

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

JALUSA LIMA BIASI GALANT

DIREITO E EDUCAÇÃO:

Possibilidades e Entraves de aprendizagem dialógica em Empresa Jurídica

São Leopoldo

2014

Jalusa Biasi Galant

DIREITO E EDUCAÇÃO:

Possibilidades e Entraves de aprendizagem dialógica em Empresa Jurídica

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Mari Forster

São Leopoldo

2014

Ficha catalográfica

G146d Galant, Jalusa Lima Biasi

Direito e educação : possibilidades e entraves de aprendizagem dialógica em empresa jurídica / por Jalusa Lima Biasi Galant. – 2015.

71 f.: il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2014.

Orientação: Profa. Dra. Mari Forster.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Jalusa Biasi Galant

DIREITO E EDUCAÇÃO:

Possibilidades e Entraves de aprendizagem dialógica em Empresa Jurídica

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Beatriz Daudt Fischer – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Suzana Cini Freitas Nicolodi – Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o sentimento que embala minha escrita nesse momento.

Não tenho como começar sem agradecer, inicialmente, ao meu colega de faculdade Cristiano Becker Isaia, que além de ter nascido no mesmo dia em que eu nasci sempre me considerou como uma irmã, e como um irmão, vendo-me perdida profissionalmente, me disse: “Vai lá e olha os programas de Mestrado”. Foi um raio de luz naquele hoje longínquo setembro de 2012. Obrigada!

Sem ter condições financeiras para cursar a Universidade, minha mãe me apoiou e me incentivo me ajudando enquanto quando pode. Obrigada Mãe!

Na caminhada muita coisa aconteceu, mas meu marido, amigo e parceiro de vida, sempre ao meu lado, me deu forças dizendo: não desiste, a gente dá um jeito”. Obrigada, Daniel!

Minha tia Reny que além de inspiração, “salvou-me” auxiliando em um momento muito difícil, além, de, com muito amor, ter feito a correção ortográfica desse meu trabalho. Obrigada , “Ny”!

A tia Clecy, que continua me ajudando. Obrigada!

Às minhas irmãs, sempre manifestando orgulho das minhas pequenas vitórias, obrigada.

Meus queridos colegas de Mestrado que me acolheram com todo amor. Obrigada, a vocês também.

Agradeço aos meus Mestres, desse plano, e do plano espiritual, que inúmeras vezes me levantaram quando eu esmoreci e pensava que não iria conseguir chegar ao fim. Em especial, a dois desses Mestres: Ao meu Pai que desencarnou um pouco antes de eu entrar no Mestrado, mas que me iluminou de onde ele está. Obrigada, Pai! À minha orientadora, que nunca deixou de, afetivamente, me proporcionar trocas “mágicas” e que graças a elas o trabalho foi concretizado, obrigada Mari.

Ao nosso filho, que durante as seis semanas de gestação que esteve conosco, abençoou nossa vidas e trouxe-nos entendimento sobre o tempo de Deus, obrigada!

Aos demais familiares e amigos, obrigada por tanto amor.

Agradeço à minha equipe de trabalho da empresa jurídica, que enriqueceu essa experiência e proporcionou minha escrita.

Aos Diretores da minha atual empresa, que me liberaram sem “cobranças”, para eu poder escrever nas sextas-feiras pela parte da tarde. Obrigada, Ândrea e Marco Antônio Schenini

Aos alunos em Erechim que escolheram participar da minha Oficina.

Ao Professor Fabrício Ivo Aita, por liberar e participar com a turma a Oficina que realizei em Santa Maria-RS.

Por fim, agradeço ao meu “medo”. Graças a ele nunca me senti pronta e por isso aprendi e pretendo continuar aprendendo

RESUMO

O presente trabalho investigativo analisa as implicações, entraves e avanços, de um processo de construção de uma metodologia dialógico-participativa implantada em um espaço onde isso era desconhecido. Realizado em uma empresa jurídica, teve como enfoque central a relação entre as pessoas situadas em seus “nichos” de trabalho e sua forma de aprender uma nova cultura. Os principais autores que embasaram o estudo foram: Paulo Freire, Terezinha Azeredo Rios, Boaventura de Sousa Santos, Sérgio Vasconcelos, Léa das Graças Camargo Anastasiou, Maria Isabel Cunha, Jorge Larossa Bondía, Marilena Chauí e Heloisa Lück. A metodologia utilizada teve enfoque qualitativo, descritivo, etnográfico, uma vez que acompanhou com observações e registros todas as etapas do processo vivido; utilizou-se também, para ouvir os sujeitos ao final do processo, de entrevistas por e-mail. Os resultados demonstraram o potencial da metodologia dialógica-participativa, especialmente na melhor integração da equipe e na troca de informações, qualificando o trabalho e o atendimento ao cliente. Habilidades como autonomia e autoria, construídos coletivamente, foram destacadas pelos sujeitos. Por outro lado, entraves técnico-políticos também foram identificados, especialmente porque o trabalho provocou algumas mudanças na cultura da empresa, nem sempre almejadas por todos. Concluiu-se que por melhores resultados que um trabalho desta natureza traga, exige continuidade e, fundamentalmente, mudanças de concepções, para que se consolide com uma prática efetiva.

Palavras chave: Relação dialógica. Cooperação. Aprendizagem. Empresa jurídica.

ABSTRACT

This research work analyzes the implications, barriers and advances, a process of building a dialogic - participatory methodology implemented in a space where it was unknown. Held in a legal firm, had as its central focus the relationship between people located in its " niche" and work your way to learn a new culture. The main authors that supported the study were: Paulo Freire, Azeredo Terezinha Rios, Boaventura de Sousa Santos, Sergio Vasconcelos, Léa das Graças Camargo Anastasiou, Maria Isabel Cunha, Jorge Larossa Bondia, Marilena Chauí and Heloisa Lück .The methodology used was qualitative approach, descriptive, ethnographic, as accompanied with observations and records all stages of the living process; we used also, to hear the subject at the end of the process, interviews via email. The results demonstrated the potential of the dialogic - participatory methodology, especially in better integration of staff and exchange of information, describing the work and customer service. Skills such as autonomy and authorship, collectively built, were highlighted by the subjects. On the other hand, technical and political obstacles have also been identified, especially because the work has caused some changes in the company's culture, not always almejadas by all. It was concluded that for better results that a work of this nature bring, requires continuity and fundamentally changing conceptions, that is consolidated with an effective practice.

Keywords: dialogic relationship. Cooperation. Learning. Legal firm .

LISTA DE FIGURAS

Figura 1–Campanha do Abraço:	59
Figura 2 - Implementação do Projeto nas demais áreas	60
Figura 3 – Café da Manhã.....	61

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Alunos presentes na Oficina realizada em Erechim.....	24
Fotografia 2 - Alunos que participaram da Oficina em Santa Maria.	26
Fotografia 3 - Professor Fabrício Aita, que participou da oficina em Santa Maria.....	29
Fotografia 4 - Cenário inicial.....	32
Fotografia 5 – Foto de uma das reuniões de compartilhamento das escritas.	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Projeto.....	40
Tabela 2: Número de contratações por período	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI, PARA CHEGAR ATÉ AQUI: A ORIGEM.....	12
3 AS TRÊS FASES DE UM DIAGNÓSTICO	20
3.1 Primeira fase: a experiência na gestão educacional.....	20
3.2 Segunda Fase: o ingresso no Mestrado.....	21
3.1.1 O Contrato Jurídico	22
3.1.2 O Contrato Didático	23
3.1.3 A Relação Pedagógica.....	27
3.1.4 A Manifestação de Vontade do Aluno	30
3.3 Terceira Fase: a chegada em um ambiente jurídico (campo empírico).....	31
3.4 Interlocutores do Estudo	33
4 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	35
4.1 O Problema	35
4.2 Objetivos	35
5 DOIS MOMENTOS DISTINTOS: A METODOLOGIA DO TRABALHO E AS DIMENSÕES DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	37
5.1 A Metodologia do Projeto de Trabalho.....	37
5.2 As Dimensões da Metodologia da Pesquisa.....	43
6 REFERENCIAL TEÓRICO: ENSAIOS ANALÍTICOS INICIAIS	46
7 AS ANÁLISES A PARTIR DAS ENTREVISTAS	52
CONCLUSÕES:.....	64
APÊNDICE A	69
APÊNDICE B	70
REFERÊNCIAS.....	71

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como origem minha “memória afetivo-pedagógica” e os vários “processos” em busca de seu entendimento; aborda as dificuldades encontradas por mim ao assumir um cargo novo em um ambiente de trabalho jurídico. A construção metodológica não foi possível sem tensionamentos para identificar oportunidades de aplicação de alguns princípios educacionais naquele espaço. Serão expostos, ao longo dos capítulos, os caminhos percorridos, a tomada de consciência da autora sobre a necessidade da construção de competências para conseguir os resultados junto à equipe de trabalho, coletados através de observações, vivência de reuniões e de entrevistas realizadas com os interlocutores.

Fica um convite ao leitor para ser ouvinte crítico da construção e desenvolvimento da presente experiência vivida, relatada e investigada, que teve como objetivo a troca de conhecimentos e aprendizagens em uma nada convencional “sala de aula”, fazendo uso de um caderno de registros de situações relacionadas ao atendimento de clientes e seus encaminhamentos.

O trabalho foi organizado em sete capítulos. No primeiro, será apresentada a origem do estudo; no segundo, os diagnósticos anteriores à definição do problema e o campo empírico; no terceiro o problema e os objetivos, no quarto a metodologia do projeto de trabalho e a metodologia da investigação, no quinto a fundamentação teórica, no sexto as análises das respostas e por fim no sétimo as análises das entrevistas.

2 VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI, PARA CHEGAR ATÉ AQUI: A ORIGEM

Eu sou filha e sobrinha de professoras. Minha mãe, por um semestre, não concluiu a graduação em Pedagogia, mas exerceu a carreira de Professora de ensino religioso até aposentar-se e ela conta que por eu ter muita vontade de ir para o colégio com ela, ficava desenhando enquanto ela realizava as dinâmicas em aula. A partir da quinta série (isso foi em 1985), eu acabei sendo aluna da minha mãe. Ela não utilizava um método tradicional de ensino. Como a disciplina era baseada na doutrina católica, para não recair no modelo "sermão", ela trazia para as aulas recortes de temas da atualidade e debatia com os alunos em aulas. Ela chamava isso de "preparação para a vida". Para não fugir do "conteúdo programático" usava o violão para cantar as músicas religiosas e trazia também leituras de temas católicos. Ela era uma das professoras mais admiradas. Em qualquer lugar que fôssemos ela era reconhecida como a "Professora Mara". Naquelas dinâmicas ela trazia a realidade dos alunos, buscando conhecer as opiniões deles sobre família, sexualidade e posteriormente, fazia reflexões reconhecidas e significadas para aqueles jovens que serviriam ao longo de suas vidas. Havia uma motivação dela naquelas aulas. Ela agia em movimento com aqueles alunos identificando suas falas. Reconhecendo o outro ela tinha retorno e se motivava ainda mais. Essa experiência da minha mãe vem ao encontro do que dizia Freire e Shor (1986, p. 15):

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar.

Uma formação humana e uma escola como um lugar onde poderíamos ser felizes, foram preceitos formadores do meu conceito de sala de aula. Em função de que meus pais quando jovens saíram para estudar, sempre foi muito premente para mim e minhas irmãs, que o estudo era a única herança que teríamos. A ideia de futuro sempre foi atrelada à ideia de estudar. Morávamos em Itaqui, cidade muito longe de Porto Alegre. Naquela época, era corrente para as famílias de classe média

a opinião de que para o ingresso em uma Universidade pública era preciso estudar fora. Meus pais também tinham saído de Itaqui para cursar faculdade em Santa Maria. Eu e minhas irmãs, cada uma em seu tempo, saímos de casa para poder “ter condições” de competir no vestibular, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Aliás, cumpre ressaltar que éramos três filhas com idades próximas. Então, mesmo que houvesse uma faculdade particular na cidade onde residíamos, não era cogitada outra hipótese a não ser o ensino público, pela gratuidade.

Nossos pais esforçaram-se muito para que pudéssemos estudar fora. Cursamos o Ensino Médio em uma escola estadual chamada Escola Professora Maria Rocha, que era considerada “forte” para alcançarmos êxito no vestibular.

Antes do término do Ensino Médio, quando eu estava no segundo ano do então Segundo Grau, eu prestei vestibular como forma de “treino” e fui aprovada para a graduação em Bacharelado em Música, na UFSM. Mas, não era considerado um curso “de futuro”. Assim, terminado o Ensino Médio, fiz meu primeiro vestibular “valendo”; não tinha noção para o que fazer, então escolhi o curso de formação do meu pai, Farmácia Bioquímica. Não fui aprovada; foi aí que me dediquei mais dois anos de cursinho pré-vestibular para ingresso no curso de Direito. Recordo-me da forma aleatória com que escolhi o curso de graduação. Uma menina que dividia apartamento conosco escolheu Direito e eu para poder ter alguém próximo para competir também optei pelo Direito. Como era um curso “concorrido” meus pais me apoiaram pagando cursinho pré-vestibular. Em função da minha imaturidade, escolhi ingressar em um curso concorrido, mesmo sem saber muito sobre a carreira que poderia seguir.

Em 1997 vi-me acadêmica de Direito, depois de tamanho esforço para ingressar em uma Faculdade Federal. Lembro-me de que no primeiro semestre tive uma cadeira de Ciências Políticas, onde o professor separou a turma em dois grupos. Um grupo defenderia os assassinos do índio Galdino¹; o outro acusaria. Foi empolgante, era contextual, era real. Pena que foram poucos os momentos assim no curso de seis anos. Durante a faculdade o ensino em regra era tradicional e nós alunos éramos máquinas de reproduzir o saber dos professores. Fui buscando sentido no grupo, na turma da sala de aula, no diretório acadêmico. Eu era feliz quando me via um sujeito através do meu posicionamento político. Lembro-me de

¹ Em 1997, em Brasília, jovens atearam fogo matando um índio chamado Galdino.

descer as escadas na antiga Reitoria, colocando malas para dizer que greve não eram férias e que os alunos deveriam manifestar-se em relação aos salários dos professores e demais corpo de servidores da Universidade. Também em outra vez, no Diretório Central de Estudantes, em uma reunião minha fala foi interrompida por um rapaz com o boné do MST.² De repente, ele começou a gritar palavras de ordem. Naquele momento entrava na sala um repórter de uma emissora de televisão e ali eu entendi que nem sempre as falas são sem interesse.

Os princípios éticos ditados em aula não encontravam guarida em algumas práticas de colegas. Como no caso emblemático em que eu e uma colega encontramos uma considerável quantia de dólares dentro de um livro doado por uma viúva de um reconhecido advogado da cidade. Imediatamente, eu e a colega fomos buscar informações sobre o contato telefônico daquela família para devolvermos o valor. Foi quando dois “veteranos” nos chamaram para “racharmos” o valor. Não aceitamos e entregamos o valor para a viúva. Em maio de 2013 esses dois “veteranos” constavam na lista de condenados na operação Rodin³.

