



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL
MESTRADO ACADÊMICO

RAMON BARRETO ANDRADE SILVANY

**APRENDIZAGEM SOCIAL DE ANALISTAS JUDICIÁRIOS NA GESTÃO
CARTORÁRIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA (TJPB)**

João Pessoa – PB

2020

RAMON BARRETO ANDRADE SILVANY

**APRENDIZAGEM SOCIAL DE ANALISTAS JUDICIÁRIOS NA GESTÃO
CARTORÁRIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA (TJPB)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Área de concentração: Gestão Governamental e Social

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

João Pessoa – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586a Silvany, Ramon Barreto Andrade.

Aprendizagem social de analistas judiciários na gestão
cartorária do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) /
Ramon Barreto Andrade Silvany. - João Pessoa, 2020.

109 f. : il.

Orientação: Anielson Barbosa da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Aprendizagem social. 2. Contexto. 3. Interação
social. 4. Aprendizagem gerencial. 5. Gestor
cartorário. I. Silva, Anielson Barbosa da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 658(043)



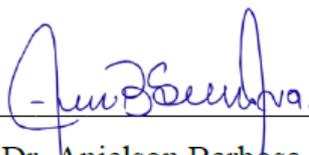
RAMON BARRETO ANDRADE SILVANY

APRENDIZAGEM SOCIAL DE ANALISTAS JUDICIÁRIOS NA GESTÃO
CARTORÁRIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA (TJPB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como exigência final para a obtenção do título de Mestre.

Data de aprovação: 11/12/2020

BANCA EXAMINADORA



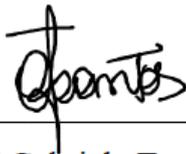
Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

Orientador/ Presidente da banca examinadora



Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

Examinadora Interna



Prof.^a Dr.^a Gabriela Tavares dos Santos

Examinadora Externa

Dedico este trabalho a toda minha família, especialmente à minha amada filha, Leticia Silvany, por ter sido minha grande fonte de inspiração e motivação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor do tempo e de todas as coisas, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de dificuldades nessa minha jornada. A Ele devo gratidão, em primeiro lugar, por ter alcançado mais uma vitória em minha vida.

Aos meus pais, Raymundo e Evanildes, por todo amor e dedicação à minha educação.

À minha esposa, Lívia, amor da minha vida e companheira de todas as horas, que tanto me levantou nos momentos de fraqueza e nunca deixou de acreditar em mim.

À minha irmã, Paloma, por ser uma guerreira e tanto me inspirar a buscar meus sonhos.

Aos meus sogros, Carlos Fernando e Socorro, pelo exemplo de retidão e de união.

Aos meus concunhados, Alexandre e Arthur, os quais, pelas grandes virtudes, tornaram-se importantes referências.

Às minhas cunhadas, Fernanda e Germana, pelo exemplo de dedicação aos estudos e pela cumplicidade em todos os momentos.

Ao meu orientador, Prof. Anielson, um ser humano ímpar e especial, um profissional espetacular e, acima de tudo, humilde. Com o dom de compartilhar muito além de conhecimentos e com grande empatia, conseguiu transmitir a tranquilidade que precisei para chegar até aqui.

À banca examinadora, Prof.^a Gabriela Tavares e Prof.^a Carol Kruta, pelas valiosas contribuições fornecidas à minha pesquisa.

Aos colegas de Mestrado (professores e alunos), pelos ensinamentos e pela convivência.

Ao meu chefe, Dr. Fábio, em nome de quem agradeço a todos os colegas de trabalho pela paciência e compreensão.

Aos entrevistados, pela disponibilidade e pela vontade de contribuir com a melhoria da prestação jurisdicional.

*“Devemos aprender durante toda a vida, sem
imaginar que a sabedoria vem com a velhice”.*

(Platão)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o contexto e o processo de aprendizagem social dos analistas judiciários na gestão cartorária do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB). A crise de ineficiência no Poder Judiciário exige uma atuação orientada para resultados, sobretudo numa ótica de gestão administrativa e de priorização do Primeiro Grau de Jurisdição (Resolução CNJ nº 194/2014). Calcado na compreensão da relevância dos cartórios judiciais como peças-chave na busca por um sistema de Justiça mais célere e efetivo, compreender o processo de aprendizagem social dos gestores cartorários surge como uma relevante contribuição para a formação e o desenvolvimento de competências gerenciais no TJPB, em sintonia com a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário (Resolução CNJ nº 240/2016). O referencial teórico abordou a Teoria Social da Aprendizagem, o contexto social da aprendizagem gerencial e a Administração da Justiça. A pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, numa perspectiva interpretativista, e utilizou o método da História Oral Temática com aplicação de entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa oito analistas com atuação em diferentes cartórios pelo Estado. O processo de análise fez emergir três temas, e cada um revelou categorias de significados, analisadas de forma compreensiva e interpretativa. Os resultados possibilitaram a caracterização do contexto com diversos fatores desfavoráveis a uma atuação qualificada e eficiente dos gestores cartorários, constatando-se, sobretudo, uma lacuna de formação técnico-profissional e de desenvolvimento das competências gerenciais relacionadas ao gerenciamento dos cartórios. Entretanto, foi diante desta conjuntura que se revelou uma tendência dos servidores de se auxiliarem mutuamente, de modo que os próprios entrevistados perceberam que é dentro de um contexto de participação social e de prática que a aprendizagem ocorre, configurando um processo social e não simplesmente cognitivo. Os relacionamentos e a interação social apontaram implicações na gestão cartorária, de maneira que o engajamento e a participação social ativa dos integrantes viabilizam uma aprendizagem efetiva e asseguram um bom desempenho da unidade judiciária. A partir de uma cultura de colaboração, emergiram duas estratégias do processo de aprendizagem, tendo a interação social como elemento essencial: o contato entre novatos e veteranos dentro do próprio cartório, bem como as redes de informações e de experiências coletivas compartilhadas com gestores de outros cartórios, indiciando, inclusive, a existência de comunidades de práticas. Destarte, assimilando-se o ambiente organizacional como um espaço de aprendizagem, o panorama apresentado permitiu concluir pela necessidade de fomentar ações que auxiliem nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências gerenciais dos analistas judiciários, de modo que a área de Gestão de Pessoas e a Escola Superior da Magistratura se tornam fundamentais na condução deste propósito, sugerindo-se, inclusive, a elaboração e a implementação de um Programa de Aprendizagem Gerencial no TJPB.

Palavras-chave: Aprendizagem social. Contexto. Interação social. Aprendizagem gerencial. Gestor cartorário.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the context and the social learning process of judicial analysts in the notary management of the Paraíba Court of Justice (TJPB). The crisis of inefficiency in the Judiciary requires results-oriented action, especially in terms of administrative management and prioritization of the First Degree of Jurisdiction (Resolution CNJ n. 194/2014). Based on understanding the relevance of judicial registries as key pieces in the search for a faster and more effective Justice system, to understand the social learning process of notary administrators appears as a relevant contribution to training and development of managerial skills in the TJPB, in line with the National People Management Policy within the Judiciary Branch (Resolution CNJ n. 240/2016). The theoretical framework addressed the Social Theory of Learning, the social context of managerial learning and the Administration of Justice. The research was guided by a qualitative and exploratory approach, in an interpretive perspective, and used the Thematic Oral History method with the application of semi-structured interviews. Eight analysts working in different notary offices across the state participated in the survey. The analysis process gave rise to three themes, and each revealed categories of meanings, analyzed in a comprehensive and interpretive way. The results made it possible to characterize the context with several unfavorable factors to a qualified and efficient performance of notary administrators, noting, above all, a gap in technical and professional training and the development of managerial skills related to notary management. However, in view of this conjuncture that a tendency to help each other was revealed, so that the interviewees themselves realized that it is within a context of social participation and practice that learning occurs, configuring a social process, and not simply cognitive. The relationships and social interaction pointed to implications on the notary management, so that the engagement and active social participation of the members enables effective learning and ensures a good performance of the judicial unit. From a culture of collaboration, two strategies emerged from the learning process, with social interaction as an essential element: the contact between beginners and veterans within the notary office, as well as networks of information and collective experiences shared with managers from other offices, including the existence of communities of practice. Thus, assimilating the organizational environment as a learning space, the panorama presented allowed us to conclude by the need to encourage actions that assist in the learning processes and development of managerial competencies of the judicial analysts, so that the area of People Management and the Superior School of the Judiciary become fundamental in the conduction of this purpose, including the development and implementation of a Management Learning Program at TJ-PB.

Keywords: Social learning. Context. Social interaction. Managerial learning. Notary manager.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Componentes da Teoria Social da Aprendizagem.....	29
Figura 2 - Papéis gerenciais de acordo com Mintzberg (2010).....	37
Figura 3 - Escopo da aprendizagem gerencial.....	39
Figura 4 - Ciclo da análise compreensiva interpretativa da pesquisa.....	52
Figura 5 - Trajetória da pesquisa	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões e características das comunidades de práticas	29
Quadro 2 - Comparação entre as comunidades de prática e outras estruturas sociais, por grau crescente de estrutura formal	30
Quadro 3 - As grandes etapas da escola das atividades cotidianas	34
Quadro 4 - Mitos envolvendo o trabalho do gerente	36
Quadro 5 - As principais reformas administrativas do Estado	41
Quadro 6 - Tipologia da história oral	46
Quadro 7 - Roteiro de entrevistas	50
Quadro 8 - Exemplo de análise estrutural das descrições experienciais do tema contexto da formação e da prática gerenciais	53
Quadro 9 - Caracterização do contexto na percepção dos analistas	71
Quadro 10 - Implicações dos relacionamentos e interação social na gestão cartorária.....	79
Quadro 11 - Papéis gerenciais dos gestores cartorários a partir do modelo de Mintzberg (1973)	84
Quadro 12 - O processo de aprendizagem social e seu papel na aprendizagem gerencial.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE/PB	Conselho Estadual de Educação da Paraíba
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPC	Código de Processo Civil
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
EC	Emenda Constitucional
ENAJUS	Encontro Nacional de Administração da Justiça
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
ESMA	Escola Superior da Magistratura da Paraíba
GEFAS	Gerência de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores da Escola Superior da Magistratura da Paraíba
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LOJE	Lei de Organização e Divisão Judiciária do Estado da Paraíba
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
NEaD	Núcleo de Ensino à Distância da Escola Superior da Magistratura da Paraíba
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PJE	Processo Judicial Eletrônico
STF	Supremo Tribunal Federal
TJ	Tribunal de Justiça
TJPB	Tribunal de Justiça da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Aprendizagem social	21
2.1.1 Teoria Social da Aprendizagem.....	22
2.1.2 Elementos da aprendizagem social	28
2.2 O contexto social da aprendizagem gerencial	32
2.2.1 Especificidades do contexto social	32
2.2.2 O cotidiano da atividade gerencial	34
2.2.3 O processo de aprendizagem gerencial	37
2.3 Administração da Justiça	40
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 Método da história oral temática	45
3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa	47
3.3 Coleta de dados	49
3.4 Análise compreensiva interpretativa dos dados	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
4.1 O gestor cartorário no TJPB	55
4.2 Revelando as trajetórias dos gestores cartorários	58
4.3 Contexto da formação e da prática gerenciais	61
4.3.1 Contexto da prática gerencial	61
4.3.2 Contexto da formação gerencial	65
4.4 O papel dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária	72
4.4.1 Complexidade dos relacionamentos na gestão de pessoas	72
4.4.2 Ambiente favorável à interação social.....	74
4.4.3 Orientações aos gestores aprendizes.....	77
4.5 O processo de aprendizagem social dos gestores cartorários	79
4.5.1 Suporte de servidores mais experientes.....	80
4.5.2 Participação, redes de informações e experiências coletivas	82
4.5.3 Gerenciamento da aprendizagem.....	85
5 CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA PERCORRIDA	90
REFERÊNCIAS	95

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	103
APÊNDICE B – QUADROS TEMÁTICOS DA PESQUISA	104

1 INTRODUÇÃO

A crise que permeia a Justiça brasileira tem conquistado espaço permanente na agenda da mídia, dos tribunais e da sociedade civil como um todo, exigindo do Poder Judiciário uma atuação cada vez mais transparente e focada nos resultados. A morosidade do sistema judiciário brasileiro é notória e deriva de diversos fatores. Todavia, esta ineficiência não deve ser analisada apenas sob a ótica da atuação processual dos magistrados e servidores, do anacronismo da legislação ou da questão orçamentária, mas principalmente sob o viés da gestão administrativa de recursos (GRANGEIA, 2011). Mesmo assim, o equacionamento dos problemas gerenciais, entendido como área-meio, tem sido historicamente relegado a um segundo plano quando se fala em soluções para esse problema (LIMA; FRAGA; OLIVEIRA, 2016).

Com efeito, a falta de cultura de gestão administrativa, aliada à inaptidão de magistrados e servidores para lidar com a sobrecarga de trabalho e enfrentar os desafios contemporâneos, levam o Poder Judiciário a uma apatia na sua atuação, capaz de retardar o desenvolvimento nacional, desestimular investimentos econômicos, propiciar inadimplência e gerar impunidade, comprometendo demasiadamente sua parcela na realização dos fins do nosso Estado Democrático de Direito, consoante prescrito nos ditames constitucionais.

Um marco histórico neste contexto foi a promulgação da Constituição Federal (CF) Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988), que, após anos de autoritarismo, garantiu a ampliação da consciência social dos direitos de cidadania e o acesso irrestrito à jurisdição, mas acabou por gerar um excesso de demandas nunca antes concebido pelo Poder Judiciário. Simplesmente, o cidadão não encontrou um Sistema de Justiça preparado para dar as respostas necessárias e esperadas, principalmente quando o acesso à Justiça não pode ser considerado apenas como o simples acesso ao Poder Judiciário, mas sim como o acesso a uma ordem jurídica justa, eficiente e ágil.

Diante deste cenário, uma reforma do Judiciário se mostrou necessária, afinal de contas, parafraseando a Doutora em Ciência Política Luciana Gross Cunha, se o aumento na contratação de juízes e servidores for proporcional ao aumento no número de processos, vai se chegar o momento em que o Judiciário se transformará em uma instituição cara e inviável (ABREU, 2012). Desde o início da década de 1990, a proposta de Emenda Constitucional (EC) nº 45 começou a tramitar no Congresso Nacional, com o objetivo de implementar essa reforma, mas só em dezembro de 2004 ela foi aprovada (BRASIL, 2004). As mudanças representaram um verdadeiro choque de gestão no Poder Judiciário ao privilegiar princípios gerencialistas de eficiência e de *accountability*, promovendo modificações nos procedimentos judiciais e na

própria estrutura do poder, com a criação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), além de proporcionarem mecanismos administrativos que buscavam maior eficiência e celeridade processual, assegurarem autonomia e independência dos magistrados e ampliarem o acesso da população à justiça (SENA, 2012).

Poucos anos depois, o Ministério da Justiça, por meio da extinta Secretaria de Reforma do Judiciário, apontou especificamente a gestão e o funcionamento dos cartórios judiciais – principalmente os de primeiro grau – como fatores que causam a morosidade do Poder Judiciário (BRASIL, 2007). Portanto, não há dúvidas de que essas unidades desempenham um papel extremamente importante para a prestação célere e efetiva da tutela jurisdicional.

Em seguida, o Ministério da Justiça realizou um estudo minucioso acerca do impacto da gestão e do funcionamento dos cartórios judiciais sobre a morosidade da justiça brasileira, diagnosticando que, em 41% das varas cíveis estaduais analisadas, o juiz não exerce nenhum grau de gestão; em 30%, exerce grau de gestão mínimo; em 19%, exerce grau de gestão intermediário; e apenas em 10% o grau de gestão exercido pelo juiz no dia a dia do cartório foi máximo (BRASIL, 2011). O referido estudo foi realizado na região Sudeste, porém a situação traz um panorama facilmente percebido em Tribunais de todo o país. Sendo assim, o Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) não foge a esse diagnóstico, sobretudo considerando que a justiça estadual comum se estrutura em todo o Brasil de forma mais ou menos idêntica.

Entretanto, sem desmerecer os atributos pessoais, vale destacar que os magistrados e servidores não estavam preparados para gerir os cartórios judiciais como se fossem uma “linha de produção” (GRANGEIA, 2011). Registre-se que os cartórios judiciais são as unidades organizacionais do primeiro grau de jurisdição, o “coração” da primeira instância, onde a justiça verdadeiramente acontece, pois concentram o maior volume processual, com 93,9% dos casos pendentes, 84,1% dos casos novos, 84% dos servidores da área judiciária e 86,1% dos magistrados (BRASIL, 2019). De acordo com os indicadores do Relatório Justiça em Números 2019, publicado pelo CNJ, o primeiro grau de jurisdição é o segmento mais sobrecarregado do Poder Judiciário e, por conseguinte, aquele que presta serviços judiciários mais aquém da qualidade desejada (BRASIL, 2019).

Identificado o problema gerencial, vale assinalar que o modelo descentralizado de gestão, no qual os comandos de ação são determinados pela departamentalização organizacional, com especificações de delegação de competência, sem a necessidade de mudanças na estrutura formal da organização, também já foi reconhecido como mais adequado ao Judiciário (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2011), sobretudo quando se utiliza de um sistema de gestão pela qualidade (sistema de padronização dos processos de trabalho que permite

mensurar, comparar e avaliar os resultados obtidos).

Partindo dessas premissas e considerando que uma gestão estratégica deve envolver todos os níveis organizacionais, constata-se a relevância da atividade desenvolvida pelos chefes de cartórios na gestão da serventia (cartório judicial), responsáveis por gerenciar e acompanhar a realização das atividades operacionais e o desempenho da unidade judiciária, bem como por administrar os recursos humanos e a infraestrutura do cartório. Todavia, esta função gerencial necessita ser muito bem estabelecida a fim de contribuir para a melhoria da agilidade e da confiabilidade do Poder Judiciário, ou seja, para tornar realidade e desenvolver a visão da organização. Baseando-se no aperfeiçoamento e na racionalização dessa função gerencial, é necessário identificar os desacertos para promover mais eficácia e modernização desse gerenciamento, de modo a otimizar o desempenho dos cartórios judiciais e, conseqüentemente, assegurar uma prestação jurisdicional de excelência.

O CNJ, buscando cumprir parte da sua missão constitucional de coordenar o planejamento e a gestão administrativa dos órgãos do Poder Judiciário, o que abrange a implementação de políticas judiciárias com a finalidade precípua de conferir maior eficiência ao sistema de Justiça, instituiu, por meio da Resolução CNJ nº 194/2014, a Política Nacional de Atenção Prioritária ao Primeiro Grau de Jurisdição, com o objetivo de estruturar e implementar medidas concretas e permanentes com vistas à melhoria dos serviços judiciários prestados pela primeira instância dos tribunais brasileiros (BRASIL, 2014b).

Neste cenário, e calcada na compreensão da relevância dos cartórios judiciais como peças-chave na busca por um sistema de Justiça mais célere e efetivo, a figura do Analista Judiciário (área judiciária) do TJPB merece destaque, uma vez que, ao analisar suas atribuições, observa-se que o gerenciamento dos cartórios judiciais é atividade intrínseca ao referido cargo, conforme disposto nos artigos 245 e 246 da Lei 96/2010 (Lei de Organização e Divisão Judiciária do Estado - LOJE) (PARÁIBA, 2010). Ou seja, conforme preconizam os dispositivos mencionados — embora não haja clareza quantos aos papéis gerenciais —, a chefia do cartório é encargo do Analista Judiciário, sob a supervisão e direção do magistrado.

No entanto, ao se prestar concurso para o cargo de Analista Judiciário (área judiciária), exige-se como pré-requisito o curso superior de Bacharel em Direito, o qual não aporta o conhecimento necessário para a sua atuação como gestor das unidades judiciárias, ou seja, o processo seletivo prioriza apenas conhecimentos e habilidades da seara jurídica, sendo totalmente preteridas as competências gerenciais, o que contribui para a problemática, redundando em descrédito e em falta de legitimidade do Poder Judiciário, o qual tem papel preponderante na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

O concurso público, nos moldes atuais, possibilita apenas a avaliação de conhecimentos e a valoração de títulos acadêmicos, ignorando qualquer habilidade e perfil comportamental do candidato. Não se pode negar o mérito democrático desse instituto, por abrir oportunidades para todos os cidadãos formalmente aptos e tornar o processo seletivo tecnicamente criterioso, transparente e auditável, porém ele não permite uma avaliação completa da competência do candidato e inviabiliza a seleção de perfis para funções gerenciais (CAPUANO, 2015).

Diante dessas circunstâncias, percebe-se que os analistas judiciários são profissionais capacitados intelectualmente. Todavia, na maioria das vezes, não apresentam o perfil adequado para o desempenho da função de chefes de cartório, contribuindo, desta forma, para a ineficiência do Judiciário em atender às demandas. Note-se que o último edital de concurso para o citado cargo foi em 2008 (PARAÍBA, 2008), quando nem se cogitavam todos os sistemas informatizados hoje existentes, de modo que a atual conjuntura de transformações sociais e de ferramentas e processos exige que o TJPB aperfeiçoe o sistema de gestão, com o escopo de assegurar que a função de gestor de cartório seja desempenhada de maneira estratégica e mais eficiente.

Outrossim, o gerenciamento dos cartórios judiciais é uma atividade extremamente complexa e exige conhecimentos integrados ligados à gestão de pessoas, gestão de processos, planejamento, administração estratégica, acompanhamento de indicadores, sem mencionar comunicação e relações interpessoais etc. A virtualização dos processos judiciais e o incremento de novas tecnologias têm mudado a dinâmica do Judiciário e, conseqüentemente, dos cartórios judiciais, demandando uma atuação bem mais sofisticada dos gestores. Portanto, otimizar o gerenciamento dos cartórios judiciais numa visão de microgestão alinhada à estratégia da organização apresenta-se como um caminho adequado para gerar maior efetividade na prestação jurisdicional.

Entretanto, o que ainda se vê são cartórios judiciais desprovidos de um sistema de gestão padronizado e sem alinhamento da gestão da unidade com os objetivos estratégicos da organização. Não visualizar o contexto institucional ou mesmo atentar para elementos essenciais da microgestão que impactam diretamente nos resultados da unidade, quantitativos e qualitativos, a gestão do cartório acaba sendo realizada de maneira empírica (NOGUEIRA, 2010).

Mas qual é mesmo a realidade dos gestores de cartório no TJPB? Os Analistas Judiciários estão preparados para as mudanças e exigências que estão sendo implementadas? O TJPB possui uma política efetiva de formação desses gestores para desenvolvimento das competências gerenciais? O ambiente de aprendizagem do TJPB é favorável à geração de

conhecimento qualificado para os gestores de cartórios? A dinâmica da aprendizagem gerencial dos analistas no TJPB assegura uma gestão eficiente dos cartórios judiciais? Estão sendo desenvolvidas as competências gerenciais necessárias para os analistas enfrentarem os desafios que encontram em sua prática profissional?

Essas inquietações, aliadas aos indicadores preocupantes do TJPB revelados no Relatório Justiça em Números (BRASIL, 2019), segundo o qual, por exemplo, o TJPB possui taxa de congestionamento líquida de 73,1% e taxa de congestionamento total de 74,4%, figurando acima da média nacional dos Tribunais estaduais (71,1% e 73,9%, respectivamente) – penúltima posição dentre os Tribunais estaduais de pequeno porte – motivaram esta proposta para compreender como os analistas judiciários aprenderam a gerir o cartório das 247 unidades judiciárias do TJPB, distribuídas em 78 municípios-sede (BRASIL, 2019).

A taxa de congestionamento é um importante indicador de desempenho do Judiciário, que mede o percentual de processos que ficaram represados sem solução, comparativamente ao total tramitado no período de um ano. Quanto maior o índice, pior a situação. Já para estimar a taxa de congestionamento líquida, excluem-se do acervo os processos suspensos, sobrestados ou em arquivo provisório.

Além do indicador acima referido, vale a pena mencionar acerca do índice de produtividade dos magistrados nos Tribunais estaduais, indicador que computa a média de processos baixados por magistrado em atuação. Na série histórica, esse indicador tem crescido desde 2010, atingindo o maior valor no ano de 2018, com a média de 1.897 processos baixados por magistrado, ou seja, uma média de 7,5 casos solucionados por dia útil do ano, sem descontar períodos de férias e recessos. Por outro lado, o TJPB apresentou o pior índice nacional, com uma média de 828 (BRASIL, 2019).

Impõe-se trazer, ainda, o índice de produtividade dos servidores da área judiciária dos Tribunais estaduais, indicador que leva em consideração os processos baixados por cada servidor, o qual obteve uma variação positiva desde 2010. Entretanto, o TJPB se encontra na antepenúltima posição em relação dentre os Tribunais estaduais de pequeno porte (BRASIL, 2019).

Assim, levando em consideração que a formação dos chefes de cartórios do TJPB é deficiente e que a aprendizagem em ambientes formais e institucionais não conduz inexoravelmente ao aprendizado (PAULSSON; SUNDIN, 2000), optou-se por analisar o processo de aprendizagem desses gestores sob a ótica relacional, com foco na interação social e na relação de troca entre o indivíduo e a situação de trabalho. A Teoria da Aprendizagem Social se diferencia das abordagens que enfatizam processos cognitivos individuais e

consideram a aprendizagem como resultado de ensinamentos, justamente por assumir que ela é um fenômeno social, ao posicioná-la no contexto das experiências vividas, evidenciando o coletivo e o sujeito em sua totalidade, indissociável do mundo e da atividade (WENGER, 2009).

Desta forma, o contexto social em que está inserido o chefe de cartório vai se posicionar no epicentro desse processo de aprendizagem, e o gestor será visto como um sujeito que constrói sua compreensão e aprende de interações sociais dentro desse cenário sociocultural, que é seu ambiente de trabalho (SILVA, 2009). Portanto, uma perspectiva situada da aprendizagem, com base numa visão da prática social, envolve tanto a qualidade de ser membro de uma comunidade de prática quanto o aperfeiçoamento de seus membros (ELKJAER, 2001).

