estaria ela correta?”. Então, na próxima situação eu não vou liberar. **Se for isso, eu paro e penso**. Pois, de repente, **em outro momento eu agiria de outra forma**. Às vezes, você apreende um carro. Aí, você fica realmente em dúvida: Isso é má fé? Não é? Você sempre ...uma coisa que você ainda vai fazer, um procedimento. Então, **eu prefiro saber a opinião de todo mundo**. É porque tudo da gente é pela **legalidade**. Mas, queira ou não queira tem muita **discricionariedade**. E a gente tem um pouco de receio de ser injusto. Porque realmente o fiscal pegou: “Você tá errado!”. O motorista, às vezes, fala, fala...e, você (pensa): “Será que ele tá falando a verdade ou tá mentindo?”. Porque eles mentem tanto, que você já fica meio assim. Que você acha que a maioria tá mentindo ali. Então, nessa parte que eu tenho que ser discricionária eu **prefiro saber a opinião dos outros**. Eu gosto muito de **saber a opinião do outro**. Eu gosto muito de **perguntar**, quando eu tenho dúvida, assim: “O que é que você faria?” Tem situação que agente apreende alguma coisa: “**Vocês acham o quê?**” Então, no que eu apreendi, eu quero **saber a opinião dos outros**. Eu gosto muito. Quando eu tenho certeza e é algo simples, não. Mas, se é uma situação muito complicada que o contribuinte tá reclamando muito, com convicção, então pode ser que eu até esteja errada. Então, aí, **eu pergunto**. Eu **pergunto muito**. E, assim, eu gosto muito, ...Quando, assim, eu não fico chateada, até de outro grupo, até de outra equipe, **...que venham falar alguma coisa, olha faça isso, eu acho melhor**. Acho ótimo. Eu **quero é que me digam** mesmo. Quero, **quero corrigir**, não tenho problema nenhum com isso. (...) Até para eu depois **adquirir a confiança** de estar só, foi uma coisa que foi **sedimentando o meu conhecimento** aquela **pessoa ali junto**. Com **paciência**, porque você... **com pessoa estressada como é que eu ia aprender**. (Auditor1)

Nessa última história, o Auditor relata momento de aprendizagem enquanto exerce suas atribuições funcionais. O debate referido acontece durante a prática,

¹³ Responsável pela unidade fiscal denominada Coletoria, a qual o posto fiscal está subordinado.

quando há várias opções possíveis de ação, ou quando não se vislumbra uma ação equacionadora. Então, o Auditor pára. Pensa. Consulta o colega de trabalho. Pergunta. Ouve. Avalia. Reflete. Corrige se necessário. Adquire confiança. Sedimenta conhecimento. Essa narrativa realça a aprendizagem como processo e, também como construção individual, que se dá em contexto social, podendo resultar numa aprendizagem coletiva. Na história se vê realçados aspectos subjetivos, como capacidade de manter a calma, a paciência que o colega de trabalho (Auditor Fiscal) teve nesses momentos em que o entrevistado vivenciava o processo dinâmico de agir, ao mesmo tempo em que se aprende a fazê-lo. Paciência sem a qual o entrevistado não saberia como teria aprendido.

Ambas as narrativas acima apontam para o encontro da prática com a teoria, que se materializa no confronto entre situação real e legislação pertinente, mobilizando recursos pessoais e coletivos para a concepção e execução de uma ação eficaz e com competência (LE BOTERF, 2003). A situação real demanda resposta também real, concreta, no próprio contexto da situação problemática, não sendo possível, na maioria das vezes, postergar sua solução. Essas experiências narradas vão ao encontro das pesquisas de Nicolini (2007) sobre o processo de aprendizagem profissional no contexto da ação, ao indicarem que as experiências concretas mediam a aprendizagem, que com elas podem se potencializar. Noutro relato, a relevância do diálogo para a aprendizagem na prática.

Eu **gosto de conversar** muito com os plantonistas. “E aí o que você acha disso aqui?”. **Trocando idéias, tiro muitas dúvidas.** Acho que um plantão deve ser ..., se não for complicada. Eu acho que o **conhecimento não é privilégio de ninguém.** (...) Me lembro que um colega aqui no Fisco, que trabalhou comigo no (nome de órgão público estadual). Trabalhei com ele na mesma sala. Então, eu **sempre ligava** pra ele. Às vezes, **eu já sabia, mas queria a certeza.** (...). É **importante consultar,** até **pra ver** se a idéia bate com a dele. Se não bater, **tem que ver aonde está o certo.** (...) uma vez um colega me chamou quando eu tava no descanso, não tem problema. (Auditor7)

Do relato pode se depreender que a aprendizagem do auditor na ação é marcada por consultas aos outros fiscais, debates em torno da situação enquanto nela se vive, permuta de interpretações, mesmo que divergentes. O entrevistado revela que aprende conversando com seus pares, e que o conhecimento é para todos. Essa disposição para o novo, para o outro, encontrada nesses relatos, possibilita o diálogo mais profícuo, com mais chances de se encontrar soluções inovadoras para uma determinada questão. A disposição do sujeito para o diálogo revela o reconhecimento de sua incompletude, da insuficiência do seu saber (FREIRE, 1996). Revelando o exercício da prática reflexiva ante o próprio saber, que deveria ser uma constante nos processos educativos (FREIRE, 1996).

Eu tenho a dizer o seguinte, se você trabalha em grupo, eu acho que para facilidade de todos, **aquilo que você sabe, que outras pessoas não sabem, você deve compartilhar, e se puder até colocar adiante.** Eu acho que **não cabe** na nossa função **segregar informação**, não tem como. Eu acho que para o desempenho seu e dos outros **tem que compartilhar mesmo, e trocar experiências, buscar experiências.** Eu sempre faço isso. Quando tem alguma coisa que eu tenho dúvida, o quê é que a gente faz? **Eu devo colocar logo os que têm mais experiência.** (...). Até a **troca de idéias**, e que eu acho até importante mesmo, porque cada um pode ter a **interpretação de um mesmo fato de maneira diferente.** Até mesmo dentro de uma lei. E é isso que **a gente observa**, ... na parte jurídica decisões diferentes interpretando a mesma lei. E eu acho que não foge no caso da gente não, também. Quando a gente tem **a teoria e vai colocar na prática, isso acontece.** (...) Eu vejo **na troca de conhecimento. Também na divergência de pensamento**, em um determinado momento, em que você **pode compartilhar** com as pessoas e **na discussão chegar a um consenso.** Mais uma vez a aplicação não é uma coisa absoluta, a **interpretação.** Então, eu acho que o **trabalho de equipe ajuda** nisso aí.
(Auditor4)

Nessa fala, o auditor veterano revela que aprende através do diálogo com seus pares, denotando a relevância das relações sociais para a aprendizagem, bem como indicando que mesmo o auditor veterano tem o quê aprender na prática profissional.

Os entrevistados também avaliam que aprender é processo ininterrupto. Independentemente de serem novatos ou veteranos, continuam aprendendo no contexto da prática. Essa percepção encontra eco nos estudos sobre aprendizagem, nos quais se evidencia essa perenidade do aprender no transcurso da transitoriedade do viver (LINDEMAN, 1929; DEWEY, 1973; FREIRE, 1996). No encontro entre o conhecimento adquirido e a situação prática que desafia esse saber, o Auditor se percebe convidado a pesquisar uma solução, que uma vez encontrada gera outro saber, até então não sabido.

Continuo aprendendo. E quando eu tenho dúvida, eu procuro olhar na norma, na gerência¹⁴, em outro posto,... (...) Sempre solicitando a documentação que dá sustentação, para não ficar sempre na dependência dos outros. Quando ocorrer **da próxima vez eu saberei o quê fazer**. Por isso que eu gosto de tudo pautado em lei, portaria, essas coisas, porque fica oficial. (Auditor9)

Esse saber que se vai construindo no processo da prática também é o resultante do acúmulo dos saberes individuais e organizacionais (GHERARDI et al, 1998). Outro entrevistado enfatizou igualmente esse aspecto do aprender, o de nunca se encerrar. Pois, “ninguém detém todo o conhecimento”. Em sua fala, é salientado o aprender com o outro.

Eu fiquei praticamente todo (o tempo) com (nome de Auditor Fiscal), que tem mais tempo de Fisco, mais experiência, e aí você **vai sempre conversar com ele**, sempre vai lhe **dando mais conhecimento das coisas**, você vai **trocando informações**, também. A questão é que você tem sempre que estar se **atualizando, novas informações, mudanças**, e você tem sempre que **estar acompanhando**. (...) **Todo mundo tem sempre o que aprender com os outros. Ninguém detém todo o conhecimento. O conhecimento é um caminho** de ida e volta. Evidentemente que se você tá numa universidade e o professor está ensinando uma matéria específica, provavelmente ele vai ter mais conhecimento que você. E a referência vai ser de um caminho mais carregado de um canto pro outro. Mas, **você não deixa nunca de aprender alguma coisa**. (Auditor6)

¹⁴ Unidade administrativa hierarquicamente superior à Coletoria, por sua vez superior ao posto fiscal.

Mantendo o núcleo do discurso – o de que o processo de aprendizagem é contínuo, outro auditor pesquisado salienta que o outro é detentor de um saber que pode ser transmitido, uma vez que “**Cada pessoa traz uma aprendizagem, e sempre tem alguma coisa pra transmitir. Por isso, o aprender nunca tem fim. O próprio professor aprende**” (Auditor5).

Essa aprendizagem permanente se manifesta na prática do auditor fiscal, quando atua isoladamente ou quando o trabalho requer a participação de outros fiscais. Os relatos nos dão conta de aprendizagem no contexto da prática coletiva, como detalhado na seção seguinte.

4.3.2 Aprendendo a trabalhar em equipe

Os pesquisados relatam o papel do trabalho em equipe para as atividades profissionais e a necessidade de se aprender a trabalhar em equipe.

Um dos pontos importantes, que vai na questão da fiscalização. Quem trabalha em Posto precisa muito **saber trabalhar** em equipe. Então, assim, tentaria deixar isso bem claro. Que é **uma equipe em todos os sentidos**. Não só a questão física do fiscal, de alimentação, de dormir, mas em **todos os aspectos**. Eu acho que a gente tem que... Quando o fiscal não trabalha em equipe, o quanto isso **transtorna toda a equipe**, o quanto toda a equipe fica transtornada, **todo mundo** fica um tanto **transtornado, estressado**. Então, eu acho que eu abordaria isso, para deixar bem claro que aqui é uma equipe. Então se você está estressado, isso reflete em todo o seu trabalho, com o motorista, com tudo. O quanto é **importante uma pessoa trabalhar em equipe**. (Auditor1)

É bom, agora exige que você **saiba compartilhar, dividir tarefas**. Sobretudo ter a consciência da sua responsabilidade, porque **se o trabalho é em equipe**, se alguém deixa de fazer a **sua parte**, vai pesar. Há uma frase que diz assim...”Quando todos trabalham, todos trabalham menos”. Não é? E outra coisa, na equipe ... alguém dá moleza, os próprios colegas vão se encarregar de imprensar. “Oh, tá fora do ritmo!” (...) Ter sempre a preocupação de **fazer a sua parte**, pra não pesar pro colega. Se eu, por exemplo, deixo descumprida a minha parte, alguém vai ter que fazer, e fazer por mim. E isso aí é o segredo de uma boa convivência, da coisa andar direitinho, em harmonia. Por isso, sempre esse espírito de cooperação é importante. (Auditor5)

Os relatos acima apontam a importância do trabalho em equipe, que surge como um saber, um saber trabalhar, denotando uma intenção na direção desse saber. Se há quem sabe, há os que não sabem. Sugerindo entre esses dois extremos a possibilidade de aprender esse saber, o saber trabalhar em equipe, compartilhando, dividindo atribuições e responsabilidades, criando um clima de convivência, de harmonia e um espírito de cooperação. Quando não há essa postura de fazer parte de uma equipe, surgem dificuldades adicionais ao trabalho, como ilustra o relato a seguir:

Ah, é muito complicado, é muito complicado. Porque **tem pessoas que conseguem realmente trabalhar em equipe tranqüila**, tem outras que o normal delas, da pessoa...ela **não tem muito a visão, o espírito de equipe**. Então, o trabalho da gente, aqui na Receita, ele **precisa muito de uma equipe**. De realmente **se trabalhar em equipe**, porque a gente não pode deixar de atender ali na frente no balcão. Sempre tem que ter alguém ali. Não pode nunca ir todo mundo ao banheiro ao mesmo tempo. Então, se você vai ao banheiro...você tem a liberdade de ir ao banheiro, mas você precisa observar também se o outro também não está ali. E tem colegas nossos que nem sempre ele consegue ter **essa visão de equipe**. Então, te **atrapalha muito**. A gente precisa da condução, precisa da viatura para ir almoçar, para se deslocar, para ir atrás de um carro,...e tem colegas que pega o carro, que vai realmente fazer a parte de diligência, fica fora por um período indeterminado e **você fica sem recurso, e prejudica** também no trabalho na frente, no Posto, para você atender os motoristas. Porque às vezes o movimento está muito grande, e você não tem fiscal suficiente para atender.(Auditor2)

O auditor6 reconhece a importância desse espírito de equipe, parecendo sugerir que pequenas ações ou esforços adicionais contribuem para a construção desse sentimento coletivo.