E assim o mundo acontecia a partir do corredor e nos movimentos sociais. A sala de aula era um universo a parte, alienada com suas disputas de notas publicadas no mural. Não havia a internet como hoje, muito menos as redes sociais.

Naquela época, vivíamos a entrada do governo FHC⁴, com as privatizações. A fotografia da Universidade Federal era feia, classes caindo aos pedaços e com cortinas rasgadas. No início do meu curso, os professores eram concursados em vias de aposentadoria ou profissionais do mercado com contratos emergenciais. No decorrer do curso tivemos casos clássicos de professores “quebrando” galho em matérias que não eram deles ou, não tinham “preparo” para desenvolvê-las. Ao mesmo tempo, nas provas eram apresentadas questões muito mais complexas que a didática da sala de aula sustentava. Mas, era “cultural”, ou seja, ninguém reclamava dessa diferença, pois, aluno de Universidade Federal entrava “preparado”. Os professores tinham alunos “prontos”. Havia uma “cultura do silêncio” e ousar dizer ao contrário seria um atestado de burrice. “O status quo é apresentado como normativo, neutro e até benevolente. A desigualdade é considerada como

² Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

³ A operação Rodin condenou 29 acusados por um esquema de corrupção.

⁴ Fernando Henrique Cardoso.

natural, justa, e até conquistada, dadas as diferentes “aptidões” e os “resultados” dos diversos grupos.” (FREIRE; SHOR, 1986, p.149).

Esse contexto corroborou com a minha insatisfação com o modelo de ensino tradicional. A construção desta minha reflexão acima foi um caminho que me fez ver que no meu período acadêmico, além de eu não ter as ferramentas para me posicionar em relação aos papéis dos sujeitos presentes em sala de aula e suas responsabilidades no processo de ensino aprendizagem, aquele ensino tradicional não fazia, muitas vezes, sentido para mim. Exatamente por isso eu tive a primeira resposta para a minha pergunta inicial, quando entrei no Mestrado em Gestão Educacional, do porquê de eu não ter sido plenamente feliz durante a minha faculdade.

Eu aceitei ou me submeti àquele ensino autoritário e não consegui fazer a ruptura com o modelo que eu criticava. Tendo em vista que por mais que esperasse dos professores um ensino ou um método que eu julgava “ideal” eu permaneci como uma aluna cumpridora da expectativa de “reprodutora” do conteúdo “dado” por aquele professor.

A pedagogia oficial os constrói como personagens passivos-agressivos. Depois de anos de aulas em aulas de transferência de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 148).

Hoje identifico que alternava momentos de passividade com manifestações “emancipatórias”. Como exemplo destas cito o fato de eu não usar cadernos das disciplinas, anotando só o que chamava a minha atenção, ou a minha participação efetiva no Diretório Acadêmico, propondo debates sobre temas “reais”. Acredito que foram formas de me rebelar contra aquele ensino tradicional e reproducionista.

Lembro-me perfeitamente de que em uma aula, onde o professor lia o Código, eu bocejei em um volume acima do normal. A aula inteira olhou para mim com olhares de espanto e, “pena”, quando o professor imediatamente parou a leitura. Fez-se silêncio e eu perguntei a ele se havia parado a aula por minha causa, ao que ele respondeu afirmativamente. Envergonhada, pedi licença e retirei-me da sala. Posteriormente pedi um caderno de uma colega e o reproduzi no “xerox”, decorando

tudo para prova e alcançando a segunda melhor nota. Inobstante eu ter sido equivocada na forma com que demonstrei que aquela aula estava monótona (mesmo vários colegas me dizendo que também achavam a aula “um sonífero”), fui “culpada” por alguns colegas porque em função da minha manifestação o professor “dificultou” as questões.

A agressão é inevitável, porque a passividade não é uma condição natural da infância ou da maturidade. Existe uma violência simbólica na escola e na sociedade, que impõem o silêncio aos alunos. Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações [...]. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 149).

Esse tipo de violência guarda relação em modelos autoritários de poder. O professor é “o dono” daquele espaço. Ninguém poderá ousar ir contra a sua forma de “ditar” o conteúdo. Durante o meu curso de Direito não havia espaços para problematizar e isso tem relação também com o “perigo” de uma formação humana. Um ensino “real” e dialógico poderia “descortinar” que o professor aprendia junto com o aluno. Entretanto, o silêncio imposto em sala de aula não impediu a minha busca do sentido fora dela. Sem conhecer Paulo Freire, comungava com o seu pensamento de que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2014, p. 96).

Um dia propus ao nosso grupo do Diretório Acadêmico, um projeto que denominei “Direito na Escola”. Eu havia tido contato com um vídeo da Pastoral da Criança, onde eram descritas situações de violência doméstica e violência contra menores. O projeto consistia em irmos às escolas estaduais do Ensino Médio (na época de Segundo Grau), para divulgar aquele conteúdo, propondo aos professores para que houvesse uma semana de conscientização sobre aqueles temas. Pedimos ajuda a dois professores da Faculdade para auxiliar-nos na metodologia. Fui à Coordenadoria da Secretaria de Educação do Estado em Santa Maria solicitar apoio, a qual nos auxiliou com ofícios para as Diretoras no sentido de nos receberem. Publicamos o projeto nos murais e dividimos os voluntários em duplas, por escolas. No início havia lista de espera, mas como dava muito trabalho e não havia remuneração, em dois meses ficamos em quatro pessoas para dar conta do

cronograma de escolas. Era difícil concorrer com o calendário de provas e com os estágios no “Fórum”, onde os colegas poderiam ganhar bolsas e passagens.

Um pouco depois, o Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) abriu edital para um projeto chamado “Atendimento ao Público”. Era um programa de bolsas para acadêmicos atuarem no atendimento ao público em diferentes áreas do hospital. Eu acabei selecionada para a secretaria do bloco cirúrgico. Lá, além de comprar almoço para os médicos, preenchia algumas planilhas de horários de atendimento. Percebia a injustiça com os que não tinham tempo para aguardar as datas de cirurgias, o que fazia com que alguns nomes “sumissem” dos horários. Via também, os horários de intervalos dos médicos serem sugados pela superlotação de pacientes e a falta de ética de alguns, que mesmo concursados, com 40 horas, deixavam de vir atender porque ganhavam mais no consultório particular. Que bela oportunidade de levar esses temas para a sala de aula, já que na minha turma éramos uns 20 alunos trabalhando no Hospital. Mas ninguém iria atrever-se a atrapalhar o conteúdo do professor, pois senão ele não o venceria antes da prova por “culpa” de nossas problematizações.

As legislações “caíam” de paraquedas, descoladas do seu sentido histórico e político. O bem comum era uma frase a ser decorada como resposta na disciplina de Direito Administrativo. Nossas aulas eram sempre silenciosas, afora em momentos de combinações de festas. Naqueles momentos de confraternização, nos despíamos de nossos papéis de cumpridores da “educação bancária” e não precisávamos esconder nossas insatisfações com a falta de didática e a inexistência de um ensino dialógico junto à maioria de nossos professores. Mas, na segunda-feira, tudo voltava ao “normal” e ninguém se atreveria em contestar os professores.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 2014, p. 97).

Essa anestesia também fez com que houvesse uma “corrida” rumo ao concurso público ao ponto de nossa turma se desmembrar. Regularmente iríamos concluir nosso curso no segundo semestre de 2003. Uns 20 colegas conseguiram

adiantar uma disciplina em outra cidade, viajaram horas de Santa Maria á São Gabriel, investiram dinheiro pagando pela disciplina. Todo nosso trabalho coletivo de juntar recursos para a nossa formatura esvaziou-se no discurso: “preciso ganhar tempo para passar logo em um concurso”. Não recorro de um só colega falando em busca da realização pessoal com uma visão coletiva de bem comum através da profissão. Não ecoavam falas do tipo: “vou buscar a carreira como forma de dar sentido a minha vontade de diminuir desigualdades”. As falas eram, vou ser (juiz, promotor, advogado), para ter sucesso e dinheiro.

Tivemos outro caso emblemático nesse sentido. Um desses colegas que conseguiu concluir o curso um ano antes, que vindo morar em Porto Alegre, estudou muito e em 28 de fevereiro de 2002, tomou posse no cargo de juiz estadual (TJRS⁵). Recordo o quanto ele era centrado, estudioso e cumpridor de notas. Entretanto, ele sempre deixara claro que o que o motivou a escolher aquela carreira fora o “status” e o dinheiro. Não quero aqui julgá-lo, mas levanto como hipótese que em sua formação moral e em sua formação acadêmica de Direito, os princípios humanos e éticos talvez não tenham sido “significados” e por isso foram esquecidos quando ele viu-se cercado de mais processos do que de tempo para julgá-los. Assim, dentro da sua lógica ele acabou fazendo a seguinte reflexão: “trabalho muito e ganho pouco”! O resultado foi que depois de seis anos e três meses de magistratura ele acabou sendo exonerado no dia 30 de maio de 2011 acusado de liberar alvarás com valores altíssimos sem justificativa, favorecendo “amigos”.

Não quero dizer com isso que a “educação bancária” sozinha resultou no desvio de comportamento do meu colega, nem que todos os meus colegas que escolheram a carreira pública ou a advocacia não tenham uma visão coletiva e social, muito menos que apenas eu fiz reflexões libertadoras do modelo opressor, durante e após esse período acadêmico. Apenas proponho uma reflexão sobre termos mais presente em sala de aula que um curso como o de Direito, onde temos como missão buscar resolução de conflitos na sociedade, deve buscar a questão da formação humana, com diálogos a partir da realidade.

Por essas e outras vivências, desde que eu comecei a cursar o mestrado profissional em gestão educacional, uma afirmação de um autor não sai da minha cabeça: “[...] todo conhecimento científico é autoconhecimento”. (SOUSA SANTOS,

⁵ Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

2008, p. 83). Esse mantra veio ao encontro de uma proposta concebida em uma das disciplinas do curso, onde tínhamos que escrever um diário, onde registrávamos nossas aprendizagens, reações ao ocorrido a partir das aulas.

Foi quando, com as leituras que comecei a fazer em função do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, percebi que eu também me resignei na posição passiva de aluna, confirmando que:

[...] na relação didática, há uma tendência natural em manter a estabilidade do Contrato Didático, isto é cada parceiro procura manter-se em dia quanto ao papel que deve desempenhar, afinal há uma expectativa recíproca entre professor e aluno. (JONNAERT, 1996 apud RICARDO, SLONGO e PIETROCOLA, 2004, p. 1).

Essa minha trajetória de construção e de reconstrução constantes foram exercícios necessários onde eu busquei de certa forma “sondar” se haveria alguma possibilidade de unir Direito e Educação, tentando realizar momentos de diálogos entre eles.

3 AS TRÊS FASES DE UM DIAGNÓSTICO

Neste capítulo conto alguns momentos de minha trajetória profissional, que me levaram a ter contato com experiências na área da gestão educacional, (fase I), a despertar para a necessidade de estudar sobre o tema ao ingressar no Mestrado em Educação, (fase II), e a buscar respostas a um problema investigativo construído em um ambiente jurídico, para melhor entendê-lo e qualificá-lo, (fase III).

3.1 Primeira fase: a experiência na gestão educacional

“[...] o que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a partir do par experiência/sentido” (BONDIA, 2002, p.20).

É muito presente em mim a necessidade de entender o “sentido” da minha prática; dessa forma acabei fazendo escolhas profissionais cujas experiências significassem algo para mim. Assim, um pouco antes da minha formatura fui convidada para assumir um projeto que tinha como objetivo “democratizar o ensino jurídico”. O projeto fez muito “sentido” para mim, pois desde os 14 anos vivi longe dos meus pais para estudar em outra cidade e isso ajudaria de certa maneira no meu sustento. Assim como eu, vários colegas não tinham como morar em Porto Alegre que, único lugar onde havia preparação mais reconhecida para concursos. Fiquei durante sete anos nessa empresa, foram anos de muito trabalho onde verifiquei que em um empreendimento tudo anda inter-relacionado e onde a integração das pessoas faz toda a diferença para os resultados.

Nessa oportunidade trabalhei com um sistema de ensino a distância que utilizava tele-salas, com transmissão ao vivo das aulas expositivas. O uso da internet não era difundido como hoje. Então em 2003 fomos pioneiros nesse formato. Até então, o modelo era de aulas no modelo tradicional de ensino, os alunos assistiam às aulas e decoravam os conteúdos que eram posteriormente cobrados nos concursos. Hoje vejo que a grande “modernidade” era que o professor “dava” aula

de um estúdio em São Paulo, Brasília, Salvador ou Curitiba. Na época parecia “inovador”.

Trabalhei na formatação do negócio (escolha do ponto, plano de mídia, convênios e eventos), contratando as equipes (um gerente e pelo menos três atendentes por pólo). Havia uma gestão educacional voltada para dar suporte ao aluno, já que em sala de aula não tínhamos a presença física do professor. Havia também a figura do “monitor de sala”, como eram chamados os alunos-bolsistas que faziam um elo entre os alunos e a gestão dos pólos. Dessa forma, além da necessidade de acompanhamento da disciplina de alunos na questão do cumprimento dos horários, controle da lista de frequência para a certificação, havia a gestão das equipes de secretaria no atendimento, além da gestão comercial. Por isso, também fazíamos reuniões presenciais (*workshops*) ou remotas (via *Skype*) onde havia uma troca de experiências e encaminhamentos.

Nessa fase diagnóstica eu ainda não tinha subsídios para analisar o formato daquelas aulas dentro de preceitos educacionais. Foi um momento importante para minha experiência junto aos alunos que dialogavam muito comigo naquele espaço. Havia trocas e aprendizagens, mas sem referenciais que norteassem uma reflexão sobre aquele ensino.

3.2 Segunda Fase: o ingresso no Mestrado

Depois que conclui a experiência profissional acima relatada fui trabalhar com meu marido na nossa livraria; mesmo sendo aí a fonte de nosso sustento, sentia necessidade de continuar estudando. Ao mesmo tempo, fiquei procurando um curso para voltar a estudar, mas não sabia direito o que eu realmente queria. Primeiramente fiz uma pós-graduação em Direito do Consumidor (2010-2011) na modalidade á distância, depois tentei fazer um cursinho preparatório para concursos, (2011-2012) como forma de revisar todas as disciplinas jurídicas. Não consegui me encontrar.

Durante a Pós-Graduação me chamava mais atenção o método de ensino que o conteúdo. Analisava a forma com que eu recebia as leituras e me organizava para lê-las, a didática do professor, a tutoria on-line, a interação com as colegas que assistiam às aulas nas tele-salas comigo. Em função dessas reflexões como aluna

de uma Pós-Graduação na modalidade EAD escrevi um artigo sobre educação e comunicação que acabou sendo publicado na versão impressa e na on-line no dia 10 de outubro de 2012. (GALANT, 2012).