Neste sentido, considerando a aprendizagem como um processo imbricado no social (LAVE; WENGER, 1991), compreender o processo de aprendizagem social dos gestores de cartórios judiciais pode ajudar o TJPB a propor políticas e ações de formação e de desenvolvimento de competências gerenciais condizentes com a incumbência desses gestores.

Portanto, pretende-se realizar um estudo no TJPB com foco na aprendizagem social dos analistas judiciários investidos na função de chefes de cartório. Desta forma, considerando a relevância de um gerenciamento eficiente das unidades judiciárias, o presente trabalho busca responder a seguinte questão: **como ocorre a aprendizagem social dos analistas judiciários na gestão cartorária do Tribunal de Justiça da Paraíba?**

Logo, o objetivo geral do presente trabalho consiste em analisar o contexto e o processo de aprendizagem social dos analistas judiciários na gestão cartorária do TJPB.

Para tanto, serão desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar o contexto da formação e da prática gerenciais no TJPB;
2. Compreender as implicações dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária;
3. Identificar os elementos que caracterizam o processo de aprendizagem social dos gestores cartorários.

O tema de pesquisa tem relação com o impacto da gestão dos cartórios judiciais sobre a morosidade do Judiciário, na medida em que busca compreender como ocorre a aprendizagem em nível gerencial dos analistas judiciários investidos na função de chefes de cartórios judiciais no TJPB, sob a ótica do contexto social da prática profissional.

Levou-se em consideração a crise de eficiência do Poder Judiciário e a necessidade de estudos voltados ao aprimoramento e à reforma do sistema de Justiça brasileiro. Em face do excesso de demanda, da dinâmica dos sistemas informatizados e da necessidade da

implementação de uma cultura de gestão administrativa, bem como dos indicadores preocupantes do TJPB revelados no Relatório Justiça em Números (BRASIL, 2019), compreender as nuances sobre a aprendizagem gerencial dos chefes de cartório do TJPB se apresenta como crucial para a prestação dos serviços jurisdicionais orientada para resultados. No caso em tela, uma pesquisa que busca investigar o processo de aprendizagem dos analistas judiciários encarregados da missão de chefiar as 247 unidades judiciárias do TJPB, distribuídas em 78 municípios-sede (BRASIL, 2019), trará um panorama do *gap* entre a preparação/formação dos gestores cartorários e a ação gerencial diária, visando subsidiar um processo adequado de formação e de desenvolvimento de competências desses gestores, em sintonia com a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário – Resolução CNJ nº 240/2016 (BRASIL, 2016), evidenciando, assim, a sua contribuição prática.

Desta forma, diante da relevância já demonstrada dos cartórios judiciais, a pesquisa é, portanto, o encontro de uma base científica com a política do Conselho Nacional de Justiça de modernização do Judiciário, sobretudo numa perspectiva gerencialista e estratégica. Destaque para a Resolução CNJ nº 194/2014, que instituiu a Política Nacional de Atenção Prioritária ao Primeiro Grau de Jurisdição, com o objetivo de estruturar e implementar medidas concretas e permanentes com vistas à melhoria dos serviços judiciários prestados pela primeira instância dos tribunais brasileiros. A Resolução prevê duas linhas de atuação norteadoras da Política que estão em consonância com a presente pesquisa: “promover estudos e pesquisas sobre causas e consequências do mau funcionamento da Justiça de primeira instância e temas conexos, a fim de auxiliar o diagnóstico e a tomada de decisões” (art. 1º, VIII); e “fomentar a capacitação contínua de magistrados e servidores nas competências relativas às atividades do primeiro grau de jurisdição” (art. 1º, IX) (BRASIL, 2014b).

Ademais, também vale salientar que a melhoria da gestão de pessoas é um dos macrodesafios estabelecidos na Estratégia Nacional do Poder Judiciário para o sexênio 2015/2020 (Resolução nº 198/2014 do CNJ) (BRASIL, 2014a). Com base nessa Estratégia e no reconhecimento da necessidade de adequar o modelo de gestão de pessoas às exigências da sociedade atual e às transformações das relações de trabalho, foi aprovada a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário (Resolução nº 240/2016 do CNJ) (BRASIL, 2016). No âmbito do TJPB, o Planejamento Estratégico 2015/2020 (Resolução nº 11/2015) prevê, dentro do tema gestão de pessoas, o quinto objetivo estratégico: capacitar pessoas e desenvolver competências (PARAÍBA, 2015).

Entretanto, em que pesem todas as transformações que estão ocorrendo no Judiciário, a produção acadêmica tem abordado pouco o tema. Apenas mais recentemente, o Poder Judiciário

tem sido tratado nos trabalhos da área de administração pública, com foco na análise de metas e de seu cumprimento ou nos aspectos mais ligados à gestão, e quase sempre na perspectiva dos magistrados. Destaque para o Encontro Nacional de Administração da Justiça (ENAJUS) que, desde 2018, tem produzido importantes estudos nessa área, que trata da relação entre administração e provisão de justiça em um determinado contexto social, empregando múltiplas perspectivas conceituais e metodológicas. Contudo, no que diz respeito ao aspecto da formação do chefe de cartório para o exercício da função gerencial, sob a perspectiva da aprendizagem, não foram identificados estudos abordando essa temática.

É válido frisar que a constatação da inexistência de estudos anteriores sobre o tema é oriunda de pesquisas realizadas nos anais 2018 (GUIMARÃES; GOMES; GUARIDO FILHO, 2018) e 2019 (GOMES et al., 2019) do ENAJUS, no *site* da Escola Nacional de Administração Pública (Enap)¹, onde se encontra a *Revista do Serviço Público*², bem como nas base de dados *Spell*³ e *Scielo*⁴, utilizando palavras-chaves como “aprendizagem social judiciário”, “aprendizagem gestor cartorário”, “aprendizagem chefe de cartório”, “aprendizagem social setor público”. Nenhum dos artigos encontrados relacionava o tema da aprendizagem social com o Poder Judiciário, sobretudo na vertente dos gestores cartorários. Alguns dos estudos encontrados tratavam sobre aprendizagem, mas na perspectiva organizacional ou, quando abordavam o processo de aprendizagem no setor público, não era voltada para o nível gerencial. Sendo assim, a escassez dos estudos sobre a temática no contexto estudado indica o potencial de contribuição teórica da pesquisa.

Em termos de contribuição social, a presente pesquisa ajuda a aprimorar a prestação do serviço público, sobretudo o gerenciamento dos cartórios judiciais no TJPB, em busca de maior efetividade na prestação jurisdicional, na medida em que melhorar a formação dos chefes de cartórios influencia, em suma, na celeridade dos processos e na otimização de recursos, gerando impacto direto para o jurisdicionado (o cidadão). Vale anotar que a razoável duração do processo é uma garantia fundamental expressamente prevista na CF, ou seja, atender a essa necessidade corresponde a um imperativo constitucional.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, já contando com o Capítulo 1, referente à introdução, onde foram expostos o problema, os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa para realização da pesquisa e a sua organização textual.

¹ Endereço eletrônico: <https://www.enap.gov.br/pt/>

² Endereço eletrônico: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP>

³ Endereço eletrônico: <http://www.spell.org.br/>

⁴ Endereço eletrônico: <https://scielo.org/>

O Capítulo 2 apresentou o referencial teórico, abordando a aprendizagem social, com base na Teoria Social da Aprendizagem e nos seus elementos; o contexto social da aprendizagem gerencial, abordando as suas especificidades, o cotidiano da atividade e o processo de aprendizagem gerencial; e a Administração da Justiça.

No Capítulo 3, foram detalhados os procedimentos metodológicos para operacionalização do estudo, englobando a caracterização da pesquisa, a justificativa da utilização do método da história oral temática, a descrição do contexto e dos sujeitos da pesquisa, bem como a narração do processo de coleta de dados e a apresentação dos procedimentos de análise compreensiva interpretativa dos dados.

O Capítulo 4 abrange a análise e a discussão dos resultados obtidos no estudo, considerando o problema de pesquisa e os objetivos traçados, mediante explicações acerca do gestor cartorário no TJPB, da trajetória dos gestores de cartórios entrevistados; do contexto da formação e da prática gerenciais; do papel dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária e do processo de aprendizagem social dos gestores cartorários.

O Capítulo 5 apresenta as conclusões finais do estudo, com postura reflexiva sobre a trajetória percorrida, por meio da síntese da análise dos resultados, apontando ainda as limitações identificadas e fornecendo recomendações para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está estruturado em três seções interrelacionadas, as quais têm como temas centrais: a aprendizagem social, explorando a Teoria Social da Aprendizagem e seus elementos; o contexto social da aprendizagem gerencial, incluindo as especificidades do contexto social, o cotidiano e o processo de aprendizagem gerencial; e, por fim, a Administração da Justiça, numa ótica gerencialista, delineando o Sistema Judiciário Brasileiro, enfocando os Tribunais de Justiça Estaduais até chegar ao contexto do trabalho do gestor cartorário no TJPB.

2.1 Aprendizagem social

A humanidade sempre teve o impulso de dominar o mundo, ou seja, de compreendê-lo, torná-lo significativo e, em geral, aprender sobre ele. Dado que a aprendizagem está na essência do ser humano, percebe-se que ela permeia os relacionamentos descritos como pessoais e impessoais. Em outras palavras, os seres humanos vivem em um mundo físico e mediado pelos relacionamentos sociais (JARVIS, 2006). Nesse sentido, Jarvis (2006) relata que, em 1998, Williamson fez importantes observações sobre os estudos de *life-worlds*, dentre as quais o autor destacou duas que têm relevância para este trabalho ao demonstrar a natureza social do humano: i) pessoas vivem suas vidas em e por meio de outras, por isso a compreensão delas mesmas é intersubjetiva; ii) pessoas se esforçam para viver vidas significativas (JARVIS, 2006).

A rigor, nossas instituições, na medida em que abordam questões de aprendizagem, costumam se basear na crença de que aprender é um processo individual, que tem um começo e um fim, que pode ser separado de outras atividades ou que é resultado de ensinamentos. Em geral, isso não é incomum, mas existem outras perspectivas a serem consideradas, sobretudo ao posicionarmos o aprendizado no contexto de nossas experiências vividas, assumindo que ele é um fenômeno social (WENGER, 2009). Essa visão, conforme assinalou Silva (2009, p. 206), “coloca o contexto social no epicentro do processo de aprendizagem”, pois o aprendiz é visto como “ser humano que constrói sua compreensão e aprende de interações sociais dentro de cenários socioculturais”.

Nesta seção, expõe-se a Teoria Social da Aprendizagem, passando pela abordagem situada e seus elementos fundamentais, quais sejam, a participação periférica legitimada, a comunidade de prática e o currículo situado.

2.1.1 Teoria Social da Aprendizagem

Embora a concepção do homem como um ser eminentemente social não seja moderna, foi a partir da década de 1980 que estudiosos da área de antropologia começaram a investigar a aprendizagem numa ótica relacional, associando o sujeito ao contexto social e cultural (SANTOS, 2004). Essa abordagem se diferencia das Teorias da Aprendizagem que enfatizam o indivíduo e seus processos cognitivos, desprovidos de situações históricas, sociais e culturais, buscando compreender como os aspectos do conhecimento social afetam atitudes e comportamentos (inferências, julgamentos e decisões) nas diferentes situações sociais e como proporcionam mudanças no aprendizado.

A evolução teórica da aprendizagem sob a ótica relacional envolveu diversos autores ao longo dos anos. Jean Lave, por exemplo, desenvolveu sua teoria antropológica em parceria com Etienne Wenger. Em 1988, Jean Lave publicou suas primeiras ideias a partir de pesquisas de cunho etnográfico em um projeto de Matemática para jovens e adultos nos Estados Unidos, com o objetivo de observar os mesmos indivíduos em diferentes contextos da vida cotidiana, quando utilizavam a aritmética. Lave (1988) buscava identificar as propriedades situadas da cognição, observada em práticas quotidianas e distribuída entre mente, corpo, atividade e cenários culturalmente organizados. O autor percebeu que o conhecimento matemático, em particular, não pode ser descontextualizado, havendo vários aspectos relativos a uma visão situada da matemática (SILVA, 2017).

Dando sequência a seus estudos, todavia, Lave, ao reanalisar suas pesquisas etnográficas em situações diferentes, acabou por constatar que a cognição era inseparável das práticas. Desta forma, a autora passou a deslocar a perspectiva situada com amparo numa visão cognitivista para se aproximar de uma perspectiva situada com base numa visão da prática social, na qual sujeito, mundo e atividade são imbricados (SANTOS, 2004). Em outras palavras, deslocou-se o processo de informação e modificação da estrutura cognitiva para o processo de participação e interação, provendo um contexto próprio para a aprendizagem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Etienne Wenger estudou ciência da computação e por dez anos foi pesquisador no *Institute for Research and Learning* (IRL) em Palo Alto, Califórnia. No final desse período, em 1991, em parceria com Jean Lave, instituiu esse deslocamento da perspectiva situada na sistematização das ideias no famoso livro intitulado *Situated learning: legitimate peripheral participation* (LAVE; WENGER, 1991). Nesse livro, os autores explicitam a sua abordagem da aprendizagem, dando conta das etapas fundamentais no desenvolvimento da abordagem

situada, construindo uma explicação mais ampla dessa perspectiva, ao enfatizar que o conhecimento é desenvolvido e só faz sentido quando relacionado intimamente com as práticas sociais. Portanto, o conhecimento se desenvolve na relação contínua entre os indivíduos, e a aprendizagem é vista como uma dimensão integral e inseparável da prática, demarcando, assim, uma teoria em que a unidade de análise é a relação social (SILVA, 2017).

Conforme a percepção de Santos (2004) sobre o percurso de Lave na compreensão mais aprofundada da aprendizagem através da reflexão e da análise do papel da aprendizagem e das suas relações com as práticas sociais em que as pessoas participam, a evolução do conceito de aprendizagem parte do momento em que é vista enquanto *apprenticeship*, passa pela noção de ‘aprendizagem situada’ e, finalmente, assume uma ideia de aprendizagem enquanto forma de ‘participação legítima periférica’ em práticas sociais.

Ainda sobre a teoria social da aprendizagem, não se pode deixar de mencionar Albert Bandura, um dos autores clássicos da teoria da aprendizagem social. O enfoque do autor tem sua origem no comportamentalismo, mas ele destaca alguns aspectos do comportamento que fogem à abordagem ortodoxa comportamentalista, como os comportamentos resultantes da experiência, da observação e da imitação. A visão cognitiva social de Bandura (1986) nos revela que as ações humanas também são influenciadas por estímulos de seu contexto social, de modo que elas resultam de uma constante interação entre comportamentos, cognição e eventos do ambiente, ocorrendo fundamentalmente pela observação dos modelos e das consequências observadas.

Este mesmo autor ensina que a aprendizagem social de um indivíduo se desenrola ao longo de toda sua vida, por meio do processo de socialização, o qual se desenvolve pela observação, identificação e imitação de um modelo de comportamentos e atitudes que foi julgado como adequado. É no contexto das interações sociais que se aprendem comportamentos que nos permitem viver em sociedade e desenvolver capacidades especificadamente humanas, como ler, escrever, falar etc. Ademais, a natureza humana se caracteriza por uma enorme potencialidade que pode ser modelada de várias maneiras pela experiência direta e observacional. Fala-se em influência das ações das pessoas pela capacidade de simbolização, capacidade de premeditação (previsão), capacidade vicária, capacidade regulatória e capacidade de autorreflexão (BANDURA, 1986).

Antes de Bandura, predominava a ideia de que se aprendia com as consequências das ações e com o emparelhamento e as repetições de estímulos antecedentes e consequentes – a visão clássica da aprendizagem de que o aprendiz é um ator individual que processa a informação e modifica suas estruturas mentais – até o surgimento de seu modelo, também

denominado de aprendizagem observacional ou aprendizagem vicariante, que coloca ênfase em processos cognitivos interdependentes: atenção, memória, comportamento e motivação (MELO-DIAS; SILVA, 2019). A capacidade para aprender por observação possibilita às pessoas regularem seus comportamentos, prevenindo erros ou consequências vitais. Como exemplo de aprendizagem de comportamentos que se beneficiam da aprendizagem vicariante, tem-se as normas sociais, o estilo de vida e as práticas institucionais.

Segundo Wenger (2009), diversas são as teorias acerca da aprendizagem, e cada uma enfatiza diferentes aspectos, sendo úteis para diferentes propósitos. De certa forma, essas diferentes ênfases refletem um foco deliberado de uma fatia do problema multidimensional da aprendizagem. Todavia, de acordo com os estudos deste mesmo autor, o principal foco da teoria é a participação social, em uma acepção mais abrangente, com participantes ativos na prática da comunidade social, construindo identidades nessa relação (WENGER, 2009).

No construto de Wenger (2009), pontua-se que uma teoria social da aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento. Para este autor, são quatro os componentes: significado, prática, comunidade e identidade, os quais são interconectados e se definem mutuamente. Para ele, não há negligência ao indivíduo no processo de aprendizagem, pois este é visto como parte da comunidade. Deste modo, envolve aprender uma identidade e uma profissão ou habilidade, bem como o sentido de pertencer à organização.

Na teoria da aprendizagem social, a aprendizagem é um caminho para ser e se tornar parte no mundo, e isso também inclui a organização. Freitas (2009) ressalta que a aprendizagem no contexto social das organizações não é uma atividade totalmente individual, mas se dá também pela interação social, asseverando que esta compreensão é partilhada por diversos autores, como, por exemplo, Defillippi e Ornstein (2003), Elkjaer (2003), Gherardi e Nicolini (2004) e Antonacopolou e Chiva (2007). Ou seja, todos eles consideram o papel das pessoas e do ambiente no processo de aprendizagem nas organizações para geração de conhecimento a partir das relações interpessoais e das interpretações desenvolvidas na ação profissional. Neste sentido, o aprendiz deve ser considerado um agente ativo, que interage dentro de um contexto sociocultural, envolvendo-se na criação da realidade.

Destarte, do ponto de vista organizacional, se a aprendizagem advém do ato de aprender significados, que é resultado da ação e da interação de todas as pessoas, a organização deve buscar desenvolver um sistema de relações sociais que viabilize uma aprendizagem efetiva, haja vista que uma participação ativa e legítima de todos os integrantes é capaz de transformar a realidade organizacional (NICOLINI; MEZNAR, 1995).

A Teoria Social da aprendizagem é vista como uma parte inevitável do participar na vida social e na prática. Com efeito, esta perspectiva, que envolve tanto a qualidade de ser membro de uma comunidade quanto o aperfeiçoamento de seus membros, é incluída na expressão ‘aprendizagem situada’ (ELKJAER, 2001). Tal abordagem se desenvolveu em oposição à perspectiva psicológica cognitiva sobre a aprendizagem praticada em ambientes formais e institucionais e, diferentemente desta, contempla muito mais que um processamento de informações e uma transferência de cultura e de atitudes corretas. Trata-se do mundo epistemológico, metafórico da interpretação, impossibilitando a coisificação de processos e estruturas sociais, os quais estão continuamente sendo modificados, pois são baseados na prática social da vida organizacional (ELKJAER, 2001).

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é vista muito mais como forma evolutiva de pertencer, de ser/tornar-se membro, do que como processo de adquirir saber, de memorizar regras, procedimentos ou fatos. Nessa perspectiva, desde que o sujeito seja visto em sua totalidade, indissociável do mundo e da atividade, enfatizando o coletivo, a identidade se torna uma nuance relevante. Por se conceber a aprendizagem como algo interpretável e inerente à prática social, ou seja, numa relação entre o mundo físico e o social, trata-se de uma abordagem construtivista social da aprendizagem. Assim, partindo da compreensão das práticas de trabalho como construções sociais, chega-se à perspectiva de que a organização pode ser entendida como uma comunidade de prática, caracterizada pela relação entre as pessoas no contexto, o que evidencia o seu caráter histórico e a torna instável e apta a mudanças de identidade.

Além disso, Lave e Wenger (1991), considerando que a aprendizagem ocorre por meio da participação entre novatos e veteranos ao desenvolverem a prática em um contexto histórico, social e cultural, acabaram por ampliar o seu caráter situado. Os autores propuseram, como alternativa à abordagem da cognição individual de aprendizagem, o conceito de participação periférica legitimada, isto é, “o processo como os recém-chegados se tornam parte de uma comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991, p. 25). Guardando estreita relação com o conceito de comunidade de prática, a participação periférica legitimada mostra-se fundamental para o processo de socialização e de legitimação que ocorre no ambiente organizacional, pois todo conhecimento vai sendo adquirido durante esse processo. Nessa ótica, aprender está estreitamente ligado à participação em comunidades, pressupondo práticas que levam à construção de conhecimentos, em detrimento da simples presença física ou da reunião de grupos de pessoas (SANTOS, 2004).

Lave e Wenger (1991) apresentaram cinco estudos que forneceram exemplos de aprendizagem de diferentes culturas e tradições históricas, contextos bem específicos que

ajudaram a explorar as implicações do conceito de participação periférica legitimada: as parteiras de Yucatec (México), os alfaiates das tribos Vai e Goa (Libéria), os oficiais intendentess da marinha (Estados Unidos), os açougueiros de supermercados (Estados Unidos) e os alcoólicos anônimos (Estados Unidos). Com base nesses exemplos, os autores perceberam diferentes formas de aprendizagem de acordo com a articulação entre o fluxo de informações nas tarefas e as trajetórias das pessoas por meio de diferentes formas de engajamento dos membros no grupo, do vínculo e do reconhecimento mútuo. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre independentemente das múltiplas formas de participação. Dependendo das divisões de trabalho ou da estrutura organizacional, pode-se viabilizar a transformação de um novato na comunidade ou até impedir seu acesso. Sugere-se, principalmente, que a ideia de aprender independe de um mestre ou da figura de uma autoridade e que a relação entre novato e veterano pode ser assimétrica. Ademais, os autores asseveram a visão histórica da construção do sujeito como membro da comunidade, que é proporcionada pela ótica da participação, num contexto de relação mútua entre sujeito, mundo e atividade, em detrimento da aprendizagem por observação e imitação em contextos específicos e isolados.

Conforme assinala Silva (2009), o conceito de participação periférica legitimada corrobora o entendimento de que a aprendizagem é social e não simplesmente cognitiva, na medida em que é considerada uma forma específica de engajamento que objetiva socializar os novos membros da comunidade. Neste sentido, Elkjaer (2001) ressalta que Lave e Wenger (1991) concebem a participação na prática como eminentemente social, sem a necessidade de quaisquer indícios de atividades de ensino para acontecer a aprendizagem. Simplesmente não há diferenciação entre participação na prática e aprendizagem, de modo que qualquer prática implicará na ocorrência de aprendizagem. Por fim, conforme ressalta Wenger (2009), focalizar a participação traz implicações sobre o que é preciso para entender e apoiar a aprendizagem, tanto para indivíduos (engajamento e contribuição para suas comunidades de práticas) quanto para comunidades (evolução das práticas e perpetuação) e para organizações (interconexão entre as suas comunidades de práticas para se tornar mais efetiva como organização).

Há três elementos da teoria da aprendizagem situada pela participação periférica legitimada que ora merecem ser destacados: pertencimento para aprendizagem, participação legitimada e perifericidade. Quanto ao pertencimento, Lave e Wenger (1991) asseveram que os indivíduos estão necessariamente envolvidos em relações materiais e sociais e que o processo de aprendizagem é sempre imbricado no social. Isso implica o local onde a aprendizagem está ocorrendo e o seu papel nos meios de produção e reprodução social, num tempo e num espaço particulares, bem a intermediação da aprendizagem de conhecimentos anteriores pela

experiência de participação dos membros e pelo pertencimento numa comunidade de prática.

A participação legitimada informa que a participação dos novos membros é uma contribuição legítima para sua comunidade de prática para reprodução da cultura da organização. A legitimidade da participação é condição para a aprendizagem, sendo uma característica determinante dos modos de pertencimento e um elemento constitutivo de seu conteúdo. O trabalho deve ser realizado de modo que as práticas nas quais estão engajados sejam relevantes ao grupo de trabalho para o qual os novos membros estão sendo preparados ostensivamente (LAVE; WENGER, 1991).

A perifericidade, por sua vez, leva em consideração a participação dos membros como parte de um esforço coletivo. ‘Periférico’ não implica a subordinação do novo membro, devendo ser entendido como uma unidade de análise segundo a qual a participação dos membros é legítima e periférica para o funcionamento da comunidade, uma direção para a participação plena com domínio do conjunto de habilidades (LAVE; WENGER, 1991). Os termos ‘periferia’ e ‘legitimidade’ evidenciam preocupações com questões de poder e de acesso, resultado de uma leitura sociológica de Lave baseada nas teorias da produção e reprodução da ordem social (SANTOS, 2004).

Em suma, a participação periférica legitimada delinea um caminho a ser perseguido para alcançar a aceitação dos outros integrantes da comunidade. Silva (2009) traz um exemplo bem prático de um programa de *treinee*, em que o aprendiz de gerente passa por um processo de legitimação para ter acesso a todo o conhecimento do grupo. Ao passo que os integrantes do contexto social aceitam o aprendiz, os conhecimentos vão sendo incorporados por ele, inclusive tacitamente, e o aumento da complexidade no desenvolvimento de seu trabalho é o que vai lhe assegurar, aos poucos, o domínio de todo o conhecimento. Por outro lado, existe a possibilidade de o aprendiz ser comprometido, na hipótese de o novato não ser legitimado, ou o sendo parcialmente, “não terá acesso a todas as fontes para a compreensão de significados” (SILVA, 2009, p. 208).

À vista disso, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) categorizaram, com base em suas pesquisas, quatro estágios pelos quais percorre um aprendiz em uma empresa: novato; iniciante avançado; aprendiz avançado; e aprendiz expert/habilidoso. Em síntese, o aprendiz ingressa em um contexto de ação profissional aplicando regras de um contexto independente (e anterior), passa a interagir com o novo contexto, compreendendo seus limites, até solidificar os conhecimentos a ponto de as regras se tornarem “hábitos, parte de um esquema corporal, da inconsciência” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 209).

2.1.2 Elementos da aprendizagem social

Conforme Gherardi, Nicolini e Odella (1998), a Aprendizagem Situada enfatiza o processo de participação e de interação, em que são fundamentais três conceitos: participação periférica legitimada, comunidades de prática e currículo situado. O primeiro conceito foi delineado na seção anterior, ao se discorrer sobre aprendizagem situada.