Eu acho que é ... muito interessante, quando isso é possível. Porque a gente tenta fazer, por isso, por exemplo, o Coletor me pediu/solicitou para ir para outro plantão, eu pedi para ficar no que eu já estava, porque eu acho isso interessante, quando você **consegue interagir**...e aí você...é o seguinte você tem que ter a consciência de seu papel. Há pessoas que não se vinculam muito a esse **senso de responsabilidade**. Quando você trabalha com outra pessoa que também tem esse senso, aí é muito interessante, você não tem muitas preocupações. O trabalho se torna um...como é que se poderia dizer?...tudo é mais fácil, porque você não tem

preocupações “Ah, fulaninho tá **se escorando**. Ah, sicraninho está **se escorando!**”. Entendeu? O respeito, **o respeito mútuo, a consideração mútua...** O negócio ficou mais complicado, aí você vai ...**solidariamente**, faz **um pouco mais de esforço, diminui o horário de descanso**, etc, **pra colaborar com** o colega. Então você faz isso, ele faz com você. Se você não faz, ele não faz. Aí, é aquela história do dilema dos prisioneiros. Então, fazendo, ele faz. Mas, se você não fizer, ele também não vai fazer. Quem vai fazer? Você tem sim que **trabalhar como uma equipe**, porque o resultado vai ser pra você, e pro outro, ou pros outros, então você tem que **trabalhar com senso de equipe**. O próximo deve **colaborar** com você, e você deve colaborar com o próximo. (...) Se ele não tiver achando interessante, ele não vai entrar em sintonia. Uma equipe não teria isso. Se considerar uma equipe, não teria essa exclusão. (...) Não era nem no meu plantão, era no plantão que eu chegava, na troca de plantão. Umas duas vezes eu percebi isso. Que era meio complicado. O chefe de plantão já não agüentava mais ele. Aí vinham me perguntar coisas, ao invés de entrar em contato com o chefe de plantão. Ele era novato. Fez confusão até com o policial, fez confusão com todo mundo. Realmente era complicado. (Auditor6)

Dos discursos emerge a presença de conflitos, como encontro de interesses pessoais que se conflitam ou são percebidos como conflitantes (MORGAN, 2007). Visto como indesejável, o conflito caracteriza o contexto organizacional, revelando a face política das interações pessoais. Morgan (2007, p. 191), exemplificando com frases comuns entre profissionais esse conflitos, anota “Eles são rivais que sempre se chocam”, “É um problema de personalidade” ou “Todo mundo odeia auditores e contadores”. Essa última assertiva ilustrativa aponta para outra dimensão dos conflitos, aquela que acompanha determinadas profissões, em função do caráter das mesmas. Nesse sentido, o conflito parece surgir como marca característica da relação entre o auditor fiscal e o seu público-alvo, como emerge das narrativas, o quê repercute em sua aprendizagem, na medida em que o impele a aprender a lidar com o conflito. É sobre essa questão que trata a próxima seção.

4.3.3 Aprendendo a lidar com conflitos

Então, esses relatos dão conta de um contexto de prática caracterizado por conflito de interesses. Esse encontro de interesses divergentes faz parte do contexto

de trabalho do auditor fiscal, afinal “ninguém gosta de pagar imposto”. Geralmente, o contato do auditor fiscal, atuante no trânsito, é com o profissional condutor do veículo que transporta as mercadorias, que normalmente trabalha sob condições severas, pelas estradas brasileiras. Muitas vezes, agravadas pelo descuido com a própria saúde, condições gerais do veículo, circunstâncias pessoais difíceis, dentre outras. Em geral, o motorista tem horários apertados para cumprir, que nem sempre levam em consideração os incidentes comuns de um transporte rodoviário. Por sua vez, parece generalizado o conceito de que ninguém gosta de pagar impostos, e se tiver que fazê-lo será no menor valor possível. Por sua vez, o auditor fiscal trabalha para que a sociedade possa ter esses recursos tributários, que possibilitam os investimentos sociais requeridos. Os procedimentos de fiscalização, de qualquer natureza, são regulados por rígidas diretrizes legais e operacionais, demandando tempo, desde o início da ação de fiscalizar até sua conclusão. Os múltiplos interesses envolvidos parecem estar no cerne dos conflitos que eclodem, interpretados mesmo como naturais dessa atividade.

É sempre um **momento de tensão**. Se você vai na estrada, à noite, pelo fato do **desconhecido**. Você **não conhece a pessoa**. E, num mundo que estamos vivendo hoje. E **ninguém gosta de pagar imposto**. Então, você **não sabe qual vai ser a reação da pessoa**. Mas, eles têm respeitado a autoridade do fiscal. A gente tem procurado também **tratar a pessoa bem**. De forma que **existe um cuidado**, mas a gente também já **se adaptou** a eles. Porque, de qualquer forma, você está **contrariando interesses** e você pode criar uma **situação difícil**, se você não tratar bem a pessoa, **não souber conduzir**. No primeiro momento, eu não costumo falar em pagar multa: “Olha a gente precisa retornar pra fazer o registro dos nossos trabalhos”. Quando ele chega aqui, que ele já vem pensando no caminho, aí depois de feito o trabalho, esfriou um pouquinho, aí a gente dá a má notícia pra ele. Que ele vai ser multado, vai ter que pagar o imposto. Porque se você der essa notícia lá, talvez a coisa esquentada. (Auditor5)

O entrevistado relata a tensão existente na prática profissional do auditor fiscal. Há tensão quando não se conhece quem se está abordando, nem qual será sua reação, caso seja necessário pagar imposto (com ou sem multa). Para o

enfrentamento de realidades assim, há cuidados e adaptações, vai se aprendendo a conduzir tais situações difíceis. As situações podem envolver o risco à integridade física. Como contou mais adiante o entrevistado, ao recordar uma experiência que teve.

Qual foi a situação, assim **constrangedora**, que eu passei lá em (nome de cidade paraibana). O cidadão ia pagar o imposto, nós notamos que ele tinha bebido, aí o colega segurou a carga dele, nós trocamos o plantão, ele passou, no horário de descanso e depois que ele conseguiu o dinheiro lá emprestado pra pagar o ICMS do frete, aí ele...ele **xingou**, ele **me xingou** ... e foi embora. No próximo plantão, o canceleiro¹⁵ me informou que ele, ao retornar da viagem dele, ele **mostrou uma peixeira e disse que era pra mim**. Aí, eu fiquei realmente **preocupado**. Ora, o cidadão passa sempre por ali, não é? **Como resolver esse problema?** Não dá pra esconder, o camarada deve estar irado...**Onde foi que eu “errej”?** **Em cobrar o imposto dele?** ... contrariar o interesse dele. Aí, o que houve, pessoas, lá no Posto, que conheciam o proprietário do caminhão, entraram em contato com ele, relatando o que houve. Aí, sim, esse dono do caminhão chamou ele, que era empregado, **deu uns conselhos, ai foi resolvido**. Tanto que, plantões depois, ele já passava e **cumprimentava, educado**. As **preocupações familiares**. É tanto que numa outra ocasião, **eu encontrei esse cidadão**...eu passei, aí **caminhando na praia**, e aí ele tava com uns amigos, numa barraquinha lá. Aí, eu pensei comigo: “imagine se aquele problema não tivesse sido resolvido? Aí olha só,depois?” Acha que não pode encontrar a pessoa, mas pode... **numa situação de risco**. E, por coincidência, dias depois, nessa época não havia polícia, policiamento nos Postos...Aí, a Secretaria da Receita fez um convênio com a de Segurança Pública, aí começou a colocar os policiais, aí deu um suporte bom, essa área de segurança. Inclusive, vez ou outra, nós somos surpreendidos de ver pessoas chorar mesmo. Clientes, caminhoneiros. Não via motivos pra um homem chorar. Mas, ele já traz uma **carga de preocupação de estresse**. Que quando você joga pra ele a situação, o problema, ai ele **descarrega**.(...) Parte de tratar bem as pessoas você traz de berço. Você não ser uma pessoa agressiva. De procurar **respeitar** o próximo. Acho que isso vale pra todas as áreas. Às vezes, a pessoa vem já “armada”, mas quando ela é bem tratada e valorizada, ela sai até agradecida. Muda de idéia. (Auditor5)

Após cobrar o imposto e saber que fora ameaçado, o auditor tentou identificar alguma falha que porventura tivesse cometido, não encontrando. A situação foi resolvida com a intervenção de uma terceira pessoa. O auditor se encontraria com

¹⁵ Profissional responsável pela cancela, através da qual se controlava o fluxo de veículos que transitavam pelas estradas nas quais se situavam postos fiscais. Hoje, já não mais se usam cancelas. Entretanto, o nome ficou como traço histórico-cultural da comunidade fiscal, atualmente designando, nos diálogos rotineiros, o profissional que auxilia os auditores fiscais que trabalham nos postos fiscais.

motorista em outra situação, percebendo o risco inerente à atividade de auditor. Também pondera sobre a carga emocional com a qual alguns motoristas trabalham pelas estradas, transportam cargas comerciais e “cargas” emocionais. Foi necessário aprender formas de enfrentar essa questão. Nessa mesma linha, é o relato do Auditor³, que se percebeu estressado, num contexto estressante. Desenvolvendo uma maneira de lidar com a questão, buscando localizá-la apenas no âmbito do negócio, tentando assim resguardar seu campo emocional.

Eu procuro trazer mais para **a área do negócio...** “O quê é que tá trazendo hoje?” Tô procurando mais fazer isso. Mais o pessoal, os motoristas já chegavam lá muito **estressados**. Eu acho que já vinham com raiva do Posto de (nome de posto fiscal de Estado vizinho), que eles ficavam lá um tempão, andava menos de 500 metros, passava outro tempo conosco. Aí eles iam “descarregar” aonde? Em cima de nós. Eu procurava entender isso. Mas, sempre existia essa **relação do “combate”**. **Não era uma relação de negócio**. E outra coisa. **O motorista mente descaradamente. Ele chora lágrimas, dizendo que não fez aquilo. E você com todas as provas na mão**. Se por acaso você amolecer o coração, fica falando que aquele fiscal é abestalhado, pois deixou passar. Acontece, já aconteceu comigo. É difícil. Porque, **quando você chega em casa**, você deveria deixar o trabalho fora, mas o seu estresse, **a sua carga de estresse é tão grande, que você não consegue se desviar dela, se soltar dela**. Aí, você **leva um pouco pra sua casa** também. E, às vezes, **descarrega um pouco, em quem não merece**. Aconteceu comigo, também. Sim, **interfere em tudo (o estresse)**. Tanto **na vida pessoal, quanto na profissional**. Que às vezes, você chega aqui, por mais de cabeça fria que você chegue, quando acontece algum problema, você já **fica “armado” contra aquilo**. Você já fica querendo ver o que o sonegador ou o transportador tá querendo. Você já fica ...

Eu **comecei a trabalhar isso, só comigo mesmo**. Eu não fui procurar ajuda de psicólogo, ou de ninguém. Eu **comecei a trabalhar** isso comigo, e analisar o porquê. **Minha mulher também me ajudou**. Ela sempre dizia “Qual é o motivo pra isso? Você tem uma família bonita. Por que **esse estresse** todo?” e eu respondia “**nem eu sei** porquê”. Aí, eu **comecei a analisar** e ... hoje eu **melhorei muito**. Mas, **devia ter feito isso há mais tempo**. Já **melhorei bastante**. Quer dizer, se a gente tivesse **uma ajuda**, se a Secretaria tivesse um trabalho, um **trabalho assim mais dirigido para os fiscais**, ou se desse uma estrutura melhor para os fiscais. Porque a estrutura dos postos são muito... Primeiro, a quantidade das pessoas, sempre aquém do necessário. Você trabalha com uma carga muito grande.(...) Eu tenho procurado sempre dormir mais cedo do que o habitual. E não tomo café na noite anterior ao plantão. Aí, hoje mesmo, fui dormir às dez e meia, acordei 4 e meia. Mas, consegui dormir uma noite boa. Tem acontecido isso, bastante, sistematicamente, já há um bom tempo. **No início, eu achava que era normal essa agitação era normal. Só depois, que a gente tem os problemas, que você começa a ficar muito**

estressado, muito explosivo...ai, é que você “não, tem alguma coisa errada”. Aí, você começa a analisar e tal. (Auditor3)

Essa estratégia foi concebida, pelo próprio entrevistado, mediante as experiências vivenciadas e como resultado de suas reflexões. Em sua ótica, uma abordagem formal e institucional da questão surtiria resultados positivos, e, então, sugere que tais situações sejam objeto de ações organizacionais permanentes. Para tratar a questão, o apoio da família foi importante. Outro entrevistado, sabedor das características do contexto de trabalho, busca trabalhar como se estivesse numa festa. Foi o recurso encontrado.

Eu venho pro Fisco como quem vai para uma **festa**. Porque se você vier com mau-humor, você tá “morto”. Porque isso daqui já é **desgastante**, é **chato**, é **toda hora** caminhoneiro. Se você não vier com o **espírito de saber** que aqui faz **parte da sua vida**, vamos dizer assim, **uma parte boa** da sua vida, você pode **perder a calma**. (Auditor7)

O esforço de se trabalhar com serenidade é relatado por outro entrevistado como importante, mas o desgaste emocional continua inevitável. Percebe-se a relevância de se considerar esse aspecto da prática profissional tanto na formação inicial do auditor, quanto naquela própria da prática.

Na verdade, é um **embate, estressante**. Você tem um **clima de hostilidade** nesse trabalho, de qualquer forma, quer queira, quer não. Por mais serenidade que você tenha em seu comportamento, o **estresse é inevitável**. O **desgaste emocional é inevitável**. Mesmo você **procurando se controlar** ao máximo para estabelecer uma moderação, um comportamento temperado, de temperança, mas é **inevitável esse desgaste** de cunho emocional. (...) No meu caso específico, parte da minha própria característica comportamental. A partir daí é que se pode analisar esse aspecto. Por exemplo, tento resolver as coisas com **serenidade**. Em função dessa característica sempre **tento evitar** ao máximo e **tenho conseguido** não consentir nenhum comportamento de agressividade, de grosseria. (Auditor8)

A preocupação com o estresse também envolve os auditores, e também os contribuintes. A história do Auditor9 revela preocupação consigo, com os outros colegas fiscais e com os contribuintes. O plantão de 24h também é percebido como um elemento potencialmente estressante.

Quando eu entrei, não senti tanto o **estresse**. Porque comando fiscal é um pouco mais flexível. Quando eu fui pro posto, foi que eu fui **senti o estresse**. Você tem que tentar se **auto-controlar**. Tentar **orientar os contribuintes**. **Mostrar que** tem que ser feito uma seleção de entrada e saída de notas, para não ficar muito movimento. Sai as que tem menos pendência, fica as que tem mais. E já falei que **cada um deve fazer** o máximo possível para não deixar muita pendência para os outros. Sei que tem horas que é quase impossível, tentar resolver tudo. Mas, **tentar minimizar o efeito do estresse nos colegas**. Porque o colega vai **tentar fazer a mesma coisa por ele**. No plantão da gente a gente tenta fazer isso. Não tentar acumular demais para o colega. Principalmente, de madrugada, que o corpo já tá cansado, devido ao plantão de 24h. (Auditor9)

Todas essas histórias sugerem um processo de aprendizagem para lidar com situações cotidianas conflitantes que geram tensão e estresse. O auditor vai, na prática, reconhecendo a situação, percebendo-se nela, engendrando maneiras de contornar, minimizar ou eliminar seus efeitos no cotidiano profissional.