Nesse período eu estava trabalhando para um Portal voltado para acadêmicos da área jurídica e em função dele, fui a Santa Maria e reencontrei um colega de faculdade que me disse que estava aberto o período de inscrições para o Mestrado. Olhei na Unisinos e havia o de Gestão Educacional, fiz a prova e acabei ingressando. Já aluna do Mestrado, a partir das leituras e trocas nas aulas, com colegas e professores, fui fazendo novas reflexões sobre a minha trajetória e, ao mesmo tempo fui convidada a fazer parte da Comissão Permanente de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil Subseção do Rio Grande do Sul. Com isso, surgiram duas oportunidades de formatar oficinas em dois eventos para acadêmicos. Nesse momento eu havia acabado de ler sobre o contrato didático e devido a minha formação em Direito. Inicialmente fiquei curiosa para ver se os conceitos de contrato didático e negócio (contrato) jurídico possuíam semelhança ou não.

3.1.1 O Contrato Jurídico

Primeiramente realizei a análise conceitual e doutrinária sobre o tema, trazendo concepções de autores da área do Direito e da Educação. Posteriormente, propus um desafiador olhar dos sujeitos dessa relação ao mediar duas oficinas sobre o tema “O Contrato Didático em Sala de Aula”. A primeira ocorreu na cidade de Erechim, no XXIII Encontro Gaúcho de Estudantes de Direito, no dia 21.09.13 e a segunda oficina, na II Semana Acadêmica do curso de Direito da UNIFRA¹, dia 21.10.13 em Santa Maria; esta última, além de alunos teve a participação de um professor.

A pergunta que norteou a minha observação nessas intervenções era se havia a consciência dos sujeitos da existência do contrato didático.

O Código Civil brasileiro em seu artigo 81 conceitua que “[...] todo o ato lícito, que tenha por fim imediato adquirir, resguardar, transferir, modificar ou extinguir direitos, se denomina ato jurídico”. (BRASIL, 2011, p. 248).

Centro Universitário Franciscano.

“Atos ou negócios jurídicos são, pois, as declarações de vontade simples ou ligadas a outros fatos, as quais se destinam a constituir, modificar ou extinguir as relações de direito”. (CÉSAR, 1993, p. 29).

Na doutrina jurídica existem três correntes que se posicionam sobre como analisar o contrato jurídico, se pelo elemento vontade (voluntarismo), se por sua função ou se por sua estrutura. Orlando Gomes aponta que as concepções sobre o negócio jurídico estão divididas em duas correntes principais: a “voluntarista” e a “objetiva”. (GOMES, 1971, p. 249). Na concepção voluntarista, podemos afirmar que é a vontade dos efeitos (jurídicos ou práticos) que vai caracterizar o negócio jurídico. Assim, filio-me à corrente voluntarista, a qual é adotada pelo nosso Código Civil.

As definições do negócio jurídico, como ato de vontade, são as mais antigas na ordem histórica e talvez se possa dizer que até hoje, mesmo na doutrina estrangeira, são elas ainda as mais comuns. Fala-se então, para conceituar o negócio jurídico, em manifestação de vontade dirigido a fins práticos tutelados pelo ordenamento jurídico, ou, ainda, em declaração de vontade (adotada, porém, esta última expressão em sentido pouco preciso, através do qual não se distingue de manifestação de vontade). (GOMES, 2002, p. 04).

Dessa forma, podemos afirmar que ao ingressarmos em uma Instituição de Ensino Superior independentemente da sua forma de acesso e caráter público ou privado de sua prestação ser, há uma declaração de vontade do aluno para a aquisição de um direito, quer seja, a educação superior.

3.1.2 O Contrato Didático

Proposta por Guy Brousseau, no início da década de 1980, a ideia de contrato didático pretende descrever “um conjunto de comportamentos, (específicos) do professor que são esperados pelos alunos e um conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor” mediados pelo saber. (BROSSEAU, 1996, p. 38).

Durante as duas oficinas que mediei, solicitei aos alunos que descrevessem quais as expressões que identificavam para eles o que era ser UM BOM PROFESSOR e o que seria UMA BOA AULA.

Fotografia 1 - Alunos presentes na Oficina realizada em Erechim.



Fonte: Registrada pela autora. Os alunos autorizaram a publicação da imagem.

As respostas dos alunos presentes na oficina de Erechim foram que bom professor é alguém inteligente, com conhecimento, que prende a atenção, com visão crítica, que desconserta, não dá nota de graça, apresenta dados e tem respeito para com os alunos. Em Santa Maria, bom professor é alguém dinâmico, atencioso, que tem conhecimento, é atualizado, objetivo, desafiador, tem emoção e é comprometido.

Para os alunos de Erechim, em uma boa aula tem que haver diálogo entre professor- aluno, boa explicação com ou sem slides, visão prática, participação da turma, seminários, tom de voz não monótono, interesse dos alunos e do professor, metodologia sem imposição. Para os alunos de Santa Maria, uma boa aula tem que ser didática, prática, com foco, com uma relação entre professor e aluno, que ocorra com reflexões e que haja a construção do conhecimento.

Da leitura dessas características elencadas pelos alunos percebemos inicialmente que há um conjunto de expectativas onde está presente o elemento volitivo quanto à sua participação no ato pedagógico. Como nos mostra Cunha

(2013) em seu estudo, essa “entrada” ou esse “convite” tem início com a aproximação do professor:

Essas expressões evidenciam que a ideia de BOM PROFESSOR presente hoje nos alunos de 2º e 3º graus passa, sem dúvida, pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo. [...]. A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores. Até porque também elas, como fruto da contradição social, nem sempre apresentam formas lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico. (CUNHA, 2013, p. 62, grifos nossos).

Entretanto, notamos que os alunos não se referem como sendo um bom professor aquele que traz a realidade, discute questões da comunidade e do social, talvez porque já se estabeleceu naquela relação uma dicotomia entre o real, social e político do conteúdo “transmitido”. As formas de boa aula confirmam a permanência da aceitação do modelo “reprodutor”, com metodologias aptas a repetição do saber do professor. Em outras palavras “O aluno, quando escolhe o BOM PROFESSOR, não faz menção à capacidade crítica de análise da sociedade que o professor possa ter” (CUNHA, 2013, p. 63).

Não pretendo fazer uma longa discussão sobre o tema do BOM PROFESSOR, visto que o meu interesse, na ocasião era a mediação do contrato didático e a inexistência de trocas entre os sujeitos da relação, mas vale fazer essas referências porque mereceria uma boa discussão, bem como me esclareceu alguns entendimentos.

Por fim, nas duas oficinas, perguntei aos alunos se essas expectativas quanto a BOM PROFESSOR e BOA AULA eram perguntadas pelos professores no primeiro dia de aula ou se eles, os alunos, as verbalizam no decorrer dos cursos. A maioria disse que não era interrogada; somente observavam com a continuidade das aulas.

Fotografia 2 - Alunos que participaram da Oficina em Santa Maria.



Fonte: Registrada pela autora. Os alunos autorizaram a publicação da imagem.

Portanto, retomando o conceito de negócio, (contrato jurídico), quando eu me inscrevo para o vestibular e sou aprovado, ocorre a formalização do contrato educacional que passa a existir a partir da assinatura do contrato de prestação de serviços educacionais, na esfera de prestação desse serviço pela iniciativa privada e na oferta de disciplinas, na esfera pública. Se o aluno preenche as condições da capacidade civil para contratar, o contrato educacional existe e é válido. Já o contrato didático, fica muito mais ligado a acordos entre professores e alunos, que podem ser explícitos ou implícitos, como vimos nas expectativas dos alunos nas oficinas. Mas de qualquer sorte, ele está relacionado à forma como é conduzida a relação professor-aluno-saber e, num certo sentido, às concepções de mundo, de educação, de ensinar e aprender trazidas pelos envolvidos.

3.1.3 A Relação Pedagógica

A relação pedagógica, pois, é complexa; defendo-a contextualizada, na busca constante de aperfeiçoamento, compreendendo que a construção do conhecimento, objeto que deveria unir professores e alunos, precisa ser contínua, porque inconcluso.

Para o construtivismo, o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o seu meio ambiente, pela força de sua ação, pela capacidade de atuação, reconhecendo, portanto, o diálogo existente entre o indivíduo e o meio ambiente, a existência de uma dependência do ser em relação ao ambiente, ou seja, o *contextualismo*. (MORAES, 1997, p. 94, grifos nossos).

Nesses termos, estão todos conectados em uma “teia de relacionamentos” e de conhecimentos. O primeiro dia de aula na modalidade de ensino presencial é um momento de descobertas e um marco temporal para o início de uma experiência em grupo. Na minha vida acadêmica, no curso de Direito na UFSM, recordo que foi a imediata empatia com alguns colegas e professores que me motivou a enfrentar algumas aulas que, naquele início de caminhada, eram ainda bem difíceis de significar, muito em função da inexistência do convite pelos professores para a efetivação do contrato didático. Vejo quanto eram indissociáveis no meu processo de aprendizagem os sujeitos e a energia formada naquela relação.

Sousa Santos (2010, p. 21), nos ajuda a pensar nesta direção, ao mostrar que “um modelo global” sustenta-se em uma nova racionalidade, contrário à racionalidade moderna (séc. XVI ao XIX), em que as nossas experiências seriam neutras e que o homem seria um observador da natureza e capaz de dominá-la. Ou como nos coloca Moraes (1997), ao se referir a ideia de energia ou Era Relacional do pensamento pós-moderno do século XX:

Uma das grandes conquistas deste século foi a derrubada da matéria, que passou a ser compreendida como energia, algo invisível, mas responsável pelas transformações e pelas invariâncias físicas. Saímos de uma Era Material para uma Era das Relações (Harman, 1996b), baseados na interpretação de Einstein de que massa é energia, e na descrição unificada dos fenômenos atômicos trazidos pela teoria quântica. Essas teorias,

embora muito diferentes entre si, tem em comum, num sentido mais profundo, a visão da totalidade indivisa baseada na compreensão de que não há separação entre o instrumento de observação e o objeto observável. (MORAES, 1997, p. 209).

Essas grandes conquistas do pensamento pós-moderno negam o engessamento da experiência pelo pensamento científico e cuja “crise” causada por esse paradigma emergente acaba alcançando a educação e a relação pedagógica.

Ainda vemos esse “rigor científico” tentando impor-se em sala de aula, imaginando ser possível “depositar” na cabeça do aluno o conteúdo, de forma ordenada e matemática. Ou, como nos elucida Paulo Freire, o professor sobre a prática de uma “[...] educação bancária com a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido”. (FREIRE, 2014, p. 93). Mas é possível verificar com o passar do tempo, gradativamente, um movimento de ruptura com o paradigma moderno, onde professor é “dono” da relação pedagógica, por ser ele, o dono do saber. Muito desta concepção ainda está presente em nossas práticas atuais, embora muito se tenha avançado, especialmente em nível de discurso.

Na oficina que mediei no dia 22.10.13, durante a Semana Acadêmica do Curso de Direito da UNIFRA, em Santa Maria, tive a grata satisfação de ter na sala, além dos alunos, a presença de um professor que, corajosamente, quis participar. Falo, corajosamente, porque nem todo professor é aberto a ouvir “*feedbacks*”. Confesso que na hora fiquei receosa de que a presença dele fosse inibir aos alunos. Todavia, a postura do professor fez com que a oficina tivesse uma dinâmica muito rica e contextual. Durante uma das suas falas, ele trouxe o quanto detestava elaborar provas, porque para ele a avaliação objetiva era para cumprir a formalidade do currículo, visto que os alunos poderiam ser avaliados durante o semestre através da participação em trabalhos. Mas, que se ele fizesse isso, não aplicasse prova, corria o risco dos alunos fazerem abaixo-assinados junto à Coordenação. Perguntei se ele perguntou, ou convidou os alunos no primeiro dia de aula para fazer parte do contrato didático. Ele disse que não. Ao final, conversamos sobre as possibilidades metodológicas para um ensino dialógico, como por exemplo, iniciar um semestre convidando os alunos para uma reflexão sobre a existência do contrato didático e também o papel de todos nas atividades avaliativas, durante o processo de aprendizagem.

É importante ressaltar esse entendimento de que existem possibilidades metodológicas favorecedoras do diálogo professor alunos, intermediados pelo conhecimento, é que para isso é necessária uma mudança para que a identidade profissional do professor se consolide. Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação, mas especialmente no ensino superior, por conta da falta de formação para isto) tem sido justamente o de ter uma identidade *profissional indefinida*. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades vinculadas, centralizadas nele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência. (ZABALZA, 2004, p.107).

Fotografia 3 - Professor Fabrício Aita, que participou da oficina em Santa Maria.



Fonte: Registrada pela autora. O Professor autorizou a publicação da imagem.

A ideia de trazer essas vivências não tem como objetivo responsabilizar somente o professor pela qualidade da relação pedagógica, mas identificar a importância do despertar da consciência do seu papel de mediador do conhecimento e da autoformação dos alunos. Ao convidar aos alunos a participarem da construção

da avaliação, abre a oportunidade para uma tomada de consciência deles no processo, propondo espaços de troca entre os parceiros da relação didática.

3.1.4 A Manifestação de Vontade do Aluno

Relembrando o meu histórico como aluna do Curso de Direito de 1997 a 2003, eu me vejo como alguém que identificou o “jogo didático” imposto pelos professores. Cumpri o papel de ser considerada como boa aluna decorando o “saber” do professor. Deixava para fazer os resumos, em média, três dias antes das provas: pegava o caderno da colega que transcrevia a fala do professor e alcançava êxito, ou seja, uma “boa” nota.

Assim, tão importante quanto o professor oportunizar esse momento de protagonismo do aluno, é o próprio aluno aproveitar esse espaço para desacomodar-se do modelo de aluno reprodutor do conhecimento do professor.

Para a efetividade da aprendizagem, é fundamental destacar esse importante papel do aluno em seu próprio aprender, seja porque, ao se sentir protagonista, melhora o seu rendimento (teorias *locus of control*), seja porque, de qualquer forma, ele intervém como ‘causa próxima’ de sua própria aprendizagem, algo que é impossível de substituir pelas estratégias de ensino, por mais elevada que seja sua eficácia. (ZABALZA, 2004, p. 187).

Por fim, inobstante às diferenças conceituais, concluí que poderá haver uma relação de complementariedade entre os efeitos do contrato jurídico e do didático.

No contrato de prestação de serviços educacionais, a presença da vontade sem vícios condiciona a formação da relação jurídica válida para produzir os efeitos. Se em sala de aula, ocorre a abertura do espaço para a tomada de consciência do contrato didático pelos sujeitos envolvidos, fundamentada em uma relação pedagógica mais aberta para um conhecimento mediado pelo professor, temos aí a produção plena dos efeitos do contrato jurídico, ou seja, a concretização da educação superior.