Quanto às comunidades de práticas, segundo afirma Wenger (2009), inevitavelmente os seres humanos pertencem a elas, seja em casa, no trabalho, na escola ou no lazer, dentre outras. Silva (2009) explica que o conceito de comunidade de prática proposto por Lave e Wenger (1991) também é utilizado por diversos autores, configurando-se como um agregado informal definido não apenas por seus membros, mas também pela forma compartilhada como as pessoas realizam seus trabalhos e interpretam eventos.

Há três elementos na definição de comunidades de prática, segundo Wenger e Snyder (2001 apud ANTONELLO; RUAS, 2005): o domínio (tema/tópico de interesse sobre o qual trata a comunidade); a própria comunidade (possibilidade de interação e de estabelecimento de relações entre as pessoas em torno do domínio); e a prática (atividade por meio da qual elas aprendem juntas). Neste sentido, as comunidades de práticas são concebidas como ambientes em que as pessoas se dispõem a compartilhar conhecimentos e experiências de maneira voluntária, motivadas pela busca de um empreendimento comum. Nas comunidades de prática, o conhecimento está estreitamente relacionado às práticas cotidianas. Desse modo, a aprendizagem é contextualizada nas ações do dia a dia de trabalho, nas atividades produtivas das pessoas, não se limitando a situações específicas, como atividades de aulas, leitura de livros ou sessões de treinamento (WENGER, 2000).

A comunidade de prática fornece uma configuração de interação social necessária para o engajamento pelo diálogo e para a visualização de qualquer assunto a partir de várias perspectivas (LAVE; WENGER, 1991). Diálogos, observação e contação de histórias são elementos que carregam influências ambientais e socioculturais, impactando diretamente nos comportamentos de aprendizagem dos membros em comunidades de prática (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2010). Esse ambiente constitui a ligação da prática com análise e reflexão para compartilhamento das compreensões tácitas e de conhecimento a partir das experiências entre participantes numa oportunidade de aprendizagem (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Lave e Wenger (1991) pontuam que as comunidades de prática se caracterizam pelo aspecto histórico, representando as relações entre pessoas e lugares no tempo; e pelo aspecto

de desenvolvimento, pois o conhecimento envolve as habilidades na prática. Em seus estudos posteriores, Wenger (2003 *apud* CARVALHO; STEIL, 2012) identificou que as comunidades de práticas desenvolveram características de acordo as seguintes dimensões: engajamento mútuo e empreendimento comum; aprendizagem contextualizada na prática; surgimento voluntário e informal; identidade partilhada; e negociação de significados, conforme Quadro 1.

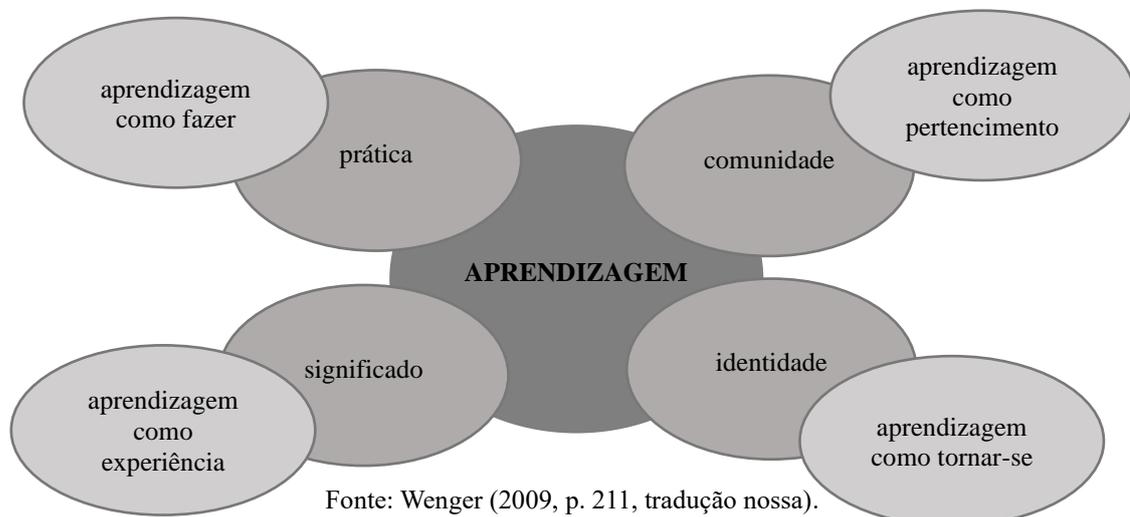
Quadro 1 - Dimensões e características das comunidades de práticas

Dimensões	Características
Engajamento mútuo e empreendimento comum	Está ligado ao processo de participação ativa em uma comunidade. A vontade de se aprofundar num domínio de conhecimento é um importante fator de engajamento. O empreendimento comum refere-se ao processo de desenvolver projetos e ideias conjuntamente, visando contribuir com a geração de conhecimentos para a comunidade de prática
Aprendizagem contextualizada na prática	O processo de conhecer está vinculado a uma prática cotidiana. Em outras palavras, conhecer é ser capaz de participar de uma prática socialmente legitimada por uma comunidade.
Surgimento voluntário e informal	Uma comunidade de prática surge sem a necessidade dos mesmos padrões que moldam as estruturais formais de uma organização.
Identidade partilhada	Por meio da associação em comunidades, desenvolvendo projetos conjuntamente, adotam-se sistemas de crenças, rotinas, caminhos de fazer as coisas e, conseqüentemente, desenvolve-se uma identidade partilhada.
Negociação de significados	Os empreendimentos comuns constituem-se em contextos relevantes para que a negociação de significados aconteça. Assim, as pessoas, conjuntamente, negociam ativamente experiências e vivências práticas, bem como produzem artefatos. É no relacionamento das experiências individuais e da competência social que a aprendizagem acontece.

Fonte: Carvalho e Steil (2012, p. 5).

Avançando nesta perspectiva, as ideias de Wenger (2009) tiveram como foco primordial a participação social, enfatizando mais o caráter social do que o situado. Assim, esse autor desenvolveu componentes e conceitos essenciais para a teoria social da aprendizagem, ilustrados conforme a Figura 1.

Figura 1 - Componentes da Teoria Social da Aprendizagem



De acordo com Wenger (2009), a comunidade é entendida como configurações sociais em que os empreendimentos são definidos como buscas valiosas e a participação é reconhecida pelo pertencimento e pelo compromisso. Nesta senda, comunidade não se refere apenas ao espaço físico dos eventos e às atividades das pessoas. Seu significado é bem mais amplo, pois está aliado à ideia de pertencimento, na medida em que as pessoas participam. Além disso, toda comunidade desenvolve uma prática – que é compreendida como o fazer da comunidade – com recursos históricos e sociais compartilhados, sistemas e perspectivas que sustentam o engajamento mútuo na comunidade. Ao desenvolver a prática da comunidade, os membros constroem e negociam significados, favorecendo a capacidade de mudança individual e coletiva, à proporção que os membros vivenciam as experiências.

A ideia de pertencimento, a prática da comunidade e a construção de significados, ajudam a compreender o que o referido autor nomeia de identidade. Para Wenger (1998 *apud* SILVA, 2017), este último componente é caracterizado como um processo dinâmico e transformador, pois os seres humanos aprendem e mudam quem são e criam histórias pessoais ao tornarem-se parte das transformações que ocorrem no contexto das comunidades. Wenger (2009) ressalta que esses componentes estão profundamente interconectados e se definem mutuamente. Mesmo que se alterem qualquer um dos quatro componentes periféricos com a “Aprendizagem”, localizada no centro, ainda assim, a figura faria total sentido.

Como forma de balizar o conceito de comunidade de prática, o Quadro 2 faz uma comparação, por grau crescente de estrutura formal, entre organizações sociais que se assemelham mas não se confundem, revelando aspectos peculiares de seus propósitos, membros, razões de engajamento e duração.

Quadro 2 - Comparação entre as comunidades de prática e outras estruturas sociais, por grau crescente de estrutura formal

Grau de Formalização	Estruturas Sociais	Qual é o propósito?	Quem pertence?	Quais as razões do engajamento?	Quanto tempo dura?
	Rede Informal	Formar redes afetivas; trocar informações diversas	Amigos e colegas de trabalho; amigos de amigos	Mútuas necessidades afetivas e de relacionamento	Perduram até o momento em que as pessoas nutrem relacionamentos sociais entre elas
	Comunidade de prática	Criar, expandir e partilhar conhecimentos e desenvolver capacidades individuais	Autosseleção baseada em <i>expertise</i> ou em paixão por um domínio do conhecimento	Paixão, comprometimento e identificação com o grupo e sua <i>expertise</i>	Evolui e morre organicamente. Dura o tempo que houver relevância do tópico de interesse e a percepção do

					valor de interagir e empreender juntos
	Time operacional	Cuidar de uma operação ou processo continuado	Aqueles designados pela gestão	Responsabilidade partilhada pela operação	Tende a ser continuado (mas dura até que a operação seja necessária)
	Departamento formal	Gerar produtos ou serviços	Aqueles designados pela gestão	Requerimentos para o emprego e busca dos objetivos organizacionais	Tende a ser permanente (pelo menos até uma possível reorganização do organograma ou da configuração da empresa)

Fonte: Souza-Silva (2005) apud Nicolini (2007, p. 93).

Por fim, Elkjaer (2001) critica o construto de comunidade de prática pelo enfoque, considerado excessivo, do contexto interagente e não apenas das habilidades, conhecimentos e profissões dos participantes, ou seja, pelo enfoque do contexto em detrimento das experiências individuais. Este autor encontra dificuldade em imaginar um contexto configurado socialmente e que esteja a moldar os indivíduos, compreendendo que esse mesmo contexto seja mais baseado nas ações, interações, experiências, emoções e pensamento dos indivíduos.

Outro conceito pertinente à aprendizagem social, o currículo situado, deriva do conceito de currículo de aprendizagem sugerido por Lave e Wenger (1991), considerando que, no contato entre os novatos e veteranos, existem fontes de aprendizado relevantes, encontradas nas oportunidades das práticas diárias vivenciadas. Suas aprendizagens se acumulam ao longo do tempo, passando a participar do ofício com a legitimação e a aproximação ao núcleo.

Ao aprofundarem as ideias de participação e aprendizagem situada, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) desenvolveram a noção de currículo situado, no qual o contexto é relevante:

Nós introduzimos o conceito de currículo situado para denotar o modelo de oportunidade de aprendizagem disponível para os novatos em seu encontro com uma comunidade específica dentro de uma organização específica. Enquanto o currículo de aprendizagem foca nas oportunidades de aprendizado relacionadas a uma ocupação específica, a noção de currículo situado enfatiza o fato que seu conteúdo está intimamente relacionado com um conjunto específico de características materiais, econômicas, simbólicas e sociais do sistema de prática e atividades de trabalho (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 280).

Como se vê, são duas formas de conceber o processo de aprendizagem. Silva (2009) descreve que o currículo realça as oportunidades de aprendizagem pertinentes a uma ocupação específica. Já o currículo situado está sempre associado às práticas de uma comunidade e

salienta um padrão de oportunidades de aprendizagem envolvendo um grupo de atividades que governa o processo disponível para os novatos se tornarem membros. Com efeito, o currículo situado está enraizado nos hábitos gerais e nas tradições, sendo mantido e transmitido tacitamente pelas gerações, que vão incorporando as modificações no sistema de prática. Sendo assim, o currículo de aprendizagem focaliza a ocupação específica, ao passo que o currículo situado enfatiza o sistema de práticas e de atividades de trabalho de uma comunidade, caracterizando-se por um processo em que o novato pretende ser assimilado para se tornar um participante efetivo da comunidade.

Ainda dentro desta perspectiva da aprendizagem social, observa-se uma forte relação entre o currículo situado e o desenvolvimento de competências, uma vez que Zarifian (2001) associa a competência a “um entendimento prático de uma situação que se apoia nos conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (SILVA, 2009, p. 215), e situações diversificadas é exatamente o que enfrenta um gerente no contexto da prática diária.

2.2 O contexto social da aprendizagem gerencial

Como salienta Silva (2008, p. 27), “a aprendizagem é um processo multifacetado que depende de uma série de variáveis contextuais que influenciam a maneira como as pessoas veem o mundo e atribuem significados a determinados eventos”. De acordo com essa compreensão, nesta seção, discorre-se sobre as especificidades do contexto social, o cotidiano da atividade gerencial e o processo de aprendizagem dos gerentes.

2.2.1 Especificidades do contexto social

Merriam e Bierema (2014), ao tratarem da aprendizagem de adultos no mundo atual, afirmam que o aprendizado constante é uma exigência do cotidiano da maioria das pessoas em suas atividades diárias. A maneira como elas se comunicam, lidam com seus problemas, exercem seus ofícios e constroem suas comunidades requer aprendizado de novas informações, novos processos e novas tecnologias. Neste sentido, as autoras afirmam que o contexto social da aprendizagem atual é caracterizado pela globalização, pela sociedade do conhecimento, pela tecnologia e pelas mudanças demográficas.

De acordo com Gherardi, Nicolini e Odella (1998), considera-se o contexto como um produto social e histórico produzido em combinação com as atividades apoiadas por ele

(agentes, objetos, atividades, artefatos materiais e simbólicos), que formam um sistema heterogêneo que evolui ao longo do tempo. Esse sistema sofre a influência de diversas dimensões que acabam afetando diretamente a aprendizagem de gerentes. Segundo assinala Silva (2008), são fatores demográficos, econômicos, tecnológicos e culturais tão interrelacionados que fica difícil considerar um sem a referência do outro, de modo que qualquer mudança em uma dimensão impacta todo o sistema.

A demografia é uma variável relevante desse sistema, pois as mudanças sociais impõem a adaptação das pessoas por meio da aprendizagem. A globalização e suas implicações permitiram que as pessoas enxerguem toda a diversidade no mundo. Merriam e Bierema (2014) destacaram estudos da Unesco que demonstraram problemas como o analfabetismo e o envelhecimento da população em alguns países, bem como o fluxo de pessoas pelas fronteiras, o que, de certa forma, gera oportunidades e desafios para as nações, e frisaram que a educação terá um importante papel para atender a esses desafios.

O fator econômico também é de extrema importância, principalmente quando se fala na sociedade do conhecimento, onde o conhecimento passou a ser um ativo e valorizado como vantagem competitiva pelas organizações. As transformações na economia moldam nossa sociedade e, conseqüentemente, as competências gerenciais exigidas no século XXI. Merriam e Bierema (2014) destacaram como empresas buscam se instalar em locais onde a força de trabalho e o sistema educacional e de conhecimento estejam aptos para sustentar e desenvolver seus negócios. Ademais, as referidas autoras apontam que não só as empresas se transferem para locais onde os trabalhadores qualificados estão, mas os trabalhadores também se realocam para onde eles podem utilizar seus conhecimentos e treinamentos.

O fator tecnológico não poderia ficar alheio ao sistema, pois ele não apenas influencia o contexto social da aprendizagem, mas a aprendizagem em si. Para Merriam e Bierema (2014), a tecnologia não pode ser separada da globalização e da sociedade do conhecimento, pois ela é promovida e sustentada pelas comunicações tecnológicas e pela internet. Segundo estas autoras, é evidente como este fator certamente afeta a aprendizagem formal, no entanto, elas asseveram que seu impacto é ilimitado na aprendizagem informal, isto é, aquela que acontece como parte do nosso cotidiano. A tecnologia está ligada diretamente ao que está sendo considerada a Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0, que envolve a nova dinâmica das informações e de automação de processos. Silva (2008) já mencionava que a era da informação e do conhecimento, aliada à tecnologia da informação, provocava transformações na estrutura da sociedade e na aprendizagem.

A cultura, por mediar o comportamento das pessoas em determinado sistema social, configura-se como outro fator interveniente na aprendizagem. Crenças, valores e atitudes determinam como as pessoas agem no contexto social, e isso pode interferir no processo de aprendizagem, dependendo do quanto essas questões dificultam as pessoas de saírem de suas zonas de conforto (SILVA, 2008).

2.2.2 O cotidiano da atividade gerencial

No início do século XX, foram propostas as regras gerais da administração pelo engenheiro Fayol, sendo traçadas de maneira prescritiva as funções de um administrador de pessoas: planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar o trabalho de sua unidade. Em momento posterior, pesquisadores propuseram representações do gerente como um “grande homem”; um empreendedor e promotor da inovação; um tomador de decisões não programadas em um ambiente complexo e incerto; ou um líder eficaz, detentor de certos traços de personalidade; mas nenhum respondia o que fazem os gerentes no cotidiano de seu trabalho (RAUFFLET, 2005). Rompendo com essa abordagem, há mais de seis décadas, Peter Drucker (1954) colocou a gestão em evidência e, desde então, pesquisadores da gestão passaram a estudar, de maneira empírica, o que fazem os gerentes em seus cotidianos (escola das atividades cotidianas), buscando compreender as atividades gerenciais e as implicações para a atividade administrativa e para a formação dos gerentes (RAUFFLET, 2005).

Com efeito, as primeiras pesquisas da escola das atividades cotidianas se preocupavam em descrever de forma analítica as tarefas dos gerentes, com base nas agendas, descrevendo “o que o gerente devia fazer”, enquanto as pesquisas mais recentes acerca das trajetórias individuais e coletivas de gerentes têm uma perspectiva mais integradora, baseando-se em observação, e preocupam-se com “o que o gerente faz” e até com “como o gerente passa o seu tempo”. A rigor, observou-se como a abordagem cotidiana busca uma compreensão integrada da atuação dos gerentes em seu contexto de trabalho diário (RAUFFLET, 2005).

A seguir, o Quadro 3 resume a evolução das pesquisas pioneiras sobre o tema, pautadas em abordagens indutivas e empíricas.

Quadro 3 - As grandes etapas da escola das atividades cotidianas

Autor/País/Ano	Pesquisas empíricas	Métodos utilizados	Contribuições
Carlson, Suécia, 1951	10 gerentes superiores	Agendas, anotação das atividades a partir de categorias simples	Os gerentes têm jornadas fragmentadas, essencialmente com comunicações verbais

Sayles, EUA, 1964	Gerentes intermediários	Observação estruturada	Os gerentes são vistos como líderes, monitores e participantes no processo de trabalho
Stewart, Grã-Bretanha, 1967, 1976, 1982	160 gerentes superiores e intermediários	Observação e agendas	Existem variações no trabalho dos gerentes, em função de relações interpessoais
Mintzberg, Canadá, EUA, 1973	5 gerentes superiores durante uma semana	Observações diretas	A atividade caracterizada pela fragmentação, pelo ritmo de trabalho e pela preferência por contatos verbais. São destacados 3 papéis e 10 funções
Kotter, EUA, 1982	15 gerentes de empresas	Observação, entrevistas, conversas	Ênfase na agenda pessoal e na rede interpessoal dos gerentes
Gabarro, EUA, 1987	17 gerentes em novos postos ao longo de três anos e meio	Observação, entrevistas, conversas	Os gerentes passam, por 5 fases de aprendizagem num novo posto. A duração depende da personalidade de cada um
Hill, EUA, 1992	Gerentes em formação	Observação por um ano	Relatam-se as dificuldades vividas pelos gerentes
Mintzberg, Canadá, 1994	Gerentes superiores	Observação por um dia	Propõe-se um modelo integrado de trabalho do gerente

Fonte: Adaptado de Raufflet (2005, p. 69-70).

Em síntese, algumas inferências podem ser feitas a partir dos estudos das agendas dos gerentes. A primeira é que boa parte do tempo os gerentes passam falando e escutando, de modo que raramente ficam mais de 30 minutos sozinhos, sem interrupções. Além disso, demonstrou-se que a atividade gerencial é fragmentada, abarcando uma série de nuances numa jornada de trabalho.

Mintzberg (1973) ratifica esses resultados, fundamentando uma reformulação dos papéis e funções dos gerentes (RAUFFLET, 2005). Conforme ressalta Silva (2009), o autor criticou Henri Fayol em relação às funções de gerentes por ele propostas em 1916, pois elas pouco diziam sobre o que os gerentes realmente fazem. Como assinala Silva (2009, p. 42), “as atividades clássicas dos gerentes apontadas por Fayol são diluídas no exercício de papéis, sobretudo os que envolvem a administração de recursos e a tomada de decisões”. Diferentemente da tradição de pesquisas de agendas e de categorias preestabelecidas, Mintzberg (1973) preferiu a observação direta de cinco gerentes no trabalho, por cinco semanas, tomando nota de todas as atividades realizadas por eles.

Além de propor a reformulação dos papéis e funções gerenciais, anos depois, outra contribuição fornecida por Mintzberg (1990) para o estudo do cotidiano gerencial foi a identificação de mitos envolvendo a atividade dos gerentes, destacados conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Mitos envolvendo o trabalho do gerente

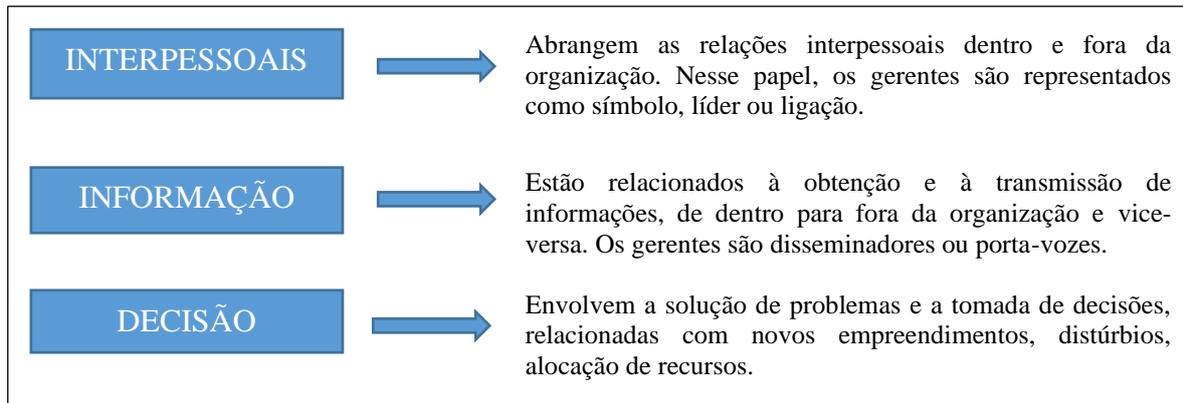
Mito	Realidade
1) O gerente é um planejador sistemático e reflexivo	Segundo um grande número de estudos, os gerentes trabalham em ritmo inexorável, suas atividades se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade, e eles estão firmemente orientados para a ação, não se apresentando inclinações para atividades de reflexão.
2) O verdadeiro gerente não executa atividades de rotina	Além de se ocupar com exceções, o trabalho administrativo envolve a execução de uma série de deveres rotineiros, incluindo rituais e cerimônias, negociações e processamento de pequenas informações que ligam a organização ao seu meio ambiente.
3) Os principais gerentes não precisam de informações agregadas, que podem ser bem mais obtidas por meio de um sistema formal de informações gerenciais	Os gerentes preferem a mídia verbal, principalmente telefonemas e reuniões.
4) A administração é, ou pelo menos está rapidamente se transformando, ciência e profissão.	Os programas dos gerentes – para organizar o tempo, processar informações, tomar decisões e outras coisas – permanecem trancados em suas cabeças.

Fonte: Mintzberg (1990, p. 164-167).

Posteriormente, retomando a pesquisa publicada em 1973, Mintzberg (2010) confirmou o ritmo implacável da gestão; a brevidade e a variedade das atividades dos gerentes; a fragmentação e a descontinuidade do trabalho; a orientação para a ação ao invés do trabalho de reflexão; a preferência por modos informais e orais de comunicação; a natureza lateral do trabalho (com colegas e sócios); o controle no trabalho mais implícito do que explícito; e a aparente incapacidade de os gerentes decidirem sobre seu próprio tempo.

Em relação às tarefas dos gerentes, o autor avançou na teorização e as descreveu em termos de papéis interpessoais, informacionais e decisório, conforme Figura 2. Contudo, considerou que o papel mais relevante da atividade gerencial é ligado a decisões, as quais, em regra, são tomadas no “calor dos acontecimentos”, com informações parciais, transmitidas verbalmente e de forma fragmentada (MINTZBERG, 2010).

Figura 2 - Papéis gerenciais de acordo com Mintzberg (2010)



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Raufflet (2005).

Por fim, vale dar destaque ao que Silva (2009, p. 43) considera acerca das influências contextuais sobre a atuação gerencial:

O desempenho de um gerente em uma organização sofre a influência de uma série de fatores contextuais e individuais e isso faz com que o escopo da atividade gerencial sobre a influência da maneira como o gerente age em determinada situação profissional. Essas considerações ilustram que as competências de um gerente não envolvem apenas o conhecimento técnico, mas uma série de comportamentos mediados pelas experiências vividas pelo gerente ao longo da vida, que o leva a incorporar uma série de valores e crenças que em determinado contexto influenciam a sua maneira de agir.

Assim, percebe-se como o desempenho de um gerente é influenciado por uma diversidade de fatores, tanto contextuais quanto individuais, de modo que sua maneira de agir e seus comportamentos na ação profissional são mediados pelas experiências vivenciadas em sua vida.

2.2.3 O processo de aprendizagem gerencial

Sabendo que a aprendizagem é parte da cultura organizacional e posicionando o contexto social no epicentro do processo de aprendizagem, chega-se à aprendizagem gerencial como uma abordagem que surgiu justamente para suprir o *gap* entre a teoria e a prática da educação e do desenvolvimento gerencial.

Fox (1997, p. 34-5) define a aprendizagem gerencial como “o estudo do gerenciamento dos processos de aprendizagem, especialmente aqueles que contribuem para a prática do gerenciamento, incluindo a educação e o desenvolvimento gerenciais”, caracterizando-se, desta forma, duas perspectivas: o estudo da **aprendizagem do gerenciamento** (desenvolvimento de

competências gerenciais por meio de atividades de educação e desenvolvimento); e do **gerenciamento da aprendizagem** (processo que ocorre na prática gerencial, por meio das experiências vivenciadas no contexto profissional e pessoal).