4.3.4 A experiência como mediadora da aprendizagem em ação

Os auditores narram que ao longo do tempo, com as experiências e aprendizagens, foram percebendo diferentemente o contexto da sua prática. Logo nos primeiros plantões, a inexperiência e a novidade das situações levam o profissional a ter uma visão distorcida da realidade. Os problemas parecem ser mais agudos do que realmente são, e mais frequentes do que na verdade acontecem. As novidades e incertezas iniciais vão, com as experiências, se transformando para cada auditor em rotinas conhecidas, sugerindo ser uma experiência individual, intransferível. Só possível quando vivida.

Então, eu acho que **nos primeiros plantões você acredita** que tem um volume bem maior de notas. Parece que tudo assim, por ser novo, tudo que realmente é com o **passar do tempo**, com a **experiência que você vem adquirindo**. Por exemplo, **hoje** quando eu pego uma nota fiscal, você já olha, rapidamente você já consegue ver qual é aquela situação, descrever qual é aquela situação. **Nos primeiros plantões, não**. Então, **isso aí faz com que você tenha uma noção, uma visão de uma situação que não é bem aquela**. **Eu achava** que era muito mais serviço **do que hoje eu vejo que é**. No início, você ficar sozinho é meio complicado porque você não tem

um colega do lado, em determinados horários para que te dê o apoio...tipo assim: essa nota você classifica de tal maneira. Então, o início, realmente, os primeiros plantões é bem mais complicado. O ambiente você estranha, as instalações. (Auditor2)

Na realidade, **se torna** uma coisa bem **rotineira**. Com o **passar do tempo**, principalmente, dada as peculiaridades do que acontece em cada setor de trabalho. Seja no comando fiscal, seja no posto fiscal, a partir do momento em que **tem um certo tempo que você está nesse local**, as coisas começam **a se repetir** de uma maneira tal que **difícilmente** alguma coisa **sai da rotina**. Em termos de aparecer alguma coisa diferente, que necessite você realmente pesquisar mais, ir mais a fundo na legislação. Então, acaba sendo alguma coisa meio que **rotineira**. Chegou, você **automaticamente aplica ali a legislação**. (Auditor10)

As experiências vão modificando as percepções do auditor. As situações assemelhadas vão sendo tratadas similarmente. Não só do ponto de vista dos procedimentos e do contexto da prática. Mediante um esforço reflexivo, por meio do pensamento pré-ação, as reações emocionais vivenciadas na prática igualmente se transmudam com as experiências.

Eu **penso muito**, por exemplo, quando eu estou vindo como é que vai ser hoje, eu acho que no começo você tem mais ansiedade: E o próximo plantão? Como é que vai ser? E, de repente, na noite anterior ao plantão você **fica pensando** um pouquinho, mas isso eu acho que é mais no começo. Hoje, eu **penso durante o percurso** (de casa para o Posto), pois leva duas horas, então eu penso hoje como vai ser. Por exemplo, hoje tá chovendo, vai ser complicado para conferir (mercadorias nos caminhões), ou hoje tá ensolarado hoje tá um dia bom de conferir. Passa esse tipo de coisa (pela cabeça). **No começo**, você fica com **mais ansiedade**. Mas, hoje em dia tá mais tranqüilo isso. Eu acho que você vai **acumulando** isso gradativamente. Eu era uma pessoa extremamente ansiosa, estressada na faculdade, por exemplo. E fui vendo que aquilo não tem um resultado positivo. Então, eu acho que é a **minha própria vivência**. **Não é uma coisa realmente de teoria, e de que ninguém**. “Tenham paciência!”. Até mesmo porque se você diz “Tenham paciência!”, ninguém tem. Então, é uma coisa que você tem que ir **internalizando para você**. E, você também **observa a atitude de quem tem** paciência, e **de quem não tem, qual é o retorno**. Que é aquela mesma questão que eu lhe falei do estresse, do tratar bem. (Auditor1)

A fala parece sugerir uma experiência também individualizada. O entrevistado se percebe como ansioso, avalia as conseqüências disto, observa outros ao seu redor, e conclui que é melhor desenvolver a paciência. Tudo como um processo

pessoal de transformação. Valendo essas observações para outras de caráter não técnico, como “estresse” e relações pessoais, ou “tratar bem”. O auditor⁵ contou que após vivenciar vários cotidianos como auditor, ele percebeu que o sentimento de conhecer que faz com que os acontecimentos sejam interpretados como rotineiros, passou a ser mais freqüente, semelhantemente à rotina profissional que ele vivenciava no seu emprego anterior:

A **própria rotina** faz você ir **se acostumando, se adaptando. Aquilo que era novidade vai deixando de ser.** Você vai **fazendo as coisas** com **mais facilidade.** Normalmente, **as operações**, queira ou não, elas **se repetem.** As pessoas que trabalham transportando determinadas mercadorias costumam fazer o mesmo percurso. Então, “Ah, esse caso aqui já passou, já conheço.” A coisa vai **se encaixando**, e voltando **aquela rotina** que a gente tinha no escritório. **Chegava já sabia o quê fazer.** (Auditor⁵)

Mesmo essas experiências vividas, marcadamente pessoais, são objeto de narrativas para outros fiscais, havendo um processo de reflexão das experiências. Sobre isto versa a seção seguinte.

4.4 A REFLEXÃO NO COTIDIANO PROFISSIONAL

Nesta seção o pensamento reflexivo é surpreendido nas questões mais concretas de trabalho (subseção 4.4.1), quanto nas conjecturas mais profundas e amplas (subseção 4.4.2)

4.4.1 Reflexão e aprendizagem no contexto da ação

O processo de reflexão pode tornar as experiências ricas em aprendizagem (SILVA, 2009). As experiências vividas, quando refletidas, repassam conhecimento. As situações vivenciadas retornam vívidas à “pauta mental” dos Auditores, que as revivem, agora com outro olhar, não mais sob a pressão do momento. O pensamento reflexivo busca a possível falha, a oportunidade de solução não percebida, as nuances que chamaram a atenção no momento da ação, e as não

percebidas na ocasião, relacionando ação e reação. No relato, o Auditor8 conta que a situação profissional vivida “volta à mente”, então ele reflete.

Ela volta. Ela volta à mente, e a gente reflete. O quê foi resolvido, se poderia ter sido resolvido de outra forma, de melhor maneira, volta. (...) Que a **gente poderia ter tomado outro caminho** de repente. **Essa experiência** passada já **vai sedimentar** alguma coisa, algum **conhecimento**. Como eu diria, vai ser **um handicap**¹⁶ para você **resolver** da melhor forma **a nova situação**. (Auditor8)

O pensamento reflexivo, então, revê as “cenas” de determinado acontecimento, buscando-lhe a essência, o ensinamento capaz de ser extraído de uma situação, e que possa ser norte de outra (DEWEY, 1959). A reflexão sobre as ações passam a compor as atitudes profissionais do auditor. Não só se pensa sobre a adequação da legislação a dada situação, mas igualmente se analisa as atitudes então tomadas. O auditor pode até ter um momento diário específico para a reflexão, com hora e local mais producentes.

Sempre. Sempre eu faço. Como é que eu poderia ter agido melhor? Às vezes, quando o resultado fica bem satisfatório eu me sinto recompensado intimamente. “Não, eu agi certo. Foi bom!” Eu sempre fui assim, não muito metódico, mas sempre fui assim comedido com minhas atitudes. E eu tenho **um momento de reflexão** que é de manhã, quando estou tomando banho. Meu banho é um pouco mais demorado que é **o momento que eu planejo** o dia todinho. É onde **vem as idéias boas**, é **onde eu consigo refletir**. Às vezes, eu **encontro a solução de problemas anteriores** naquele momento em que a água fria tá batendo na cabeça da gente. (Auditor3).

O pensamento reflexivo pode produzir sínteses, meta-análises que balizam a atuação do sujeito. Nessa linha, a fala seguinte põe a experiência refletida como tópico da agenda profissional e familiar.

Com certeza. Veja o seguinte, **não existe futuro sem passado**. E, não existe **construção do futuro sem o presente**. Então, quando a gente **tá vivendo** alguma coisa hoje...Eu até li esse pensamento ontem....”Se você está sentado numa sombra hoje. É porque alguém plantou a árvore ontem.” Então, eu procuro verificar **o quê foi feito** para que a gente possa estar caminhando em estrada sedimentada. Lógico que **os erros serão aparados**, para que futuramente **tenha caminho melhor**. Eu acho que é

¹⁶ Nesta fala, significa vantagem.

sempre assim. Nunca começa do hoje absolutamente, sempre é relativo a alguma coisa. Lógico que **corrigindo** aquilo que a tecnologia, o conhecimento, os estudos, as novas teorias vão acrescentando. **E até porque o conhecimento anterior trás uma coisa importante, que é a questão do bom senso, também, e das experiências.** Porque eu acho que...Veja bem, eu sempre digo isso para os meus filhos “Leia biografia”. Porque numa biografia **você tem a vida de uma pessoa** de 40, 50 anos, **condensada** em algumas páginas. Então, **tudo aquilo que ele viveu** tá ali. Coisas que, muitas vezes, **a gente teria que aprender vivendo**, você **pode aprender lendo**. A pessoa foi ver, aconteceu isso e ele agiu assim. Então, mesmo que você possa agir de **maneira diferente**, você tem **um referencial** de alguma coisa que aconteceu e como foi feito, como agiu aquela pessoa. (...). (Auditor4)

As situações de trabalho requerem reação, resposta. A reflexão sobre a ação pode apontar para mudanças, o auditor percebe a necessidade de fazer diferente sua prática, aprimorando-a. Assim, a reflexão sobre a ação passa a condição de força transformadora. A reflexão sobre a ação repercute na performance profissional. A consciência desse recurso de aprendizagem também potencializa seus efeitos, pois o profissional tem conhecimento de seus efeitos benéficos sobre sua prática profissional. A fala seguinte é ilustrativa.

Sim. Porque, veja mesmo, às vezes você **age de determinada maneira e é bom você refletir** pra ver o quê você fez que **poderia ser melhorado**. Então, realmente, em algumas situações eu **ajo de uma determinada maneira**, e assim **eu reflito para quê** eu **realmente mude** aquele ponto: “ah, realmente eu não deveria ter agido assim”. (Auditor2)

O refletir sobre a ação é incorporado à rotina habitual do sujeito, que busca, inclusive, situar esse hábito em determinados momentos de seu dia-a-dia. No entanto, refletir sobre a ação parece ter força própria, adentrando ao pensamento “sem ter hora marcada”. O relato mostra essa tentativa de disciplinar a reflexão sobre a ação, e a compreensão de sua importância.

Ah, certo. **Costumo, costume. Como é que eu deveria ter feito**, acontece isso. Não sei, assim em casa eu **procuro evitar**. Até mesmo alguma coisa que deveria ser diferente eu acho até que eu **fico pensando é aqui mesmo** (no posto fiscal). Em casa eu evito para não ficar “aquela” coisa. Mas, **até involuntariamente** você **pára e pensa** se deveria ter agido daquela forma.

Na **volta para casa é involuntário** comigo isso, eu **fico pensando**.
(Auditor1)

Esse refletir sobre a ação se inicia logo nos primeiros plantões, paralelamente ao processo inicial de aprender praticando, junto com todas as novidades e desafios característicos dos primeiros dias de efetivo trabalho profissional. Certamente, tal acontece nas atividades práticas das diversas profissões. Pode-se perceber na narrativa seguinte, em que o entrevistado mantém os tempos verbais no pretérito, realçando esse momento de reflexão no início de seu trabalho como auditor fiscal.

Ah, sempre, sempre eu **procurava fazer isso**. Até mesmo quando eu chegava em casa, eu **ficava pensando**, porque o pessoal **sempre dá conselho**...e eu: "Pôxa, eu fiz isso mas, não foi legal, não foi bem certo não". Aí, veja bem, colocando no aspecto da segurança física mesmo, e também no aspecto de você tá fazendo uma coisa de maneira correta. Em que não infringisse lei, em que o tratamento fosse dentro da legalidade, sem ferir um direito do cliente nosso. Eu sempre **procurava ver**: "errei em alguma coisa?". **Como** é que a gente pode melhorar. Quando tinha dúvida, chegava em casa e ia rever a legislação, rever os ponto que estudei, para verificar se a coisa tá fluindo corretamente. (Auditor4)

A reflexão, própria do humano (DEWEY, 1959; FREIRE, 1996), permite ao sujeito o estar no mundo de forma crítica, autocrítica, transformadora, auto-transformadora. O propósito é refletir, e mudar, se for o caso, para melhor. E esse melhor, no contexto do trabalho da profissão, inclui uma interpretação adequada da legislação então aplicada, a forma como determinada situação foi abordada, e, também, a maneira como o outro, normalmente profissional caminhoneiro (então pessoa legalmente responsável pela mercadoria e as obrigações decorrentes de seu transporte). Os dois relatos seguintes são nesse sentido.