Olhando para a minha experiência acadêmica, com a inexistência do diálogo na construção do saber, reputo que acabei não encontrando sentido naquele

universo de leis que “nasciam” sem historicidade. E, sem achar o sentido para elas, acabei buscando significar a minha prática profissional na área da gestão.

3.3 Terceira Fase: a chegada em um ambiente jurídico (campo empírico)

Saí da empresa de cursos preparatórios para concursos onde trabalhei por sete anos quando ela foi adquirida, em 2009, primeiramente, por um Banco Nacional, depois, em 2010, por um fundo de investimentos em educação, chamado “Króton”. Como também já referi, trabalhei, na sequência durante três anos, com meu marido, na nossa livraria que atendia basicamente os alunos que buscavam preparação para concursos.

Concomitante ao meu ingresso no programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, em 2013, iniciei a busca por uma vaga no mercado. Ocorre que pela minha experiência em gestão de negócios, acabei sendo contratada na função de Supervisora, dentro de uma empresa jurídica. Cumpre explicar o que é uma empresa jurídica: trata-se de uma pessoa jurídica de direito privado com atividades legais ou para-legais que não depende necessariamente do Judiciário para desenvolvê-las. Especificamente, a empresa em que eu iria trabalhar ofertava serviços de diligências para advogados em outros Estados. Exemplo: um escritório com sede em Minas Gerais, precisava de um advogado para representar um cliente em Salvador. No caso da empresa jurídica em questão, contratava daqui de Porto Alegre um advogado em Salvador e cobrava do escritório de Minas Gerais um valor com uma margem para si, e para o escritório de Salvador. Nosso serviço, além da negociação de honorários, responsabilizava-se em organizar os documentos e cobrar o protocolo da entrega das peças de defesa. Por fim enviava a ata da audiência para o cliente (no exemplo, o escritório de Minas Gerais).

O propósito dessa Rede era conseguir advogados em todo o território nacional, que desenvolvessem os serviços acima descritos entre outros com um mínimo de qualidade e com valores de honorários menores do que o seu cliente disponibilizasse pagar para poder obter um lucro. Era uma prática do “mercado”, e tal tinha como resultado, num certo sentido, a mercantilização do serviço jurídico. Por mais que não concordasse e não fosse o que eu buscava no momento,

vislumbrei uma oportunidade de experimentar algo novo e quem sabe realizar ali minha pesquisa.

Cumpramos ressaltar que eu vinha de experiência profissional onde eu exercia uma posição de liderança e iria para uma posição de liderada. Em nossa sala formávamos uma equipe de seis pessoas. Uma coordenadora que recebia as solicitações de diligências e distribuía a condução para uma das quatro assistentes. Eu desenvolvia um trabalho de supervisão daqueles advogados que seriam contratados, remotamente, para representar os nossos clientes e que estavam localizados em várias cidades no Brasil.

Inicialmente, a fotografia daquele espaço de trabalho era de inexistência de trocas; cada um “ilhado” em seus problemas.

Fotografia 4 - Cenário inicial



Fonte: Registrada pela autora. A equipe autorizou a publicação da foto.

Havia em alguns momentos, mas principalmente no intervalo de almoço, um clima agradável de coleguismo entre as pessoas. Porém, esse clima não se verificava nas questões referentes ao processo de trabalho. Nesse aspecto, o diálogo era pouco e só ocorria quando algum problema surgisse. Diante daquele cenário, comecei a verificar uma semelhança com um conhecido “silêncio opressor”, que vivi em sala de aula.

Ainda não é comum empresas jurídicas identificarem a necessidade de um cargo de supervisão, o que pareceu-me num primeiro momento, indicativo de alguma possibilidade de trabalho diferenciado. A descrição encontrada dizia que umas das minhas funções seria o desenvolvimento da “cultura da excelência” ao

atendimento do cliente, junto à equipe e parceiros. Cumpre ressaltar que eu estava chegando para integrar uma equipe que já tinha uma referência de liderança, na pessoa da Coordenadora. Como aquele cargo era novo, o que não poderia desconsiderar, no primeiro momento, quis conhecer as pessoas que constituíam aquela equipe.

3.4 Interlocutores do Estudo

A equipe era formada quando cheguei à empresa jurídica, por três assistentes e a coordenadora. Posteriormente ingressou uma estagiária.

Essa empresa jurídica ficava a duas quadras da minha casa. Eu poderia perfeitamente fazer o meu intervalo de almoço sozinha, mas como percebi que eram naqueles momentos que a nossa equipe se “mostrava” mais, preferi almoçar com todas. Nossa coordenadora não almoçava com o grupo, porque tinha uma filha pequena e também morava próximo ao trabalho.

Naqueles almoços, descobri uma empresa à parte, com suas “divisões de classes”, a forma que a empresa ditava quem poderia fazer os cursos de “treinamento e desenvolvimento” e as avaliações de desempenho nos ciclos de “avaliações por competências”. Chamou-me atenção um apelido de “senzala” que era dado pela casa de trás (onde ficavam as áreas do Financeiro da Empresa e a Rede onde eu trabalhava) para a casa da frente (Diretoria e Áreas Jurídicas). O apelido não pode ser tomado em sua literalidade, mas também já indica que havia um sentimento de diferença entre as “classes”.

Início a apresentação pela Coordenadora, a quem vou denominar de A3. Ela tinha a minha idade, 37 anos, casada pela segunda vez, com uma filha do primeiro casamento. Era ela quem contribuía com a maior renda familiar. Havia terminado a graduação em Administração há um ano. Era muito comprometida, séria, uma das mais antigas funcionárias. Em relação à equipe era centralizadora, delegando somente o necessário do operacional; se havia qualquer sinal de erro na operação “retirava” a tarefa da assistente e “resolvia” antes de chegar na Direção; dessa forma chegava sempre mais cedo que todos e saía mais tarde.

A assistente, que vou denominar de A1, era a segunda mais antiga da equipe. Era uma pessoa que para seu sustento precisava de ajuda financeira dos pais

adotivos. Havia começado mais de um curso de graduação e é mãe de duas meninas. Era uma funcionária igualmente comprometida, com um senso de “urgência” muito valorizado pela Coordenadora. Não deixava as colegas sem orientação, exercendo uma liderança bem forte quando a Coordenadora não estava presente.

A assistente que vou chamar de A2 era acadêmica de Direito. Estudava à noite, sempre correndo para dar conta de leituras, provas e trabalhos da faculdade. Era muito competente e em vários momentos se destacava junto aos clientes que a elogiavam. Era uma filha muito amada e mostrava-se, às vezes, impaciente. Era muito comunicativa e sabia de tudo que acontecia na empresa, principalmente nas questões de pagamentos salariais. Não aceitava algumas regras da Direção, posicionando-se quando era oportunizado.

A assistente A4 também era acadêmica de Direito e também estudava à noite; falava baixo, não costumava contrariar nada. Teve sérios problemas com a Coordenadora em função de desatenção. Não recebeu um treinamento quando entrou; chegou tendo que aprender fazendo, fato que alegava ser a origem de suas falhas.

A assistente A5 era a única estagiária, acadêmica de Administração, estudava pela manhã, entrando às 14h na empresa e saindo às 18h30. Foi a que menos convivi, pois ficamos um mês trabalhando juntas.

4 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

4.1 O Problema

Assim, entendendo que no meu trabalho eu teria que, junto com o grupo, desenvolver uma metodologia de trabalho que desse conta de nossos objetivos comuns, quer seja, a melhoria do atendimento e, com o sentimento, que isso passaria pela integração da equipe, propus o desenvolvimento de um projeto de trabalho que passarei a descrever, logo a seguir. Cabe referir, que esse projeto envolveu um processo dialógico, onde eu estava diretamente inserida; a minha intencionalidade foi acompanhar esse processo de construção nas suas diferentes etapas, identificando suas fragilidades e possibilidades, para podermos avançar e qualificar nosso trabalho. A partir desta possibilidade de trabalho, delineei meu projeto de pesquisa, propondo-me como problema/objeto investigativo- *analisar se essa metodologia de trabalho adotada favoreceria trocas, aprendizagens para todos os envolvidos, com vistas a qualificar o nosso atendimento ao cliente.*

O método de trabalho foi criado por mim em conjunto com a equipe e foi inspirado em uma experiência vivida em uma disciplina do programa de Mestrado.

4.2 Objetivos

O projeto de trabalho consistiu na implementação de um caderno de registros em que o estímulo da escrita pela equipe, descreveria situações (problemas, soluções, críticas e elogios), que estivessem envolvidos no andamento do trabalho. Uma vez por semana haveria uma reunião de compartilhamento dessas escritas; até os três primeiros meses eu fui a moderadora das reuniões.

O objetivo geral da investigação foi verificar se esse projeto de trabalho seria capaz de provocar reflexões naquela equipe sobre a forma dela interagir e se essa metodologia dialógica de trabalho adotada favoreceria trocas e aprendizagens, com vistas a qualificar o atendimento ao cliente.

Os objetivos específicos da investigação foram:

- a) Analisar como a equipe se sentiu quanto à proposta do projeto de escrita do caderno;

- b) Identificar resistências e adesões ao projeto de trabalho;
- c) Observar o processo de integração e trocas entre os sujeitos antes e depois do projeto de trabalho;
- d) Identificar possibilidades de alteração na metodologia de trabalho depois do projeto;
- e) Identificar melhorias no atendimento aos clientes;

5 DOIS MOMENTOS DISTINTOS: A METODOLOGIA DO TRABALHO E AS DIMENSÕES DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento a minha forma de trabalhar com a equipe (metodologia do projeto de trabalho) e também a escolha da forma de pesquisar em um ambiente onde eu estava inserida.

5.1 A Metodologia do Projeto de Trabalho

A partir das minhas escritas daquele meu momento de início de empresa, fui percebendo que a forma como as assistentes me “ensinaram” a função de cada uma foi determinante para a definição da metodologia do trabalho. Como não havia, até aquele momento, um método explícito de condução das escutas, apenas eu as ouvia discorrerem sobre como era o dia-a-dia delas; era comum escutar a frase: “eu faço sempre assim”, “isso é feito de tal maneira porque está no Manual”, “quando eu recebo a solicitação eu faço isso porque é a regra”. Não havia uma análise do porquê era feito daquele jeito. Não havia nenhuma reflexão ou crítica por parte delas.

Como era tudo conduzido de forma muito individual, não havia como eu, nem ninguém, “decorar” aqueles procedimentos. Dia a dia eu ia montando informações, retiradas de documentos e arquivos para ligar aquelas falas à prática. Montei e desmontei roteiros, fluxogramas. Tentava descobrir onde aquele quebra-cabeça de regras e manuais fazia sentido para mim. Mas, foi só quando comecei a questionar as colegas sobre o porquê daquelas respostas foi que elas iniciaram a falar do sentido (ou falta de sentido), daquelas práticas para elas, e que, aquelas peças, realmente, começaram a se encaixar. Quanto mais eu conversava com a equipe, eu me via como pesquisadora, mas também sentia a necessidade de despertar nelas a consciência de que esse papel na aprendizagem era de todos.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 77, grifos do autor).

Fora do espaço das reuniões do projeto, eu conversava com as assistentes sobre as aulas delas na faculdade, expectativas profissionais e sobre a didática dos professores. Duas delas cursavam Direito, como já referido, e para a minha tristeza, eu ouvia, constantemente, as reclamações delas de que o professor apenas lia o conteúdo. Eu tentava estimular a reflexão das colegas sobre o seu papel de alunas. Tinha receio de que elas ficassem com o mesmo sentimento que permeou o decurso das minhas aulas na faculdade e de que só o “professor” era responsável pela aprendizagem. De certa forma eu idealizava que houvesse uma mudança de paradigma do ensino tradicional para o emancipatório e que isso iria auxiliar em nosso processo de aprendizagem coletiva.

Diferentemente da ideia de “aula expositiva”, onde as colegas me “ensinariam” a prática profissional vivida, vi que, naquele espaço, havia a necessidade de um diálogo de saberes. Havia um conjunto de experiências que ficavam retidas na prática. Era preciso aprendermos a aprender juntas.

É preciso distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar e aprender. Se for apenas receber a informação bastará passa-la por meio da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.14).

Foi em função da disciplina do Mestrado denominada “Gestão do Ensino Básico”³, onde tive a experiência do uso do caderno para registro do vivido e aprendido, que levantei a hipótese de que essa escrita poderia ser utilizada no meu projeto de trabalho. Propus para a nossa Coordenadora que realizássemos um projeto de trabalho que envolvesse a equipe desde o início, justificando a necessidade de termos o registro de uma “memória organizacional”, e que, se ela concordasse, poderíamos juntas sair do formato de “treinamento” de procedimentos de atendimento da equipe, para uma construção de um entendimento da importância do bom atendimento.

O que me encorajou em usar o registro no trabalho junto à equipe foi porque eu me senti muito incomodada, enquanto aluna, em ter que escrever sobre o que aquela disciplina cursada despertou em mim; por eu ter que “mexer” em situações que eu não parava para pensar, apenas as fazia e resolvia no dia-a-dia. Por isso,

³ Ministrada em 2013, pelas professoras Ana Lúcia Freitas e Mari Forster.

trago aqui a escrita de um texto, onde uma das minhas professoras da disciplina, Ana Freitas, traduz as minhas dúvidas durante esse processo:

Como começar? O que tem que escrever? Como é para ser feito? São questionamentos que emergem diante da exigência da escrita do diário e sugerem a falta de autonomia dos educandos. A problematização destes indícios de heteronomia é um ponto de partida para a compreensão da complexidade das relações de ensinar e aprender, bem como na afirmação de que a obrigatoriedade da elaboração do diário de pesquisa tem como finalidade a promoção da autonomia. Essa compreensão não ocorre por simples explicação do educador, mas se constrói mediante o processo reflexivo mobilizado pela escrita sistemática, mediada pelo diálogo educador-educandos. [...] A mediação do educador é fundamental neste processo de construção da compreensão, a fim de que o educando possa usufruir os benefícios que decorrem da utilização do diário como um lugar de autoconhecimento, de acompanhamento de suas aprendizagens e de diálogos com o educador. (FREITAS, MACHADO e RODRIGUES, 2013, p. 05).

Inspirada nessa experiência vivida, portanto, senti-me desafiada em propor ao grupo, além da escrita, usar uma forma de mediação dos relatos nas reuniões semanais. Confesso que na primeira reunião que fui propor o projeto eu estava muito nervosa, preocupada em criar um clima favorável de troca.

Na primeira fase do projeto, e que antecedeu o início da escrita, propus um exercício inicial de que em duas semanas elas iriam apenas preencher com assertivas aos quesitos de avaliações da qualidade. Formulários que determinava como “satisfatórios” ou “insatisfatórios” à entrega de nossos serviços. Esse momento foi importante para começarmos a pensar no nosso processo e nas pessoas que influenciavam para a entrega dos resultados ao nosso cliente.