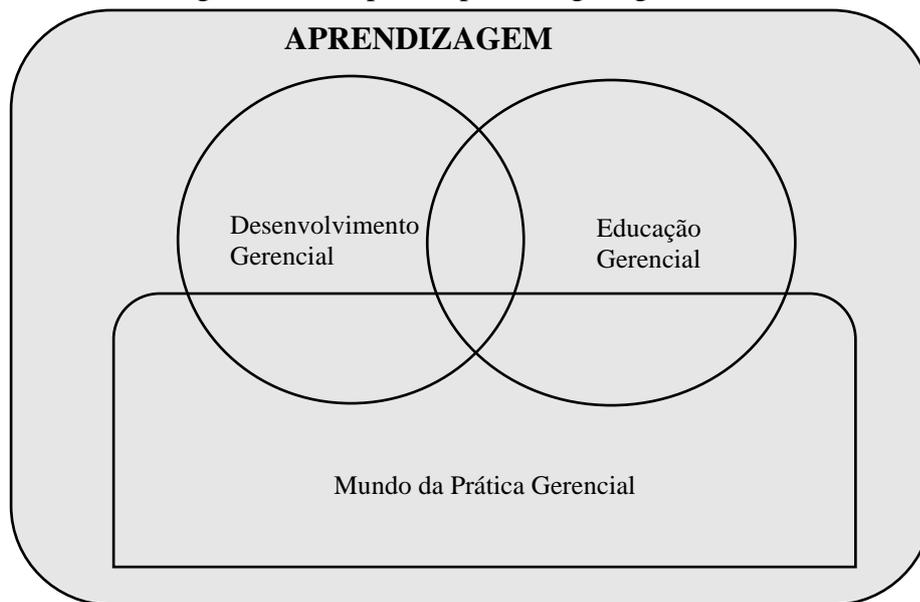
Em conformidade com Silva (2008), o processo de aprendizagem de gerentes abrange uma dimensão objetiva e uma subjetiva da prática profissional, configurando, assim, sua multidimensionalidade. Este autor demonstra que, na dimensão objetiva, a aprendizagem ocorre por meio de ações formais, voltadas para aquisição de conhecimentos e de competências técnicas, em suma, por meio de uma formação técnico-profissional. Já a dimensão subjetiva caracteriza-se pela peculiaridade interior de cada indivíduo, que o torna singular e contribui de maneira relevante para a aprendizagem, pois vai ajudar o profissional em seu crescimento pessoal e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento de competências em ação.

Muitos aspectos significativos não são abordados nos discursos gerenciais, como a busca do autoconhecimento, o processo de reflexão sobre as experiências vivenciadas, as sensações, o medo, os traumas pessoais, e até mesmo o sofrimento. Desta forma, tem-se criado um protótipo de gerente envolto em uma representação social que o leva a reprimir a sua singularidade e individualidade como ser humano. Tal posicionamento corrobora a crítica à teoria da aprendizagem individual, a qual negligencia a dimensão ontológica e privilegia a dimensão epistemológica.

Em contrapartida, a teoria de aprendizagem social agrega essas duas perspectivas e, segundo Gherardi e Nicolini (2004), entende desenvolvimento e aprendizagem como processos inseparáveis. Portanto, segundo essa abordagem, uma mudança organizacional restará comprometida se for estimulada apenas pela aprendizagem individual, sem a compreensão e a análise das influências das relações interpessoais no desempenho organizacional, ou seja, sem a assimilação do ambiente organizacional como um espaço de aprendizagem (ELKJAER, 2003). Destarte, ainda que não se negue a integridade do indivíduo, é notório como o contexto social influencia o que o gerente aprende, e isso implicará na aplicabilidade prática do que for aprendido. Neste sentido, Elkjaer (2001) ressalta que a aprendizagem não ocorre na mente do indivíduo, mas dentro de um contexto de participação social, de modo que as diferentes perspectivas individuais serão os instrumentos na geração da aprendizagem.

Na Figura 3, apresenta-se o escopo do estudo da aprendizagem gerencial, com a abrangência no processo de formação e de desenvolvimento gerencial.

Figura 3 - Escopo da aprendizagem gerencial



Fonte: Fox (1997, p. 23).

Pelo nível de complexidade e pela abrangência desse processo, percebe-se que existe um enorme desafio em compatibilizar a educação e o desenvolvimento gerenciais, a fim de que os gerentes possam efetivamente desenvolver as competências essenciais para encararem as vicissitudes da prática profissional (SILVA, 2009). Outrossim, conforme ensinam Paulsson e Sundin (2000), deve-se levar em consideração que a educação não conduz inexoravelmente à aprendizagem e, mais do que isso, a aprendizagem não está necessariamente ligada à educação, de modo que a aprendizagem no ambiente de trabalho vai ocorrer mediante uma relação de troca entre o indivíduo e a situação de trabalho.

Diante disso, esses autores destacaram fatores importantes para que ocorra o processo de aprendizagem, quais sejam:

- participação dos colegas de trabalho na formulação de metas, planejamento e desenvolvimento de atividades;
- execução de tarefas com um elevado potencial de aprendizagem;
- informação e conhecimento teórico aprofundado;
- realização de experimentos locais para testar diferentes alternativas de ação;
- troca de experiência e reflexão;
- processos de grupo, cultura e estrutura organizacional com apoio da aprendizagem;
- apoio e pressão para a mudança e a legitimação da administração em diferentes níveis da organização.

Por conseguinte, um programa de aprendizagem gerencial deve considerar os aspectos sociais desse processo, pois a aprendizagem é dinâmica e contextualizada ao ambiente da ação profissional, de modo que a organização deve fomentar um contexto que incentive a aprendizagem dos gerentes, e não simplesmente realizar cursos formais, sob pena de prejudicar um efetivo processo de aprendizagem gerencial, o qual envolve a compatibilização entre teoria, desenvolvimento de competências gerenciais e prática gerencial.

Tendo discorrido sobre a aprendizagem social, incluindo a teoria que serve de base a esta pesquisa e os seus elementos, bem como apresentado o contexto social da aprendizagem gerencial, dando destaque às suas especificidades, ao seu cotidiano e ao processo de aprendizagem gerencial, na próxima seção, focamos o olhar sobre as questões estreitamente relacionadas ao Poder Judiciário.

2.3 Administração da Justiça

A Administração da Justiça designa o ramo da Administração Pública cujo objeto é a atividade administrativa do Poder Judiciário e compreende a relação com os demais entes estatais e com as entidades sociais. Antes de adentrar no tema da Administração da Justiça propriamente dito, é importante compreender a evolução da administração pública brasileira, que passou historicamente por três modelos básicos: a) **patrimonialismo**, estendendo-se do período colonial à República Velha, constitui um modelo de administração marcado pela confusão entre os bens e os interesses públicos e particulares; b) **fase burocrática**, elaborado como resposta ao nepotismo e à corrupção existentes, tendo como características principais a impessoalidade, o profissionalismo, a hierarquia funcional e a ideia de carreira pública; e, por fim, c) **modelo gerencial**, apresentando como premissas centrais o controle por resultados *a posteriori*, maior autonomia e flexibilidade, descentralização, responsabilidade (*accountability*), orientação para o cidadão, participação social, transparência e eficiência. Em que pese a referida classificação, não se pode falar que houve uma cisão completa de um modelo para o outro, de modo que práticas de modelos passados ainda são percebidas nas novas rotinas administrativas (SANTOS, 2018).

Antes de ingressar no processo de reforma gerencial, o Brasil realizou pequenas reformas administrativas que lhe deram base (BRULON; OHAYON; ROSENBERG, 2014). A evolução dessas reformas evidenciou a trajetória para a modernização da Administração Pública, de maneira a atender as demandas sociais por serviços públicos de qualidade, prestados de forma eficiente, eficaz e com foco na efetividade.

Para melhor visualização, pode-se dividir as principais reformas administrativas do Estado em períodos distintos, conforme descrito sucintamente no Quadro 5.

Quadro 5 - As principais reformas administrativas do Estado

Reforma	Período	Características principais
Criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)	1930-1945	Implantação impositiva do modelo burocrático. Racionalização dos métodos administrativos. Criação do sistema de mérito na administração, uso do orçamento como plano administrativo e revisão das estruturas.
Decreto Lei nº 200-1967/1969	1964-1985	Descentralização institucional (administração direta e indireta), transferência de atividades para o setor privado, substituição de funcionários estatutários por celetista, redução da atuação do Dasp.
Extinção do DASP	1986-1988	Extinção do DASP e criação da Secretaria da Administração Pública da Presidência da República (SEDASP), em 1986. A Reforma da Administração Pública, aprovada pelo Presidente José Sarney, em 1986, teve como princípios: racionalização e contenção de gastos públicos, formulação de nova política de recursos humanos e racionalização da estrutura administrativa federal.
Constituição de 1988	1988-1995	Instauração de um Regime Jurídico Único para todos os servidores públicos, estabelecendo a relação de trabalho, estabilidade rígida dos funcionários. Eliminação da autonomia das fundações e autarquias. Criação de um sistema rígido de concursos, inviabilizando uma parte das novas vagas para servidores existentes.
Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e Emenda Constitucional nº 19/98	Após 1995	Os objetivos globais do Plano Diretor da Reforma do Estado foram: 1) aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos; 2) limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços exclusivos para a propriedade pública não estatal e a produção de bens e serviços para a iniciativa privada; 3) transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local; só em casos de emergência cabe a ação direta da União; e 4) transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União. A EC nº 19/98 tem sido chamada de Emenda da Reforma do Estado e modificou: princípios da administração pública, servidores e agentes públicos, controle de despesas e finanças públicas, custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, entre outras providências.
Extinção do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare)	1999	Passagem da coordenação da gestão pública para o Ministério do Planejamento, que, por sua vez, amplia a sua ação de planejamento, redefinindo-se como Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Fonte: Brulon, Ohayon e Rosenberg (2014).

A reforma gerencial – impulsionada pelo cenário de crise fiscal, social e hiperinflação (ABRUCIO, 1997) – teve início com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) e a nomeação de Luiz Carlos Bresser-Pereira para ministro, que ficou responsável por implementar a reforma e tinha como estratégia atacar a administração pública burocrática, considerada inflexível e ineficiente, a fim de torná-la moderna e eficiente a partir do chamando Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, editado em 1995

(BRESSER-PEREIRA, 1996). Com a modernização da máquina estatal e a implementação de ferramentas administrativas gerenciais aptas a diminuir o papel do Estado, o Brasil estava pronto, legalmente falando, para ingressar no gerencialismo. Instituiu-se, então, a busca por inovações, com base em novas tecnologias, redução de custos, melhoria da qualidade e aumento da eficiência, com o intuito de garantir a própria sobrevivência das entidades públicas (AMARAL; SILVA, 2018).

Destarte, a Administração da Justiça, enquanto setor fundamental da Administração Pública, deve, também, seguir um caminho idêntico. Ressalte-se que toda essa nova perspectiva de atuação, inerente ao modelo gerencial, tem relação com a função administrativa do Estado, exercida precipuamente pelo Poder Executivo. No entanto, o Poder Judiciário, além de sua função precípua de aplicação coativa da lei aos litigantes (função judicial), também exerce a função administrativa por meio da denominada função atípica, conforme assevera Hely Lopes Meirelles (2018, p. 65):

Referimo-nos à função precípua de cada Poder de Estado porque, embora o ideal fosse a privatividade de cada função para cada Poder, na realidade isso não ocorre, uma vez que todos os Poderes têm necessidade de praticar atos administrativos, ainda que restritos à sua organização e ao seu funcionamento, e, em caráter excepcional admitido pela Constituição, desempenham funções e praticam atos que, a rigor, seriam de outro Poder. O que há, portanto, não é a separação de Poderes com divisão absoluta de funções, mas, sim distribuição das três funções estatais precípua entre órgãos independentes, mas harmônicos e coordenados no seu funcionamento, mesmo porque o poder estatal é uno e indivisível.

Neste sentido, em sintonia com as mudanças estruturais em âmbito administrativo, o Poder Judiciário, no exercício de suas funções atípicas, busca a implantação de reformas em consonância com este novo modelo desde o início da década de 1990, quando a proposta de Emenda Constitucional nº 45 começou a tramitar no Congresso Nacional, a qual foi aprovada somente em dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). As mudanças desencadeadas pela referida emenda representaram um verdadeiro choque de gestão no Poder Judiciário ao privilegiar princípios gerencialistas de eficiência e *accountability*, promovendo modificações nos procedimentos judiciais e na própria estrutura do poder com a criação do CNJ – órgão central de controle e de planejamento – além de proporcionarem mecanismos administrativos que buscavam maior eficiência e celeridade processual, assegurarem autonomia e independência dos magistrados e ampliarem o acesso da população à justiça (SENA, 2012).

Apesar de certos avanços alcançados, ainda existe um desafio gerencial ante a carência de servidores qualificados para uma gestão adequada do sistema judicial. Mesmo assim, o equacionamento dos problemas gerenciais, entendido como área-meio, tem sido historicamente

relegado a um segundo plano quando se fala em soluções para esse problema (LIMA; FRAGA; OLIVEIRA, 2016), afinal de contas, como advertiu a Doutora em Ciência Política Luciana Gross Cunha, se a contratação de juízes for proporcional ao aumento no número de processos, vai se chegar o momento em que o Judiciário se transformará em uma instituição cara e inviável (ABREU, 2012). Portanto, o desenvolvimento de novos sistemas de gestão e administração parece ser um requisito fundamental da eficácia do sistema judiciário.

De toda forma, vale destacar o que assinalou o Ministro Dias Tofolli, à época Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) e do CNJ, na apresentação do Relatório Justiça em Números (BRASIL, 2019), sobre os avanços da administração da Justiça:

A reforma do Poder Judiciário, feita pela Emenda Constitucional 45, de 2004, confiou ao Conselho Nacional de Justiça, órgão central de controle e planejamento o dever de produzir relatórios estatísticos, bem como o de propor políticas, programas e metas que pudessem aprimorar a atividade jurisdicional no Brasil. Naquela quadra histórica, muito se falava a respeito de um Poder Judiciário hermético, fechado, demasiadamente afastado da população e que não se dava a conhecer pelo destinatário final dos serviços que presta à sociedade: o jurisdicionado. Decorridos quase quinze anos, o cenário é absolutamente outro. Tem-se, hoje, um Judiciário mais transparente e acessível ao cidadão. Sabe-se, na atualidade, quanto custa o aparato estatal dedicado à prestação do serviço jurisdicional, quantas pessoas estão vinculadas ao Poder Judiciário brasileiro, quantos são os casos novos, por natureza da matéria, que aportam a cada ano, e qual o desempenho de cada Corte brasileira de acordo com seu porte e ramo de Justiça. Essa mudança de paradigma deve-se, em grande parte, em razão dos diagnósticos e monitoramentos realizados pelo Conselho Nacional de Justiça que são compilados na série “Justiça em Números”, relatório estatístico produzido e publicado anualmente, que agrega todas as informações acerca de estrutura, gestão judiciária, dados relativos à litigiosidade e aos gargalos de eficiência, o tempo de tramitação médio dos processos segundo sua natureza, e demandas mais recorrentes na Justiça. O primeiro resultado palpável da existência de um diagnóstico pautado em dados empíricos é a possibilidade de formulação de políticas adequadas à solução dos verdadeiros problemas.

Com efeito, a Administração da Justiça se caracteriza justamente pelo uso coordenado e articulado de recursos, conhecimentos, pessoas, regras e leis com o objetivo de resolver conflitos entre indivíduos, grupos e organizações. Via de consequência, um sistema de justiça administrado adequadamente é uma premissa civilizatória da sociedade, pois favorece a pacificação social e o desenvolvimento social e econômico do país, podendo incentivar relações sociais baseadas em valores e princípios éticos e morais. Como campo de pesquisa, a Administração da Justiça compreende múltiplas teorias e métodos de pesquisa, visando investigar a gestão do sistema de justiça em diferentes níveis de análise. Além disso, trata da relação entre administração e provisão de justiça em um determinado contexto social, empregando múltiplas perspectivas conceituais e metodológicas (ENAJUS, 2020).

A Administração da Justiça é tema de alta relevância social e política, todavia, pouco estudado no Brasil. Ainda em 2006, Vladimir Passos de Freitas, desembargador federal aposentado, ao criticar a pouca atenção dada ao tema, asseverou que “a política judiciária e a administração da Justiça não são mais problemas exclusivos dos juízes, mas sim de toda a sociedade” (FREITAS, 2006). Logo, a Administração da Justiça não pode mais ser relegada, devendo ter papel de destaque no enfrentamento da crise de ineficiência do Poder Judiciário.

São grandes os desafios que pressionam as organizações da Justiça a adotarem novos modelos de governança e novas formas de prover os serviços de justiça à sociedade. Antigas questões, como o acesso e a celeridade, unem-se a novos desafios, como a transparência, o uso de novas tecnologias da informação e comunicação, e a relação com outros sistemas sociais públicos e privados. Tudo isso em busca de um funcionamento mais eficiente dentro de um contexto que supõe um estado democrático de direito com as garantias do devido processo legal e do respeito a todos os direitos humanos vigentes no país (ENAJUS, 2019).

Por fim, vale mencionar que o conceito de sistema de justiça envolve o funcionamento de organizações judiciais, como os tribunais, e outras instituições essenciais à justiça, como Ministério Público, Advocacia Pública, Advocacia, Defensoria Pública, tribunais administrativos, cartórios e órgãos de segurança pública, incluindo as relações entre as organizações do sistema de justiça e as organizações de outros sistemas, quer sejam políticas, governamentais, quer sejam do mercado e da sociedade civil (ENAJUS, 2020).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Decidir sobre o método no processo de pesquisa implica a tomada de posição do pesquisador perante seu objeto de estudo e a realidade a ser descortinada. Neste sentido, o caminho metodológico do presente trabalho foi definido de acordo com o objetivo proposto, qual seja, analisar o contexto e o processo de aprendizagem social dos analistas judiciários na gestão cartorária do Tribunal de Justiça da Paraíba. Neste capítulo, detalhamos o caminho percorrido, apresentando o método adotado para a coleta de dados e o contexto e os sujeitos da pesquisa, além de explicar o processo de coleta e de tratamento dos dados.

A pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, considerando as características do objeto estudado e a intenção de abordá-lo em sua subjetividade e sob uma configuração de processo, permitindo uma interação com a organização (GRAY, 2009), necessária à compreensão da aprendizagem social do gestor de cartório judiciário. Na ótica de Merriam (2009, p. 203), um estudo qualitativo consiste em “uma descrição holística, intensiva e uma análise singular de uma unidade limitada. Comunica um entendimento soberano do caso em consideração através da análise de dados”. Desse modo, o estudo qualitativo permite conhecer diretamente a experiência, como ela é vivida, sentida ou experimentada pelo sujeito, trabalhando com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, pois correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2001). Com efeito, o analista judiciário na função de gestor cartorário exerce uma atividade social que envolve o contexto e a historicidade, contudo, o cientista social deve se preocupar basicamente com a aproximação dos dados, extraindo-se deles a forma mais íntegra possível da realidade social para melhor compreendê-la (MARTINS, 2004).

A pesquisa também se caracteriza como exploratória, na medida em que objetivou proporcionar maior familiaridade com o problema, conforme explica Gil (2002), a fim de explicitá-lo ou de viabilizar a construção de hipóteses. No caso em tela, buscou-se revelar especificidades do contexto e a importância da aprendizagem social no desenvolvimento de competências gerenciais dos analistas judiciários, visando contribuir para um sistema de Justiça mais célere e efetivo.

3.1 Método da história oral temática

A história oral se fundamenta na realização de entrevistas para acessar instâncias mais

subjetivas das pessoas que testemunharam acontecimentos ou conjunturas, assegurando uma maior proximidade com o objeto de estudo. Optou-se pelo método de história oral por fornecer novas perspectivas para a pesquisa social aplicada, pois vislumbra diferentes interpretações sobre determinado tema ao levar em conta as trajetórias individuais, eventos ou processos (CAPELLE; BORGES; MIRANDA, 2010). Conforme assinala Freitas (2002), ainda, a história oral tem grande potencial por permitir a integração com outras fontes e, em razão de sua utilização multidisciplinar, revela um fecundo campo deste método em pesquisas no âmbito das organizações, uma vez que estudos em administração têm característica interdisciplinar.

Outro ponto relevante sobre este método é que a história oral possibilita o resgate de eventos não documentados e colabora para investigação de nuances ainda não descobertas sobre complexas realidades em que se inserem os indivíduos, proporcionando, assim, significativas contribuições ao conhecimento científico (CAPELLE; BORGES; MIRANDA, 2010).

Dentre os três principais tipos de história oral (história de vida, história oral temática e tradição oral) (MEIHY, 2002), optou-se pela história oral temática, também chamada de depoimento, na qual há maior objetividade, pois a presente pesquisa enfoca a aprendizagem de sujeitos no contexto da ação profissional. Partindo de um tema específico e estabelecido previamente, buscou-se a opinião do narrador ou o seu esclarecimento acerca de um determinado evento. Nesta modalidade de história oral, detalhes da vida pessoal do entrevistado serão relevantes quando revelarem questões úteis sobre o tema em análise.

O Quadro 6 traz os principais aspectos de cada tipo de história oral.

Quadro 6 - Tipologia da história oral

História oral de vida	História oral temática	Tradição oral
<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito primordial é o depoente. • Retrato oficial do depoente. • A verdade está na versão por ele apresentada. • Narrador é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. • As perguntas das entrevistas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado. • O entrevistador não deve contestar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • É a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. • A entrevista é mais um documento, compatível com a busca de esclarecimentos e, por isso, o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica mais explícito. • Parte de um assunto específico e preestabelecido. A objetividade é direta, pois a temática gira em torno de um esclarecimento ou da opinião do entrevistador sobre algum evento definido. • Pretende-se que a história oral temática tenha alguma versão de um acontecimento que seja discutível 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha com a permanência dos mitos e com a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto. • Remete às questões de um passado longínquo que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional. • Exemplos de estudos de tradição oral: destino dos deuses, semideuses, heróis, personagens históricos e malditos, origem de povos, calendários, festividades, rituais, cerimônias cíclicas.

	<p>ou contestatória. O entrevistador tem papel mais ativo, inclusive de contestação do que o entrevistado diz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detalhes da vida pessoal do narrador interessam por revelarem aspectos úteis à informação temática central. 	<ul style="list-style-type: none"> • O sujeito neste tipo de pesquisa é sempre mais coletivo e menos individual. • Seu uso é comum em estudos de tribos e clãs, que resistem à modernidade. • A entrevista deve abranger pessoas que sejam depositárias das tradições.
--	--	---

Fonte: Capelle, Borges e Miranda (2010).

Vale mencionar que o método de história oral temática possui dois momentos interdependentes: o de captação e registro da memória que se pretende estudar, por meio de entrevista, devidamente definidos os entrevistados e o objeto da pesquisa; e o momento da análise dialética do material coletado (BRETAS, 2000).

Diante destes aspectos, o método escolhido permitiu aos entrevistados narrarem sobre suas experiências e circunstâncias e, por meio delas, o fenômeno central da pesquisa foi compreendido, qual seja, a aprendizagem social dos gestores cartorários no TJPB.

3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

O contexto do estudo é o Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba, instituição com mais de 100 anos (criado em 1891) e considerada de pequeno porte, possuindo 285 magistrados (sendo 19 desembargadores) e 5.208 servidores e auxiliares (força de trabalho), conforme o Relatório Justiça em Número 2019 do CNJ (ano-base 2018) (BRASIL, 2019). A escolha se deve ao fato de o pesquisador trabalhar nesta organização, facilitando o acesso às informações, além de o desenvolvimento de competências gerenciais do analista judiciário se coadunar com o Planejamento Estratégico do TJPB na busca de maior efetividade da prestação jurisdicional.

O quadro funcional do foro judicial é composto pelo Analista Judiciário, Oficial de Justiça, Técnico Judiciário e Auxiliar Judiciário, sendo estes os servidores ligados à atividade-fim, que é a prestação jurisdicional. Nesta estrutura, o Analista Judiciário é o cargo de nível superior no Tribunal e, em regra, chefia o cartório de justiça, que é a unidade judiciária onde tramitam os processos e conta, em tese, com, no mínimo, quatro servidores (um analista e três técnicos).

Por isso, o sujeito desta pesquisa é justamente o Analista Judiciário investido na função de chefe de cartório. Importante ressaltar que se trata do Analista Judiciário Área Judiciária, ou seja, o cargo que exige formação em ciências jurídicas, diferenciando-se de analistas judiciários de outras áreas de atuação, os quais integram a atividade-meio, como, por exemplo, analistas

judiciários da área de saúde, contabilidade, tecnologia da informação etc. Para ingresso na carreira, é necessário ser Bacharel em Direito e exige-se aprovação em concurso público. Vale frisar que o último concurso realizado para o citado cargo data de 2008 (PARAÍBA, 2008), no entanto, tendo em vista questões jurídicas que prolongaram a validade do certame, ainda existem mais de 100 candidatos aprovados e com decisões judiciais favoráveis aguardando nomeação, dependendo apenas de disposição orçamentária⁵.

Segundo dados retirados do *site* do TJPB (atualizados até agosto de 2019), existem 251 funções de confiança de chefe de cartório (contando com a Vara Militar). Dos Tribunais de pequeno porte, o TJPB é o que possui mais unidades judiciárias, no total de 247 (ano-base 2018), porém deve ser registrado que, em outubro de 2019, foram desinstaladas e agregadas 15 comarcas (PARAÍBA, 2019). Apesar disso, não existe um curso de formação para os analistas judiciários ao entrarem em exercício – nem depois de serem designados para seu local de trabalho –, muito menos voltado para as atribuições ligadas à gestão cartorária. Este pesquisador, por exemplo, alguns meses após entrar em exercício, nos idos de 2013, participou de uma semana de palestras voltadas para analistas e técnicos recém-nomeados ao TJPB, consideradas mais como uma atividade de ambientação dos novatos, sem demonstrar qualquer pretensão de desenvolvimento de competências necessárias às atividades.