Acho que **não é uma coisa nem que acontece assim pensado**. Mas, é **natural** do ser humano, pelo menos comigo acontece, assim: Não só no trabalho, mas em todas as coisas da minha vida, geralmente, eu **sempre reflito nas minhas ações**. Se eu poderia ter **melhorado aqui**, ou ter feito uma abordagem de **forma diferente**, ou poderia ...aqui, cabia uma **outra interpretação** da legislação, no caso falando de trabalho. É uma coisa que **acontece sempre**. Sempre, o objetivo é, **quando você reflete** sobre essas coisas, é você ver **o quê foi feito de acerto, o quê foi feito de erro**. E, **no**

quê foi feito de errado, numa decisão que foi tomada precipitada, ...ou talvez, você foi **um pouco mais** agressivo. Ai, você **retomar**, **repensar**, pra que **da próxima vez não ocorra**. (Auditor10)

Olha se não ficou pendência, se não houve problema no plantão, foi um plantão normal. Agora se houve de fato **algum problema**, **algum aborrecimento**, aí tem hora que **vem aqueles flashes**. Você vai **pensar o quê é que houve** para que acontecesse aquilo? **Volta** nesse momento, quando há alguma anormalidade. Você lavrou um auto de infração, teve um atrito com um motorista, só nesses casos mesmo. Ou, se **determinada situação gerou uma dúvida**, aí você começa a **refletir** pra **pesquisar**, **correr atrás**.(...) Justamente **pra evitar** que o fato venha a **se repetir**. É uma **situação nova**, que **não saiu como planejado**, que a gente vai **pesquisar**, **procurar corrigir** as falhas pra **não acontecer mais**. (Auditor5)

Esse pensamento reflexivo pode surgir de maneira genérica ou preventiva, como parece sugerir o relato do Auditor8, que revela refletir sobre aspectos do cotidiano da prática, que possivelmente irão constar no plantão seguinte. Sua experiência da prática elenca algumas situações comuns de trabalho, e com essa “tela” projetada em seu pensamento ele avalia “passos”, “atitudes”, “comportamentos”. E neste exercício mental encontra “um processo de amadurecimento”.

Na noite anterior, eu sempre **penso**. A gente **pensa** no plantão do dia seguinte, sempre. Você vai dormir pensando no horário. Chegar, se vai ser tumultuado, se vai ser um plantão mais tranquilo, a gente pensa sim, normalmente, ou quase sempre. (...) Você **reflete**, talvez você esteja **refazendo alguns passos**, **algumas atitudes**, **alguns comportamentos**. Você **tá trabalhando**, é um **processo de amadurecimento** também. É um **preparo** para o plantão. (Auditor8)

O auditor se utiliza do pensamento reflexivo para pinçar práticas profissionais buscando seu aprimoramento, como “ter mais resultado”; para eleger o próprio desempenho tentando aprimorá-lo, como “ser mais produtivo”; para buscar o benefício do seu público alvo, como “posso ajudar as pessoas no trabalho que eu faço” ou “em benefício da sociedade”; ou, ainda, para vivenciar valores, como o “senso de justiça” como se pode pontuar na fala que se segue.

Eu **penso no que vou fazer**. Eu **penso no que eu poderia fazer para melhorar** o plantão, melhorar assim, no que eu poderia fazer para ser uma coisa mais efetiva, de **ter mais resultado**. Até por conta mesmo...não só pessoalmente, mas **como é que eu poderia ser mais produtivo** para o Estado. Porque, eu antes queria fazer um curso de Direito, porque eu achava que o Direito ... **eu poderia servir as pessoas** com o Direito, **ajuda um, ajudar outro**. Como eu não fiz curso de Direito, não consegui levar essa idéia adiante, eu tô vendo que eu **posso ajudar as pessoas no trabalho que eu faço**. E quando eu “**mentalizo**” alguma coisa nesse sentido, eu sempre vislumbro isso...isso vai redundar num benefício social, então sempre procuro verificar **em que posso melhorar mais** para que isso seja mais efetivo. **Até nas conversas** com as pessoas, com as pessoas que eu abordo, eu tento passar essa idéia...e como é que eu posso conversar mais com as pessoas, para que eu possa mostrar, não só em não infringir uma certa penalidade, mas mostrar que ele não está agindo corretamente e está prejudicando outras pessoas.(...) Isso foi uma coisa que me preocupou, de como eu poderia no exercício da minha profissão estar vendo a parte social da coisa. **De como aquilo ia refletir em benefício da sociedade**. Não só por uma questão ética, mas também por uma questão pessoal. Eu acho que **cada ser tem aquela vontade de ser útil**, de passar pela vida e servir de alguma maneira. E eu penso assim, eu acho que exercendo minha profissão de **maneira ética, correta**, eu **posso alcançar esse objetivo**. Eu sinto que eu alcanço esse objetivo, também. De uma satisfação pessoal. **Pessoalmente eu me satisfaço assim**. (...) Porque as vezes tem momentos que você é levado por um conjunto de situação de não querer atuar naquele momento ali...”Não, vai ser injusto. A pessoa não tem condições”. Mas, se você **verificar como um todo**...até em certos momentos que parece socialmente injusto, por conta de fatores financeiros, não é? Quando você age está sendo justo para com os outros. E, utilizando aquele momento, como momento de educação mesmo. Por exemplo: “Puxa, rapaz, você autua as pessoas pequenas, e as grandes ficam por aí”. Se a gente for pensar assim sempre e não fizer uma pequena autuação, porque é uma pessoa pobre ou porque é uma pessoa que está começando, mas está fazendo uma prática ilegal. E eu creio...Não é do pequeno que se faz o grande? E eu acho que a gente devia fazer isso em todos os momentos. Mas, os grandes um dia foram pequenos. E, talvez, se tivessem sido educados, desde pequenos, a agir com **senso de justiça** fiscal, de que ele está praticando uma atividade, que é tributada. E aquele tributo, por menor que seja, vai ajudar a ele próprio e a sociedade em torno dele. Porque na abordagem (fiscal) a gente percebe muito isso: **a falta de educação**. Acha sempre que aquilo ali é uma extorsão, o quê a gente da fazendo é uma extorsão. E, não vê como um bem.(Auditor4)

Essa narrativa, como outras aqui registradas, revela que diversas situações práticas são caracterizadas pela singularidade, pelo conflito e pela incerteza. Essas características igualmente foram encontradas nos trabalhos de campo de Schön (1998; 2000), quando a prática profissional surge com algumas “zonas indeterminadas”, nas quais “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores –

escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p. 17). As situações problemáticas, inéditas, e cujo contexto requer que o auditor lance mão de seus conhecimentos técnicos, experiências de vida, visão de mundo, valores éticos, representam um desafio, não singularizado na ação de tributar. Essa também é a perspectiva de ALBERTI (2008), ao ouvir as histórias das experiências profissionais do jurista Evandro Lins e Silva, nas quais foram observados outros aspectos intervenientes na defesa de uma causa jurídica, além do caso defendido e das leis a ele pertinente.

Essas reflexões no contexto profissional repercutem nos valores e crenças, que norteiam de forma mais ampla a vida dos auditores, que se podem nominar de meta-reflexões.

4.4.2 Meta-reflexões

Das entrevistas emergiram narrativas, explícitas ou não, que sugerem que as reflexões no contexto profissional possuem uma relação dialética com o conjunto de valores e crenças que cada indivíduo traz consigo. O profissional não se desfaz de suas convicções mais profundas, sua compreensão de mundo, quando está agindo num contexto profissional. É uma constatação biológica e cultural que todo esforço reflexivo e toda a ação humana acontecem “a partir de uma postura inicial consciente ou inconsciente que define o âmbito daquilo que é aceitável na sua reflexão ou explicação” (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 261). Esse amplo acervo individual que caracteriza cada indivíduo como único, influencia seu modo de ver o mundo, estar no mundo, atuar no mundo. Essa influência é igualmente sentida na prática do auditor fiscal.

Eu acho que tem **total ligação**. **Se eu acredito** que todas as pessoas devem ser respeitadas, **eu vou procurar na abordagem**, respeitar a pessoa. Por mais que a pessoa possa estar errada, possa estar infringindo

a legislação, **não é por isso** que eu devo ser mal-educado ou arrogante com ele. **Depende também** de como a pessoa vai responder a essa abordagem. Nós temos uma função que nós temos que fazer valer a legislação. Então, se um motorista é abordado de forma educada, e de repente ali, ele te desacata, você vai ter que ser mais enérgico. (Auditor10)

O entrevistado possui como um valor profundo, o de que todos os indivíduos merecem respeito, e esse valor sustenta e transparece em suas ações. Quando a situação é tal que exige uma reação de certa forma contrária aquele valor, causando uma dissonância cognitiva¹⁷, o auditor se vale de outro valor individual, que surge tácito na sua fala, o da responsabilidade profissional.

Na fala seguinte, o Auditor9 relata uma situação por ele vivida, na qual não apenas cobrou o imposto, mas explicou a razão da cobrança e a maneira de se calcular o valor do imposto devido. Para o entrevistado, de um modo amplo, o conhecimento é direito de todos, estando como dever de cada um tornar isso real. Esse valor está implícito em seu agir profissional, e emerge da sua narrativa.

Um exemplo, uma vez um contribuinte, que ia pagar, **queria saber como era o cálculo e porque estava pagando**. Então, **orientei** e ele ficou satisfeito com a explicação, e pagou. E depois, **o colega me criticou** ...”rapaz, tu vai mesmo perder tempo com isso de explicar? É cobrar mesmo e tchau. Se não quiser pagar, retém e pronto”. Minha resposta foi ficar calado. Mas, aquilo ali teve esse choque (...). “Mas, rapaz, o pessoal ainda tá com o pensamento que é só cobrar”. (Auditor9)

A narrativa revela que um colega de trabalho discorda, pois considera desnecessária tal explicação, o quê reflete outra orientação, outro conjunto de valores, crenças, outro modo de ver.

As situações concretas do cotidiano profissional influenciam e são influenciadas por esse acervo pessoal de valores e crenças. A percepção dessa relação dialética é efetivada por meio do pensamento reflexivo, que percebe a ação

¹⁷ Incompatibilidade entre duas ou mais atitudes, ou entre atitude e comportamento de um indivíduo (ROBBINS, 2005).

profissional não dissociada do amplo contexto de vida do profissional. Uma situação prática pode confirmar ou questionar a validade de um valor ou de uma crença pessoal. O Auditor⁸ assim expressou suas reflexões, que pela amplitude, pode-se denominar também de meta-reflexões.

Acho que existe, existe uma **interferência. Modificando ou confirmando** algumas **concepções, contrariando** outras. Porque **o mundo real**, o mundo material, a que você se referiu, quer queira ou quer não, **ele vai interferir de forma decisiva, não decisiva, mas de certa forma** nas suas **percepções, enquanto cidadão, enquanto indivíduo, enquanto ser humano. E experiências que repercutem em outras áreas, não só profissional.** Nas minhas relações diárias, no meu cotidiano, **refletem sim.** Se o cara tem boa-fé, se não tem. Se o cara tá falando a verdade, se o documento reflete a verdade. E isso **tudo vai mexendo** com as nossas **concepções de verdade, de justiça, esses valores essenciais.** Sem dúvida, acontece sim. **Talvez,** em outra profissão, em outra atividade, esse aspecto humanístico fosse mais trabalhado, fosse mais regado na gente do que aqui, na nossa atividade. (Auditor⁸).

Esse imbricamento entre ação imediata e reflexão profunda, entre objetividade do agir e compreensão do todo, pode ser tomado num sentido ou noutro, ou iniciado por qualquer um desses elementos. Nesse sentido, Maturana e Dávila (2009, p. 261) assim se expressam:

Pode-se partir da aceitação primária do transcendente como argumento último para a visão e compreensão de tudo o que vivemos e pensamos em nosso viver. Ou pode-se então da aceitação do viver cotidiano como lugar e circunstância inicial para todo refletir e explicar.

A reflexão comparece no processo de aprendizagem do auditor fiscal como parte integrante do mesmo, expandindo compreensões, aprimorando procedimentos técnicos, corrigindo comportamentos, sedimentando aprendizagens, compondo a identidade de cada profissional e igualmente “desenhando” o perfil da comunidade de prática.

4.5 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, uma síntese dos significados das histórias contadas pelos auditores fiscais, destacando-se seus aspectos centrais:

CATEGORIA	SIGNICADO
Experiências anteriores ao Fisco paraibano	As experiências (profissionais, familiares, escolares) anteriores ao Fisco são percebidas como relevantes para a prática profissional.
Percepções sobre o Curso de Formação	De um modo geral, a aprendizagem formal é tida como importante para a prática. Particularmente, cada auditor tem uma percepção singular sobre a formação.
Experiências e Aprendizagens nos Primeiros Plantões	As primeiras práticas revelam processos de aprendizagem frutos do encontro entre o conhecimento formal e o advindo da prática, num esforço de síntese dialética.
O ingresso na Comunidade de Prática	A percepção de pertencer à uma comunidade de prática profissional e suas implicações na prática profissional.
Socialização de Experiências e Reflexões	O diálogo com os pares surge como momento de aprendizagem social, no qual as experiências e reflexões são compartilhadas, o que enseja novas aprendizagens.
Recepcionando um novato, renovando a comunidade	A comunidade de prática se mantém e se renova com a entrada de novos auditores, que adotam práticas já estabelecidas, modificam outras e inovam.
Aprendendo com a prática e com os pares	A aprendizagem no contexto da ação é marcada pela presença e influência dos outros auditores fiscais.
Aprendendo a trabalhar em equipe	A necessidade do trabalho em equipe conduz a reflexões sobre tais momentos na intenção de construir aprendizagens nesse campo.
Aprendendo a lidar com conflitos	As situações conflituosas surgem como parte do contexto da ação, o que demanda aprendizagens para o seu tratamento.
A experiência como mediadora da aprendizagem em ação	A experiência concreta, ambientada em situações reais de trabalho, surge mediando a aprendizagem na ação.
Reflexão e aprendizagem no contexto da ação	O ato de refletir sobre suas vivências se constitui em ferramenta de aprendizagem.
Meta-reflexões	As ações rotineiras dialogam com os valores, crenças, visões individuais. Essa interação acarreta influências mútuas.

Quadro 4: Síntese da Análise dos Dados

Como os Auditores Fiscais da Secretaria de Estado da Receita da Paraíba aprendem no contexto da prática profissional? Ao leitor já surgiram, certamente, alguns indicativos de respostas, uma compreensão geral sobre a aprendizagem dos auditores fiscais no contexto da prática profissional. Tendo por foco a aprendizagem, divisa-se 3 núcleos temáticos que emergem das histórias, consoante o disposto a seguir:

a) Antecedentes e o Currículo Formal de Aprendizagem

As narrativas apontam para momentos da vida dos auditores, anteriores ao Fisco paraibano, eivados de significações para seus protagonistas, que nelas efetuam aprendizagens diversas. Tomando-as por experiências de vida, aprendizagens de vida, temo-las como construtoras do conhecimento que o auditor novato adentra à SER. Conhecê-las, não *in totum*, mas as que percebidas como relevantes para o auditor, possibilitam uma melhor definição do perfil do novo funcionário, como também o perfil do discente que irá freqüentar o Curso de Preparação para Auditores. O ensino formal necessita considerar os saberes que os aprendizes trazem consigo (FREIRE, 1996).