Conhecimento é construir significados ('produto'), através do estabelecimento de relações ('processo') no sujeito, entre as representações mentais ('matéria prima') que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com outro (s). 'Conhecimento consiste numa representação mental de relações'. (VASCONCELOS, 1999, p. 39).

A ferramenta escolhida, para o registro das intermediações com o cliente, o diário de pesquisa (BARBOSA e HESS, 2010) foi, como já referido, o procedimento metodológico utilizado, com dupla finalidade: como um procedimento de "ensino-aprendizagem", o diário mobiliza os sujeitos ao diálogo e à reflexão sobre suas aprendizagens; como procedimento de pesquisa, o diário possibilita a documentação da experiência vivida fortalecendo material para a investigação sobre a prática. Estava claro para mim, que eu não teria como trabalhar as modificações de procedimentos apenas "palestrando", se o que eu buscava era significação.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível- depois preciso- trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou em outras palavras ensinar diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

E se já havia uma cultura naquele espaço, encontrei "[...] no exercício da escrita a forma de realizarmos o percurso de uma cultura a outra, de um contexto cultural a outro". (BARBOSA e HESS, 2010, p.17).

O projeto que eu apresentei primeiramente para a Coordenadora e posteriormente para equipe foi o seguinte:

Tabela 1: Projeto

<p>JUSTIFICATIVA:</p> <p><i>Hoje, sabemos que as instituições sabem, que as instituições aprendem e que elas inovam. Todo o colaborador tem diariamente contato com informações que são estratégicas para o negócio, sejam elas novas ou não, precisamos traduzir essas informações em decisões, para assim "garantir" melhores resultados.</i></p> <p>OBJETIVO:</p> <p><i>Diagnóstico da cultura atual dos parceiros operacionais.</i></p> <p>PASSO 01:</p> <p><i>Estudo do processo atual, leitura do Manual do parceiro Operacional e Termo de Responsabilidade.</i></p> <p><i>Elencar os escritórios ou advogados mais utilizados e quais cidades eles operam.</i></p>

Elencar quais as cidades onde não temos nenhum parceiro operacional.

Quais os parceiros com maior resistência em seguir os procedimentos do Manual e quais os procedimentos mais difíceis de serem cumpridos.

PASSO 02:

Registro do conhecimento através da memória organizacional. Envolver a equipe na aprendizagem, tornando-se responsáveis pelo processo de mudança de cultura dos parceiros. Implementação do uso do registro dos “cases” no Caderno pela Equipe. Análise mensal dos “cases” pela equipe.

PASSO 03:

A partir dos relatos e perfis de cada Parceiro iniciar a apresentação do manual de Parceiro Operacional

Como? Skype ou telefone

Leitura pelo Parceiro e posteriormente abrir para comentários. Buscar o contexto do parceiro. Quais as justificativas quando há o descumprimento. O que eles avaliam que poderá ser melhorado.

Concomitantemente a esse processo haverá a busca e contratação de novos Parceiros Operacionais em localidades que não temos cadastrados. Para esses, será aplicada a leitura do Manual no momento do cadastro e após a primeira diligência será aberta a pesquisa do que poderá ser melhorado.

Os parceiros também serão avaliados pela equipe mensalmente. Objetivo: obter o ranqueamento dos parceiros para a permanência ou sua exclusão. Estudar a possibilidade de um reconhecimento semestral ou anual para o melhor colocado.

As notas dadas pela equipe serão repassadas para a nossa Coordenadora.

PASSO 4:

A partir dessas experiências avaliar a possibilidade de construir junto com o RH um projeto de workshop com os principais parceiros para o desenvolvimento de Parceiros operacionais para o perfil de Estratégicos (assumir a marca do escritório).

PASSO 5:

Avaliação da inclusão da agenda de Reuniões e Fóruns de debates á distância da equipe com os Parceiros.

Objetivo: aprimorar a comunicação e uso da mediação como ferramenta de auto-desenvolvimento dos parceiros.

Fonte: elaborada pela autora.

Após duas semanas iniciais, de preparação do campo, dia 20.01.2014, iniciamos o processo de registro. Foi essencial para a adesão do grupo a participação efetiva de uma colega que escreveu bem mais que as demais naquela primeira semana. Como ela apresentava uma forma de escrita clara e que refletiu no atendimento ao cliente, as demais, que também viram que havia devoluções dos

escritos nas reuniões, foram, cada uma no seu ritmo, escrevendo. Interessante destacar que foi essa colega que disse ter receio quando fiz a proposta de trabalho, que acabou sendo a que mais participou nesse início.

O conhecimento conceitual (em particular o científico e o filosófico) é construído tendo como mediação fundamental a linguagem verbal (oral e/ou escrita). No decorrer do processo, o sujeito precisa se expressar (incorporação paulatina na linguagem); a expressão implica, antes de mais nada, na organização das representações (relação pensamento-linguagem), além de possibilitar a comunicação, a interação com o outro. (VASCONCELOS, 1999, p. 41).

Após os três primeiros meses, entretanto, a escrita começou a diminuir. Comecei, então, a refletir sobre a resistência da equipe em manter a frequência da escrita. Essas reflexões foram importantes para eu avaliar a condução do trabalho e levantar algumas hipóteses: estaria ainda querendo achar um modo “certo” ou “errado” de escrever, ou seja, eu estaria reproduzindo (ou esperando a reprodução) de um modelo “científico” (único) de pensar. Eu perseguia um ideal mais “humanizado”, mas agia “autoritariamente” quando lia os relatos, classificando-os como “errado” porque estavam relatando situações operacionais, como se eu pudesse sozinha construir ou desconstruir o processo de aprendizagem sem o coletivo. Como se houvesse uma “fórmula” ou um padrão de mediação, para gerar uma reflexão sobre o porquê fazer. Em outras palavras, eu, mentalmente pré-estabeleci uma forma de julgar a qualidade do projeto, do trabalho escrito. Como se houvesse um só modo de “gerir” o conhecimento esperado.

Enfim, foi nesse momento que me dei de conta que o desenvolvimento do processo estava me ensinando a pesquisar e a trabalhar com os outros; a condução coletiva do contrato didático é um desafio complexo e que nos coloca sempre em revisões constantes.

Inobstante, na proposta do uso do caderno e a escrita não ter como finalidade pessoalizar aquelas ações nas pessoas que as descrevem, foi necessário um trabalho de remobilização da equipe, (e meu), para que entendessem o objetivo da escrita - buscar a melhoria do atendimento da equipe.

Tendo em mente a escrita como método, busquei envolver a equipe combinando os prazos de planejamento, fazendo reuniões de ajustes até recolocar o

projeto em execução. As ideias foram bem-vindas e o espírito coletivo foi se clarificando na prática.

Ideias constituem concepções que norteiam o comportamento e as ações das pessoas. São elas que promovem a mobilização das pessoas para as ações e dão unidade e continuidade ao seu trabalho. Portanto, estabelecem uma orientação conjunta, integram as pessoas e motivam a construção do espírito coletivo, de modo a constituir uma equipe empreendedora. É fundamental, porém, que em sua expressão sejam valorizadas e evidenciadas como resultado de um processo de grupo e não como prerrogativa ou mérito dos indivíduos. (LÜCK, 2008, p. 95).

Esse movimento de inclusão das pessoas nas escolhas gerava um juízo de valor das suas práticas. A decisão naquele projeto “não vinha de cima”, e isso era diferente do modelo de gestão ou, em outras palavras, da “cultura” daquela empresa.

5.2 As Dimensões da Metodologia da Pesquisa

A pesquisa e a escolha de uma metodologia que traduzisse as minhas intencionalidades investigativas foram acontecendo junto com a minha caminhada já descrita. Dar um nome para a metodologia, objetivo que me dispus a perseguir, me fez inicialmente demorar a entender que não havia necessidade disso. Auxiliou-me uma leitura de Oliveira (2013), quando nos mostra ser fundamental:

[...] descrever o que se quer e o como se pretende chegar nisso, sem necessariamente nomear. [...] Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. [...] Desse modo, a definição do tipo de pesquisa torna-se um dos itens a ser mencionados na metodologia, se a sua tipificação for evidente, mas não é algo imprescindível, principalmente se não tem ainda uma designação apropriada para identificá-la. (OLIVEIRA, 2013, p. 72).

Mesmo mais tranquila em relação a não obrigatoriedade de nomear a escolha metodológica, inclinei-me a achar que ela se aproximava da etnografia, pois:

A etnografia pressupõe não uma coleta, mas uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A etnografia demanda a capacidade de compreender o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e, porque não? Sobre o pesquisado e o que ele está fazendo em campo. (OLIVEIRA, 2013, p. 71).

Procurei utilizar-me de alguns dos diferentes momentos da pesquisa etnográfica, sugeridos por Fonseca (1999): a) estranhamento, b) esquematização, c) desconstrução, d) comparação e e) busca por modelos análogos.

O primeiro momento seria o **estranhamento**, o que é uma premissa básica da construção do saber, em especial nas ciências humanas, quando compreendemos que há algo a ser desvendado, para além do que é dado a priori à etnografia, portanto, se apresenta enquanto uma possibilidade de enxergar essa realidade então estranhada; o segundo seria a **esquematização**, quando o pesquisador busca organizar e sistematizar os dados encontrados. Para esse passo, certamente, o diário de campo mostra-se como ferramenta indispensável, pois nele encontramos nossas informações, impressões e sensações sobre o campo, e obviamente nem tudo que está no diário entra no processo de sistematização, ainda que tudo que está nele contribua para tanto; o terceiro seria a **desconstrução**, quando passamos a perceber a realidade investigada para além dos estereótipos, considerando a própria historicidade do objeto investigado, claro que sob a luz de determinada perspectiva teórica, que terá um impacto fundamental sobre a nossa interpretação; o quarto seria a **comparação**, quando procuramos modelos análogos que nos ajudam a compreender a realidade sobre a qual nos debruçamos; e por fim haveria a **busca por modelos alternativos**, ou seja, o pesquisador almeja nesse momento compreender seu objeto em sua inteireza analisando a sua dinâmica própria, sua realidade em movimento. (OLIVEIRA, 2013, p.72, grifos do autor).

A fase de *estranhamento* no meu processo pessoal foi a busca de entendimento dos manuais existentes e do conteúdo deslocado e sem contexto das respostas que as minhas colegas davam-me quando questionadas sobre suas

atividades. Recordo que chamei de “imersão” a semana que pedi a elas para que escrevessem comigo um roteiro com a rotina delas e quais clientes elas tinham para trabalhar diariamente.

A “normalização” da mera reprodução das regras e a falta de estruturação de um organograma de cada função sem a análise do contexto foram direcionando a minha *esquematisação*, que foi realizada através dos recortes e colagem dos manuais e organogramas em meu caderno de registro (que após passou a ser meu diário de bordo). A existência de uma divisão de conhecimento por “clientes”, a falta de diálogo como forma de demarcação de poderes, foram sendo *desconstruídas* a cada semana de escrita e reuniões de compartilhamento, sustentadas em leituras do contexto e de textos. Estes foram os momentos da investigação que mais claramente identifiquei.

Portanto, o trabalho foi acompanhado, em todas as suas fases desde as reuniões sistemáticas, de discussão, encaminhamentos, até os momentos finais de fechamentos de casos), com registros sistemáticos, feitos pelos sujeitos e por mim, como pesquisadora, num diário de bordo. Como interessava, essencialmente, acompanhar os processos empreendidos, as análises avaliativas foram realizadas sistematicamente; reservou-se um espaço para entrevistas individuais (que posteriormente precisaram ser substituídas por entrevistas via email) com os sujeitos envolvidos, com vistas a ouvi-los sobre aprendizagens realizadas, vividas e possibilidades vislumbradas com o uso dessa metodologia.

6 REFERENCIAL TEÓRICO: ENSAIOS ANALÍTICOS INICIAIS

Na minha trajetória em busca de referenciais que embasassem minhas questões, diagnósticos e processo de investigação, inicialmente fiz leituras para tentar entender em que consistia a educação sob o prisma da Era Moderna e do que tratava o paradigma educacional emergente.

Primeiramente, o que é paradigma? “Paradigma, na ótica de Kuhn, é a realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa ser aceita pela maioria dos cientistas de uma comunidade” (MORAES, 1997, p. 31).

Ao ler em um livro no capítulo escrito por Cunha (2009, p.145) onde ela coloca-nos que [...] “a matematização implicou em formas ordenadas de produzir e organizar o conhecimento que, só nessa dimensão, alcançava validade”, vislumbrei uma relação entre a educação escolarizada e a cultura de “manuais” que encontrei no ambiente de investigação.

Ao começar a análise do local que havia iniciado o meu trabalho percebi que ali havia sinais de “escolarização” na formação da cultura naquele espaço. Ao mesmo tempo, analisava o meu aprendizado que advinha da minha subjetividade, era contextualizado e baseado com as trocas no grupo. Esse choque de culturas auxiliou-me na compreensão sobre a visão de educação do paradigma moderno:

De uma visão educacional modernista compreendida como um sistema fechado, isolado e estável, em que não há transformação de energia nem matéria, evoluímos para a compreensão de que a educação e os demais fenômenos naturais são sistemas abertos que de acordo com a equação de Einstein ($E=mc^2$), trocam tanto energia quanto matéria. Uma coisa se transforma em outra. A teoria das estruturas dissipativas de Prigogine explica também os processos de transformação que ocorrem nos complexos organizacionais abertos e a existência de um fluxo dinâmico de energia entre as organizações e o ambiente geral (MORAES, 1997, p. 98).

Assim, além da escolarização, também reconheci ali a “cultura do silêncio” que vivi em sala de aula e que queria superar. Era preciso que eu avançasse e não ficasse sendo “cumpridora do meu papel”, como fiz durante meu período de faculdade. Precisei mudar primeiro a minha cultura e expressar “uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará a sua vocação natural de

integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época (EPL, 1980, p.44)". (FREIRE, 1980 apud STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p.107).

Então, quando comecei a procurar algum estudo ou autor que me auxiliasse a vislumbrar um caminho de abertura para a introdução de ideias de diálogos que não existia naquele modelo hierarquizado, foi de suma importância a leitura sobre a "metodologia" freireana, no uso do Círculo de Cultura:

Em um primeiro momento, com a ajuda de uma pessoa alfabetizada e devidamente treinada para ser um acompanhante do grupo, os componentes do círculo da cultura eram incentivados a realizarem atividades destinadas a um primeiro conhecimento de sua própria comunidade e a elaborarem, a partir de uma pesquisa do universo vocabular e do universo temático, o próprio material com que a seguir realizariam o seu aprendizado. De certo modo este procedimento de ignorar uma cartilha ou um material "pronto e acabado" e convocar os alfabetizados a uma pequena "pesquisa de campo" em sua própria comunidade constituiu-se como uma das experiências pioneiras do que veio a ser mais tarde a *pesquisa participante*. [...] Em um segundo momento, de posse do "material coletado", a equipe do círculo de cultura envolvia-se no trabalho de processar o material do levantamento das palavras geradoras e do universo temático que se constituiria como a matéria prima de um trabalho coletivo de criação de saberes e de aprendizagem de "ler palavras e ler o mundo". Diferentes fichas e pequenos cartazes eram coletivamente elaborados com recursos locais e com a participação de todas as pessoas, tanto quanto possível. [...] A seguir, reunidos não de acordo com a geometria da sala de aulas tradicional, mas em um círculo em que o monitor ocupava um dos lugares equidistantes de um mesmo centro, e em que todos estavam lado a lado dos outros e, nunca uns atrás dos outros e diante de um "professor", todos eram motivados a participarem de um livre debate, incentivados pela apresentação de uma sequência de fichas de cultura. [...] O trabalho do monitor ou do coordenador do grupo era incentivar um máximo de participações. Propiciar o falarem e o exporem, com as suas palavras, as suas ideias, os seus "pensamentos". [...] (FREIRE, 1980 apud STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p.264).