As atribuições do Analista Judiciário estão na Lei Complementar nº 96/2010, a LOJE, mais especificamente no art. 267, já as atribuições referentes à função de confiança de chefe de cartório encontram-se disciplinadas nos arts. 245 e 246 da mesma lei.

Adotando-se o procedimento de busca por conveniência ou voluntária dos entrevistados, foram realizadas oito entrevistas com analistas judiciários oriundos do último concurso realizado em 2008, pois suas percepções acumuladas desde o ingresso na carreira, imagens, sentimentos, reflexões e contextos ainda estavam bem vívidos. Vale frisar que o número de entrevistas não determina a qualidade do acervo produzido, pois, para viabilizar certo grau de generalização dos resultados na pesquisa oral, o importante é que a quantidade de entrevistados seja suficientemente significativa (ALBERTI, 2013). Assim, a interrupção da coleta de dados se deu quando as respostas dos entrevistados passaram a se repetir e não mais agregavam informações sobre o objeto do estudo, em consonância com os ensinamentos de Flick (2009).

⁵ Essas informações foram repassadas pelo atual Presidente do TJPB, V. Ex.^a Desembargador Márcio Murilo da Cunha Ramos, em reunião de trabalho com magistrados e servidores voltada para a discussão do cenário orçamentário, financeiro e fiscal do TJPB para o biênio 2019/2020, da qual participou este pesquisador na condição de servidor. A reunião foi veiculada em notícia publicada na página eletrônica da instituição, no seguinte endereço: <<https://www.tjpb.jus.br/noticia/presidente-do-tjpb-discute-orcamento-e-metas-de-trabalho-no-forum-civel-da-capital>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

Cada sujeito da pesquisa foi identificado como G (gestor) e o número romano equivalente à ordem em que foi realizada a entrevista, ou seja, de GI a GVIII, seguido pelo numeral correspondente ao trecho do discurso destacado. Foram entrevistados cinco servidores do gênero feminino e três do gênero masculino; com idades entre 35 e 39 anos; com uma média de 10 anos no cargo de analista judiciário e, pelo menos, três anos na chefia de cartório; todos bacharéis em Direito, por exigência do cargo, e sete com especialização na área jurídica; cinco entrevistados ocupam atualmente cargo comissionado de assessor de gabinete de Juízo de 1º grau.

As entrevistas abrangeram experiências em Varas Especializadas Cíveis, de Família, de Fazenda Pública, Criminal, Vara Única e Mista nos interiores, além de Cartório Unificado, diferentes contextos que ampliaram o alcance dos resultados, pois cada um desses cartórios possui peculiaridades que enriqueceram a pesquisa.

3.3 Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com analistas judiciários do TJPB para análise do processo de aprendizagem social no contexto da ação profissional. Essa técnica se fundamenta na combinação de perguntas fechadas e abertas que permitem ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido sem que o entrevistador estabeleça determinadas respostas ou condições. Segundo Triviños (1992), a entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa, e que, logo em seguida, surgem outras perguntas à medida que os informantes avançam com as respostas. Gil (1993) salienta que a entrevista semiestruturada é guiada por uma relação de questões de interesse, como um roteiro, que o investigador vai explorando durante seu desenvolvimento. O procedimento adotado para a coleta dos dados permitiu conhecer as experiências dos sujeitos na gestão cartorária, suas trajetórias, bem como assimilar os significados que emergiram dos discursos e viabilizaram a análise do fenômeno da aprendizagem social.

As entrevistas ocorreram nos meses de março e abril de 2020, mas apenas as duas primeiras puderam ser realizadas pessoalmente no ambiente de trabalho, em virtude da pandemia do Coronavírus, que exigiu distanciamento social, sendo gravados os áudios com o celular. Todas as outras seis entrevistas foram realizadas por meio virtual, a depender da conveniência do entrevistado, sendo gravados os vídeos pelo computador. No total, as

entrevistas tiveram a duração de, aproximadamente, 280 minutos de gravação, o que resultou numa média de 35 minutos por entrevistado.

Cada entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que assegurava o sigilo de sua identidade e a utilização das informações unicamente para os fins da pesquisa, bem como ressaltava que a participação era voluntária e que poderia interromper ou desistir da entrevista a qualquer momento ou deixar de responder a quaisquer das perguntas.

O Quadro 7 apresenta o roteiro das entrevistas, reunindo as perguntas e relacionando-as com os objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 7 - Roteiro de entrevistas

Objetivos específicos	Perguntas
Caracterizar o contexto da formação e da prática gerenciais no TJPB	Fale um pouco de suas atividades diárias como chefe de cartório e da complexidade da função. Quais eventos de sua vida você destacaria como relevantes na sua formação para o exercício da função de chefe de cartório? Você recebeu algum treinamento voltado para a gestão cartorária antes de ser investido na função? E durante o exercício da função? Você se sente incentivado(a) pelo TJPB a desenvolver competências gerenciais com vistas a melhorar a eficiência de sua unidade? Como os novos sistemas influenciaram na dinâmica do seu trabalho? Como você aprendeu a utilizá-los? Como você entende que as metas impostas pelo CNJ/TJPB modificaram a atuação do gestor de cartório?
Compreender as implicações dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária	Qual a parte mais prazerosa de seu trabalho? E qual a parte mais difícil no exercício de sua função? Relate uma situação que caracterize uma situação prazerosa e uma situação difícil. Fale um pouco do seu ambiente de trabalho e o papel desse contexto para a aprendizagem. Como você descreveria o papel da interação com seus colegas na aprendizagem como gestor de cartório? Você se sente apoiado(a) pelos seus colegas de trabalho no cartório? Esse apoio é voluntário? Como você acredita que a gratificação de produtividade com ranking das unidades judiciárias pode afetar a gestão cartorária? Com base na sua experiência, que conselhos você daria para os analistas que ainda serão nomeados?
Identificar os elementos que caracterizam o processo de aprendizagem social dos gestores cartorários	O que significa para você ser chefe de cartório? Como você adquiriu as competências gerenciais necessárias ao exercício da função? A quem você recorre quando se depara com uma situação de resolução problemática? Você pode descrever uma situação? Com você como costuma proceder na prática quando seus subordinados não sabem lidar com novas ferramentas? Pode relatar uma experiência? Como se dá o relacionamento entre os chefes de cartórios e em que medida esse relacionamento contribui para troca e difusão de experiências? Descreva como você controla

	e gerencia seu processo de aprendizagem. Na sua opinião, quais as deficiências do tribunal de justiça quanto ao desenvolvimento de competências gerenciais e que sugestões você daria para o aperfeiçoamento da formação do chefe de cartório? Você gostaria de fazer alguma consideração sobre o tema “processo de aprendizagem dos chefes de cartório do TJPB”? Deseja relatar alguma experiência ou situação que foi significativa em seu processo de aprendizagem?
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Por fim, cabe ressaltar que, de acordo com a narrativa dos sujeitos, algumas perguntas acabaram associadas a mais de um objetivo.

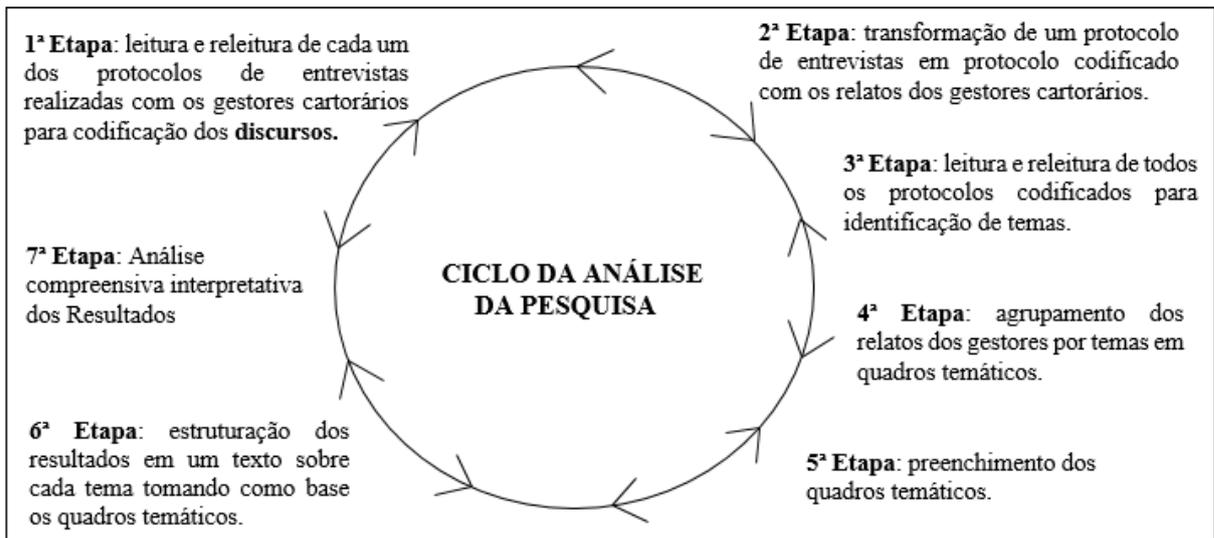
3.4 Análise compreensiva interpretativa dos dados

Após coletados, os dados foram tratados por meio da análise compreensiva interpretativa, com base em Silva (2005, 2006), o qual assinala que a análise de dados é composta por três ações distintas e integradas: descrever, classificar e estabelecer conexão. Segundo Silva (2005, p. 81), a análise é um “processo de resolução de dados em seus componentes constituintes para revelar seus temas característicos e padrões”. Esse processo deve conter descrições compreensivas sobre o contexto da ação, sobre as intenções do sujeito e sobre o processo no qual a ação social se desenvolve, seguidas pelo agrupamento em temas e, por fim, pela análise desses dados tematizados, buscando-se regularidades, padrões e significações.

O processo de análise seguiu os passos propostos por Silva (2005) na direção da compreensão do fenômeno, quais sejam: a) transcrição na íntegra das entrevistas; e b) criação de protocolos de codificação a partir da leitura das entrevistas. A codificação ocorreu em um segundo momento de leitura, sendo feita linha por linha, o que possibilitou codificar os discursos sem perder de vista a questão que orientou toda a pesquisa (SILVA, 2006, p. 283).

Silva (2005) descreve as etapas do processo de análise como um processo integrado, portanto, cíclico (Figura 9). O constante retorno às fontes de dados é o que caracteriza dessa forma o processo de análise, pois se faz necessária a leitura e a releitura dos protocolos das entrevistas para manter a ligação constante entre as partes e o todo.

Figura 4 - Ciclo da análise compreensiva interpretativa da pesquisa



Fonte: Adaptado de Silva (2005, p. 82).

Com a codificação dos protocolos, teve início a etapa do agrupamento dos relatos e preenchimento dos quadros temáticos, o que demandou mais leitura e releitura para a delimitação dos temas que formariam a estrutura da aprendizagem social dos gestores cartorários. A partir disso, emergiram três temas significativos para o estudo: o contexto da formação e da prática gerenciais; o papel dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária; e o processo de aprendizagem social dos gestores cartorários.

A quarta e a quinta etapa do processo de análise foram essenciais na delimitação da estrutura de significados, com a utilização de categorias que emergiram de cada tema. Nesse momento, foram elaborados quadros temáticos com a análise estrutural das descrições das experiências que contêm quatro colunas: a primeira indica os discursos na linguagem dos gestores; a segunda, a redução a unidades de significados pelo pesquisador; a terceira, as categorias; e a quarta, a rede de significados com os protocolos dos discursos interligados.

De acordo com Silva (2006, p. 286), a construção do quadro temático já pode ser considerada uma interpretação, uma vez que “procura delimitar uma estrutura para compreender o fenômeno e estabelece unidades de significado, a partir dos relatos das experiências de pessoas que participaram do estudo”.

O Quadro 8 exibe uma parcela de um quadro temático como forma de ilustrar o processo de análise. Todos os quadros completos constam no Apêndice B.

Quadro 8 - Exemplo de análise estrutural das descrições experienciais do tema contexto da formação e da prática gerenciais

Discurso na linguagem do gestor	Unidade de significado	Categoria	Rede de significados
“É, a gente acumula várias, né? Tem a função administrativa , que é a gestão da vara e também o contato que a gente tem com Tribunal . Abrir malote, né? Responder officio. Aí tem um contato de gestão com os colegas dentro do cartório, com gabinete, com juiz e com os estagiários . Tem atendimento ao público que a gente faz também, responde por isso e toda a parte jurídica , né? Que a gente movimenta os processos como os outros servidores como técnicos, não há diferenciação assim, eu acho, do trabalho do técnico e do analista na parte dos processos , né?” (GVI.1)	Os gestores percebem que a acumulação da função técnica com a função gerencial gera excesso de trabalho e responsabilidades.	Contexto da prática gerencial	GI.1, GIII.3, GVII.1, GVII.2, GVIII.1, GII.20, GIV.11, GIII.24, GIV.25
“Não, na verdade, a gente não sente, não se sente incentivado em praticamente nada , né? (risos) Basta ver os próprios cursos que o Tribunal disponibiliza pra gente como requisito para a promoção e progressão, à vezes são cursos que, assim, you faz porque you precisa das horas mas que não agregam nada em termos de gestão cartorária , até mesmo de conhecimento de processos, né? Então são cursos inócuos , assim, you não acresce muita coisa, né?” (GIII.13)	Os gestores não se sentem incentivados por parte do Tribunal a desenvolverem competências gerenciais com vistas a melhorarem a eficiência de suas unidades.	Contexto da formação gerencial	GI.8, GVIII.8, GI.2, GI.3, GVI.13, GVI.28, GIII.33

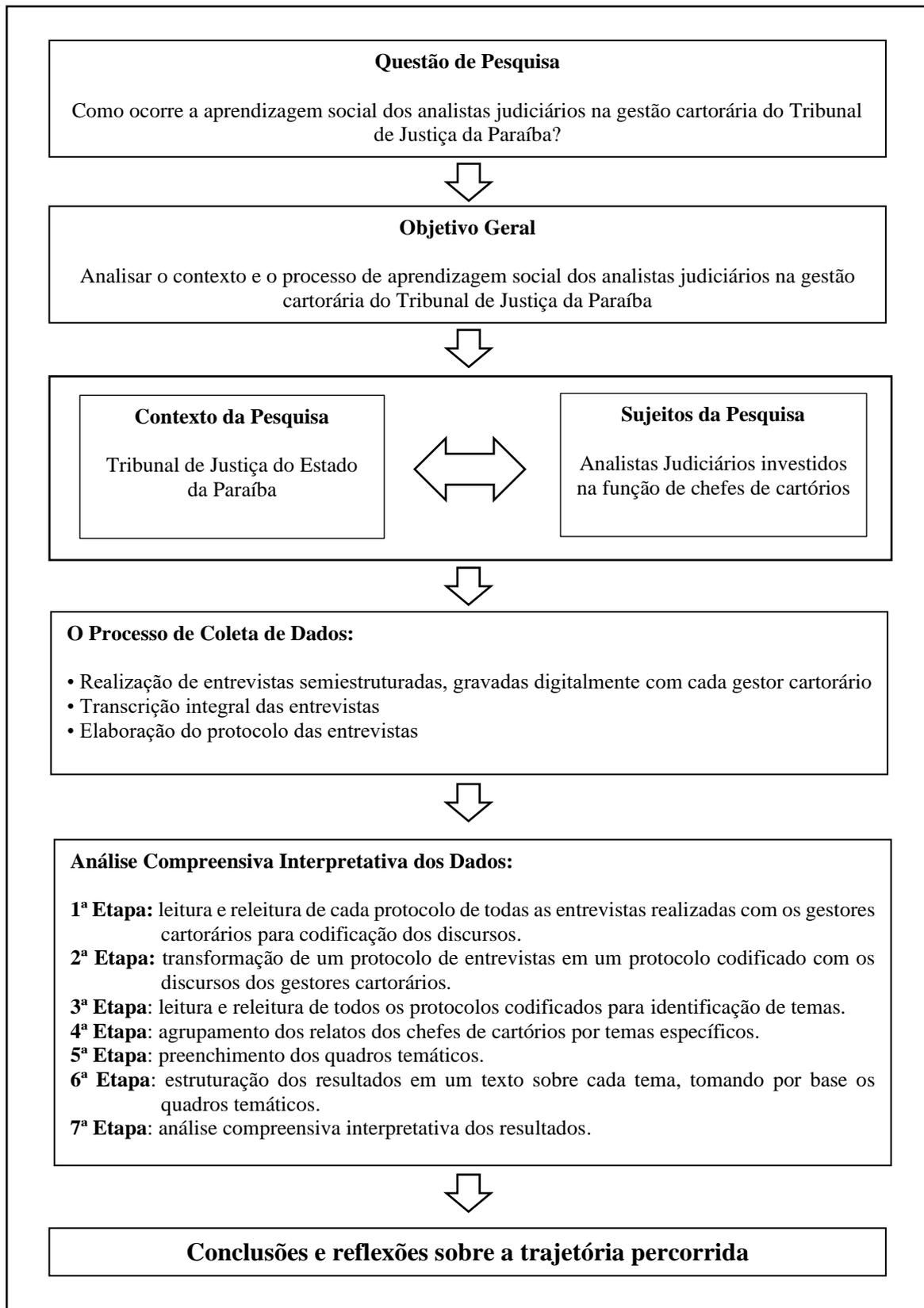
Fonte: Elaboração própria.

Após a conclusão de todos os quadros temáticos, iniciou-se a etapa da redação dos textos, que demandou bastante dedicação, sendo necessária constante releitura dos protocolos das entrevistas para manter a conexão com o todo significativo do fenômeno, sem descuidar do diálogo entre os resultados da pesquisa e o referencial teórico, optando-se por fazê-lo no decorrer da análise. As categorias ajudaram a definir a estrutura interna para redação das seções.

Por outro lado, vale a pena informar que os quadros foram construídos de forma sucinta e, apesar da identificação de vários discursos nas redes de significados, apenas os mais representativos e mais completos foram reduzidos a texto na análise, pois alguns traziam conteúdo, de certa forma, repetitivo ou menos significativos.

Diante desse caminho metodológico, a Figura 10 representa a trajetória percorrida para revelar os significados e foi construída como um esquema de visualização da estrutura proposta neste estudo.

Figura 5 - Trajetória da pesquisa



Fonte: Adaptado de Silva (2005, p. 89).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo inaugura a etapa de resultados da pesquisa, que busca compreender como ocorre a aprendizagem social dos analistas judiciários na gestão cartorária do Tribunal de Justiça da Paraíba. Por meio da história oral, os gestores cartorários apresentaram o contexto da formação e da prática gerenciais, revelaram o papel dos relacionamentos sociais na gestão cartorária, evidenciando, por fim, o processo de aprendizagem social.

As histórias e as reflexões consequentes foram estruturadas em quatro seções. A primeira seção apresenta o gestor cartorário introduzindo-o no contexto do TJPB. A segunda seção traz uma sucinta trajetória dos gestores entrevistados, o que ajuda a compreender os significados de suas percepções. Em seguida, a terceira seção revela as especificidades do contexto em que eles estão inseridos no TJPB, analisando suas percepções sobre o papel do contexto da formação e da prática gerenciais.

A quarta seção expõe as percepções dos pesquisados acerca do papel dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária, iniciando-se pela complexidade da gestão de pessoas na visão dos analistas, prosseguindo para a relevância de um ambiente favorável à interação social e finalizando com as reflexões dos gestores sobre a melhor maneira de proceder na gestão de uma unidade judiciária. Finalmente, a quarta seção faz emergir o processo de aprendizagem social dos gestores cartorários, revelando o suporte dos servidores mais experientes, a participação de toda a equipe, as redes de informações e de troca de experiências e, por fim, o gerenciamento da aprendizagem gerencial pelos chefes de cartórios.

4.1 O gestor cartorário no TJPB

Para tratar da figura do gestor de cartório do TJPB, deve-se começar pela Lei Complementar nº 96/2010, a Lei de Organização e Divisão Judiciária do Estado da Paraíba (LOJE), que, como o próprio nome sugere, dispõe sobre a organização e a divisão do Poder Judiciário estadual. Segundo a referida lei, o quadro funcional do foro judicial (art. 260) é composto pelo Analista Judiciário, Oficial de Justiça, Técnico Judiciário e Auxiliar Judiciário (PARAÍBA, 2010).

Nesta estrutura organizacional, o Analista Judiciário é o cargo de nível superior no Tribunal e, em regra, chefia o cartório de justiça, que é a unidade judiciária onde tramitam os processos e conta com, no mínimo, quatro servidores (um analista e três técnicos). Ou seja, conforme preconizam os dispositivos destacados a seguir, a gestão do cartório é encargo do

Analista Judiciário, sob a supervisão e direção do magistrado:

Art. 245. O cartório de justiça será chefiado pelo Analista Judiciário ou, na sua falta, por um dos Técnicos Judiciários/Área Judiciária, que se encontrar lotado no Banco de Recursos Humanos da respectiva comarca.

Parágrafo único. O servidor designado para a chefia de cartório será investido na função de confiança de Chefe de Cartório, mediante ato do Presidente do Tribunal de Justiça, ouvido o juiz titular do juízo ou o juiz substituto que nessa condição se encontrar há pelo menos seis meses.

Art. 246. Ao servidor designado para a chefia de cartório incumbe além das atribuições inerentes ao seu cargo efetivo, a função de chefiar, sob a supervisão e direção do juiz, o respectivo cartório de justiça.

Parágrafo único. Incumbe ao chefe de cartório, ainda, fiscalizar e zelar pela frequência e produtividade dos demais servidores do cartório.

A rigor, em que pese a LOJE não pontuar as atribuições específicas do gestor cartorário, pode-se afirmar que cabe a este gerenciar e acompanhar a realização das atividades operacionais do cartório relativas à prestação jurisdicional, acompanhar a evolução dos indicadores de desempenho, bem como administrar os recursos humanos e a infraestrutura do cartório. Tudo isso sem deixar de lado as atribuições inerentes ao cargo efetivo do Analista, as quais são previstas no art. 267 da LOJE, contendo 22 incisos, além dos atos e resoluções normativas que também prescrevem outras incumbências (e.g. PARAÍBA, 2020).

Pode até parecer simples à primeira vista, no entanto, trata-se de um contexto de notória complexidade, sobretudo na atualidade. Num passado não muito distante, o chefe de cartório, responsável por gerir os processos de trabalho, ditava as regras internas da unidade, mas não havia intensa interferência externa, nem rígida avaliação de desempenho, nem controle rigoroso de indicadores de produtividade. As rotinas cartorárias não eram informatizadas, os processos eram físicos, e cada cartório tinha um modo de proceder, com métodos e técnicas administrativos, operacionais e organizacionais diversos, prejudicando um controle efetivo até pelo próprio magistrado. Além disso, não havia muitos incentivos internos ou externos da administração superior, gerando transtornos individuais e coletivos no contexto organizacional, evidenciando, em geral, uma ineficaz organização cartorária (SOUSA, 2014).

Mais recentemente, principalmente com o controle do CNJ, a virtualização dos processos judiciais e o incremento de novas tecnologias, várias transformações têm ocorrido no âmbito dos Tribunais do país, mudando a dinâmica do Judiciário e, conseqüentemente, dos cartórios judiciais. Existe uma pressão muito grande em relação ao nível de desempenho das unidades judiciárias, movido pela imposição das metas do CNJ a serem atingidas, reclamando uma atuação bem mais sofisticada dos gestores de cartório.

Fala-se na exigência de conhecimentos em gestão de pessoas, gestão de processos, planejamento, administração estratégica e acompanhamento de indicadores, sem mencionar ações ligadas à comunicação e às relações interpessoais, à cooperação, às competências socioemocionais etc.

Não há dúvidas de que o analista judiciário, chefe de cartório de justiça, tem uma função essencial na dinâmica cartorária, no sentido de que, além das competências técnicas (conhecimentos dos ritos processuais e procedimentais), precisa ser capaz de gerar comprometimento de uma equipe e assegurar a produção de resultados, gerenciar informações e conhecimento, desenvolver relacionamentos e mediar conflitos, inovar e promover mudanças quando necessário (SOUSA, 2014). Observe-se que a melhoria da gestão de pessoas é um dos macrodesafios estabelecidos na Estratégia Nacional do Poder Judiciário para o sextênio 2015/2020 (Resolução nº 198/2014 do CNJ) (BRASIL, 2014a). Com base nessa Estratégia, foi aprovada a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário (Resolução nº 240/2016 do CNJ), demonstrando o reconhecimento da necessidade de adequar o modelo de gestão de pessoas às exigências da sociedade atual e às transformações das relações de trabalho (BRASIL, 2016). No âmbito do Judiciário paraibano, o Planejamento Estratégico 2015/2020 (Resolução nº 11/2015 do TJPB) prevê, dentro do tema gestão de pessoas, o quinto objetivo estratégico: capacitar pessoas e desenvolver competências (BRASIL, 2015).

Entretanto, o modelo de gestão por competências ainda não foi implementado em nossa Corte Estadual e, embora alguns avanços significativos na Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMA-PB) já sejam percebidos, inexistente um programa de formação voltada para a prática gerencial dos gestores cartorários, sobretudo quando do ingresso na carreira, diferentemente do que ocorre com os magistrados, que passam por um curso de formação inicial por determinação do CNJ. O último curso de formação para novos juízes promovido pela ESMA-PB teve carga horária de 480 horas-aula, aproximadamente quatro meses de preparação, justamente pelo perfil jovem e de pouca experiência prática dos novos concursados.

Essa mesma lógica deveria ser adotada em relação aos analistas judiciários, os quais serão responsáveis por gerir todas as unidades judiciárias do Estado, porém muitos não recebem qualquer espécie de preparação ao ingressar na carreira, seja para o nível operacional, seja para o nível gerencial, fazendo com que os próprios servidores transmitam os conhecimentos adquiridos – na maioria das vezes empiricamente – sem sistematização. Da mesma forma acontece com as competências que precisam ser adquiridas ao longo do percurso, por exemplo, quando da implantação de novas rotinas ou sistemas informatizados. A questão é que, no cartório, só existe um analista judiciário, em regra, e quando este é substituído ou transferido,

o novo analista acaba tendo que aprender ao socializar com os técnicos judiciários mais antigos, pelo menos a parte operacional, restando uma verdadeira lacuna quanto aos conhecimentos gerenciais.