O Curso de Formação para Auditores, ministrado pela Escola de Administração Tributária – ESAT, surge como um segundo momento relevante para a aprendizagem que se efetivará na prática profissional. As escolas de governo, como a ESAT, têm como papel a preparação para as carreiras de Estado dos profissionais selecionados, por meio dos cursos de formação (NICOLINI, 2007). Lave e Wenger (1991), contribuindo para a eficácia desses cursos, ressaltam que estes não consideram a natureza do aprendiz e suas relações com o mundo, compreendendo um conhecimento baseado em suposições. Os entrevistados

revelam sua importância para a prática, e mesmo as críticas que surgem nascem a partir do conhecimento formal, ministrado no próprio Curso. Essas críticas, que o curso não prepararia totalmente o aprendiz para as situações da prática, parecem se referir menos à qualidade do Curso e mais para uma aprendizagem inseparável da prática profissional, do fazer cotidiano. Essa aprendizagem inalienável da ação tem início com os primeiros plantões. O Curso de Formação também aparece como ambiente da formação de novas comunidades de prática, corroborando outros estudos (NICOLINI, 2007).

Nos primeiros plantões, a presença de um auditor veterano empenhado em colaborar na aprendizagem do novato, emergiu da pesquisa como elemento importante para que o profissional estreante mais facilmente e apropriadamente se incorpore aos demais auditores e se sinta incorporado nessa comunidade de prática. O processo de aprendizagem que teve início com o Curso de Formação, agora fica enriquecido com as aprendizagens advindas da prática, e com as reflexões decorrentes desse *praticar a teoria*.

b) Contexto Social da Aprendizagem

As características do trabalho, como o regime de plantão de 24 horas, o deslocamento casa-trabalho e trabalho-casa feito em grupo (em boa parte dos casos), o trabalho em equipe, o pertencer a uma comunidade de prática, a análise de cada situação da prática frente à legislação pertinente, o julgamento das considerações apresentadas pelos contribuintes (numa situação de iminente cobrança de imposto, como ou sem multa), a atividade percebida como estressante (envolvendo situações de conflito de interesses), compõem o contexto no qual o auditor trabalha e aprende a trabalhar.

As atividades práticas representam a imersão do auditor novato no entendimento do próprio trabalho, e em torno delas se concretizará comunidades de prática, nas quais essas circulam, e as caracteriza. Nessas comunidades de prática, os auditores contam suas histórias da prática, ouvem as histórias de seus pares, formulando um acervo de conhecimento coletivo, um patrimônio imaterial daquela comunidade. A comunidade de prática, ao mesmo tempo em que transmite ao novato saberes práticos, se perpetua nessa transmissão, na vivência de suas práticas sociais (LAVE; WENGER, 1991).

Esse movimento de perpetuação inclui o de mudança, em que se muda para se continuar a mesma, ou seja, para permanecer como comunidade de prática. Nessa prática comunitária a aprendizagem do auditor surge situada, contextualizada. Os auditores, outrora novatos, incorporam a cultura da comunidade a que pertencem, e se disponibilizam para recepcionar, por sua vez, os próximos auditores novatos. Essa imersão numa comunidade não acontece sem esforço reflexivo, e também contempla a modificação dessa comunidade ao travar contato com os novos sujeitos, os auditores novatos. O auditor que nela ingressa, em pleno uso de sua liberdade, compreende as práticas comunitárias a partir de seu ponto de vista, refletindo sobre as práticas profissionais consolidadas, travando com as mesmas um relacionamento dialético, no qual se modifica e modifica o seu contexto.

Inicialmente, o auditor se situa na periferia dessa comunidade de prática, aproximando-se paulatinamente na medida em que vai assumindo a resolução de situações, de forma crescentemente independente. Revelando um movimento de aprendizagem pela participação do novato na periferia da comunidade, mas de forma legítima, pela concessão dada pela comunidade, configurando o quê Lave e Wenger (1991) denominaram de participação periférica legítima, ou legitimada

(SILVA, 2009), quando se quer realçar ser fruto de uma ação humana, ou seja, que se torna legítima, pelo interesse e pelo valor agregado pelo novato e pela ação voluntária do veterano, para tal. A prática que o novato não possui, e cuja posse se esforça para ter, é socialmente construída, através da comunidade de prática, que a preserva. E o novato aprende essa prática na medida em que se desloca para o centro dessa comunidade, que a pratica (GHERARDI, NICOLINI, ODELLA, 1998).

Podem-se visualizar três níveis de comunidade de prática, no cotidiano do auditor fiscal lotado em posto fiscal: a *comunidade de prática menor*, formada pelos seus pares de plantão, a *comunidade de prática intermediária*, constituída por seus pares do posto fiscal (compreendendo os auditores dos quatro plantões fiscais), e a *comunidade de prática ampliada*, na qual estão agregados todos os auditores que trabalham em postos fiscais. Essa “classificação” não é definitiva, podendo variar, conforme se queira ampliar ou diminuir sua abrangência. Importante destacar é que cada qual pode ter sua cultura própria, seu modo de proceder específico, não necessariamente conflitante com as demais, embora essencialmente assemelhadas.

c) A Aprendizagem em Ação dos Auditores

A pesquisa revelou uma aprendizagem situada no contexto da prática profissional, que surge no decurso da ação e imersa na cultura local. A interação social é elemento constituinte dessa aprendizagem, mas também representa elemento participante da constituição da comunidade de profissionais que a integram (LAVE; WENGER, 1991).

Existe um conjunto de oportunidades de aprendizagem na ação que o novato encontra quando ingressa numa dada comunidade de prática (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Para o auditor fiscal novato, observar as práticas da

comunidade de prática dos auditores veteranos representa um aspecto determinante em sua aprendizagem na ação. Outro elemento é a sua relação com os pares, manifestada pelo diálogo em torno de uma situação de trabalho, pela socialização das experiências e reflexões sobre a prática profissional, pela declaração de dúvidas com relação a resolução de situações práticas, interpretação da legislação, e pelo delineamento de uma situação problemática e o seu respectivo enquadramento legal.

5 CONCLUSÃO

A fundamentação teórica, como base de conhecimento, a utilização da História Oral Temática, como método de pesquisa, as histórias que os auditores contaram, como relatos da realidade prática, a interpretação dessas histórias, como compreensões de uma realidade, e o pensamento reflexivo do pesquisador, como gestor desses elementos da pesquisa, possibilitaram o alcance dos objetivos inicialmente propostos.

Da pesquisa emergiram mediadores da aprendizagem do auditor fiscal no contexto da ação profissional. Esses mediadores podem ser visualizados em dois grupos. Os *Fatores Mediadores de Influência* e os *Fatores Mediadores da Experiência*, estes oriundos do agir do próprio auditor nas situações reais de trabalho e de seu relacionamento com os pares nessas mesmas situações, aqueles fundados no amplo contexto da prática profissional, em sentido restrito, condições materiais do trabalho, legislação, procedimentos, comunidade de prática; em sentido amplo englobam aspectos familiares e o contexto social.

As falas dos auditores fiscais revelaram fatores mediadores da experiência (pertinentes à ação profissional). A descrição do significado de cada fator foi elaborada considerando os significados que emergiram do estudo, alinhados ao referencial teórico. São eles:

ação: é a prática profissional no nível mais básico;

reflexão na ação: consiste em pensar na ação enquanto age, monitorando-a, corrigindo-a, buscando sua eficácia;

reflexão pós-ação: ponderação sobre as conseqüências da ação, como aplicação da norma, procedimento utilizado, reação emocional envolvida, avaliando todo o contexto da ação passada;

ação e reflexão em histórias socializadas: transformação desses elementos precedentes em histórias socializadas com outros auditores; narrar suas histórias e ouvir as dos colegas;

reflexões individuais e coletivas sobre essas histórias: pensar reflexivamente “em voz alta”, coletivamente, sobre as práticas profissionais, sobre as práticas da comunidade de prática, sobre as interpretações da lei e das situações de trabalho;

meta-reflexões: reflexões cujo alcance transcende à prática profissional, repercutindo em todo o arcabouço de valores e crenças individuais.

As falas também revelaram fatores mediadores de influência (pertinentes à realidade circundante):

contexto da ação: os atributos do contexto que o torna específico, como condições gerais do trabalho, regime de plantão, valores sociais vigentes;

apoio social: fruto dos relacionamentos humanos nas esferas familiar, social e profissional;

aprendizagem formal: advinda da educação formal ministrada por unidades de ensino;

comportamento individual: decorrente das atitudes, personalidade e dos valores pessoais;

comunidade de prática: grupo de profissionais de um contexto específico, que compartilham um conjunto de práticas e procedimentos, de histórias socializadas e de valores coletivos que conferem uma singularidade no processo de aprendizagem em ação do profissional;

legislação: conjunto de dispositivos legais que regem a atividade de fiscalização tributária estadual.

A reflexão sobre a dinâmica entre esses fatores fez emergir uma forma espiralada de representá-la (Fig. 2, p. 133), tendo como centro a ação, aspecto distintivo da aprendizagem na ação de outras aprendizagens. Não há limites “territoriais” entre os fatores, sendo cabível imaginar que cada fator possui um “campo de força” pelo qual influencia e é influenciado. Na medida em que os fatores se aproximam há maior interação entre eles; quando se afastam, a interação persiste, no entanto mais abrandada. Diante de situações conflitantes no trabalho, os auditores refletem sobre as conseqüências em seu contexto familiar, e o quanto o apoio social, da família ou dos colegas de trabalho, foi relevante para ter um comportamento mais equilibrado frente às situações de risco.

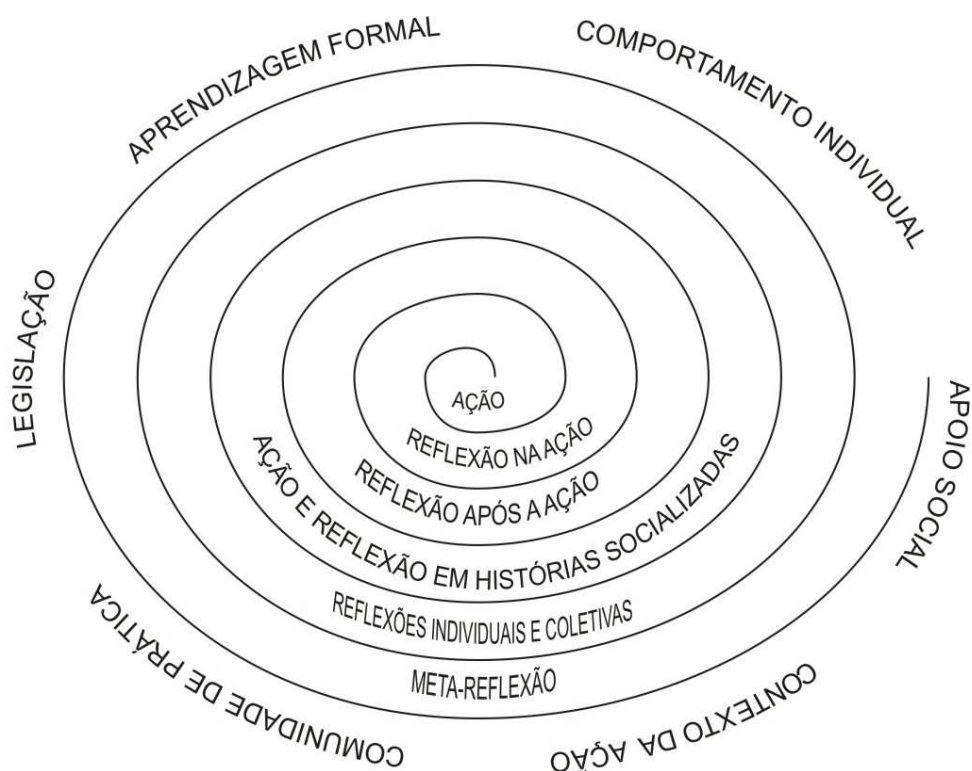


Figura 2: Modelo Dinâmico dos Fatores Mediadores da Aprendizagem em Ação dos Auditores Fiscais

O movimento que dá dinamismo ao esquema possui forças centrípetas e centrífugas, que dialogam enquanto atuam, e que normalmente envolve vários fatores ao mesmo tempo. Por exemplo, uma ação de tributar (fator mediador da experiência), em resposta a uma situação de trabalho real (fator mediador de influência), é regida pela legislação tributária (fator mediador de influência), que necessita ser interpretada (ação individual, fator mediador de influência) para que haja adequação da ação fiscal à norma e à situação específica. Essa interpretação individual é influenciada pela interpretação predominante na comunidade de prática (fator mediador de influência). A interpretação consiste na verificação do quanto a situação se aproxima ou se afasta das condições legais para sua operação. Observa-se que entre esses dois fatores que se aproximam, “gravitam” os demais que constituem o amplo contexto da ação profissional do auditor, e

consequentemente de sua aprendizagem na ação. Para executar a ação de tributar, o auditor se vale dos conhecimentos formais adquiridos no Curso de Formação (fator mediador de influência). Ao se envolver em uma situação crítica de conflito, o contribuinte pode se evadir do local da ocorrência, por exemplo, o auditor pode se valer do apoio (fator mediador de influência) que desfruta com seus pares para deliberar a melhor opção de resolução do caso. Quando se analisa pormenorizadamente uma ação profissional, percebe-se o caráter complexo da ação cotidiana, que ao se transformar em rotina pode ser revestida da falsa roupagem de uma ação simplista.