Esse “modelo” aberto me encantou e me encorajou a sistematizar um projeto de trabalho. Utilizei-me do caderno como ferramenta de registro das “experiências” e das reuniões para nossas trocas.

A educação compreendida como sistema aberto implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. Um sistema aberto significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, em que início e fim não são predeterminados. Cada final significa um novo começo, um recomeço, e cada início pressupõe a existência de um final anterior, o que faz com que o crescimento ocorra em espiral. Um sistema aberto exige um movimento contínuo e cada ação completa é insumo para um novo começo. (MORAES, 1997, p.99).

Dessa forma, também inspirada em Rios (1993), diferentemente da ideia de treinamento para o atendimento às demandas, busquei primeiro construir uma forma de conhecer aquelas pessoas a partir do que eu encontrei naquele espaço de trabalho, das dificuldades vivenciadas nas interações daqueles sujeitos. Comecei a planejar como construir algumas estratégias de integração naquela equipe a partir do meu relacionamento com aquelas pessoas.

Duas questões nessa breve passagem nos chama atenção: a primeira é a divisão entre cultura e Educação, pois partimos do pressuposto de que a Educação é uma prática cultural, não temos como compreender qualquer prática pedagógica sem considerarmos o contexto cultural na qual a mesma se insere, afinal: [...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de uma íntima articulação. (CANDAU, 2010 apud OLIVEIRA, 2013, p.70).

Outro conceito necessário para o presente estudo foi o de como se processa o conhecimento. Apoiada em Anastasiou (2004), vislumbrei no movimento dialógico um oportunidade de estender esse momento de ensinagem naquele espaço de trabalho.

[...] no processo de ensinagem a ação de ensinar está diretamente relacionada á ação de *apreender*, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo. As orientações pedagógicas não se referem mais a *passos* a serem seguidos, mas a *momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação*, respeitando sempre o movimento do pensamento. Diferentemente dos *passos*, que devem acontecer um após o outro, os *momentos* não ocorrem de forma estanque, fazendo parte do processo de pensamento. (ANASTASIOU, 2004, p. 19).

Aliada a essa metodologia e baseada nas leituras realizadas encontrei respaldo também no pensamento pós-moderno de resgate do lado humano nas relações de trabalho, tão fragilizado, talvez em decorrência do paradigma moderno.

Acreditamos que a aplicação dos critérios decorrentes do pensamento pós-moderno na educação e o estudo das teorias que tenha maior correspondência com eles poderão significar uma importante contribuição não apenas em relação aos aspectos educacionais, mas também para o resgate do ser humano, com base em uma visão sistêmica, ecológica, interativa, indeterminada. O aluno passará a ser visto como aquele que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. [...](MORAES,2009, p. 84).

O movimento dialógico permitiu olhar também outros pressupostos do novo paradigma como a questão da negação do erro pelo entendimento que há sempre uma única resposta correta “[...] De certa forma, essa postura está de acordo com o novo paradigma que observa que nossas afirmações são sempre limitadas e aproximadas, pois estamos sempre lidando com uma rede de relações, com teorias transitórias, levando em conta algumas conexões e não todas. Não há, portanto, a verdade científica (MORAES,1997, p. 101).

Além da possibilidade de um novo olhar diante do erro, outra questão presente na área educacional e que tentei trazer para o estudo foi a concepção de competência, que para RIOS, (2001), implica em ‘saber fazer bem’ o trabalho; este entendimento me auxiliou a analisar “o fazer” dos sujeitos naquele ambiente. Devido a importância do suporte de RIOS (2001), trago essa passagem sobre competência:

Afirmo que o *saber fazer bem* tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *saber fazer*, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. Mas é preciso saber *bem*, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo- “bem”- porque ele indicará tanto a dimensão técnica-“eu sei bem geografia”, portanto tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos de planícies, ou “eu sei fazer bem tricô”, isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas etc.- quanto a dimensão *política* -: eu faço bem o meu trabalho de geógrafa ou meu trabalho de tricoteira, isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação á minha atuação. [...] A ideia de *bem* parece-me significativa na definição da competência, porque ela aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral. Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador. É nessa medida que se pode compreender, como veremos, a ética como mediação. Porque ela está presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar, e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade. (RIOS, 2001, p. 47,48)

A aproximação desses preceitos de competência técnica e política são importantes para fundamentar as minhas posteriores análises das entrevistas, visto que em função do espaço que, foi aberto pelo projeto de trabalho com as escritas, vamos observar o valor que elas terão para os indivíduos e para a empresa.

O diálogo proporcionado em cada reunião de compartilhamento de escritas denotou outra oportunidade de aprendizagem para o grupo que foi em relação as responsabilidades tomadas no processo em função do conhecimento que todos tinham. Ou, conforme Freire, (1993, p.123): “na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar a nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* que só saber”. Saber que conhecemos determinada coisa ou processo, dá-nos também liberdade para sermos cobrados por nossas escolhas. O que também nos ensina Freire:

Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos

tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (FREIRE, 1996, p.120).

Dei-me conta que, no espaço que atuaria, este exercício de autonomia precisaria ser intensificado, uma vez que pouco valorizada. O projeto de trabalho proposto, mesmo num contexto em que a regulação era valor maior, com as escritas e as reuniões de trocas e compartilhamentos conseguiu, por um tempo, dar voz e vez ao grupo. As relações de poder, com movimentos de regulação e emancipação, precisaram ser melhor entendidas a partir das micro-situações vividas, pois representam a teia social (SANTOS, 2000, p.111).

Não existe, em Foucault, uma teoria do poder (nem era sua pretensão fundar uma). Em oposição a teoria, Foucault propõe que se faça uma “análise do poder”. Pois segundo ele, “se tentarmos construir uma teoria do poder, será necessário sempre descrevê-lo como algo que emerge num determinado lugar e num tempo dados e daí reconstruir sua gênese. Portanto, não existe ‘o Poder’, o que existe são relações de poder, isto é, formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. [...] Uma das principais ideias que perpassam a análise do poder de Foucault é uma espécie de deslocamento em relação a teoria política tradicional, que atribuía ao Estado o monopólio do poder. O que parece evidente nas investigações de Foucault é a existência de uma rede de micro-poderes a ele (ao estado) articulados e que atravessam toda a estrutura social. Portanto, trata-se de buscar analisar o poder partindo não do seu centro (Estado) e ver como ele se exerce em níveis mais baixos da sociedade (análise descendente), mas o inverso, isto é, partir desses micro-poderes que atravessam a estrutura social e ver como eles se relacionam com a estrutura mais geral do poder que seria o Estado (análise ascendente).”(DANNER, 2009, p.787).

O processo dialógico proposto pelo projeto de trabalho descortinou algumas relações de poder existentes ao proporcionar alguns pressupostos para o exercício democrático da cidadania naquele espaço não formal de aprendizagem.

Como sabemos, viver a democracia de forma plena em um ambiente onde há uma divisão de funções (e classes) é ainda um desafio que somente com o tempo alguma mudança poderia ser visualizada.

7 AS ANÁLISES A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Conforme já apontado, precisei modificar a minha estratégia inicial que era a de, após vivido o processo, ouvir, pessoalmente, os sujeitos envolvidos na experiência, para avaliar formalmente seus pontos positivos e debilidades. Como fui demitida da empresa pensei que poderia contatar com meus ex- colegas por e-mail. Num primeiro momento, fiquei muito apreensiva com a possibilidade de que, por temor, não se dispusessem a responder, mas, depois de algumas tentativas, fui surpreendida com o retorno de todos.

Ao analisar as falas das assistentes (5), urge lembrar que o modelo gerencial era o padrão almejado pela Direção, que tinha um discurso da busca incessante pela excelência.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com a sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meio (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias dos meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes [...]. (CHAUÍ, 2003,p.06).

Portanto, não causa surpresa que aquele projeto foi inédito naquele ambiente organizacional e que, de alguma forma, impactou os envolvidos. Inicialmente, interessou-me ouvi-los sobre seus *sentimentos e expectativas* frente ao proposto.

A maior parte das colegas registrou uma acolhida positiva ao trabalho, mas chamou-me atenção que uma delas revelou ter tido receio em executá-lo e outra não o entendeu, inicialmente. Vamos aos depoimentos, que falam por si só:

A3: “Achei a proposta interessante e diferenciada, mas não tinha uma expectativa definida”.

A4, disse que achou tranquilo o trabalho, fazendo uma reflexão sobre seu valor na medida em que começou a enxergar alguns resultados.

A4: “Foi bem tranquilo, no início não tive tanta expectativa de melhoria no nosso dia-a-dia, mas com o passar do tempo, vi o quanto o projeto do caderno nos ajudou, principalmente a enxergarmos os pontos onde podemos melhorar e encontrarmos onde erramos”.

A5 refletiu sobre o processo de autoria que a proposta trazia:

A5: “Uma proposta simples e direta. A expectativa era de que forma descrever e passar aos colegas”.

A1 considerou as possíveis implicações políticas oriundas daquelas escritas:

A1: “No início a expectativa era de receio sobre alguma coisa que fosse envolver colegas e clientes”.

Por fim, A2 disse que não entendeu a proposta, entretanto, não a questionou durante as reuniões iniciais, aceitando preencher os formulários daquele início de projeto (APÊNDICE):

“Confesso que antes, não havia entendido bem com o que o caderno contribuiria no meu dia-a-dia; então, não criei expectativa sobre o projeto, apenas levei como mais alguma coisa para preencher”.

As minhas observações levaram-me a entender que naquela cultura a divisão e o individualismo eram sobrepostos ao sentido de união pelo bem comum, que o diálogo proposto procurava buscar. Como a competência de cada um era avaliada por indicadores normatizados, reguladores e pelos resultados (mercado), a instituição daquelas práticas trouxeram, em algumas vezes, e para uns mais do que para outros, insegurança. A propósito, é importante trazer a distinção entre sociedade e comunidades de Chauí (2008, p. 57):

A marca da comunidade é a indivisão interna e a ideia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face-a-face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino, ou de destino comum, e afirmam a encarnação do espírito da comunidade em alguns de seus membros, em certas circunstâncias. [...] A marca da sociedade é a existência da divisão social, isto é da divisão de classes.

Esse entendimento de que o isolamento era “natural” e fazia parte dessa divisão de classes e poderes tornou aquela proposta de escritas compartilhadas, algo difícil, como bem relata A2:

“No início foi bem difícil, parecia que nada era importante o suficiente para “merecer” ser escrito no caderno, mas depois que pegamos o ritmo e entendemos o funcionamento”.

Nada que viesse da classe do menos “importante” era relevante, pois a divisão de papéis e o cumprir tarefas já era da cultura daquela empresa. “O princípio da comunidade é o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação”. (SOUSA SANTOS, 2000, p.75). Duas são as dimensões fundamentais deste princípio: participação e solidariedade. (PEREIRA e CARVALHO, 2007, p. 47).

Admitir a complexidade daquelas práticas e verificar que mesmo assim aquela equipe conseguia resolver as situações era uma forma de clarear outros tipos de habilidades, dando força e “poder” ao coletivo.

A incapacidade de permitir a complexidade é um tema recorrente no trabalho dos filósofos Amartya Sen e Martha Nussbaum. Sua “teoria das aptidões” sustenta que nossas capacidades emocionais e cognitivas se realizam insatisfatoriamente na sociedade moderna; os seres humanos são capazes de mais do que as escolas, os locais de trabalho, as organizações civis e os regimes políticos permitem. Os pontos de vista de Sen e Nussbaum têm sido uma fonte de inspiração para mim, fornecendo o tema central do livro: nossa capacidade de cooperar é muito maior e mais complexa do que querem crer as instituições. (SENNETT, 2013, p. 43).

Entretanto, naquela cultura ter competência era garantir os resultados esperados pela Direção da empresa. Qualquer outra “competência” era subversiva e contraproducente. Mas se como nos coloca Rios (2001, p. 84) “[...] que o homem não é recurso-ele *possui* recursos, *cria* recursos. Faz uso de seus sentidos, dos seus sentimentos, de sua imaginação, de sua memória, de sua inteligência- *esses sim, recursos*- para agir na realidade; transformá-la, adaptá-la a suas necessidades e desejos”. (RIOS, 2001, p. 3), para trazer à tona o sentido de comunidade, era preciso desenvolver outras competências Hoje até compreendo que este sentido de

comunidade talvez não se adequasse àquele espaço, muito embora, nas reuniões de compartilhamento de experiências, todos comessem a enxergar a possibilidade de cooperação e de como ela poderia colaborar com a qualificação do trabalho:

A1: “Ele (o caderno de registros reflexivos) começou a fazer sentido no momento em que discutimos os problemas e resolvemos em equipe. Assim como os elogios também eram discutidos, ficaram de aprendizagem para os demais. Tudo ficou registrado e pode servir de ajuda para outras pessoas que venham trabalhar conosco”.

A2: “Após as primeiras reuniões, quando lemos os casos juntas, discutimos sobre eles, as reuniões foram ficando cada vez mais longas e com mais participação da equipe. Então, comecei a compreender o projeto e entender sua importância para a equipe”.

A continuidade do trabalho e a construção compartilhada começam a dar sentido aos registros feitos. A integração da equipe também foi destacada por todas, indicando aqui uma diferença central entre o antes e o depois do início do projeto de trabalho.

Antes as questões eram resolvidas, individualmente, ou com trocas de e-mails. Com a participação da equipe nas reuniões passaram a ser contextualizadas, dando sentido e importância à cooperação.

A linha divisória entre informação e comunicação afeta a prática institucional da cooperação. Os estudos sobre corporações, hospitais e escolas que recorrem ao e-mail e tecnologias similares mostram que abrir mão do sentido; o entendimento entre as pessoas encolhe. (SENNETT, 2013, p. 42).