Por outro lado, vale registrar que só a partir de 2017 a ESMA-PB passou a ter autonomia para certificar cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), visando à formação de profissionais graduados, com o credenciamento como Escola de Governo junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/PB), conforme Resolução nº 179/2017 (PARAÍBA, 2017). Ou seja, depois de mais de três décadas de atuação, a instituição passou a poder certificar seus próprios cursos, desde que os projetos sejam aprovados. O primeiro curso nestes moldes foi justamente uma especialização *lato sensu* em Gestão Cartorária, com custos para os servidores.

Pode-se destacar outra importante conquista: a estruturação do Núcleo de Ensino a Distância (NEaD) da ESMA-PB, por meio da Portaria nº 12, de 31 de outubro de 2017, como preconizado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2019 (PDI) (PARAÍBA, 2020). Alguns cursos passaram a ser oferecidos nessa modalidade a partir de 2018, no entanto, apenas um deles foi identificado como condizente com competências gerenciais voltadas à prática profissional dos gestores de cartório, qual seja, “Administração Judiciária – Módulo I – Gestão de Pessoas”, ministrado de setembro a novembro de 2018.

Diante disso, resta evidenciado como são grandes os desafios enfrentados pelos analistas judiciários em seu nobre mister de chefiar os cartórios judiciais e contribuir para uma prestação jurisdicional eficiente.

4.2 Revelando as trajetórias dos gestores cartorários

Todos os entrevistados são bacharéis em direito por exigência do cargo efetivo de Analista Judiciário. As trajetórias delineadas a seguir foram extraídas dos protocolos das entrevistas realizadas e posteriormente submetidas à aprovação de cada gestor.

a) Trajetória da Gestora I

A primeira gestora entrevistada possui quase uma década no cargo de analista judiciário, tendo tido experiência inclusive em outro Tribunal de Justiça. Antes mesmo de assumir como Analista, teve a oportunidade de estagiar no Judiciário e também foi assessora comissionada. Ao longo de sua atuação no Judiciário paraibano, exerceu a chefia de cartório em unidades especializadas Cível e de Fazenda Pública. Atualmente é assessora de gabinete de Juízo de 1º

grau. Em sua trajetória pessoal, destacou-se por sempre ter participação ativa desde a vida escolar, buscando ações de coordenação, de organização e de gestão. Espelhou-se em casa, pois seus pais são também gestores e a influenciaram em seu perfil.

b) Trajetória da Gestora II

A segunda gestora entrevistada possui 10 anos no cargo de Analista, tendo sido chefe de cartório de Vara única no sertão paraibano e também em um município mais próximo de João Pessoa. Ao ser removida para a capital, teve experiências como gestora em Vara de Família, Vara Cível e Cartório Unificado. Atualmente, é assessora de gabinete de Juízo de 1º grau. Antes de ingressar no Judiciário, atuou em escritório de advocacia e no departamento jurídico de uma grande empresa privada com inserção em cinco Estados, de onde acredita que vem sua organização, gestão e racionalização de processos. Nesta época, também iniciou especialização em Direito Administrativo e Gestão Pública. Acredita também que aprendeu a trabalhar em equipe pela vivência que obteve como atleta, pois compreendeu que um técnico sabe reconhecer as habilidades e as deficiências de sua equipe para formar o melhor time possível. Por fim, ressaltou o trabalho exercido junto à sua Igreja, onde aprendeu a desenvolver sensibilidade para trabalhar com pessoas.

c) Trajetória do Gestor III

O terceiro gestor entrevistado também conta com 10 anos no cargo de Analista, que considera seu primeiro emprego. Antes disso, apenas havia trabalhado por pouco tempo como assessor comissionado também no TJPB, mas logo passou no concurso do Tribunal e foi nomeado em seguida. Sua primeira lotação foi como chefe de cartório de uma Vara Única no interior, em Comarca recém-instalada e que nunca tivera servidores concursados, onde passou mais de três anos. Atualmente, é assessor de gabinete de Juízo de 1º grau. Destacou sua experiência ao servir no Exército como um grande ensinamento para a vida, que leva até hoje, principalmente em termos de liderança. Por fim, apesar de ter feito algumas especializações na área jurídica, resolveu ingressar em nova graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas.

d) Trajetória da Gestora IV

A quarta gestora entrevistada possui sete anos no cargo de Analista, quatro dos quais atuou como chefe de cartório em Vara de Fazenda Pública. Antes, foi advogada e assessora comissionada do TJPB por cinco anos. No entanto, acredita que o fato de ter “mania” de organização doméstica e também a sua característica de captar as coisas com facilidade contribuíram muito o seu trabalho. Apesar de a verem como líder, ela se enxerga mais com um perfil de quem trabalha bem em grupo, mas sem a necessidade de ditar diretrizes.

e) Trajetória do Gestor V

O quinto gestor entrevistado possui 10 anos como Analista Judiciário. Antes, já havia sido estagiário e secretário de um Fórum no brejo paraibano, onde aprendeu a lidar com todo tipo de problema em gestão, o que acabou por facilitar o exercício da função de gestor cartorário. Com especialização em Direito Administrativo, assumiu desde o início a chefia de cartório de uma Vara Mista em Comarca no sertão paraibano e só recentemente foi nomeado assessor de gabinete de Juízo de 1º grau.

f) Trajetória da Gestora VI

A sexta gestora entrevistada possui sete anos como Analista, sendo seis como chefe de cartório de Vara especializada na capital. Com especialização em Direito Tributário, foi professora, conciliadora na Justiça Federal, trabalhou no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e fez um curso de oratória, acumulando experiências que a ajudaram a se comunicar melhor com as pessoas e, conseqüentemente, a atuar enquanto gestora de unidade judiciária.

g) Trajetória da Gestora VII

A sétima gestora entrevistada tem 12 anos de experiência no Judiciário, contando com o período em que trabalhava em outro Estado. Como chefe de cartório passou três anos, tendo enfrentado o desafio de instalar uma Vara especializada cível em Campina Grande. Atualmente, é assessora de gabinete de Juízo de 1º grau. Possui especialização em Direito Processual, mas foi em seus estudos para concurso que aprendeu muito sobre administração. Além disso, fez

um curso de relações interpessoais sobre liderança e comportamento social, o que contribuiu para desempenhar seu mister à frente de uma unidade judiciária e saber lidar com as pessoas.

h) Trajetória do Gestor VIII

O oitavo e último gestor entrevistado possui aproximadamente sete anos no TJPB e está há pelo menos três anos como gestor de uma Vara com competência criminal. Possui especialização na área jurídica e atuou como advogado antes de ingressar no Poder Judiciário. Este gestor destacou que sua vivência como dono de casa, com todas as responsabilidades de administrar o ambiente doméstico, conta mais que qualquer outra experiência e afirmou que leva essa organização para seu ambiente de trabalho.

4.3 Contexto da formação e da prática gerenciais

Nesta segunda seção, abordam-se narrativas dos gestores cartorários sobre as especificidades do contexto em que estão inseridos no TJPB, analisando suas percepções sobre o papel do contexto da formação e da prática gerenciais.

4.3.1 Contexto da prática gerencial

O primeiro discurso trata da acumulação da função técnica com a função gerencial. O analista judiciário, chefe de cartório de justiça, tem uma função essencial na dinâmica cartorária, no sentido de que, além das competências técnicas (conhecimentos dos ritos processuais e procedimentais), precisa ser capaz de gerar comprometimento de uma equipe e assegurar a produção de resultados, gerenciar informações e conhecimento, desenvolver relacionamentos e mediar conflitos, inovar e promover mudanças quando necessário (SOUSA, 2014). Alguns dos entrevistados fizeram questão de destacar esta peculiaridade do contexto da prática gerencial, na medida em que os chefes de cartório não se limitam apenas ao exercício da função gerencial, mas também acumulam a função técnica. Aqui, pode-se realizar uma analogia a um dos mitos identificados por Mintzberg (1990) acerca da atividade gerencial, no sentido de que os gerentes não executam atividades de rotina, pois os chefes de cartório também precisam exercer todas as atividades inerentes à tramitação processual.

É, **a gente acumula várias**, né? Tem a **função administrativa**, que é a **gestão da vara**, e também o **contato que a gente tem com Tribunal**. Abrir malote, né? Responder ofício. Aí tem um contato de **gestão com os colegas dentro do cartório, com gabinete, com juiz e com os estagiários**. Tem atendimento ao público que a gente faz também, **responde por isso e toda a parte jurídica**, né? Que a gente movimenta os processos como os outros servidores como técnicos, **não há diferenciação** assim, eu acho, **do trabalho do técnico e do analista na parte dos processos**, né? (GVI.1)

Dentro da unidade judiciária, na prática, no que tange às funções técnicas de tramitação dos processos, não se percebe diferenciação entre os técnicos judiciários e o analista judiciário, ou seja, a gestão de cartório se configura como um acréscimo de funções ao analista, exatamente o que GI ressaltou como o “*plus*”. Além disso, GI também destaca que o gestor é responsável por conectar o cartório ao gabinete.

Bem, aqui no TJ da Paraíba, o chefe de cartório, ele exerce a mesma [atribuição] de que os outros funcionários da Vara, são as mesmas atribuições, porém **ainda tem o plus das funções específicas do chefe de cartório**, né! No caso, a gente tem obrigações administrativas, a parte de abertura de malotes, de gerenciar a Vara no todo, de fazer a ponte entre Cartório e Gabinete, mas são realmente **funções cumuladas com a de um servidor comum**. (GI.1)

Na percepção dos gestores, restou evidenciado que esta acumulação de funções gera um excesso de trabalho e de responsabilidades, o que traz como consequência prejuízos à gestão do cartório, constatação ratificada nas falas dos gestores II e VIII. Esse resultado revela que a atividade de gestor parece não estar bem delimitada, pois o excesso de trabalho ocorre pelo volume, similar ao dos não gestores, o que compromete a gestão do cartório.

[...] Então assim **a gente vive uma situação de excesso de trabalho muito grande e para gerir essa unidade a maior dificuldade é exatamente o volume de trabalho**. Porque **eu como gestor da unidade tenho a mesma quantidade de trabalho que todos os demais servidores**, dividido por dígito. Então, assim, além de ter que dar conta desses processos, eu preciso dar conta de gestão, e essa **gestão ela fica muito deficiente em razão desse volume de trabalho** que eu tenho igual aos demais. (GVIII.1)

como chefe de cartório tem os dígitos do mesmo jeito pra cumprir, **são funções a mais que todo mundo já tem**, ou seja, então o que acontece com os chefes hoje? eles **não conseguem gerir**, porque eles têm que produzir a mesma coisa que os outros estão produzindo. (GII.20)

Apenas a título de esclarecimento, a divisão dos processos por dígito é uma estratégia para otimização dos cumprimentos dos atos processuais prevista no Código de Normas Judiciais (PARAÍBA, 2020). Considera-se dígito o algarismo imediatamente anterior ao hífen, na numeração do processo. Em resumo, os processos são divididos por dígitos de 0 a 9 entre os

servidores da unidade judiciária, notadamente nas unidades especializadas. A outra estratégia é a divisão por tarefas, mais utilizadas nas unidades de competência mista.

Há uma clara percepção dos gestores sobre a importância das competências gerenciais e sobre o seu potencial de contribuição caso dispusessem de mais tempo para se dedicarem à gestão dos cartórios. Indo ao encontro dos estudos de Mintzberg (2010), percebe-se, a partir do relato do GVIII, o ritmo implacável da gestão cartorária e a aparente incapacidade do gestor de decidir sobre seu próprio tempo.

hoje eu tenho ciência que **poderia colaborar muito mais assumindo de forma mais enfática o papel de gestor** do que de um trabalhador comum, como os demais. Eu acho que essa **ferramenta de gestão é muito importante** e pra isso você **precisa ter tempo pra gerir**. (GVIII.2)

Outro ponto evidenciado nos discursos, ainda dentro do contexto da prática gerencial, foi a ausência de um modelo de gestão para os cartórios com rotinas padronizadas. Gestores se sentem perdidos não só pela inexistência de capacitação específica, mas principalmente pela falta de uma padronização de atuação dos chefes de cartório no TJPB. Além disso, GVIII realçou uma certa falta de clareza acerca de suas atribuições e responsabilidades. Vale ressaltar que há bastante tempo o Ministério da Justiça já havia identificado o potencial de um sistema de gestão pela qualidade (sistema de padronização dos processos de trabalho que permite mensurar, comparar e avaliar os resultados obtidos) no Poder Judiciário, principalmente quando utilizado dentro de um modelo descentralizado de gestão (BRASIL, 2011).

O que **dificultou** foi **não ter uma capacitação**, foi **não ter uma orientação com relação às atribuições**, foi **não ter um esquema de gestão pronto para ser passado para o gestor, uma explicitação das prioridades** que o gestor de cartório deveria ter. Então, não houve absolutamente nada disso, **tudo foi descoberto na prática, nas dificuldades, ouvindo as dicas de outros gestores**. Então, assim, foi um processo muito complicado e acredito que seja para todos e que pode até culminar com situações complicadas e responsabilização por **falta de conhecimento de todas as atribuições e responsabilidades**. (GVIII.6)

Entretanto, os discursos mostraram que as metas impostas pelo CNJ são vistas mais pelo lado positivo de trazer um direcionamento para a gestão dos cartórios orientadas à eficiência. Ou seja, fica evidenciado como os gestores anseiam por diretrizes que os orientem para uma atuação mais qualificada.

Foi com a Emenda Constitucional nº 45/2004 que o Poder Judiciário passou a implementar reformas em consonância com o **modelo gerencial** de Administração Pública (SANTOS, 2018). Sobrevieram mudanças que representaram um verdadeiro choque de gestão

no Poder Judiciário ao privilegiar princípios gerencialistas de eficiência e de *accountability*, bem como modificações na própria estrutura do poder com a criação de um órgão central de controle e planejamento, o CNJ, além de proporcionarem mecanismos administrativos que buscavam maior eficiência e celeridade processual, assegurarem autonomia e independência dos magistrados e ampliem o acesso da população à justiça (SENA, 2012).

Eu acho **muito importante**, né, esse **planejamento estratégico do CNJ**, acredito que devemos tentar alcançá-las [as metas]. A gente tenta trabalhar pra... nesse **norte**, mas assim, nós temos inúmeras dificuldades para alcançá-las pela situação como te falei desde o início, né, do volume de trabalho. Mas eu acho **extremamente importantes essas diretrizes**. (GVIII.21)

A imposição de metas do CNJ é uma realidade no Poder Judiciário, e o controle em relação ao nível de desempenho das unidades judiciárias exige do gestor cartorário uma atuação mais sofisticada. Com efeito, os entrevistados não deixaram de ressaltar a pressão que existe para o cumprimento dessas metas e como algumas decisões superiores são tomadas sem aparente observância das particularidades da realidade em que estão inseridos.

as metas são um paradigma pra gente seguir, a gente tem **um norte** pra **estabelecer as prioridades** da gente, mas, por outro lado, eu acho que, de certa forma, tem um “quê” meio de **surreal**. A impressão que dá é que o **CNJ não tem noção da realidade de um cartório**, pelo menos na Justiça Comum de 1º grau, a sensação que dá é que eles não têm noção, seja do volume de serviço, seja da estrutura, seja da capacitação de funcionários. Então, eu acho que são metas um pouco **sobre-humanas**, bastante **distantes da nossa realidade**, que acabam **exigindo demais do servidor** pra cumprir essa meta. (GI.21)

Deficiências?! Cara, eu acho que é **deficiência total**. Primeiro que eu acho assim, eu sei que existem, existem diretorias de gestão de pessoas e tudo mais, mas é algo que **não chega para gente**, né, é algo que **fica lá em cima**, as **decisões são tomadas sempre de cima para baixo** e eu acredito sem muito... às vezes vejo **sem muito link com a realidade dos cartórios**. (GIII.31)

Nesses dois discursos de GI e GIII, ficam evidentes aspectos relacionados à centralização das práticas de gestão, o que revela que as decisões superiores parecem não estar em conexão com a realidade dos cartórios. Tal situação ratifica a “invisibilidade” dos cartórios perante o Tribunal, constatada pela extinta Secretaria de Reforma do Judiciário, vinculada ao Ministério da Justiça, por meio de estudo de caso realizado em 2007, conforme trecho que merece ser destacado:

É provável que a influência dos cartórios na distribuição de justiça também não seja considerada pelo administrador da justiça e pela lei. Embora seja o responsável último pela organização dos cartórios judiciais, o Tribunal de Justiça é, para os funcionários dos cartórios estudados, uma entidade abstrata e distante. E quanto ao legislador, ele

não considerou as rotinas de cartório ao disciplinar os procedimentos judiciais e, mais recentemente, ignorou o papel dos cartórios ao promover a reforma do Poder Judiciário. Para a maioria dos funcionários dos cartórios estudados, especialmente os do interior, o Tribunal é ainda uma instância mais abstrata e que os desconhece. A queixa mais generalizada dos funcionários, por parte de todas as categorias, foi a de não serem ouvidos pelo Tribunal. Predomina um desestímulo geral, uma sensação de desprezo e a certeza de que o Tribunal só se dirige aos cartórios para exigir dos funcionários o cumprimento de medidas vistas como descabidas, típicas de quem desconhece o dia-a-dia do trabalho (BRASIL, 2007, p. 29).

Existe, ademais, um distanciamento da realidade dos cartórios em relação à legalidade, pois apesar da entrada em vigor do novo Código de Processo Civil (CPC) (Lei 13.105/2015) (BRASIL, 2015), a legislação parece continuar ignorando a presença e a influência dos cartórios no sistema de Justiça. Continuam sendo poucos os dispositivos da Lei Processual Civil referentes aos servidores de cartórios judiciais, e o legislador reformista, por exemplo, simplesmente aumentou de 48 horas (art. 190, CPC/1973) (BRASIL, 1973) para 5 dias (art. 228, CPC/2015) (BRASIL, 2015), o prazo para execução dos atos processuais, o que parece manter o desequilíbrio entre o tempo do processo que a lei considera existir e o tempo real do processo, ao menos na realidade do TJPB.

Um dos entrevistados demonstra claramente seu anseio pelas competências gerenciais por meio de uma metáfora ao afirmar que se sente órfão, como chefe de cartório, de um direcionamento apontado pelo TJPB.

Cara, dificuldade...eu acho que **eu tive mais dificuldade do que facilidade** (risos) porque eu tenho dificuldade como, quando **você não tem informação alguma**. Então, tudo você tem que estar indo atrás. **Às vezes você colhe algumas informações de colegas, né, mais experientes**, mas que você vê que são procedimentos que não tinham muito sentido, então, assim, até hoje eu vejo muito isso no Poder Judiciário, é uma organização, um **Poder que não tem organização** assim, é **tudo muito em cima para baixo, sem muito planejamento**, e eu acho que quem é **chefe de cartório se sente um pouco órfão** nessa questão de conseguir elementos, um treinamento para auxiliar, né? (GIII.9)

O sentimento de GIII tem estreita relação com o modelo de gestão do Tribunal, pois a gestão por competências ainda não foi devidamente implementada, causando certa sensação de insegurança e impotência aos gestores.

4.3.2 Contexto da formação gerencial

Quanto ao contexto da formação gerencial, vale a pena iniciar pelos discursos que mostraram a compreensão dos entrevistados sobre a importância das experiências vividas antes do ingresso da carreira de Analista Judiciário, as quais favoreceram sua atuação como gestores,

ou melhor, contribuíram para sua formação gerencial, até porque o concurso de 2008, apesar do mérito democrático de seleção, não permitiu uma avaliação completa da competência dos candidatos e inviabilizou a seleção de perfis para funções gerenciais (CAPUANO, 2015).

Em conformidade com Silva (2009), percebeu-se como as competências de um gestor cartorário vão muito além de seu conhecimento técnico, pois as experiências vividas ao longo da vida acabaram por mediar seu comportamento, influenciando diretamente sua maneira de agir e seu desempenho na gestão do cartório.

Um dos gestores destacou sua experiência de ter servido ao Exército como um grande aprendizado para sua vida, principalmente em termos de liderança:

Eu acho que uma das **grandes experiências** que eu tenho na minha vida como um todo foi ter **servido ao Exército**, NPOR⁶, foi uma **grande aprendizagem**, grande, um grande ensinamento que eu levo para vida até hoje, né? A gente, a gente, principalmente essa parte de **liderança**, a gente acaba desenvolvendo bastante. (GIII.6)

Também foram apontadas experiências anteriores como ser Presidente de Turma (GV), tendo que representar o interesse do grupo; trabalhar na gerência de um Fórum no interior (GV), onde aprendeu a lidar com outros gestores; trabalhar como conciliadora da Justiça Federal (GVI), onde teve o primeiro contato com o Judiciário; realizar estudos sobre administração e liderança no período de preparação para concursos (GVII), que ajudaram a lidar com outras pessoas; ter experiência como atleta (GII), que trouxe a referência de se ter uma equipe com diferentes habilidades e deficiências; trabalhar como estagiário e assessor de gabinete (GI e GIV), que proporcionou experiência no Judiciário; e, por fim, a experiência como dono de casa, que ensinou sobre organização.

Na verdade, na verdade, eu acho assim, a **formação jurídica é importante** porque eu preciso conhecer no que eu tô trabalhando pra poder **orientar melhor os servidores** e com relação especificamente à questão de gestão, acredito que a **experiência como dono de casa** conta mais do que qualquer experiência. Porque você como dono de casa você tá **administrando uma casa**, né? Então eu procuro puxar para minha realidade daqui esse microcosmo da casa para o ambiente de trabalho. (GVIII.4)

⁶ Os Núcleos de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR) são estabelecimentos de ensino militar de formação de grau médio, da linha de ensino bélico, destinados a formar o Aspirante-a-Oficial da Reserva de 2ª classe, habilitando-o a ingressar no Corpo de Oficiais da Reserva do Exército (CORE) e a contribuir para o desenvolvimento da Doutrina Militar na área de sua competência. Informação disponível em: <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/servico-militar/-/asset_publisher/yHiw1SWkLQY6/content/cpor-e-npor>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Em conformidade com a maioria desses relatos, já se começam a perceber indícios de que a aprendizagem na perspectiva social se desenrola ao longo da vida e por meio do processo de socialização desenvolvido pela observação, identificação e imitação de modelos de comportamentos e atitudes, na esteira dos estudos de Bandura (1986). Os entrevistados trouxeram para a realidade de seu ambiente de trabalho as referências dos aprendizados anteriores, as quais influenciaram e modelaram sua maneira de agir na gestão cartorária.

Após as experiências individuais antecedentes, os gestores evidenciaram a deficiência do TJPB no que se refere ao treinamento para ingresso na carreira, bem como aos treinamentos realizados durante o exercício da função como gestor cartorário. Desse enfoque, emerge uma das perspectivas de Fox (1997) no estudo do gerenciamento dos processos de aprendizagem gerencial, mais especificamente a perspectiva da **aprendizagem do gerenciamento**, caracterizada pelo desenvolvimento de competências gerenciais obtidas a partir de atividades de educação e de desenvolvimento.

Não, eu **acredito que não haja no tribunal um programa de capacitação de líderes**, que eu acho uma **falha muito grande**, nem de capacitação de líderes, de capacitação dos próprios servidores que eu vejo... eu, por exemplo, **quando assumi aqui, eu não tive nenhuma capacitação**, eu **entrei no cartório com pessoas também que não tinham um treinamento pra treinar outras pessoas** e fui **aprendendo no dia a dia**, fui montando aquela **colcha de retalhos**, né, até que se formou um cabedal de conhecimentos. Então não teve um treinamento e eu desconheço que haja no Tribunal de Justiça da Paraíba hoje. (GVIII.5)

A metáfora da “colcha de retalhos” para a formação de “um cabedal de conhecimentos”, mencionada por GVIII, representa a aprendizagem em ação, na medida em que a aprendizagem do gestor ocorre na prática, numa construção diária em que se busca descobrir o que fazer e como fazer. Contudo, embora seus subordinados também não tenham tido treinamento, não deixa de se caracterizar como um processo que ocorre coletivamente – entre e por meio de outros indivíduos –, pois o entrevistado era o novato naquele momento (SILVA, 2009).

O discurso de um gestor sobre essa questão foi bastante emblemático, revelando como foi a realidade de muitos analistas quando entraram em exercício, principalmente nas comarcas do interior, assumindo a gestão de cartórios sem terem qualquer tipo de treinamento e ainda com a responsabilidade sobre o trabalho dos técnicos judiciários, os quais contavam apenas com o respaldo do analista. O relato de GIII evidencia, em total consonância com Silva (2008), um desajuste no processo de aprendizagem gerencial quanto à dimensão objetiva, justamente pela ausência de ações formais voltadas para a aquisição de conhecimentos e de competências técnicas, em síntese, pela deficiência na formação técnico-profissional. Diante da falta de

conhecimento prévio sobre como realizar suas atividades, o “aprender junto” mencionado por GIII significa que o processo de aprendizagem ocorreria de forma coletiva.

Diferentemente dos meus colegas, que entraram lá, **o pessoal era técnico, então nenhum deles tinha a formação jurídica**. Então, imagina aí, você **passar no concurso e lidar com algo que você nunca viu na vida, né?** Eu até achei **engraçado no dia que eu assumi** lá em Cacimba de Dentro [cidade do interior do Estado], que o pessoal: “**eba, o analista chegou, a gente, vai ensinar a gente a fazer as coisas**”...eu: “**epa, ensinar não, a gente vai aprender junto, aqui eu não tô sabendo de nada também, não recebi o treinamento**”. (GIII.11)

A falta de capacitação para o ingresso na carreira foi identificada, de forma unânime, pelos entrevistados. A dificuldade inicial foi generalizada, mas os analistas encontraram nos próprios colegas de trabalho um facilitador para a aprendizagem, evidenciando, de certa forma, uma disposição dos servidores a se ajudarem diante do contexto no qual estavam inseridos. Ainda que de forma intuitiva, e até por ser a única alternativa disponível, os gestores perceberam que a aprendizagem ocorreu dentro de um contexto de participação social, corroborando os estudos, por exemplo, de Elkjaer (2001) e Wenger (2009), perspectiva que será melhor analisada nas seções posteriores.