Da pesquisa emergiram estágios relevantes da aprendizagem do auditor, nos quais o auditor novato desempenha “papéis” específicos situados no momento de sua aprendizagem e contextualizados de maneira particular com a comunidade de prática de auditores fiscais. O Quadro 5, a seguir, procura apresentar, conceituar e situar esses papéis no processo de aprendizagem na ação. Utiliza-se a linguagem da arte cênica, na qual atrizes e atores desempenham papéis, na “pele” de seus personagens. Recorrer às artes para o ensino em administração é campo fértil (DAVEL; VERGARA; GHADIRI, 2007), recorre-se neste momento aos elementos da arte de representar para explicitar um resultado da pesquisa, que revela uma compreensão da aprendizagem na ação dos auditores fiscais.

Estágios de Aprendizagem do Auditor	Processo de Aprendizagem	Experiência da Aprendizagem	Cenário da Aprendizagem	Momento de Aprendizagem
Aprendiz formal	Educação Formal.	Participação no Curso de Formação	Salas de aula e visitas aos postos fiscais.	Curso de Formação para Auditores
Observador da prática	Observação dos veteranos em ação.	Percepção dos padrões de ação usados na prática.	Situações de prática, nas quais o veterano age.	Primeiros plantões. Situações inéditas.
Praticante observado	Prática profissional mediada pela orientação de um auditor experiente.	Vivência dos padrões de ação.	Situações práticas, nas quais age, e é acompanhado por veterano.	Situações cotidianas. Processo de legitimação como membro da comunidade
Praticante reflexivo	Ação e reflexão sobre sua prática profissional.	Reflexão na prática dos padrões de ação.	Situações práticas.	Após as ações, quando reflete em sua performance.
Praticante ouvindo e contando histórias.	Troca de experiências (conta e ouve histórias sobre a prática com seus pares).	Vivência da dimensão social da aprendizagem.	. Carona solidária (fiscais indo ou voltando para casa), encontros sociais, ambiente dos plantões.	Ao longo da carreira fiscal.
Praticante reflexivo coletivo	Reflexão coletiva sobre a prática profissional.	Vivência da dimensão social da aprendizagem e da reflexão.	Carona solidária (fiscais indo ou voltando para casa), encontros sociais, ambiente dos plantões.	Ao longo da carreira fiscal.
Praticante docente da ação	Partilha do conhecimento, de forma voluntária, de como é a prática ao receber um novato.	Vivência de ensinar enquanto age, e aprender ao agir.	Os primeiros plantões de um novato.	Recepção de um novato no posto fiscal.

Quadro 5: Aprendizagem do Auditor Fiscal no Contexto da Prática Profissional

Esses estágios podem ser fundidos ou ampliados, na medida em que se queira detalhar alguns processos ou fundi-los. Embora apresentados separadamente, os estágios, bem como os papéis nele desempenhados, se misturam, não havendo separações intransponíveis. Dewey (1974) defende que toda experiência é uma experiência estética. Davel, Vergara e Ghadiri (2007, p. 14), assim se expressam sobre o pensamento deweyano que contempla experiência e estética:

Para Dewey, a experiência é governada pela estética e quando a experiência apresenta caráter fundamentalmente estético, como aquele fornecido pela arte, torna-se um meio de enriquecer o sentido da vida, pois mobiliza o contexto de significados e valores a partir dos quais o corpo foi aculturado.

Como não se pode entender uma história contada em filme ou peça teatral apenas observando um personagem ou uma cena, a compreensão de como os auditores fiscais aprendem na prática só pode se efetivar quando se aprecia toda a obra, o que indica uma compreensão dinâmica, parcial, complexa, instigante, necessária, norteadora, pois se assiste a um filme que ainda não terminou.

5.1 Reflexões finais do pesquisador

A iniciante pesquisa acadêmica nacional sobre o tema realça a importância deste trabalho, seus resultados e conclusões, apresentando esquemas do processo de aprendizagem no contexto da prática profissional. A utilização do método de História Oral exemplifica sua pertinência com os estudos organizacionais. No campo da prática profissional, este trabalho pode ser utilizado como subsídio para o aprimoramento dos cursos de formação para auditores, e outros afins, considerando sua tessitura científica. Ainda sob esta perspectiva, pode ser tomado como referência ou guia ilustrativo, para aqueles auditores que individualmente queiram aprimorar seus conhecimentos.

Não obstante, a presente pesquisa guarda algumas limitações, que explicitadas colaboram com as próximas que intentem abordar a temática ora focada.

Inicialmente, não há a intenção de generalizar seus resultados, e a escolha do método de pesquisa é um indicativo disto. No entanto, um esforço no sentido de se ter uma visão mais abrangente da aprendizagem na ação dos auditores fiscais que

fiscalizam a comercialização de mercadorias em trânsito representaria mais uma significativa contribuição para o entendimento do mesmo. O próprio perfil dos pesquisados, auditores fiscais exercendo suas atividades no campo da mercadoria em trânsito, não incluiu os demais auditores que atuam na fiscalização de estabelecimentos, em cargos comissionados e nas atividades-meio da Secretaria de Estado da Receita da Paraíba.

Para Demo (2000, p. 76) algumas alegações seriam “ociosas”, como não se ter atentado para todos os fatores envolvidos, por ser impraticável, não ter realizado outras explorações, pois pode ser apontado em qualquer trabalho, ou, ainda, que as conclusões são criticáveis, pois todas o são. Destaca o autor que se deve extrair da ciência, e, portanto, também de um trabalho científico, “o melhor que ela pode dar, ou seja, a capacidade de argumentar de forma bem fundamentada horizontes discutíveis” (DEMO, 2000, p. 76).

Acredito que esse trabalho representa exemplo concreto, real, do encontro entre mundo teórico e campo da prática. A pesquisa acadêmica foi realizada no contexto da prática. O pesquisador se percebeu em dois mundos distintos e superpostos, ou em um mundo multidimensional. A mesa utilizada para confecção de documentos próprios da fiscalização, procedimentos fiscais como conferência de mercadorias, diálogos sobre assuntos fiscais, também foi usada para prática acadêmica da coleta de dados. Ao pesquisador, no decurso das entrevistas, sobreveio a sensação de estar na sala de aula do mestrado, na proporção que ouvia as narrativas dos auditores, paralela a sensação de estar ouvindo os autores estudados, “falando silenciosamente”. A aplicabilidade dos resultados deste trabalho nas ações da SER, é uma possibilidade real. Para a academia, um esforço para a

compreensão de dada realidade, disponível para interessados na questão, que queiram entender e dialogar com a pesquisa.

A pesquisa permite refletir sobre o quê neste estudo se denominou de *teoria da prática e prática da teoria*. São muitos os estudiosos que se debruçaram sobre a questão envolvendo teoria e prática, a distinção entre elas, não permite compreendê-las como antagônicas, senão como complementares. Há uma busca pela teorização das coisas do mundo prático, das situações reais, não condicionadas em quaisquer esquemas teóricos ou experimentais. Pois, não basta ao ser humano viver, mas é vital saber a razão do viver, a compreensão de tudo que lhe aprouver conhecer. É próprio do ser humano incompleto almejar a vivência oposta, a da completude. Tão eloqüente quanto essa necessidade de conhecimento é a condição de ser agente, às vezes expectante, mas por opção temporária. Uma expectativa que é antes de tudo uma ação de esperar. Teoria é prática que almeja transcender-se.

Assim, alguns novos horizontes de pesquisa que se vislumbram focam a compreensão:

- do papel da emoção na aprendizagem na prática profissional;
- das condições materiais de trabalho sobre a aprendizagem do auditor;
- da imagem que a sociedade tem do auditor e suas implicações para a prática, com repercussões em sua aprendizagem (conteúdo e processo);
- do trabalho conflituoso e das aprendizagens necessárias para seu enfrentamento, considerando também a saúde dos indivíduos envolvidos;
- do perfil de ações institucionais permanentes para o contínuo desenvolvimento profissional, também na ação prática;
- do desenvolvimento de competências em ação;

- do papel da linguagem na aprendizagem em ação dos auditores fiscais.

A partir desta pesquisa, fundem-se o auditor e o pesquisador. Como trabalhar sem perceber em cada ação profissional, em cada situação da prática, uma perspectiva teórica, uma conexão com um estudo acadêmico? Como não perceber as múltiplas dimensões envolvidas na ação profissional, e abdicar de entender suas naturezas, interações e significações mais profundas? Ler uma obra científica e apartá-la da vida que se vive é tarefa vã. Como aprender apenas para deleite pessoal, se a vida responde às nossas ações e omissões?

Uma sensação paradoxal parece conviver em mim. O saber que impõe o peso da responsabilidade sob a consciência ou os ombros, também me faz mais leve e capaz de voos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- ALBERTI, V. **Ouvir Contar: Textos em História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- ANTONACOPOULOU, Elena. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem. *In*: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYONE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANTONELLO, C.S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. *In*: **Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração**, 14., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Anpad, 2004.
- ANTONELLO, C.S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. *In*: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S; BOFF, L.H.(orgs.). **Os Novos Horizontes da Gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, p.99-109, may./jun.1991.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. **Theory in Practice: increasing professional effectiveness**. Obra traduzida por Antonio Carlos Valença. Não publicada, 1974.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. **Organization Learning II – Theory, Method and Practice**. Obra traduzida por Antonio Carlos Valença. Não publicada.1996.
- ATTIE, W, **Auditoria: conceitos e aplicações**. São Paulo: Atlas, 1998.

BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. *In: Revista de Administração*, v. 39, n. 3, p. 220-230 jul./set.2004. Disponível em <http://www.rausp.com.br>. Acessado em 04 de abril de 2009.

BERGER, P.L; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990. Edição Pastoral.

BITENCOURT, C.C. A Gestão de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional. *In: Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 58-69, jan.mar/2004.

BRETAS, A.C.P. Pesquisa Qualitativa e o Método da História Oral: aspectos conceituais. *In: Acta Paul Enf*, v. 13, n. 3, p. 81-91, 2000.

BURITI, I.; HILUEY, X.F. **Guerreiros do Fisco**: a história do agente fiscal da Paraíba. Campina Grande: Gráfica Marcone, 1999.

CHEMLA, E. **A Reforma da Formação para Carreiras da ENA/França**: como formar profissionais para a condução de mudanças na administração pública. Palestra proferida na Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, em 22/06/2005.

CLOSS, L.Q; ANTONELLO, C.S. O Uso do Método de História de Vida Para Compreensão dos Processos de Aprendizagem Gerencial. *In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – XXXII ENANPAD*, 2008, Rio de Janeiro, RJ, Anais... Rio de Janeiro: 2008, 1 CD-ROM

COHEN, D. **A Empresa do Novo Milênio**. São Paulo: Abril, 2000.

DAVEL, E.; VERGARA, S.C. (org). **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2008.

DAVEL, E.; VERGARA, S.C.; GHADIRI, D.P. **Administração com Arte: Experiências vividas de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano. In: CHANLAT, J.F. **O indivíduo na Organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1991.

DEMO, P. **Introdução à Sociologia: Complexidade, interdisciplinaridade e Desigualdade Social**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Nova Mídia e Educação: incluir na sociedade do conhecimento**.

Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/unescomidia.html>.

Acesso em 30/11/2005.

DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, P. **Teoria – para quê?**. Disponível em:

<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br/textos.html>. Acesso em 31/10/2005.

DEWEY, J. **A Arte Como Experiência**. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DEWEY, J. **Como Pensamos: Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: Uma Reexposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais**. In: EASTERBY-SMITH M.; BURGOYNE J.; ARAÚJO, L.

Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem:

Desenvolvimento na Teoria e na Prática. Atlas, 2001, cap. 1.

EASTERBY-SMITH M.; BURGOYNE J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem:** Desenvolvimento na Teoria e na Prática. Atlas, 2001.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH M.; BURGOYNE J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem:** Desenvolvimento na Teoria e na Prática. Atlas, 2001.

FINGER, M.; BRAND, S.B. Conceito de “Organização de Aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH M.; BURGOYNE J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem:** Desenvolvimento na Teoria e na Prática. Atlas, 2001.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning:** integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização:** Teoria e Prática da Libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S.M. **História Oral:** possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2006.

GIRIN, J. A linguagem na organização: signos e símbolos. *In*: CHANLAT, J.F. **O Indivíduo nas Organizações**: Dimensões esquecidas. Volume III. São Paulo: Atlas, 1996.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. *In*: DIERKES, M.; ANTAL, A.B.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford University Press, 2001, cap. 2, p. 34-60.

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

GODOI, C. K.; MATTOS, P.L.C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. *In*: GODOI, C. K; MELLO, R.B.; SILVA, A.B. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, M.J.T.L.; LOPES FILHO, J.G. **O Processo Histórico do Fisco Paraibano**. João Pessoa: Idéia, 2008.

GONÇALVES, R.C.; LISBOA, T.K. Sobre o Método de História Oral em sua Modalidade história de vida. *In*: Revista Katál. Florianópolis, nº 10, nº esp., p- 83-92, 2007.

GOSLING, J.; MINTZBERG, H.. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas - FGV**, vol.43, n.2, Abr./Jun./2003.

GORDEN, R. **Interviewing. Strategy, techniques and tactics**. Homewood. Illinois: Dorsey Press, 1975.

HERZLINGER, R.E. A cultura é a chave. *In*: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; SOMERVILLE, I. **Liderança para o Século XXI**. São Paulo: Futura, 2000.

HIROTA; E.H.; LANTELME, E.M.V. Desenvolvimento de Competências com Aprendizagem na Ação: introdução de inovações gerenciais na construção civil. *In*: RUAS, R.L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H (orgs.). **Os Novos Horizontes da Gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HURST, D.K. **Crise e Renovação**: Enfrentando o Desafio da Mudança Organizacional. São Paulo: Futura, 1996.

ICHIKAWA, E.Y.; SANTOS, L.W. Contribuição da história oral à pesquisa organizacional. *In*: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DEMELO, R.; SILVA, A.B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas,estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

IFLA, INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida. *In*: **National Forum on information Literacy**, 2005.

Disponível em: www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html. Acesso em: 20.mar.2008

JAIME, P; GODOY, A.S.; ANTONELLO, C.S. História de Vida: Origens, Debates Contemporâneos e Possibilidades no Campo da Administração. *In*: **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – I ENEPQ**, 2007, Recife-PE, Anais ...Recife: 2007. I CD-ROM.