Uma das entrevistadas destacou, a propósito, que *“antes as coisas ficavam escondidas, tudo era centralizado nas pessoas que atendiam determinados clientes. Depois, conhecemos os clientes dos demais colegas, começamos a ver com quem falar para resolver os problemas e como enfrentá-los para fazer um bom atendimento”*. O diálogo aparece, indicado por outra colega, como sendo a grande diferença. Uma terceira destacou que a equipe ficou mais à vontade para compartilhar, principalmente, erros, sem críticas ou julgamentos, mas como uma forma de aprendizagem. Chamou atenção um outro depoimento em que uma das entrevistadas falou que houve muita diferença na forma de trabalhar, renovando a

questão da importância das reuniões para o conhecimento dos encaminhamentos das questões, “como um aprender juntos”.

Para a Coordenadora o projeto foi uma possibilidade de observar nas falas das assistentes e o trabalho individual de cada uma, podendo verificar a qualidade e a competência técnica das mesmas. É importante registrar que ela, em momento algum, escreveu no caderno, mesmo quando incentivada pela equipe. Nas reuniões observava as falas e, eventualmente, manifestava-se sobre algum “erro” ou parabenizava por algum “elogio”: Ao ser questionada sobre a importância do projeto e se ele alterou a sua metodologia de trabalho respondeu:

“O projeto foi muito importante para a área, possibilitou a análise de problemas e a possibilidade de atuação em suas causas e, também, no lado positivo, o fato de elogiar o que deu certo, o que foi bom, para que boas atitudes não passem despercebidas.”

“Houve mudança no sentido da prevenção, tornando a equipe cada vez mais cuidadosa no sentido de se antecipar e tentar evitar problemas de atendimento.”

Não havia na empresa um reconhecimento recíproco de práticas de cooperação. O reconhecimento pela Direção era adstrito à entrega de placas de destaque pelo “fazer” individual na festa de confraternização no final do ano. Dessa forma, aqueles elogios que começavam a aparecer naquela área era algo novo, inclusive para a Coordenadora, que não recebia esse tipo de retorno de seus superiores (Direção).

Aqueles momentos de diálogos estavam mudando a forma de escutarmos uns aos outros. Como nos ensina Sennett (2013, p. 34-35) “tanto a simpatia quanto a empatia transmitem reconhecimento, e ambas forjam um vínculo. [...] Mais realisticamente, a escuta empática pode ajudar o assistente social, o padre ou o professor a agir como mediador em comunidades de diversidade racial ou étnica. [...] Mas a empatia tem sua própria recompensa emocional”.

Já, para as assistentes, com o projeto, houve uma possibilidade de serem protagonistas de falas, onde podiam defender seus posicionamentos. Foram reconhecidas e tiveram “a experiência profunda de assumir-se”. (FREIRE, 2000, p.46). Nesse sentido Garcez (2014): “a prática participativa, o docente estrutura um curso no qual o aluno é tomado como o ator principal e construtor de seu próprio

conhecimento, protagonismo este que influencia sua condição não apenas profissionalmente, mas como cidadão”. Além disso, refletiram no sentido de que houve aprendizagem e que isso melhorou o atendimento ao cliente (objetivo do projeto de trabalho):

A1: “O aprendizado foi de conhecimento de todos os clientes, de como agir com as situações, conhecimento jurídico, e principalmente, de melhor atendimento”.

Outro aspecto trazido pelas assistentes foi a consciência da existência da centralização das informações antes do projeto. Essa análise crítica só foi possível porque aquele espaço experimentou um “ouvir dialógico”, onde cada um identificou o seu papel naqueles processos e o quanto os outros também influenciavam no resultado de todos.

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos *socialmente*, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento *social*, ainda que com dimensões individuais. O que é diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo *seja* o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 123).

Confirmando o acima exposto, trago as seguintes falas:

A2 “Sim, aprendemos que cada detalhe da operação é importante e que a informação deve ser divulgada a todos e não retida, para que nosso trabalho flua melhor”.

A2: “Muita diferença! Antes os casos aconteciam e nós discutíamos rapidamente para resolvê-los e nunca mais se tocava no assunto. Com o caderno e as reuniões semanais, os casos eram lembrados e discutidos após sua solução. Assim, a equipe toda tinha conhecimento de cada caso que aconteceu com cada colaboradora, podia se aprender junto, se espelhar no exemplo, etc”.

A4: “Muita diferença, a equipe conseguiu ter mais diálogo e entender um ao outro”.

Não há como afirmar que o projeto de forma isolada foi quem trouxe melhoria nos números de contratações dos nossos serviços, como demonstra o quadro. Há também a influência do período do recesso de final de ano, entretanto há registros positivos.

Tabela 2 – Número de contratações por período

Mês/ANO	Rentabilidade	Número de diligências
Dez/13	R\$ 32.225,000	388
Jan/14	R\$ 33.297,00	380
Fev/14	R\$ 22.468,00	131
Mar/14	R\$ 46.740,00	562
Abr/14	R\$ 65.801,00	469

Fonte: Elaborada pela autora.

As reuniões de compartilhamento das escritas iniciaram em 20.01.14.

Afora os resultados em rentabilidade, algumas inovações foram percebidas nos processos que imprimiram um diálogo mais efetivo com os clientes e com os escritórios parceiros que antes era restrito. Ao prestar atenção no outro, além da aprendizagem de uma nova cultura do atendimento, que dava sinais de que estava sendo efetivada no processo, havia melhorias através de inovações qualificando o próprio negócio:

A1: “Foram muitas discussões sobre o atendimento aos clientes, aprendizagem sobre a forma que cada um gosta de ser atendido. Como falar com eles: às vezes é mais fácil falar com o cliente 1 pelo Skype, o cliente 2 por telefone, o cliente 3 pelo WhatsApp.*

A2: “Sim, quando comecei a colocar no caderno os elogios que recebia dos clientes (internos e externos) comecei a reparar mais nisso e dar valor, tentei então fazer meu trabalho da melhor forma possível e também passei a elogiar os meus parceiros que trabalham bem comigo e de prevenção”.

A4: “Sim, no meu caso eu atendia uma empresa que se chamava xxxx, sempre acontecia de dar eventuais problemas com certos funcionários

deles, então passei a ter mais cuidado e ver sempre adiante do problema que poderia vir a ocorrer”.

Pode-se perceber que, essa prática participativa mostrou-se capaz de proporcionar reflexões sobre solidariedade e visão de bem comum, favorecendo uma relação mais efetiva entre os sujeitos, alterando práticas, gerando inovações e maior rentabilidade à empresa.

Empolgada com os resultados do projeto, resolvi conversar com a área de Recursos Humanos da Empresa. Argumentei que os resultados eram positivos e que poderíamos expandir para as outras áreas aquelas práticas. Em maio de 2014 mostrei o nosso projeto de trabalho para o RH, pois entendia que aqueles conteúdos que víamos nos cursos de capacitações não eram “socializados” nas equipes. Foi autorizado que eu o fizesse, através do Comitê de Excelência do Atendimento da Empresa. Esse comitê era composto por representantes de cada uma das áreas. Foi apresentado o projeto e, com algumas alterações, iniciamos uma divulgação nas áreas da Empresa Houve estímulos para que a escrita acontecesse!

Figura 1–Campanha do Abraço:



Fonte: Imagem de autoria do Marketing da empresa

Arte da campanha de divulgação do projeto em todas as áreas do escritório ocorreu em 26.05.14, na primeira semana de escritas. As áreas que participaram ganharam um abraço da equipe do Comitê.

Figura 2 - Implementação do Projeto nas demais áreas



Essa arte foi enviada por e-mail em 02.06.14, na segunda semana após a entrega dos cadernos para as equipes. A minha demissão ocorreu dia 06.06.14.

Nesse mesmo momento de tentativa de implementar o projeto de escritas nas demais áreas, eu fui “conduzida” para a equipe de um dos sócios, o X. Ele era o mais “temido” entre os três sócios. Em uma fala direta disse-me que iria me “ensinar” a dar resultados nas vendas e que a minha função era adstrita a dar resultados comerciais, leia-se, “trazer clientes”. Cada reunião era um enfrentamento. Ele exigia

relatórios objetivos, como se a venda fosse algo “científico”. Ele verbalizou a sua resistência ao projeto de registros, desqualificando-o. Quando eu tentava falar sobre a interação promovida com as escritas, ou do aumento da rentabilidade gerada, ele deixava claro que não acreditava em pesquisas acadêmicas que não fossem da área das exatas e que respeitava o meu Mestrado, mas que conhecia muitos Mestres que não sabiam ganhar dinheiro no mercado.

O que era contraditório é que de três em três meses a empresa promovia os já citados “Cafés de integração”, onde todas as equipes ouviam “palestras motivacionais”, discursos de planejamento estratégicos, as novidades e os investimentos no desenvolvimento das equipes através da “universidade corporativa” (a já citada fábrica de cursos determinados pelo RH). Era interessante que mesmo durante a “integração” os grupos dos “estratégicos” e dos “operacionais” se formavam naturalmente. Só havia uma “interação de classes” quando os grupos eram separados aleatoriamente por cores de adesivos.

Figura 3 – Café da Manhã



Fonte: Registrado pela autora

Por outro lado, a diferença entre o antes e depois do uso do caderno de registros, na minha área, indicou o desenvolvimento da competência política da nossa equipe o que não era interessante para aquele modelo de gestão. Tanto que não demorou muito para que o sócio que “não acreditava em pesquisas na área das humanas” me convidasse para sair “estrategicamente” da empresa.

Com o projeto, havia o perigo da descentralização, visto que a centralização ou departamentalização é útil para a dominação dos espaços pelos “donos do saber”. Como nos fala A1, que acompanhou todo o processo do projeto de trabalho:

“Eu participei de toda a mudança desde o início. Mudança de equipe, mudança de forma de trabalho e de coisas que foram agregadas nesse tempo. Antes as coisas ficavam esquecidas e os outros colegas não sabiam com quem falar e muito menos como reagir ao atendimento dos demais clientes. Tudo era centralizado em quem tinha o cliente 1 ou o cliente 2. Com as modificações que foram feitas e com a ajuda do caderno nós conhecemos os demais clientes, tínhamos um modo de consulta para saber com quem falar, sabíamos os problemas que poderíamos enfrentar com os demais clientes e fazer um bom atendimento. A melhoria na comunicação interna ajudou a criar precedentes e isso significava dividir o poder do conhecimento”

Como vimos, a participação gerada pelo projeto da escrita e compartilhamento trouxe consequências positivas e negativas. E, conforme Sousa Santos (2011), vimos que é possível abrir espaços para a diversidade de saberes, indo na direção contrária ao processo hegemônico do “conhecimento-regulação”.

Entretanto, muitas vezes, precisamos saber recuar, especialmente, em espaços onde predomina a ordem em detrimento do conhecimento-emancipação e das formas de solidariedade social. (SANTOS, 2000, p. 111).

Fotografia 5 – Foto de uma das reuniões de compartilhamento das escritas.



Fonte: Registrada pela autora.

Enfim, aprendizagens ocorrem em todas experiências vividas, sejam positivas ou negativas. Passo a seguir às conclusões do trabalho, procurando registrar estas aprendizagens.

CONCLUSÕES:

O que significa, de maneira genérica, que o que ganhamos com tipos mais exigentes de cooperação é a compreensão de nós mesmos". (SENNETT, 2012, p. 17)

Considerarei que o que passo a escrever não irá concluir somente uma pesquisa de Mestrado. Subjetivamente, foi muito além. Inicialmente, como dizem os psicólogos, eu passei um logo período, por um processo de “transferência” e criei um ressentimento muito profundo com meu curso, o Direito. O mestrado me desconstruiu, e só quando eu tive medo, me enxerguei e aprendi que precisava avançar e cessar esse processo.

Em minhas leituras, todos os autores me falavam em relações e que essas relações, dependiam das trocas. E com isso, “opa”! Eu estava inserida nessas relações, desde que eu escolhi fazer vestibular para Direito e não fui procurar me informar em que mundo eu estava entrando. Eu fui querendo não sei o quê para chegar não sei onde.

Aquele início de Mestrado não foi nada fácil. Por isso, o meu não entendimento de um texto sobre experiência, escrito por Bondia Larrosa⁴ (2002) retrata aquele início de caminhada e o qual busco hoje auxílio, em uma resenha feita por mim:

A minha primeira leitura do texto sugerido, ela me causou desconforto e contrariedade. Saí dela com a impressão de que o autor quis conceituar ou trazer significados para a palavra experiência, trazendo-as como verdades absolutas. Não consegui lê-lo sob o viés de uma proposta de aprendizado. Li como uma estrangeira, em um país onde ela não sabe o idioma. Não consegui ir além de um nó na minha cabeça. Por isso, a minha primeira leitura não foi agradável. Assim, minha avaliação inicial foi:

“O autor, partindo de definições que dão como verdades absolutas sua visão do que é experiência, estipula que a técnica/ciência e a teoria/prática não valem nada sem a experiência individual. Se a experiência passou por mim, ela é válida, se ela é fruto do outro, ou seja, informativa ela é uma não experiência. O outro não se presta para ensinar, porque a experiência é um passar por mim. Se ela passou

⁴ Notas sobre a experiência e o saber de experiência de Jorge Larrosa Bondía - tradução e João Wanderley Geraldi.

através da ciência ou dos canais da sociedade, ela não presta como conhecimento. Em momento algum considera que a informação poderá ser o estopim para uma inovação ou uma reinvenção. Algo que passou pelo o outro. Se nada nos passou pioneiramente e individualmente, nada aconteceu. A experiência é nula se tiver procedência do outro. Ter opinião dessa não experiência é pior ainda, porque estamos reproduzindo um nada. Todos os meios de comunicação são veículos de não existência. Somado a isso, a experiência vem sendo cada vez mais fadada a um nada coletivo, porque não temos tempo. Tudo é novo e rápido demais e ao sujeito sem tempo, nada lhe acontece. E como não podemos parar, nada vai acontecer mesmo, e como as fontes estão maculadas pelo o outro, não vão gerar experiência. E para piorar o cenário do conhecimento, se além da falta de tempo, você trabalha, esqueça. Sua experiência advinda do seu trabalho nunca será conhecimento, porque a experiência trazida pelo trabalho, é apenas uma moeda de troca no mundo capitalista. Querer considerar no processo de aprendizagem a experiência (a não experiência) advinda do trabalho, para o autor, é a prova de que a sociedade consumista chegou impondo padrões na Pedagogia. Ao chegar ao sujeito da experiência, o cenário piora. A ideia de uma passividade é o que valida o sujeito viver algo que lhe aconteça, ou seja, a experiência deve ser aquela de um sujeito abobalhado diante do seu objeto de desejo. Ele é sugado pela experiência que lhe passa. Ele não pode atuar, ele recebe. Recebe e ama essa experiência com paixão”.

E confesso que terminei a leitura, mas não consegui ter muita atenção a partir do item 6. Já iria concluir a minha resenha, com um exemplo de experiência única e que passará por mim e que me deixará passiva: a morte.