O que facilitou é que como todo mundo sabe que a gente não teve treinamento e **os colegas terminam ajudando** né? Eles vão **facilitando**, os colegas, **porque o tribunal não ajudou em nada**, então a parte que **dificultou** é isso, **a gente não tem um treinamento que direciona o nosso trabalho**. A gente é jogado lá e vai pegando as coisas, né? Se vira e aí **depende da ajuda dos colegas**. (GVI.8)

“Ser jogado” e “se vira” são expressões que representam a falta de apoio aos gestores em seu processo de aprendizagem. Este só foi possível por meio da colaboração e do apoio dos servidores, que ajudaram e facilitaram a aprendizagem dos gestores.

O problema também se repete no que tange ao desenvolvimento de competências gerenciais pelo TJPB ao longo da trajetória dos analistas judiciários. A falta de apoio institucional revelou uma sensação de insegurança, de incertezas, e até mesmo de incapacidade dos gestores cartorários, justamente em razão da falta desse aporte do Tribunal na formação técnico-profissional.

eu acho que nada como a **experiência** realmente pra gente ir aprendendo, considerando que a gente não tem essa retaguarda do Tribunal, mas eu acho que seria muito interessante da parte deles **explorar mais essa parte de capacitação de gestão**, porque eu vejo que muitas **Varas estão perdidas**, completamente perdidas, pessoas que estão ali vivendo um dia após o outro, **sem saber muito o que fazer, sem saber muito como gerenciar a sua equipe**, a sua Vara. (GI.31)

Os gestores cartorários demonstraram plena consciência de que as competências gerenciais impactam diretamente na produtividade e na eficiência da unidade judiciária. Ademais, já percebem as transformações digitais da Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0, com uma nova dinâmica de informações e de automação de processos, sentindo cada vez mais a necessidade de se atualizarem e desenvolverem novas competências adequadas às novas práticas. Para Merriam e Bierema (2014), a tecnologia é justamente um dos fatores que caracterizam o contexto social da aprendizagem. Por sua vez, Silva (2008) já mencionava que a era da informação e do conhecimento, aliada à tecnologia da informação, provocava transformações na estrutura da sociedade e na aprendizagem.

A **falta de curso** mesmo, de tá realizando **treinamento**, está realizando, **especializando o gestor** para poder dar andamento aos cartórios. Se eles tivessem como investir um pouco mais nessa questão de treinamento, seria muito melhor, sabe? Eu acho que **agilizaria muito mais, aumentaria muito mais a produtividade**. (GV.22)

se houvesse um **empenho melhor da Administração em nos capacitar**, até o mundo está se virtualizando, a **revolução 4.0** tá aí a todo vapor, né?! Mundo digital, então se a gente tivesse uma capacitação **um suporte melhor** da Administração seria muito melhor, sem dúvida. (GIV.23)

Aliada à deficiência de capacitação, detectou-se nos discursos a percepção de falta de incentivo por parte do TJPB para que os gestores cartorários desenvolvam competências gerenciais com vistas a melhorarem a eficiência de suas unidades. Os cursos oferecidos para promoção e progressão, em regra, chegam a ser vistos como inócuos, de acordo com um dos gestores pesquisados.

Não, na verdade, a gente não sente, **não se sente incentivado em praticamente nada**, né? (risos) Basta ver os próprios cursos que o Tribunal disponibiliza pra gente como requisito para a promoção e progressão, à vezes são cursos que, assim, **you faz porque you precisa das horas**, mas que **não agregam nada em termos de gestão cartorária**, até mesmo de conhecimento de processos, né? Então são **cursos inócuos**, assim, você não acresce muita coisa, né? (GIII.13)

E com relação ao tribunal é ter uma atenção maior justamente...a gente vê sempre essa cobrança, né, de uma **celeridade**, mas você **não vê nenhuma intenção do tribunal de promover cursos que levem a isso**. Então, voltando ao que eu já tinha falado, os cursos que são disponibilizados para a gente para servir como promoção é curso de BROffice, é curso de português e você **não tem cursos especializados**. (GIII.33)

Destarte, uma das gestoras sintetizou as perspectivas vislumbradas pelos entrevistados em relação ao papel do Tribunal de Justiça enquanto catalisador do desenvolvimento das competências gerenciais, quais sejam, a capacitação propriamente dita e os incentivos. GI destacou em duas falas o que chamou de “binômio de capacitação e reconhecimento/estímulo”,

mostrando que são perspectivas que devem estar associadas, pois o gestor precisa estar devidamente preparado para exercer sua função e também motivado diante de tamanha responsabilidade.

Eu iria por um **binômio**, assim, de **capacitação**, porque eu acho que hoje, no Tribunal, é muito fraca, **principalmente essa parte de gestão**, porque é uma parte que é **totalmente ignorada**. Todos os cursos de capacitação que a gente passou foi pra o trabalho de servidores em geral, a gente **nunca teve uma orientação pra parte de gestão, pra parte de chefia**, nunca houve esse tipo de orientação. E a outra ponta do binômio seria o **estímulo**. Eu acho que a função de chefe de cartório, ela **exige muito da gente como chefe, como gestor**, sendo que a contrapartida que a gente recebe por isso é mínima. É uma **gratificação ínfima**, que nem de longe supre o esforço que a gente demanda pra ser chefe de cartório. (GI.28)

Então, assim, é uma disparidade muito grande que, e assim, a **sensação** que dá é que aqui a **função de gestor é totalmente subvalorizada**. Então, eu acho que eu, se eu pudesse sugerir ao Tribunal, eu sugeriria justamente em cima desse **binômio de capacitação e reconhecimento**. (GI.29)

Como consequência desse cenário, a maioria dos gestores evidenciou uma certa frustração com a função de chefe de cartório por diversos motivos: excesso de trabalho e de responsabilidades (GVIII), falta de reconhecimento e motivação (GVI), subvalorização da função (GI) etc.

Hoje é uma função que eu não quero mais, inclusive eu assim, se eu voltar para um cartório, eu quero ser uma analista, cumprir meus processos, mas **a função do Chefe de Cartório eu não quero mais**. É porque eu achei **estressante**, sabe? Eu acho estressante primeiro essa questão da **concentração, de você tá sempre chamada demais**, seja pelo juiz, seja para o advogado, seja para o servidor, a questão de você ter que **observar todo o trabalho**, você **responder pelos erros dos outros**, então você tem que estar sempre muito atento para o que eles estão fazendo, a questão de você ensinar e ter que **repetir** algumas vezes que você ensinou, então, assim, eu não quero mais, entendeu?! (GVII.20)

Importante destacar a constatação de Sousa (2014) de que a falta de incentivos internos ou externos da administração superior gerou transtornos individuais e coletivos no ambiente cartorário. Assim, diante das circunstâncias evidenciadas, os analistas entrevistados que estão atualmente no cargo comissionado de assessoria de gabinete deixaram claro que não pretendem voltar a ser chefes de cartórios.

Por fim, como consequência quase inexorável, este contexto acaba trazendo consequências para a saúde dos servidores, tanto físicas como psicológicas. Um dos gestores relatou com preocupação essa situação:

Hoje a gente vê muitos **servidores doentes**, tanto **fisicamente** com lesões repetitivas, com problemas de coluna, muitos servidores que colocam atestado porque não estão dando conta, tanto com a parte **psicológica**, totalmente abalados devido a essa **cobrança absurda**. (GI.22)

A seguir, o Quadro 9 apresenta uma síntese das categorias analisadas a partir do contexto na percepção dos entrevistados.

Quadro 9 - Caracterização do contexto na percepção dos analistas

Contexto	Caracterização
Prática Gerencial	Acumulação de funções gera excesso de trabalho e responsabilidades; Pouco tempo para se dedicar à gestão; Ausência de diferenciação entre técnicos e analistas judiciários quanto à tramitação dos processos (competências operacionais); Falta de clareza acerca das atribuições e responsabilidades dos analistas judiciários; Ausência de um modelo de gestão para os cartórios com rotinas padronizadas; Pressão para cumprimento das metas do CNJ; Centralização das práticas de gestão.
Formação Gerencial	Relevância das experiências anteriores ao ingresso na carreira como mediadores de comportamento dos gestores de cartórios; Falta de capacitação para o ingresso na carreira dos analistas judiciários; Deficiência do TJPB na formação técnico-profissional dos analistas judiciários; Aprendizagem coletiva e colaboração entre os servidores; Falta de incentivo do TJPB ao desenvolvimento de competências gerenciais para melhorar a eficiência da unidade judiciária; Cursos oferecidos para promoção e progressão não são voltados ao desenvolvimento das competências gerenciais.

Fonte: Elaboração própria.

O contexto revelado reforça a ideia de que urge cada vez mais a necessidade de o setor público se profissionalizar, sobretudo na introdução de modelos de gestão mais participativos, além de definir com maior clareza os papéis gerenciais e o processo de qualificação gerencial.

Para além da prática e da formação gerenciais, identificou-se que os relacionamentos e as interações sociais estabelecidos entre os servidores têm preponderância na aprendizagem da gestão cartorária, cuja complexidade e dependência de um ambiente favorável acentuam a importância de os gestores levá-los em consideração, como mostra a recorrência desse tema como foco de orientações dos entrevistados aos gestores aprendizes. Apresentam-se essas reflexões na próxima seção.

4.4 O papel dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária

A natureza dos seres humanos é social, de modo que o mundo é mediado por relacionamentos sociais e que a compreensão das pessoas é intersubjetiva. Uma vida humana, para ser significativa, precisa partir da compreensão do mundo, o que se dá por meio do aprendizado (JARVIS, 2006). Como discerniu Silva (2009), a aprendizagem se torna um fenômeno social ao colocarmos o contexto social no epicentro desse processo, de modo que a aprendizagem é construída por meio de interações sociais realizadas dentro de cenários socioculturais.

A seguir, expõem-se particularidades em torno dos relacionamentos e da interação social dentro da realidade do TJPB para nos direcionar ao processo de aprendizagem social dos chefes de cartórios, último tema a ser analisado neste trabalho.

4.4.1 Complexidade dos relacionamentos na gestão de pessoas

A função do analista judiciário na chefia do cartório é essencial na dinâmica cartorária e vai muito além das competências técnicas (conhecimentos dos ritos processuais e procedimentais), pois o gestor precisa ser capaz de gerar comprometimento de uma equipe e assegurar a produção de resultados, gerenciar informações e conhecimento, desenvolver relacionamentos e mediar conflitos, inovar e promover mudanças quando necessário (SOUSA, 2014).

É fácil perceber como boa parte das competências gerenciais destacadas no parágrafo anterior giram em torno de interações sociais. Não é por menos que a melhoria da gestão de pessoas é um dos macrodesafios estabelecidos na Estratégia Nacional do Poder Judiciário para o sexênio 2015/2020 (Resolução nº 198/2014 do CNJ) (BRASIL, 2014a) e que foi aprovada a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário (Resolução nº 240/2016 do CNJ) (BRASIL, 2016). O TJPB, por sua vez, prevê, como quinto objetivo estratégico do tema gestão de pessoas, capacitar pessoas e desenvolver competências (Resolução nº 11/2015 do TJPB) (BRASIL, 2015).

Entretanto, um primeiro elemento revelado pelos discursos foi que os entrevistados vislumbram a gestão de pessoas como um complicador da função gerencial e, muitas vezes, como a parte mais difícil. A rigor, percebeu-se que a perspectiva de gestão de pessoas que emergiu dos discursos se baseia na liderança, em que o chefe de cartório precisa gerenciar as

diferentes pessoas sob seu comando, com histórias de vidas e visão de mundo também distintas, e direcioná-las para o bom andamento dos trabalhos.

Então, nessa parte de **gestão**, o **relacionamento com os colegas de trabalho é bem complicado**. É uma **posição bem difícil**, ao meu ver, porque, ao mesmo tempo que eu sempre tentei me colocar em pé de igualdade com os outros servidores, porque eu acho que todo mundo ali é igual, independente de ser chefe ou não ser chefe, mas a função de chefe em si, a função de gestor, me coloca numa posição que eu tenho que cobrar, eu **tenho que cobrar para ver o resultado porque eu sou cobrada**. Então, eu tenho que cobrar, e as pessoas não entendem isso, **os colegas de trabalho não entendem**, é uma posição muito difícil. (GI.12)

Porque você tem que dar conta, o cartório ele não vai parar, as pessoas precisam, o jurisdicionado precisa. Então **você precisa gerir aquilo ali, as diferenças entre as pessoas da equipe desunida, o trabalho tem que fluir**, você definir exatamente quem vai fazer o quê e como vai fazer e como você vai conseguir manter aquilo ali organizado. (GII.35)

a primeira complexidade é você **gerir pessoas**, né? Então a **gestão de pessoas** eu acredito que seja a parte mais difícil, você conseguir **compreender e tentar motivar** a pessoa para fazer determinadas tarefas. (GIII.4)

O relato a seguir de GII transparece como se exigem do gestor da unidade judiciária competências qualificadas para lidar com os subordinados, a ponto de ela entender que grande parte do seu trabalho era ajuda psicológica.

A parte mais difícil da gestão do chefe de cartório é lidar com pessoas. Não existe porque... é até interessante, você disse que a experiência é mais pra frente, mas por exemplo, **grande parte do trabalho era de Psicologia** (risos). (GII.15)

O que se pode constatar dos relatos é que a visão de complexidade da função quanto à gestão de pessoas se deve principalmente à falta de conhecimento específico e de desenvolvimento de competências que poderiam trazer enormes benefícios para o ambiente cartorário e, em última análise, para a qualidade da prestação de serviço. Afinal de contas, muito embora alguns avanços significativos na ESMA-PB sejam percebidos, inexistem no TJPB um Programa de Formação voltado para a prática gerencial dos gestores cartorários, sobretudo quando do ingresso na carreira.

Diante disso, o mínimo que se espera de uma organização é que fomente um ambiente favorável à interação social para viabilizar a aprendizagem efetiva, assunto que será analisado na próxima seção.

4.4.2 Ambiente favorável à interação social

Do ponto de vista organizacional, se a aprendizagem é resultado da ação e da interação de todas as pessoas, a organização deve buscar desenvolver um sistema de relações sociais que viabilize uma aprendizagem efetiva, haja vista que uma participação ativa e legítima de todos os integrantes é capaz de transformar a realidade organizacional (NICOLINI; MEZNAR, 1995).

Os entrevistados foram veementes em asseverar que manter um clima amistoso na unidade judiciária favorece a interação social. Na temática do processo de aprendizagem social, ver-se-á a importância da participação social nesse processo. Todavia, desde já, pode-se perceber a relevância de um ambiente favorável à interação social e, conseqüentemente, à aprendizagem efetiva.

Porque como é um clima bom, que **todo mundo se dá bem, não há animosidade**, então **as coisas vão fluindo, um vai ajudando outro** ninguém se nega... (GVI.15)

Sim. Assim, o **relacionamento entre os amigos** aqui de trabalho ele é bem **saudável** porque tem essa **política de sempre um ajudar o outro**, só que o excesso de trabalho que é muito grande aqui acaba fazendo com que você não possa se doar tanto como gostaria. (GVIII.14)

Foi notório o esforço de alguns gestores em busca de um ambiente de trabalho saudável para amenizar as pressões do dia a dia, o estresse do próprio trabalho, o desânimo etc. A fala de GV aponta como a interação com seus subordinados transbordava para fora do ambiente de trabalho, chegando a verem-se como uma família.

E também os servidores que eu trabalhei sempre foram **muito compreensíveis** com tudo, sabe? A gente sempre se reunia, quase todo mês a gente saía para conversar e tudo, uma **coisa fora do ambiente de trabalho**, né? Então, assim, dá para notar que nos cartórios que não se reuniam, não tinha essa questão do **bem-estar fora do próprio cartório**...dava para perceber que a primeira tinha muito mais, sabe? A gente se reunia, assim, era mesmo que a gente fosse **uma família mesmo**. (GV.12)

Então as **relações pessoais**...é... nós tínhamos uma **relação de constância**, era uma **relação boa**, sempre a gente chegava assim num denominador e nós também tínhamos essa questão de **respeito**. E uma questão, é... tem aquelas questões também de **sempre comemorar** para tentar trazer uma data especial ou uma (inaudível)... a gente também sempre era **uma equipe boa**, sabe?! Então, a gente sempre tentava **amenizar as situações do trabalho** também com esse lado de... esse **lado pessoal**, entendeu?! (GVII.12)

Com efeito, os chefes de cartório se viam como responsáveis pela harmonia em suas unidades judiciárias, pois percebiam como as relações sociais afetavam diretamente a qualidade

do serviço. Mais do que isso, entendiam a essencialidade das relações sociais para assegurar a gestão e o próprio funcionamento do cartório.

Eu acho **essencial**. Eu acho que você **manter um bom relacionamento para sua gestão funcionar** é essencial. A partir do momento...eu acho que você como gestor, **você é responsável pela harmonia do seu ambiente de trabalho. A partir do momento que essa harmonia desanda, o ambiente de trabalho fica praticamente insuportável**. Então, assim, como gestor, eu acho que eu **me sentia nessa incumbência** de sempre estar buscando o bom relacionamento entre todos os colegas para que o trabalho realmente funcionasse. Porque **as relações pessoais influenciam diretamente na qualidade do serviço**. (GI.15)

Eu acho que é **essencial**. Porque senão você não, **se você não consegue ter uma relação boa, não há como trabalho fluir, não caminha, né? Fica estagnado**, porque, se você não consegue, se você não consegue nem um **entrosamento pessoal**, quiçá ir para frente, né? O resto, não passa essa barreira, né? (GVI.17)

A maioria dos gestores se sentia apoiada pelos seus colegas de trabalho, no entanto, também foram relatadas situações de resistência que valem a pena destacar, pois demonstram como o engajamento na equipe é um processo complexo. Em uma dessas situações, um colega chegou a passar informações erradas com o claro intuito de prejudicar a gestão de GII.

Às vezes sim, às vezes não. Tiveram...como uma gestora aprendiz, eu tive realmente muita paciência em todos os sentidos, com meus erros, com a necessidade que eu tinha de buscar informações, de eles me ensinarem, mas quando o trabalho realmente engrena, que você começa a se **impor, o seu método de trabalho**, existe uma **resistência bem grande**, principalmente a **mudanças**. (GI.16)

[...] E realmente, o que mais **dificultou** pra mim, é, foi a história das **relações sociais**. Realmente foi muito difícil de eu ter que me colocar em uma **posição de hierarquia**, né?! Frente aos demais técnicos da Vara. Então, essa **resistência que eu encontrei**, que eu senti por parte deles de quererem acatar alguma diretriz, isso foi o que realmente me **prejudicou**. (GIV.5)

[...] E eu já tive experiência inclusive da **colega ensinar errado**, como chefe de cartório. (GII.25)

Para finalizar esta seção, é importante trazer a perspectiva dos chefes de cartórios acerca do impacto da gratificação de produtividade na interação social. Não houve dúvidas de que a recente criação da gratificação de produtividade foi positiva, por se tratar de um importante instrumento da política de incentivos e valorização do TJPB. Entretanto, constatou-se certo receio dos entrevistados quanto à competitividade que esta gratificação acaba gerando.

por um lado eu vejo mais como **positiva** porque, quer queira quer não, é um **incentivo pra você produzir**. Então, assim, eu sinto um “quê” de **reconhecimento do meu trabalho**. Quanto mais eu trabalho mais eu serei reconhecido. Então, é uma coisa **justa**. Porém, por outro lado, eu acho que é um mecanismo que, de certa forma,

incentiva a competitividade entre os servidores, o que nem sempre é uma coisa muito saudável. (GI.23)

Eu ia em alguma **outra vara para buscar** saber como é que eles faziam. Tinha uma **relação boa entre chefes de cartório, assim de querer um ajudar o outro**, entendeu? E aí a gente ia assim, a **experiência do outro** ia levando pra Vara. Mas era uma relação boa entre os chefes de cartório, **não tem assim a competitividade** que **eu não sei se hoje vai ter com a história da produtividade**, né? (GVII.16)

Destarte, um efeito colateral relacionado à interação social pode surgir, uma vez que os entrevistados vislumbraram essa dualidade da gratificação de produtividade com o ranking das unidades judiciárias. Se, por um lado, é um importante incentivo à produtividade, por outro, a competição pode desestimular a colaboração entre os cartórios e trazer prejuízos ao processo de aprendizagem baseado na participação social.

Eu acredito que **não vai ter mais essa contribuição entre as unidades cartorárias**, porque **cada um vai tentar produzir mais** e eu acredito que não vai ter...porque realmente lá em Campina [cidade do interior do Estado] tinha uma solidariedade muito grande entre as unidades sabe? E um ajudava muito o outro, eu acredito que as pessoas vão acabar sendo **mais egoístas nesse ponto de repassar conhecimento**. (GVII.22)

A ideia da aprendizagem sob a ótica relacional é justamente buscar cada vez mais o engajamento dos atores envolvidos em uma situação específica e, talvez, esse efeito da competição incentivada pode vir a mitigar os vínculos já conquistados entre os cartórios, ou até entre os servidores de uma mesma unidade, e se revelar como um fator desfavorável à interação social e, conseqüentemente, à aprendizagem efetiva de todos os integrantes.

Esta questão se compatibiliza com o que Assis e Reis Neto (2011) ressaltam sobre os aspectos negativos dos modelos de remuneração variável focados em indivíduos, principalmente em termos de cooperação, pois fomentam desagregação e dificultam o trabalho em grupo e, como a avaliação e recompensa serão individuais, o resultado coletivo deixa de ser a prioridade. Sendo assim, como toda política institucional, é importante que sejam feitas reavaliações constantes dos resultados da política de incentivos do TJPB, não só na perspectiva quantitativa, mas também numa abordagem qualitativa a fim de viabilizar melhores ajustes a bem da prestação jurisdicional, sem olvidar, logicamente, do necessário suporte ao desenvolvimento dos servidores.

4.4.3 Orientações aos gestores aprendizes

A última categoria identificada neste segundo tema se refere aos valiosos conselhos dos analistas judiciários para os aprendizes, a partir de suas percepções e das experiências acumuladas ao longo da atuação enquanto gestores dos cartórios.

De maneira geral, o relacionamento social se apresentou como um elemento nuclear no exercício da função gerencial. Os entrevistados retrataram, por exemplo, fatores como ter a empatia de se colocar no lugar do outro (GVIII); entender as características individuais (GV); compatibilizar as relações interpessoais com as cobranças profissionais típicas dos gestores (GI); ter paciência e tentar tornar o ambiente menos estressante (GVII); e fazer reuniões para envolver os subordinados nas decisões (GV).

Preze por um **bom relacionamento sempre**, porque você vai ver que **o trabalho vai fluir melhor**. (GI.27)

Primeiro é **ter um bom relacionamento com as pessoas**, porque como o Tribunal não dá esse suporte, né? A gente tem que utilizar dos colegas da boa vontade dos **colegas para ajudarem**. (GVI.26)

Procurar **sempre se reunir com os servidores**, sempre **se manter atualizado, repassar conhecimento, ter paciência, ter uma boa relação com os demais servidores**. Procurar também fugir um pouco do trabalho, no sentido de levar alguma coisa nova para tentar **tornar um ambiente menos estressante**, entendeu? (GVII.25)

Buscar primeiramente...**saber como é que cada servidor** que ele vai chefiar trabalha, como é que anda a **questão dos relatórios do cartório** onde ele vai trabalhar para poder bater em cima daquilo que tá muito [inaudível] e tá sempre **realizando reuniões com o pessoal** pra poder dizer como é...e **buscar as opiniões de cada um**, como é que eles acham melhor e **colocar o cartório pra frente**. (GV.23)

Vale a pena destacar o discurso de GVIII sobre as características do que entende como um verdadeiro líder, inclusive em oposição a um chefe tradicional, “que só quer mandar e não arregaça as mangas”. Para ele, em suma, o líder mantém uma conexão com seus subordinados por meio da empatia e influencia-os pelo exemplo. Esta percepção do entrevistado condiz com o estilo de liderança transformacional, o qual, segundo Yukl (2006), é, essencialmente, o processo de construção do comprometimento da organização por meio do empoderamento dos seguidores para acompanhar esses objetivos. O referido autor assevera que esta forma de liderança se dá com a transformação do seguidor, que se torna mais consciente da importância dos resultados e da superação dos próprios interesses em benefício da organização.

Veja bem, eu acho que de uma maneira geral para lidar com pessoas é preciso você **ter muita empatia, se colocar no lugar dos outros e assumir um papel de**

verdadeiro líder e não de chefe. Então, eu acho que o líder é aquele que **senta do lado, que ajuda, que toma a frente, que tem iniciativa e pelo seu exemplo você consegue influenciar.** Se você for aquele líder que só quer mandar e não arregaça as mangas, eu acredito que você tanto vai possuir a antipatia dos seus subordinados, como não vai fazer com que eles vistam a camisa também. Eu acho que é você ter esse **papel proativo como gestor**, que conta muito. Esse seria o conselho. (GVIII.24)

Nesta mesma visão, GI, compreendendo a relevância de enxergar as limitações individuais, faz uma reflexão pertinente no sentido de que se deve buscar um equilíbrio entre as cobranças profissionais e um bom relacionamento com os subordinados, a ponto de inferir que são fatores indissociáveis.

Eu acho que tem que **entender que todo mundo tem suas limitações** também. Você não pode esperar que todo mundo tenha o mesmo estilo de trabalho que você, né. Isso foi uma coisa que eu senti muito quando eu entrei, **eu tinha um estilo de trabalho mais proativo**, eu **pensava muito em produção e bater metas**, mas nem todo mundo lida bem com isso. Então, eu acho que a pessoa tem que **encontrar o ponto de equilíbrio entre um bom relacionamento interpessoal e a parte de cobranças profissionais**, assim, eu acho que são coisas que estão amarradas, **não tem como você separar o trabalho**, o trabalho mesmo do seu cartório com... **das relações interpessoais.** (GI.26)

Outro ponto que merece realce foi a proatividade. Os entrevistados entendem a necessidade de o chefe de cartório ser proativo, ou seja, pensar e agir antecipadamente, ser autodirecionado, e adotar medidas por conta própria para evitar ou resolver problemas sem esperar por um suporte a contento do Tribunal. O referido discurso evidencia o sentimento dos gestores quanto às deficiências do TJPB atinentes à formação gerencial.