KNOWLES, M.S. **The Modern Practice of Adult Education**: from pedagogy to andragogy. Cambridge: Cambridge Adult Education, 1980.

KOLB, D.A. A gestão e o processo de aprendizagem. *In*: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Professores**. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- LINDEMAN, E.C. **The Meaning of Adult Education**. New York: New Republic, 1926.
- LOIOLA, E; BASTOS, A.V.B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. In: **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, Jul./Set. 2003.
- LUCENA, E.A. **A Aprendizagem Profissional de Gerentes-Proprietários do Setor de Varejo de Vestuário de Florianópolis**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- LYOTARD, J.F. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2006.
- MACHADO, H.B.. **Curso de Direito Tributário**. São Paulo: Malheiros Editorers Ltda, 1997.
- MAGESTE, G.S.; LOPES, F.T. O uso da história de vida nos estudos organizacionais. In: **I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, Recife. *Anais...* Recife: EnEPQ, 2007.
- MAIA, B. **Paraíba Secretaria das Finanças: 65 anos**. João Pessoa: A União, 1993.
- MARTINS, P.E.M. Revisitando os Clássicos da RAP. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20.Mai.2009.

MARSICK, V. Experience-based learning: executive learning outside the classroom. **Journal of Management Development**, v.9, n.4, p. 50-60, 1990.

MATURANA, H; DÁVILA, X. O Grande, o Pequeno, o Humano – Reflexões Prévias à Saúde. *In*: PELIZZOLI, M; LIIMAA, W. **O Ponto de Mutação na Saúde: a integração mente-corpo**. Recife: Universitária UFPE, 2009.

McGILL, I; BROCKBANK, A. **The Action Learning Handbook**. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

MENCHEN, D. MEC quer certificar saberes não formais. *In*: **Jornal do Comercio**, Recife, edição de 17/05/2009. Disponível em http://jc3.uol.com.br/jornal/2009/05/17/not_330784.php. Acesso em 18/05/2009.

MERRIAM, S.B.; CAFARELLA, R.S. **Learning in Adulthood**: a comprehensive guide. Califórnia: Jossey Bass Inc., 1991.

MEZIRROW, J. Contemporary paradigms of learning. *In*: **Adult Education Quarterly**. v. 46, n. 3, spring, p. 158-173, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (ORG.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22^a.ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

MORAES, L.V.S. **A Dinâmica da Aprendizagem Gerencial – O Caso do hospital Moinhos de Vento**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E.. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 2007.

MOTTA, F.C.P.; VASCONCELOS, I.F.G. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Thomson, 2002.

NONAKA, I. A empresa criadora de conhecimento. *In*: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, p. 27-43, 1997.

NICOLINI, A. M. **Aprender a Governar – A aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de Estado**. (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2007.

PARAÍBA. **Secretaria de Estado da Receita da Paraíba**. Disponível em <http://www.receita.pb.gov.br>. Acesso em: 24/02/2009.

OLIVEIRA, M.M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

PARAÍBA. Lei nº 8.427, de 10 de dezembro de 2007. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração – PCCR do Grupo Ocupacional de Servidores Fiscais Tributários – SFT do Estado da Paraíba e dá outras providências. **Diário Oficial da Paraíba**, Poder Legislativo, João Pessoa, PB, 12 dez. 2007, nº 13.681, p. 1.

PERAZZO, P.F.; BASSI, C.S. Possibilidades do Método de História Oral nos Estudos em Administração. *In*: **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade** – I ENEPQ, 2007, Recife-PE, Anais ...Recife: 2007. I CD-ROM.

PEREIRA, A.C.G. **Em Torno da Mente**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PEREZ JUNIOR, J.H. **Auditoria de Demonstrações Contábeis**. São Paulo: Atlas, 2006.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRANGE, C. Aprendizagem Organizacional: desesperadamente em busca de teorias? *In*: EASTERBY-SMITH M.; BURGOYNE J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem**

Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática. Atlas, 2001.

PRESKILL, H.; TORRES, R.T. Papel do Inquérito de Avaliação na Criação de organizações de Aprendizagem. *In:* EASTERBY-SMITH M.; BURGOYNE J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem:** Desenvolvimento na Teoria e na Prática. Atlas, 2001.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 20, n. 2, p. 183-200, 1998.

RHINOW, G. Inovando e Competindo por Meio da Gestão de Pessoas. **Revista de Administração de Empresas - FGV**, v. 1, n.1,p. 2-7, jan.mar./2001.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**. Apresentação Francisco Buarque de Hollanda *et al.* Participação especial de Darcy Ribeiro e Washington Novaes. 02 DVD. São Paulo: TV Cultura, GNT e Fundar, 2000. 2 DVD (120 m), son. color.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROSA, M.V.F.P.C; ARNOLDI, M.A.G.C.. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RUAS, R. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e contribuição da Aprendizagem Organizacional. *In:* FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA Jr., M.M. (Org). **Gestão Estratégica do Conhecimento:** integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001, p. 242-269.

RUAS, R.; ANTONELLO, C.S. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 7, n. 3, 2003.

RUDERMAN, M. N.; OHLOTT, P. L. **Learning from life: turning life's lessons into leadership experience**. North Carolina: Center for Creative Leadership, 2000.

SADLER, P. Leadership and Organizational Learning. *In*: DIERKES, M.; ANTAL, A.B.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford University Press, 2001, cap. 18, p. 415-427.

SANTOS, B.S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D.A.. **El Profesional Reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences**. 2. Ed. New York: Teachers College Press, 1997.

SENGE, P.; SCHARMER, C.O.; JAWORSKI, J.; FLOWERS, B.S.. **Presença: Propósito humano e o campo do futuro**. São Paulo: Cultrix, 2007.

SENGE, P.M. Liderança em Organizações Vivas. *In*: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; SOMERVILLE, I. **Liderança para o Século XXI**. São Paulo: Futura, 2000.

SENGE, P.M. O Novo trabalho do líder: Construindo organizações que aprendem. *In*: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, p. 376-396, 1997.

SILVA, A.B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. 272 p. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, A.B. **Como os gerentes aprendem**: São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, A.B.; NETO, J. R. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; MELLO, R.B.; SILVA, A.B. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SIMS, R.R. Kolb's experimental learns theory: a framework for assessing person-job interaction. **Academy of Management Review**, v. 8, n. 3, p. 501-508, 1983.

SIMS, R.R. Aprendizagem Organizacional como desenvolvimento de histórias. In: EASTERBY-SMITH M.; BURGOYNE J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática**. Atlas, 2001.

SMITH, P.A. C. Action Learning and reflective practice in project environments that are related to leadership development. **Management Learning**, v. 32, n. 1, p.31-47, 2001.

SOUZA, J.F. Sabedoria x Conhecimento x Ciência x Arte. In: **E a Educação: Quê ??; a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação**. Recife: Bagaço, 2004.

SPENDER, J.C. Gerenciando sistemas de conhecimento. In: FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JÚNIOR, M.M. (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, p. 27-41, 2001.

STATA, R. Aprendizagem organizacional. A chave da inovação gerencial. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, p. 376-396, 1997.

TAKEUCHI, H; NONAKA, I. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: A crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

THOENIG, Jean-Claude. Recuperando a ênfase na dimensão pública dos estudos organizacionais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial, p. 9-36, 2007.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WOOD JÚNIOR, T. Editorial. **Revista de Administração de Empresas**, vol.43, n.2, Abr./Jun./2003.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A

TRABALHOS PUBLICADOS SOBRE APRENDIZAGEM NO SETOR PÚBLICO NACIONAL

Título	Mobilização de competências nas atividades profissionais dos egressos de um programa de formação e aperfeiçoamento
Autor(es)	Carla Patrícia Bahry e Suzana da Rosa Tolfo.
Objetivo	Compreender a percepção dos servidores egressos do Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior do Banco do Brasil, mestres ou doutores, a própria mobilização, nos cargos em que estão alocados, daquelas competências objeto dos programas de pós-graduação onde os mesmo se titularam
Contexto da Pesquisa	Banco do Brasil
Local/Ano de Publicação	Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, Feb. 2007

Título	Treinamento: Análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho.
Autor(es)	Gardênia Abbad, Ana Lídia Gomes Gama e Jairo Eduardo Borges-Andrade
Objetivo	Relato da validação de escalas de avaliação de reações ao treinamento, e igualmente dos resultados da análise do relacionamento considerando os mais tradicionais níveis: reação, aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho.
Contexto da Pesquisa	Tribunal de Contas da União/Brasília
Local/Ano de Publicação	Revista de Administração Contemporânea. Vol. 4/n.3, Curitiba, Set./Dez./2000

Título	Estrutura e Programas de T&D: o caso das empresas públicas e sociedades de economia mista do Estado de Minas Gerais
Autor(es)	Jáder dos Reis Sampaio e Karlyson de Castro Tavares
Objetivo	Estudar a relação entre estruturas organizacionais e programas de treinamento e desenvolvimento nas organizações públicas.
Contexto da Pesquisa	Diversas organizações do Estado de Minas Gerais
Local/Ano de Publicação	Revista de Administração Contemporânea. Vol. 5/n.1, Curitiba, Jan./Abr./2001

Título	Aprendizagem no processo de seleção de ferramenta CASE para o Estado da Bahia
Autor(es)	Elizabeth Loiola e Maria Célia Furtado Rocha
Objetivo	Discutir os fatores condicionantes dos processos de aprendizagem dos servidores membros da comissão de Seleção de Ferramenta CASE para o estado da Bahia
Contexto da Pesquisa	Governo do Estado da Bahia
Local/Ano de Publicação	Revista de Administração Contemporânea/ANPAD.vol.6, n.2,2002

Título	Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva
Autor(es)	João Batista Diniz Leite e Melody de Campos Soares Porsse
Objetivo	Discutir a Teoria da Competição Baseada em Competências, atentos para importância dos níveis de incerteza própria de mudanças estratégicas e dos processos que envolvem criação de conhecimento e aprendizagem. Para maior eficácia desses processos (criação de conhecimento e aprendizagem) os autores sugerem uma abordagem construtivista para a proposta pedagógica.
Contexto da Pesquisa	Banco do Brasil
Local/Ano de Publicação	Revista de Administração Contemporânea/ANPAD, Curitiba, v. 7, n. especial, 2003

Título	Gestão de Pessoas e as Universidades Corporativas: dois lados da mesma moeda?
Autor(es)	G. R. Brandão
Objetivo	“Este artigo descreve o modelo de universidade corporativa de uma instituição financeira, além de compreender as implicações dessa configuração de desenvolvimento profissional na gestão de pessoas da organização. (...) Os resultados revelam a universidade corporativa como estratégia política e mercadológica, apresentando dois eixos distintos de atuação e de geração de valor: do ponto de vista do desenvolvimento dos funcionários, constata-se evolução significativa sob alguns aspectos e reiteram-se antigas dificuldades do Treinamento e Desenvolvimento (T&D)”
Contexto da Pesquisa	Empresa de capital misto
Local/Ano de Publicação	Revista de Administração de Empresas – FGV, v.46, n.2, abr.jun./2006.

Título	Efeitos de Treinamento nos Desempenhos Individual e Organizacional
Autor(es)	FREITAS; I.A.; BORGES-ANDRADE, J.E
Objetivo	“(…) desenvolver um método para identificar efeitos de treinamento nos desempenhos dos indivíduos e da organização, combinação ainda rara na literatura científica.(…) Os resultados indicam que, para a maioria dos desempenhos individuais e organizacionais, o impacto percebido do treinamento foi avaliado entre bom e ótimo. A metodologia utilizada foi considerada adequada para a identificação de melhorias nos desempenhos organizacionais, percebidos como os mais afetados pelo treinamento. Também foram discutidas implicações metodológicas, teóricas e perspectivas futuras”.
Contexto da Pesquisa	Banco do Brasil
Local/Ano de Publicação	Revista de Administração de Empresas – FGV, v.44, n.3, jul./set./2004

Título	Aprendizagem de Consultores Internos nas Intervenções Conduzidas pelo Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública: um Estudo de Múltiplos Casos
Autor(es)	Ana Lúcia Neves de Moura, Bruno Campello de Souza
Objetivo	Compreender o processo de aprendizagem de consultores internos integrantes do Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública, enfatizando-se o papel da experiência, da reflexão e dos mecanismos exteriores de mediação cognitiva.
Contexto da Pesquisa	Governo de Pernambuco
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2007

Título	O Papel de Visitas Técnicas na Aprendizagem e Institucionalização de Práticas de Controle Externo
Autor(es)	Felicio Ribas Torres, Tomás de Aquino Guimarães
Objetivo	Descrever o processo de aquisição de conhecimento através de visitas técnicas e sua incorporação nas práticas de controle externo.
Contexto da Pesquisa	Tribunal de Contas da União - TCU
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2007

Título	Relação entre Percepção da Cultura Organizacional e Aprendizagem Situada: o caso de uma Universidade Federal
Autor(es)	Márcia Zampieri Grohmann, Bruno Weiblen, Carolina Freddo Fleck
Objetivo	Verificar se a comunidade de prática gera influência na percepção da cultura organizacional em uma Universidade Federal
Contexto da Pesquisa	Universidade Federal de Santa Maria
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2007

Título	Desenvolvimento de Atitudes – Contribuições empíricas baseadas em um estudo de caso
Autor(es)	Max Gondim de Albuquerque, Mônica Valesca Veras Machado, Alzenir Moraes Ferreira, Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel
Objetivo	Debater o uso das práticas não convencionais de ensino e de sua influência na mudança de atitude dos funcionários.
Contexto da Pesquisa	Banco do Nordeste do Brasil
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2007

Título	O Que os Gerentes de Agências Bancárias Aprendem?
Autor(es)	Jean Fabrício Bezerra de Melo, Eduardo de Aquino Lucena
Objetivo	Identificar o que os gerentes de agências da Caixa Econômica Federal de Recife aprendem no ambiente de trabalho.
Contexto da Pesquisa	Caixa Econômica Federal de Recife
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2007