Foi quando resolvi comentar a minha má impressão sobre o texto no grupo de estudo que a nossa turma promove e senti que eu poderia ter sido um tanto limitada. Comecei a me questionar sobre o que eu não havia entendido no texto e se por isso essa minha negação à palavra (dele). Fui ler sobre o autor na internet, achei algumas entrevistas e resenhas de outras obras.

Em uma entrevista concedida durante a Bienal (quando o autor ao responder sobre quais as contribuições de um seminário para o público ouvinte, ele disse:

“Traduzir em palavras nossas próprias experiências com a arte, a política e a educação, para que cada um que as escute com atenção, contraste essas experiências com suas próprias experiências. Isso é justamente o que para mim significa “pensar em público” ou “falar em público”.

E ao ser questionado acerca do momento em que a arte acontece:

“A arte não está nem no artista, nem na obra, nem no espectador, mas na experiência, ou seja, no que acontece “entre” a obra e o espectador ou “entre” o espectador e a obra. Tudo acontece nesse “entre”.

Então fui rumo à minha segunda viagem no texto Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Parti da localização da proposta dele que está disposta no parágrafo terceiro:

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial, (sem ser existencialista), e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa. O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las.

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.

Ele inicia o seu raciocínio a partir de algumas afirmações como a tradução zôon lógon échon, de Aristóteles em “o homem é um vivente que fala”. Falar alcança um sentido que vai além do verbo falar. Ele nos afirma que fazemos uso da palavra de acordo com o modo que nomeamos aquilo que sentimos.

Mas foi quando ele conceitua a palavra experiência, que fixei o meu olhar no termo que nos passa. Experiência tem que passar por nós. Não é aquilo que passa. Como exemplo de algo que passa simplesmente ele denota a informação. Volto a pensar no cenário da educação. É nele que devo me ater, porque, se eu considerar outros processos que me são mais familiares como uma descrição de fatos em uma análise jurídica para fins de montar uma petição, por exemplo, a informação é elemento determinante para a comprovação dos fatos e não necessita que eu passe por essa experiência. Bingo! Eu estava tentando entender a minha leitura de acordo com a lupa da minha zona de conforto. Estava fechada pela minha experiência anterior.

E foi nessa pressa que fiz a minha primeira leitura e minha primeira opinião. Pressa em emitir uma opinião. O autor nos questiona se os múltiplos canais de informação e a nossa falta de tempo, geram a confusão entre informação e conhecimento. Concordo e acrescentaria que nos confortam com a falsa impressão de que sabemos de tudo um pouco.

E como demonstrou a minha resistência inicial ao texto em tela, é mais fácil receber uma informação pertinente ao nosso rol de experiências do que se permitir se apaixonar por uma nova. Por isso, se você também sentiu-se incomodado quando lê, sugiro que faça também uma segunda leitura.

Esse meu bloqueio a novas experiências foi sendo quebrado, primeiramente, em relação ao modelo de sala de aula que eu encontrei e o que eu tinha vivido. Minha experiência de aula era silenciosa, concordata e com “calendário de provas”.

No Mestrado eu enxerguei a possibilidade de aprendizagem coletiva, participativa e sem “decorar” para provas. Somado a isso éramos um grupo de colegas solidários e o fato de a grande maioria ser oriunda da área educacional, teve habilidade em me incluir no grupo. Além dos colegas, tivemos professores que proporcionavam espaços de construção do conhecimento de forma próxima, com afetividade, sem distanciamento. E, então, fui me abrindo para uma nova experiência.

O fato de que não consegui separar essa nova vivência no Mestrado da minha vida pessoal, fez com que eu buscasse uma forma de diálogo na minha vida, no meu trabalho.

Quando me tornei um pesquisador do terreno social, o estado de espírito subjuntivo passou a predominar no meu modo de pensar as relações humanas [...] O estado de espírito subjuntivo frutifica no terreno dialógico, esse universo da conversa que gera um espaço social aberto, no qual a discussão pode tomar direções imprevistas. A conversa dialógica, como vimos, prospera através da empatia, o sentimento de curiosidade sobre os outros e o que são realmente. [...] (SENNET, 2012, p. 36).

Passei a entender que a vida é uma complexa “rede” composta de pessoas (relações), interesses (poder) e escolhas (autonomia). Fui perdendo a ingenuidade de que eu podia tudo quando chegava a um espaço. Esse olhar mais rigoroso e político sobre o contexto, a arte de recuar e a cooperação foram ensinamentos pessoais e contribuíram para eu ser mais humilde e mais humana.

Os objetivos da pesquisa foram sendo respondidos em seu tempo e continuam repercutindo. Desde que saí da empresa, mantive contato com algumas colegas que manifestam a falta da permanência daquelas reuniões que cessaram depois que saí de lá. As resistências iniciais foram sendo tomadas pelo sentimento

de cooperação, da visualização de que podemos muito mais do que as organizações permitem. As empresas estão dia a dia falando em inovação, mas possuem ainda a visão de que isso vai acontecer de forma abrupta e externa. Entretanto, as respostas demonstram que elas são intrínsecas e advém das relações interativas entre as pessoas e o mundo. Em função da minha saída não consegui ouvir todos os clientes, nem os advogados “parceiros” sobre as mudanças na forma de trabalho apresentadas, se melhoraram o atendimento. Dessa forma, concluo que a metodologia participativa, embora possa contribuir com o empoderamento dos sujeitos, supõe, além de condições favoráveis para o seu “sucesso”, mudanças de concepções, o que implica em contínuos e complexos processos.

Enfim eu fiz as pazes com o Direito, na medida em que o entendo hoje como um campo de possibilidades, desde que comprometido com o justo e com o social.

APÊNDICE A

Cliente	Nº de diligências/ações	ASSISTENTE RESPONSÁVEL															
Empresas																	
	3	ASSISTENTE A															
Escritório de Advocacia, Advogados, Pessoas Físicas e Consultorias																	
	2	ASSISTENTE A															
	268	ASSISTENTE A															
<p>META INICIAL:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 60%;">número de clientes para aplicar o questionário</td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td>número de questionários a serem aplicados por semana</td> <td>01 diligência de cada cliente</td> <td></td> </tr> <tr> <td>número de situações no caderno</td> <td>mínimo 01 por semana</td> <td></td> </tr> <tr> <td>número de oferta de novos serviços por semana</td> <td>mínimo 01 cliente por semana</td> <td></td> </tr> <tr> <td>número de feedback por serviço concluído</td> <td>mínimo 01 diligência por cliente</td> <td></td> </tr> </table> <p>Em negrito os clientes que deverão ser trabalhados</p> <p>data: 17.01.14</p> <p>Assinatura:</p>			número de clientes para aplicar o questionário		3	número de questionários a serem aplicados por semana	01 diligência de cada cliente		número de situações no caderno	mínimo 01 por semana		número de oferta de novos serviços por semana	mínimo 01 cliente por semana		número de feedback por serviço concluído	mínimo 01 diligência por cliente	
número de clientes para aplicar o questionário		3															
número de questionários a serem aplicados por semana	01 diligência de cada cliente																
número de situações no caderno	mínimo 01 por semana																
número de oferta de novos serviços por semana	mínimo 01 cliente por semana																
número de feedback por serviço concluído	mínimo 01 diligência por cliente																

APÊNDICE B

AVLIAÇÃO PROCESSOS				
NOME DO CLIENTE:				
NOME DO PARCEIRO OPERACIONAL: Daniela Zibolli				
DATA (DIA/MES/ANO):				
CIDADE/ESTADO DA DILIGENCIA:				
PERFIL DO CLIENTE				
<input type="checkbox"/> CLIENTE INTERNO (NESSE CASO O NOSSO CLIENTE E O PROPRIO ESCRITORIO OU <input type="checkbox"/> CLIENTE EXTERNO				
<input checked="" type="checkbox"/> CLIENTE MENSALISTA SIM				
<input checked="" type="checkbox"/> CLIENTE PAGAMENTO PONTUAL SIM				
ITEM: AGILIDADE				
GRAU DE DIFICULDADE NA CONTRATAÇÃO DE PARCEIRO NA COMARCA	<input checked="" type="checkbox"/> PEQUENA (MAIS DE 02 PARCEIROS CADASTRADOS)	<input type="checkbox"/> MÉDIA (SOMENTE 01 PARCEIRO CADASTRADO)	<input type="checkbox"/> GRANDE (NENHUM PARCEIRO CADASTRADO)	
ITEM: GRAU DE DIFULDADE NA DILIGENCIA				
PRAZO ENTRE A SOLICITAÇÃO PELO CLIENTE E PRAZO PARA A EXECUÇÃO DA DILIGENCIA	<input type="checkbox"/> RUIM (REALIZAÇÃO EM 24H)	<input type="checkbox"/> MÉDIA (ACIMA DE 48H)	<input checked="" type="checkbox"/> BOA (ACIMA DE 72H)	
No caso da do prazo ser de 24 h (RUIM) indicar o nome de quem fez a solicitação:				
ITEM: AGILIDADE DO PARCEIRO OPERACIONAL				
PRAZO PARA ENVIO DO TERMO	<input type="checkbox"/> RUIM (A PARTIR DE 48H)	<input checked="" type="checkbox"/> BOM (ATE 24H)	<input type="checkbox"/> ÓTIMO (MESMO DIA)	
PRAZO PARA RESPOSTAS DE NEGOCIAÇÃO DE VALORES	<input type="checkbox"/> RUIM (A PARTIR DE 48H)	<input type="checkbox"/> BOM (ATE 24H)	<input checked="" type="checkbox"/> ÓTIMO (MESMO DIA)	
PRAZO PARA ENVIO DE COPIAS E PROTOCOLOS	<input type="checkbox"/> RUIM (A PARTIR DE 48H)	<input checked="" type="checkbox"/> BOM (ATE 24H)	<input type="checkbox"/> ÓTIMO (MESMO DIA)	
PRAZO PARA ENVIO DA ATA DA AUDIENCIA	<input type="checkbox"/> RUIM (A PARTIR DE 48H)	<input type="checkbox"/> BOM (ATE 24H)	<input checked="" type="checkbox"/> ÓTIMO (MESMO DIA)	
PRAZO ENVIO DOCUMENTOS E DADOS DO PREPOSTO	<input type="checkbox"/> RUIM (A PARTIR DE 48H)	<input type="checkbox"/> BOM (ATE 24H)	<input checked="" type="checkbox"/> ÓTIMO (MESMO DIA)	
PRAZO DE AUTORIZAÇÃO DE VALORES PELO CLIENTE (QDO HOUVER)	<input type="checkbox"/> RUIM (A PARTIR DE 48H)	<input checked="" type="checkbox"/> BOM (ATE 24H)	<input type="checkbox"/> ÓTIMO (MESMO DIA)	
ITEM: QUALIDADE DAS COPIAS (ATENDIMENTO PELO PARCEIRO OPERACIONAL)	<input checked="" type="checkbox"/> LEGÍVEIS	<input type="checkbox"/> ILEGÍVEIS		
ITEM: HONORARIOS NEGOCIÁVEIS (RENTABILIDADE) HOUVE NEGOCIAÇÃO DE VALORES				
PORCENTAGEM FOI MELHORADA (CONSIDERANDO 100% O VALOR ANTERIOR A NEGOCIAÇÃO)	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO		
PORCENTAGEM NÃO FOI MELHORADA (CONSIDERANDO 100% O VALOR ANTERIOR A NEGOCIAÇÃO)	<input type="checkbox"/> %			
No caso de maior rentabilidade descrever como foi a negociação.	<input checked="" type="checkbox"/> %			
ITEM: ATRASOS E CANCELAMENTOS (COMUNICAÇÃO, ATENDIMENTO E RENTABILIDADE)				
FOI COMUNICADO PELO CLIENTE EM TEMPO HABIL	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO		
NÃO FOI COMUNICADO PELO CLIENTE EM TEMPO HABIL	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO		
ISSO GEROU CUSTO PARA A REDE	<input type="checkbox"/> SIM.Quanto?	<input type="checkbox"/> NÃO		
O CUSTO FOI REPASSADO PARA O CLIENTE	<input type="checkbox"/> SIM.Quanto?	<input type="checkbox"/> NÃO		
Descrever essa ocorrência no caderno.				
DE SCREVER SE O CLIENTE INTERNO TEM GERADO INCIDENTES COM REFLEXOS NEGATIVOS NA OPERAÇÃO				

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BRASIL. Código civil. In: BARROSO; Darlan; ARAÚJO JUNIOR, Marco Antônio (Colab.) **Vadem mecum**: especialmente preparado para OAB e concursos. 1. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 15 mar. 2014

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: LiberLivro, 2010.

BONDIA, Larossa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> >. Acesso em: 15 mar. 2014.

CARVALHO. Ernani; PEREIRA. Marcus Abílio. Boaventura de Souza Santos: Por uma Gramática do Político e do Social. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo, n.73, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ln/n73/n73a02.pdf> >. Acesso em: 15 abr. 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02> >. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**: revista latinoamericana de ciencias sociales. Buenos Aires, ano 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye_3S2a.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CUNHA, Maria Isabel. **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. 1. ed. Porto Alegre: Redes, 2009.

DANNER, Fernando. A genealogia do Poder em Michel Foucault. In: IV MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO - PUCRS, 2009, Porto Alegre. **Anais eletrônicos da IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Filosofia/71464-FERNANDO_DANNER.pdf >. Acesso em: 16 mar. 2014.

ESTEVÃO, Carlos V. **Política e valores em educação**: repensar a educação e a escola pública como um direito. São Paulo: Humus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia de; CAMPOS DE MORAES, Salete. A pedagogia do conflito revisitada-Contra o desperdício da experiência. Redes Editora,2009.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; RODRIGUES, Hemini Machado. O diário de pesquisa na articulação da universidade com a escola: registros de uma experiência em processo. In: VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – UFPE, 2013, Recife. **Anais eletrônicos do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco / Centro Paulo Freire, estudos e pesquisas, 2013. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/177/85>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

GALANT, Jalusa Biasi. E aí, compartilhou? **Clicrbs**, Porto Alegre, 10 out. 2012. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/opiniaozh/2012/10/10/artigo-e-ai-compartilhou/?topo=13,1,1,,13>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

GHIRARDI, José Garcez. Ensino participativo: o protagonismo do aluno. **Blog do Prof. Garcez**, 17 de fev. 2014. Disponível em: <<http://professorgarcez.blogspot.com.br/2014/02/ensino-participativo-o-protagonismo-do.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia no sentido estrito e não estudos etnográficos em educação. **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/751>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

RICARDO, Elio; SLONGO, Ione; PIETROCOLA, Maurício. A perturbação do contrato didático e o gerenciamento dos paradoxos. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 153-163, ago. 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_n2_a4.html>. Acesso em: 14 jan. 2014.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SENNET, Richard. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 2.ed. Rio de Janeiro: 2013.

VASCONCELOS, Sérgio. **Planejamento de pesquisa** - uma introdução. São Paulo: Educ, 2000.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula (Cadernos Pedagógicos do Libertad-2)**. São Paulo:Libertad,1999.