Título	Gestão do Conhecimento na Administração Pública: Estágio de Implantação, Nível de Formalização e Resultados das Iniciativas do Governo Federal Brasileiro
Autor(es)	Carlos Olavo Quandt, José Cláudio Cyrineu Terra, Fábio Ferreira Batista
Objetivo	Documentar e analisar as mudanças ocorridas na Gestão Pública, considerando as práticas de Gestão do Conhecimento.
Contexto da Pesquisa	Órgãos da Administração Direta e Estatais
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2006

Título	Efeitos da Percepção de Suporte à Transferência sobre a Aplicação de Competências no Trabalho: o Caso dos Mestres e Doutores do Banco do Brasil
Autor(es)	Carla Patricia Bahry, Hugo Pena Brandão, Isa Aparecida de Freitas
Objetivo	Pesquisar a relação preditiva entre a percepção dos mestres e doutores sobre o “suporte à transferência da aprendizagem” oferecido pela organização e uso no trabalho das competências desenvolvidas em cursos de pós-graduação stricto sensu
Contexto da Pesquisa	Banco do Brasil
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2006

Título	Percepções sobre Educação a Distância: Limitações e Restrições à Implantação da Universidade Corporativa do Banco Central do Brasil
Autor(es)	Thaís Zerbini, Samuel Brauer Nascimento, Pedro Paulo Murce Meneses, Gardênia Abbad
Objetivo	Conhecer as percepções dos funcionários sobre educação a distancia, bem como seus conhecimentos no uso de ferramentas própria da tecnologia da informação. Visando implantar a Universidade Corporativa da organização.
Contexto da Pesquisa	Banco Central
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2006

Título	Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem profissional: uma análise em um Hospital Público
Autor(es)	Márcia Zampieri Grohmann, Ingri de Medeiros Pozzobon, Breno Augusto Diniz Pereira
Objetivo	Entender como as experiências emocionais influenciam no aprendizado dos Funcionários de um hospital.
Contexto da Pesquisa	Hospital Universitário de Santa Maria
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2006

Título	Trilhas de Aprendizagem como Estratégia para Desenvolvimento de Competências
Autor(es)	Isa Aparecida de Freitas, Hugo Pena Brandão
Objetivo	Debater o uso da noção de trilhas de aprendizagem como opção para o desenvolvimento de competências.
Contexto da Pesquisa	Banco do Brasil
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2005

Título	Conhecimento e Mecanismos de Defesa como Variáveis Interventivas na Prática de Competências Gerenciais no Setor Público
Autor(es)	Cléa Mara Reis Felix
Objetivo	Avaliar o Programa de Desenvolvimento de Gestores no período de 1997 a 2001
Contexto da Pesquisa	Prefeitura Municipal de Curitiba
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2005

Título	Avaliação de Resultados de Treinamento no Setor Público: Um Estudo de Caso no BDMG
Autor(es)	Avelino Alexandre Rodrigues da Silva, Lúcio Flávio Renault de Moraes
Objetivo	Divulgar o resultado de pesquisa sobre avaliação de resultados de um curso de MBA ofertado aos funcionários pela Organização
Contexto da Pesquisa	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2004

Título	A Organização de Aprendizagem no Setor Público: O Caso do Tribunal de Contas da União
Autor(es)	Carlos Alberto Sampaio de Freitas, Tomás de Aquino Guimarães
Objetivo	Verificar a existência de mecanismos e práticas relacionadas à aprendizagem organizacional.
Contexto da Pesquisa	Tribunal de Contas da União - TCU
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2004

Título	Da Aprendizagem Grupal à Organizacional: Uma Análise sob a Ótica das Práticas de Trabalho
Autor(es)	José Lindoval Aragão Matos, Ana Sílvia Rocha Ipiranga
Objetivo	Entender como ocorre a aprendizagem organizacional a partir da análise das práticas de um grupo integrante de uma organização estatal.
Contexto da Pesquisa	Banco do Nordeste
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2004

Título	Potencial de Aprendizagem Organizacional e Qualidade de Gestão: Um Estudo Multicaso em Organizações Públicas Brasileiras
Autor(es)	Gustavo Pereira Angelim, Tomás de Aquino Guimarães
Objetivo	Investigar a relação entre potencial de aprendizagem organizacional e nível de qualidade de gestão entre organizações públicas do Programa de Qualidade do Serviço Público do Governo Federal brasileiro
Contexto da Pesquisa	Organizações Públicas Federais
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2003

Título	O Processo de Aprendizagem Organizacional Como Balizador Para o Desenvolvimento de Um Modelo de Competências Para Uma Empresa do setor Elétrico
Autor(es)	Maria Aparecida Silva, Liége Viviane dos Santos de Moraes, Eduardo Santana Martins
Objetivo	Entender o processo de aprendizagem gerencial dos professores que se tornam gerentes
Contexto da Pesquisa	Universidade do Estado de Santa Catarina
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2003

Título	O Processo de Aprendizagem Organizacional Como Balizador Para o Desenvolvimento de Um Modelo de Competências Para Uma Empresa do setor Elétrico
Autor(es)	Anielson Barbosa da Silva, Cristiane Kleinübingh Godoi
Objetivo	Relatar uma pesquisa-intervenção numa empresa pública do setor elétrico, com o objetivo de desenvolver um modelo de competências.
Contexto da Pesquisa	Empresa Pública Estadual do setor Elétrico
Local/Ano de Publicação	EnANPAD/2003

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

Universidade Federal da Paraíba
 Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento de Administração
 Programa de Pós-Graduação em Administração

Entrevistado nº

Entrevista nº

Mestrando: Antonio Soares Neto

Orientador: Anielson Barbosa da Silva, Prof. Dr.

Pesquisa: Como os Auditores Fiscais da Secretaria de Estado da Receita da Paraíba aprendem no contexto da prática profissional?

Perfil Sócio-Profissional

- a) Idade: _____ b) Gênero: () Masculino () Feminino
- c) Estado Civil: () Solteiro () Casado () Separado/Divorciado () Viúvo () Vive com alguém
- d) Data de Ingresso na SER:
- e) Curso de Graduação:

Curso de Pós-Graduação

Entrevista

- a) Quais eventos de sua vida você destacaria como relevantes na sua formação de auditor fiscal?
- b) Você pode descrever os primeiros plantões?
- c) Suas experiências como auditor fiscalização: Você poderia nos relatar algumas marcantes?
- d) Concluído um plantão, você reflete sobre acontecimentos, sentimentos, reações, incidentes durante o plantão? Em caso positivo, como você procede?
- e) Você costuma pensar no próximo plantão? Como?
- f) Após uma situação de resolução problemática, você refaz/reafirma/retifica/constrói algum modo de proceder na prática? Você pode descrever uma situação?
- g) Como você descreve o trabalho de fiscalização em parceria com outro colega fiscal?
- h) Após ações fiscais específicas ou findo um plantão, você costuma partilhar suas impressões com o colega de trabalho ou vice-versa? Você pode descrever um momento desses?
- i) Caso você fosse designado para trabalhar com um Auditor Fiscal recém-contratado, quais preocupações você teria para com ele, ou conselhos daria, ou quais aspectos da prática você traria para uma conversa de trabalho?
- m) Você gostaria de ter a oportunidade de como Auditor Fiscal experiente ser escalado para trabalhar com Auditor Fiscal novato? Comente.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (auditor fiscal)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa “APRENDIZAGEM DE AUDITORES FISCAIS:
NO CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Antonio Soares Neto (Auditor Fiscal Mat. 147.782-0). Gostaríamos de contar com sua colaboração, que consiste em responder a uma entrevista sobre seu cotidiano de trabalho neste setor. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas antes, colaborará para uma melhor compreensão sobre o aprendizado de auditores fiscais durante a ação profissional.

Esclarecemos, também, que sua participação é voluntária e que, caso quera, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer hora ou deixar de responder a quaisquer das questões que lhe forem feitas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá também ser sanado junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba.

Se você concorda em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e gostaríamos que você colocasse a sua assinatura a seguir, indicando que está devidamente informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

ENTREVISTADOR
ANTONIO SOARES NETO

ENTREVISTADO (A)

_____, ____ de _____ de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Administração
Programa de Pós-Graduação em Administração
Campus Universitário – João Pessoa – PB – CEP: 58.059-900
Telefone: (83) 3216 7454
Mestrando: Antonio Soares Neto – Matrícula: 108100064

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa “APRENDIZAGEM DE AUDITORES FISCAIS:
NO CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

DIVULGAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PESQUISADA

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Antonio Soares Neto (Auditor Fiscal Mat. 147.782-0), que tem por objetivo geral: “Compreender como aprendem os Auditores Fiscais da Secretaria de Estado da Receita da Paraíba”. Gostaríamos de divulgar um perfil da organização pesquisada. Esclarecemos que a identidade do respondente e todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo e utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa, que, esperamos, propiciará uma melhor compreensão sobre o aprendizado de auditores fiscais durante a ação profissional.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá também ser sanado junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba.

Se a Secretaria concorda em participar, nós agradecemos muito a colaboração e gostaríamos que um dos dirigentes, responsável pela organização, assinasse a seguir, indicando que está devidamente informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados, assim como concordando com a divulgação do perfil organizacional que será indicado nos resultados a fim de dar credibilidade à pesquisa.

ENTREVISTADOR
ANTONIO SOARES NETO

Secretaria de Estado da Receita da
Paraíba

João Pessoa, ____ de _____ de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Administração
Programa de Pós-Graduação em Administração
Campus Universitário – João Pessoa – PB – CEP: 58.059-900
Telefone: (83) 3216 7454
Aluno: Antonio Soares Neto – Matrícula/UFPB: 108100064

ANEXO 1

CURSO DE FORMAÇÃO PARA AUDITORES

Carga Horária: 256 h/a

Horário: Integral

I – Módulo Comportamental (16 h);

II – Módulo Institucional (12 h);

III – Módulo Técnico (220 h)

IV – Abertura e Avaliação – (8 h)

Abertura – 4 h

Boas Vindas – 2 h

Palestra Corregedoria Fiscal – 2h

I – Módulo Comportamental:

Abordando os seguintes temas:

Relações Interpessoais – 16 h

Dinâmicas de integração;

Abordagem teórica e prática sobre: Trabalho em equipe, negociação; relacionamento interpessoal; Percepção de si, do outro e do meio; Empreendedorismo, Empregabilidade (novo perfil do funcionário público x perfil do mercado).

II – Módulo Institucional:

Abordando os seguintes temas:

Conhecendo a SER – 08 h

Estrutura organizacional da SER e suas competências (Circunscrição Fiscal);

Planejamento Estratégico: missão, visão e valores;

Diretrizes, metas e ações: acompanhamento do planejamento, indicadores operacionais.

Perfil dos contribuintes de ICMS do Estado da Paraíba, distribuição da receita por segmento econômico e tipos de contribuintes.

Interface nacional: CONFAZ, COTEPE, ENAT, Grupos Técnicos e ENCAT.

Estatuto do funcionário Público:

Lei orgânica do Grupo TAF: vencimento, ascensão, incentivo à interiorização; PIA;

Capacitação;

Produtividade fiscal.

Educação Fiscal – 4 h

Palestra de Apresentação do PNEF

Oficinas Pedagógicas

III – Módulo Técnico:

Abordando os seguintes temas:

Fiscalização de Mercadorias em Trânsito – 88 h

Ação fiscal no trânsito de mercadorias;

Legislação Tributária específica;

Análise documental; Mercadorias, tipos e peculiaridades;

Operações com mercadorias;

Infrações ao RICMS (tipos e lavratura de AI);

Documentos relacionados ao trânsito de mercadorias (nota fiscal, conhecimento de transporte, manifesto de carga, auto de infração, GNRE, DAR, carta de correção, GRA, protocolo/malote, termo de apreensão e depósito, termo de fiel depositário, termo de responsabilidade de mercadorias em trânsito e termo de transferência de responsabilidade, DI, GTA, PTV, SIF, SIE, CIPP);

Decretos; portarias e instruções normativas relacionadas à fiscalização no trânsito de mercadorias;

Tipos de cobrança (ICMS GARANTIDO, NORMAL, FONTE, DIFERENCIAL DE ALÍQUOTA);

Arrecadação e prestação de contas;

Utilização de rádio comunicação;

Formas de abordagens e segurança na ação fiscal;

Pauta fiscal;

TARE e RE;

Dicas para identificação de documentos falsificados.

Órgãos conveniados e ações de cooperação e conjuntas com outros Órgãos (PRF, SRF, MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, AGEVISA, ANVISA, IBAMA, ANP, SESDS, SAIA, IMEQ, TCE).

Sistemas: ATF/ ATOMO / PORTAL FISCAL/ Nota Fiscal Eletrônica e funcionalidades no trânsito de mercadoria – 64 h

- ATOMO (28 H)– DAR ELETRÔNICO, CONSULTAS, RELATÓRIOS, CHAMADA CFMT, TERMOS DE TRÂNSITO, COMANDO DE DIGITAÇÃO, PRODUTIVIDADE FISCAL.
- PORTAL FISCAL (8 H)– CONSULTAS, DOWNLOADS E PASSE FISCAL INTERESTADUAL (EMISSÃO, REGISTRO DE PASSAGEM, BAIXA, CONSULTAS E RELATÓRIOS).
- ATF (4 H) – Apresentação do escopo do sistema e funcionalidades.

Conferência de Cargas – 12 h

Cubagem;

Pesagem, lacre e deslacre de cargas;

Manuseio de cargas (cargas perecíveis, cargas perigosas);

Identificação de cargas (quantidade, espécie e tipo).

Substituição Tributária – 40 h

Legislação específica;

Contribuintes substitutos e substituídos;

Produtos sujeitos à substituição tributária;

Convênios e protocolos;

ST interna e interestadual;

Cálculo do imposto e prazo de recolhimento (medicamentos, combustíveis, farinha de trigo, autopeças);

Guia nacional de recolhimento estadual- GNRE;

Processo Administrativo Tributário - 12 h

Instâncias; prazos processuais; documentos acostados e anexos; tramitação processual; contestação e contra-arrazoado.

Estudo de Caso

Direito Penal-Tributário – 4 h

Ações de Inteligência Fiscal; Crimes contra a ordem tributária e econômica (notícia crime).

IV- Avaliação do Curso de Formação: 4 h

Elaine Carvalho César

Subgerente de RH