Cara, para quem for começar agora, eu acho que é ter a... **saber e ter a convicção de que ele não pode esperar muito do tribunal** como se, em relação a lhe trazer conhecimento. Então você tem que **ser muito proativo**, a **proatividade é fundamental.** Não basta você querer chegar, sentar na cadeira e esperar que as coisas venham até você. (GIII.32)

Em arremate, pedir conselhos aos entrevistados foi uma forma de fazê-los refletir sobre a melhor maneira de proceder na gestão de uma unidade judiciária, o que se mostrou significativo para os futuros gestores aprendizes, uma vez que, na busca de melhor desempenho na prestação jurisdicional, deve-se assegurar que “os aspectos que influenciam o alcance de resultados sejam maximizados, quando a influência é positiva, e minimizados ou eliminados (se possível) quando a influência é negativa” (ODELIUS, 2010, p. 149)

O Quadro 10 apresenta um resumo das categorias identificadas sobre o papel dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária e as suas respectivas implicações.

Quadro 10 - Implicações dos relacionamentos e interação social na gestão cartorária

Relacionamentos e interação social	Implicações para a gestão cartorária
Complexidade dos relacionamentos na gestão de pessoas	O comprometimento da equipe e o desenvolvimento dos relacionamentos para mediação de conflitos são competências gerenciais importantes para assegurar a produção de resultados da unidade judiciária.
Ambiente favorável à interação social	A promoção de um ambiente favorável à interação social é fundamental para viabilizar uma aprendizagem constante e efetiva no ambiente cartorário. A adoção de remuneração variável focada nos indivíduos pode gerar efeitos negativos em termos de cooperação e interação social.
Orientações aos gestores aprendizes	A gestão dos relacionamentos sociais no ambiente cartorário é um elemento nuclear no exercício da função gerencial e exige atuação sofisticada do gestor como um líder transformacional. A proatividade e o autodirecionamento são qualidades exigidas do gestor de cartório para assegurar o bom desempenho da unidade judiciária.

Fonte: Elaboração própria.

Nesta etapa da pesquisa, após a contextualização do ambiente de trabalho dos gestores cartorários, em termos de formação e de prática gerenciais, bem como de uma compreensão mais aprofundada acerca do papel dos relacionamentos e da interação social na aprendizagem e na própria gestão cartorária, já se tem subsídios para analisar, na próxima seção, o processo de aprendizagem social dos gestores cartorários no TJPB.

4.5 O processo de aprendizagem social dos gestores cartorários

De acordo com Elkjaer (2001), a Teoria Social da aprendizagem é vista como uma parte inevitável do participar na vida social e na prática. Envolvendo tanto a qualidade de ser membro quanto o aperfeiçoamento dos membros de uma comunidade, esta perspectiva é incluída na expressão “aprendizagem situada”. Este mesmo autor ensina que a aprendizagem situada se desenvolveu em oposição à perspectiva psicológica cognitiva sobre a aprendizagem praticada em ambientes formais e institucionais, sendo baseada na prática social da vida organizacional (ELKJAER, 2001). Ainda, conforme Gherardi, Nicolini e Odella (1998), a Aprendizagem Situada enfatiza o processo de participação e de interação, em que são fundamentais três conceitos: participação periférica legitimada, comunidades de prática e currículo situado.

Nesta seção, alicerçados nesses fundamentos teóricos, exploram-se o suporte dos servidores mais experientes, a participação, as redes de informações e as experiências coletivas, bem como o gerenciamento da aprendizagem dos gestores entrevistados.

4.5.1 Suporte de servidores mais experientes

Já se constatou, nas seções anteriores, a deficiência do TJPB quanto ao desenvolvimento de competências gerenciais, de modo que, sem capacitação a contento, emergiu dos relatos a maneira como os chefes de cartórios aprendizes contornavam essa lacuna. A rigor, eles contavam com a colaboração de outros servidores, principalmente dos mais experientes. O suporte desses servidores com mais experiência foi considerado mais do que um facilitador, mas um verdadeiro vetor da aprendizagem social.

Lave e Wenger (1991), como forma de conceber o processo de aprendizagem e considerando o contato entre novatos e veteranos uma fonte de aprendizado relevante, desenvolveram o conceito de currículo de aprendizagem a partir das oportunidades encontradas nas práticas diárias vivenciadas. Posteriormente, aprofundando as ideias de participação e de aprendizagem situada, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) desenvolveram a noção de currículo situado, no qual o contexto é relevante. Assim, verificam-se duas formas de conceber o processo de aprendizagem distinguidos por Silva (2009): enquanto o currículo de aprendizagem realça as oportunidades de aprendizagem pertinentes a uma ocupação específica, o currículo situado está sempre associado às práticas de uma comunidade e notabiliza um padrão de oportunidades de aprendizagem envolvendo um grupo de atividades que governa o processo disponível para os novatos se tornarem membros.

As práticas de gestão vão se consolidando ao longo dos anos de funcionamento da unidade judiciária de forma empírica e, assim, toda sua organização acaba sendo desenvolvida e passada dos servidores veteranos para os novatos. Esta dinâmica da aprendizagem a partir da prática e da interação social se mostrou tão significativa nas entrevistas que vale a pena destacar um discurso de cada gestor.

Os discursos falam por si, todavia, é importante perceber como esse processo ocorre quase que de forma natural, como se já estivesse integrado à cultura da organização, provavelmente estimulado pela própria deficiência de formação do TJPB, como asseverou GVI.

Então, eu acho que é um **aprendizado realmente diário** porque conforme as situações vão chegando, **você se vê obrigado a buscar informações** sobre aquilo ali, como que você vai resolver, como que você tem que fazer. **O pessoal sempre esteve sempre muito disposto a ajudar, o pessoal mais experiente, o pessoal mais antigo**, porque aqui na unidade judiciária que eu trabalho hoje todo mundo já ocupou todo tipo de função. Então, técnicos já foram chefes de cartório na ausência de um analista, já passaram outros analistas pela Vara. Então, meio que todo mundo faz de tudo, né. Então, **sempre tá todo mundo se ajudando**, um buscando informação um com o outro e foi com eles que eu realmente aprendi a lidar com os casos que vão chegando no dia a dia.” (G1.14)

Eu cheguei lá eu **tive o privilégio de aprender com aquele analista**. Em Coremas [cidade do interior do Estado] **as pessoas eram maravilhosas**, o trabalho era desumano. Uma vara única com 3.500 processos, sem Juiz, sem promotor, a autoridade da cidade era o padre. (GII.22)

a analista que trabalhava lá era esposa de um primo meu, né, **eu já conhecia alguns outros servidores**, então isso **facilitou** bastante e eram as pessoas que realmente **me ensinaram, foram meus professores na parte de gestão cartorária de atos cartorários**, foi o pessoal de Araruna. (GIII.12)

sem dúvidas **a ajuda de pessoas com mais experiência e mais antigas** do que eu foi realmente, **facilitou** bem [...]. (GIV.5)

Sim, **aos servidores mais antigos**, né, eles sempre tinham **passado por alguma coisa pelo menos parecida**...ser igual igual era muito difícil de acontecer, mas eu sempre buscava informações dos servidores mais antigos e que **tinham resolvido aquela situação**, sabe? (GV.17)

O que facilitou é que, **como todo mundo sabe que a gente não teve treinamento, os colegas terminam ajudando**, né? Eles vão **facilitando**, os colegas, **porque o tribunal não ajudou em nada** [...]. (GVI.8)

Foi na prática do dia a dia mesmo, e as situações iam ocorrendo, e a conversa com o magistrado né? **Com os outros servidores** do próprio fórum, acho que foi isso, assim **com outras pessoas mais experientes** que aí **foi me ajudando**. (GVII.7)

Sim e se eu não tiver e tiver algum outro... por exemplo, eu tô aqui no Tribunal há pouco mais de 5 anos, eu trabalho com servidores que têm mais de 15 anos, mais de 20 anos, então **servidores que têm uma bagagem longa no Tribunal**. Então tem um assunto ou outro que uns ou outros dominam mais, então eu, **humildemente, recorro a eles e peço que ajude** se tem um colega em dificuldade e eu não domino tão bem. Isso é **recorrente** aqui. (GVIII.19)

Com efeito, a aprendizagem social dos gestores cartorários no TJPB se apresentou como uma realidade posta, talvez inerente à própria cultura organizacional, no entanto, ainda que este processo tenha sido estimulado pelas deficiências de formação, existe um enorme potencial que pode ser aproveitado pelo Tribunal principalmente para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Por outro lado, para se falar em um processo de aprendizagem gerencial, o TJPB deve estar ciente da complexidade e da abrangência deste processo para poder compatibilizar adequadamente a educação e o desenvolvimento gerenciais, a fim de assegurar aos chefes de cartórios, de maneira efetiva, as competências essenciais para encararem as vicissitudes da prática profissional (SILVA, 2009).

4.5.2 Participação, redes de informações e experiências coletivas

Nesta seção, para compreender o fluxo das informações no processo de aprendizagem gerencial, destaca-se a importância do engajamento de toda a equipe, bem como das redes de informações para troca de experiências entre os chefes de cartório no processo de aprendizagem social, revelando-se indícios da existência de comunidades de práticas no TJPB, que não se confundem com outras estruturas sociais, como a rede informal, o time operacional e o departamento formal (NICOLINI, 2007).

Em regra, só existe um analista judiciário por cartório e, quando este é substituído ou transferido, o novo gestor acaba tendo que contar muito com a colaboração dos próprios subordinados. Assim, os gestores cartorários perceberam que o engajamento deve envolver toda a equipe, pois essa “boa conectividade”, como descreveu GIV, traz benefícios ao processo de aprendizagem social, a ponto de GIII identificar que “o outro se torna parte fundamental nesse aprendizado”.

Então assim, a **participação dos subordinados é essencial**, né?! Quando há um cartório com **boa conectividade** entre todos os seus servidores **tudo flui** de maneira muito melhor. (GIV.15)

Fundamental, foi fundamental. Como você diz, é, a gente acaba tendo uma responsabilidade maior na questão da gestão de pessoas. E aí, o **outro se torna parte fundamental nesse aprendizado**, né? Então, então, você **compreender** às vezes, você **ouvir um outro colega**, dizer: “olha, não é assim é melhor você falar assado com fulano ou com beltrano”, então é fundamental. (GIII.18)

Percebe-se, a partir de algumas falas, que o aprendizado por meio da interação com os subordinados vai além das competências operacionais, abarcando inclusive as competências gerenciais, na medida em que GVII aprendeu a liderar sua equipe com os próprios liderados e GIV envolvia toda a equipe para decidir sobre as diretrizes de funcionamento da unidade judiciária sob sua responsabilidade.

Muito, inclusive porque a **melhor diretriz** para o funcionamento de um cartório é aquela que é adotada após **debates e discussões**. (GIV.14)

E eu aprendi com essas relações primeiro a **questão da liderança**, né? Saber **liderar uma equipe** e também **aprendi muito com eles**, que eu acho que é um **aprendizado mútuo**, né? Eu acho que **eles aprenderam comigo e eu também aprendi muito com eles**, é isso. (GVII.13)

Este discurso de GVII que destaca o “aprendizado mútuo” baseado na interação com os subordinados condiz com as ideias de Wenger (2009), que focaliza primordialmente a participação social, enfatizando muito mais o caráter social e o contexto interagente do que as habilidades e os conhecimentos dos participantes. Por outro lado, Elkjaer (2001) critica o construto de comunidade de prática, pois acredita que um contexto configurado socialmente para moldar indivíduos deveria ser mais baseado nas ações, interações, experiências, emoções e pensamento dos indivíduos.

Embora os subordinados tenham de fato parcela relevante neste processo de aprendizagem gerencial por meio da interação – afinal de contas, alguns já assumiram a gestão do cartório na ausência do analista –, é de se imaginar uma limitação dos técnicos judiciários, pela própria natureza operacional do cargo, restando uma verdadeira lacuna quanto às competências gerenciais. Diante disso, os gestores de cartórios criaram, de maneira informal, redes de informações e troca de experiências com os chefes de outras unidades judiciárias. Assim, foram evidenciados indícios de uma cultura de apoio entre esses gestores para fazerem frente à necessidade de resolverem problemas e tomarem decisões diárias, o que configura o papel mais relevante da atividade gerencial.

Olha, eu acredito que não só comigo, mas eu acho que todos que exercem essa função de chefia meio que **acabam se apoiando**, né. Claro que **no interior** a gente acaba tendo, eu acho que a gente acaba tendo um pouco mais de contato, a gente acaba se **socorrendo** mais uma comarca com outra. [...]. (GIII.20)

Mas no geral **eu conversava com todos os chefes** de todas as outras Varas para **saber como que eles trabalhavam** e principalmente quando chegava alguma diretriz nova da Presidência, né?! Quando chegava algum ofício circular, orientando alguma coisa, alguma providência, aí eu **buscava conversar com os outros chefes para saber como que eles iriam fazer aquilo**. Então, pra mim, no meu caso, no geral **havia uma troca**, havia **uma interação muito boa** com os outros chefes. (GIV.17)

Nesta altura da pesquisa, já se podem identificar os três papéis gerenciais descritos por Mintzberg (1973), fazendo-se um paralelo com as tarefas dos chefes de cartórios. Com base no referido autor, Raufflet (2005) assim os resumiu: papéis interpessoais — abrangem as relações interpessoais dentro e fora da organização. Nesse papel, os gestores são representados como símbolo, líder ou ligação); papéis informacionais — estão relacionados com a obtenção e a transmissão de informações, de dentro para fora da organização e vice-versa. Os gestores são disseminadores ou porta-vozes; e papel decisório — envolvem a solução de problemas e a tomada de decisões, relacionadas com novos empreendimentos, distúrbios e alocação de recursos. Constata-se, desta forma, que o modelo genérico de gestão elaborado por Mintzberg

(2010), buscando explicar a dinâmica e os papéis gerenciais, pode ser aplicado também aos chefes de cartórios do TJPB, conforme sintetizado no Quadro 11.

Quadro 11 - Papéis gerenciais dos gestores cartorários a partir do modelo de Mintzberg (1973)

Papéis gerenciais	Gestor cartorário
Interpessoais	Responsável pela manutenção dos relacionamentos e da harmonia no cartório, sendo visto como líder.
Informacionais	Captador e difusor dos conhecimentos e informações necessários ao funcionamento do cartório.
Decisórios	Tomador de decisões e solucionador de problemas para assegurar a eficiência do cartório.

Fonte: Elaboração própria.

Com efeito, houve uma grande evolução da escola das atividades cotidianas e, como sintetizou Silva (2009) sobre as críticas de Mintzberg (2010) a Henri Fayol (1916), as funções de gerentes traçadas de maneira prescritiva pouco diziam sobre o que o gerentes realmente fazem, e, diferentemente da tradição de pesquisas de agendas e de categorias preestabelecidas, Mintzberg preferiu a observação direta de gerentes no trabalho.

Voltando aos discursos, o relato de GIII revelou que, no interior do Estado, buscava-se o contato com as comarcas mais próximas. Já na capital, o prédio do Fórum Cível se mostrou um ambiente favorável a estas redes, em razão da proximidade entre elas e da similaridade de competências das unidades judiciárias de cada andar. Assim, por exemplo, o sexto andar abriga todas as Varas de Fazenda Pública, enquanto do terceiro ao quinto andar estão dispostas as Varas Cíveis etc.

Lá **no interior** quando eu estava, eu tinha contato com muita gente, falava não só com o pessoal de Araruna, pessoal de Bananeiras, de Solânea [são três cidades do interior do Estado], então a gente trocava algumas figurinhas quando determinados procedimentos que o pessoal não tinha reconhecimento. Então “liga para fulano que eu acho que ele sabe”, então era bem por aí, era uma troca, **troca constante de aprendizagem e conhecimento**. (GIII.21)

Olha, como no meu setor do Fórum Cível da Capital era no 6º andar e no 6º andar só tem vara de Fazenda, né?! Então todos os chefes de lá eu tinha **contato com quase todos os chefes**, eram seis Varas, né?! (GIV.16)

A partir desta conjuntura, a pesquisa revelou duas perspectivas do processo de aprendizagem social envolvendo os gestores de cartório: a primeira dentro do contexto da própria unidade judiciária, na interação com os subordinados e com o juiz; e a segunda, na interação com outros gestores cartorários, ou seja, fora dos limites de sua unidade judiciária.

Em ambas as perspectivas, foi possível perceber indícios da existência de **comunidades de práticas**, concebidas, de acordo com Wenger (2000), como ambientes em que as pessoas se dispõem a compartilhar conhecimentos e experiências de maneira voluntária, motivadas pela busca de um empreendimento comum. Partindo disso, Silva (2009) explica que a comunidade de prática se trata de um agregado informal definido não apenas por seus membros, mas também pela forma compartilhada com que as pessoas realizam seus trabalhos e interpretam eventos.

A propósito, isso não significa que todos os cartórios judiciários do TJPB são comunidades de práticas, mas que os três elementos da definição desse construto, segundo Wenger e Snyder (2001 apud ANTONELLO; RUAS, 2005), podem neles ser enxergados: **o domínio**: o tema/tópico de interesse sobre o qual trata a comunidade; **a própria comunidade**: possibilidade de interação e de estabelecimento de relações entre as pessoas em torno do domínio; e **a prática**: uma prática por meio da qual as pessoas aprendem juntas, e não meramente um interesse em comum.

Na última seção a seguir, será analisado como se dá o gerenciamento da aprendizagem gerencial pelos chefes de cartórios.

4.5.3 Gerenciamento da aprendizagem

Considerando que parte das funções do gestor envolve relações interpessoais, ações de liderança e relacionamento em equipe, exigem-se dele habilidades e atitudes mais subjetivas e sofisticadas, destacando-se: a capacidade de ser agente de mudança (iniciativa e criatividade); a disposição em motivar e liderar; saber comunicar e conduzir o trabalho em equipe; planejar e organizar, mantendo foco em resultados (BOOG, 2002).

A aprendizagem gerencial é definida por Fox (1997, p. 34-5) como “o estudo do gerenciamento dos processos de aprendizagem, especialmente aqueles que contribuem para a prática do gerenciamento, incluindo a educação e o desenvolvimento gerenciais”, caracterizando-se, desta forma, duas perspectivas: o estudo da **aprendizagem do gerenciamento** (desenvolvimento de competências gerenciais por meio de atividades de educação e desenvolvimento) e do **gerenciamento da aprendizagem** (processo que ocorre na prática gerencial, por meio das experiências vivenciadas no contexto profissional e pessoal).

Com efeito, a ausência de uma política efetiva de desenvolvimento de competências gerenciais no TJPB levou os gestores cartorários a gerenciarem seus próprios processos de aprendizagem, principalmente no enfoque do gerenciamento da aprendizagem. A propósito, nota-se, na fala de GII, como os analistas judiciários ingressaram na carreira capacitados

intelectualmente, todavia não apresentavam perfil adequado para desempenho da função de chefe de cartório.

Entenda, **eu conhecia todos os termos jurídicos, mas o fazer eu não sabia, eu aprendi na prática [...].** (GII.25)

Neste sentido, percebeu-se que a aprendizagem dos chefes de cartórios ocorreu mesmo na prática gerencial do dia a dia, mediada pelas experiências por eles vivenciadas no contexto profissional e pessoal, inclusive quanto à utilização do sistema do Processo Judicial Eletrônico (PJE), que, de certa forma, aprimora a gestão do cartório, como revela GI.

Então, a gente teve uns cursos, no caso, do PJE, que foi o sistema mais novo que a gente começou a trabalhar, **aconteceram uns cursos**, mas uma coisa **bastante genérica, bastante pró-forma**. Foi **mais no dia a dia mesmo que a gente aprendeu a mexer**. Agora, em relação à parte de **gestão**, eu acho que o sistema veio para facilitar porque ele aboliu muitos...muitas burocracias do dia a dia foram abolidas pelo sistema de processos eletrônicos, né! A parte mais burocrática de carimbar, numerar, juntar... tá ali, na parte de papel mesmo, eu acho que **facilitou bastante** nesse ponto. (GI.9)

Paulsson e Sundin (2000) asseveram que aprendizagem não está necessariamente ligada à educação, de modo que a aprendizagem no ambiente de trabalho vai ocorrer mediante uma relação de troca entre o indivíduo e a situação de trabalho. Torna-se pertinente, portanto, destacar o relato de GII sobre assumir uma unidade judiciária sem treinamento, demonstrando o tamanho da responsabilidade de um chefe de cartório de vara única do interior também quanto ao controle de armas, drogas e dinheiro, tendo que aprender tudo na prática.

na prática, foi na prática. Foi...você chegar num cartório vara única com cofre, você cadastrar, controlar todas aquelas armas, aquele...tudo, o dinheiro, droga, dar destino. (GII.19)

Entretanto, observou-se a participação na prática como algo eminentemente social, em estreita consonância com a concepção de Lave e Wenger (1991), segundo Elkjaer (2001), de modo que a prática implica na ocorrência de aprendizagem sem a necessidade formal de atividade de ensino. Nesta conjuntura, a aprendizagem dos chefes de cartórios se apresentou como um processo social e não simplesmente cognitivo, vindo o discurso de GI a revelar uma forma específica de engajamento que objetiva a socialização de novos membros, corroborando o conceito de participação periférica legitimada, conforme ensina Silva (2009).

primeiro eu entrei numa fase de **sentir o ambiente**, como que as coisas funcionavam, **como as pessoas se relacionavam**. E, a partir dali, eu **ia buscando informações** do

que eu achava que **precisava ser mudado**, do que **não precisava**, né. Então, assim, eu ia realmente...o meu **aprendizado ali era diário**, eu ia tentando **me adequar ao ambiente**, mas, ao mesmo tempo, adequar ao que eu achava que seria melhor para aquele trabalho que a gente tava desenvolvendo ali. Então, era mais aquele **aprendizado assim por etapas**, eu ia muito por etapas e tudo, sentindo o ambiente pra ver o que funcionaria ou não ali. (GI.24)

O breve excerto é muito significativo e evidenciou a existência de um caminho a ser perseguido para alcançar a aceitação dos outros integrantes do cartório e o domínio de todo o conhecimento. Com base no relato, puderam-se perceber os três elementos da teoria da aprendizagem situada pela participação periférica legitimada de Lave e Wenger (1991): pertencimento para aprendizagem (“me adequar ao ambiente”), participação legitimada (“adequar ao que eu achava que seria melhor para aquele trabalho que a gente tava desenvolvendo ali”) e perifericidade (“sentir o ambiente, como que as coisas funcionavam, como as pessoas se relacionavam”).

Interessante frisar que o novato, neste caso específico, é o gestor do cartório, assentando a leitura sociológica de Santos (2004) no sentido de que os termos “periferia” e “legitimidade” evidenciam preocupações com questões de poder e de acesso, ainda que no sentido contrário, pois o gestor é quem detém autoridade mas precisa ter acesso aos conhecimentos por meios de seus subordinados, os veteranos.

Ademais, GI, ao mencionar que “era mais aquele aprendizado por etapas”, ratifica a existência de estágios, como propuseram Gherardi, Nicolini e Odella (1998). Em breve resumo, o aprendiz ingressa em um contexto de ação profissional aplicando regras de um contexto independente (que era anterior), passa a interagir com o novo contexto, compreendendo seus limites, até solidificar os conhecimentos a ponto de as regras se tornarem “hábitos, parte de um esquema corporal, da inconsciência” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 209). Estes autores categorizaram, com base em suas pesquisas, quatro estágios pelos quais percorre um aprendiz em uma empresa: novato, iniciante avançado, aprendiz avançado, e aprendiz expert/habilidoso.

Após delinear nuances do gerenciamento da aprendizagem gerencial dos chefes de cartórios, é válido realçar a percepção deles acerca da responsabilidade em difundir conhecimentos. Como era de se imaginar, diante do *gap* de formação técnico-profissional já demonstrado, os subordinados recorrem ao chefe do cartório para suprir principalmente suas limitações técnicas.

Tinha que **marcar horas extras pra ensinar**. Terminava o horário do expediente, a gente marcava um horário extra para poder explicar, pra **não atrapalhar no tempo do cartório**. (GV.18)

se eu soubesse **eu ensinava**. Se eu não soubesse eu **ia atrás da informação para repassar**. (GVII.18)

Mais do que uma simples gentileza ou favor entre colegas de trabalho, a difusão de conhecimentos pelos gestores cartorários se tornou parte da cultura organizacional, chegando-se ao ponto de GI acreditar que isto era inerente às suas atribuições. Percebe-se, portanto, o contexto social no epicentro do processo de aprendizagem, na medida em que os chefes tanto buscam a especialização quanto a difusão de conhecimentos.

como **chefe**, como **gestora**, eu sempre me achava na **obrigação de buscar a informação para poder passar pra eles**. Então, eu procurava me **capacitar primeiro** e sempre que eu via que alguém tinha alguma dificuldade eu...oh, vem cá, senta aqui, vamos lá, vou te **ensinar**, é assim assim assado...sempre sentava, ensinava mesmo pra...porque eu achava que realmente era uma coisa inerente à minha função. (GI.19)

Para além de uma transferência pura de conhecimento, o que se constata é uma verdadeira competência gerencial em buscar ativar as competências específicas dos subordinados em prol do desempenho mais eficiente da unidade judiciária, ou seja, mobilizar os recursos para colocar em funcionamento, tornar realidade e desenvolver a visão da organização (BOOG, 2002).

Apesar de se observar o esforço individual dos chefes de cartório no âmbito da unidade judiciária, em simetria com a corrente teórica de Le Boterf (2008) e Zarifian (2008) apud Navarro (2019), rechaça-se a ideia de que o desempenho é responsabilidade exclusiva dos indivíduos, pois a abordagem social do conceito de competências se insere em um contexto coletivo, em que o desempenho é consequência das competências grupais, desenvolvidas pela organização.

O Quadro 12 condensa o processo de aprendizagem social dos gestores cartorários e pontua seu papel na aprendizagem gerencial.

Quadro 12 - O processo de aprendizagem social e seu papel na aprendizagem gerencial

Processo de aprendizagem social	Papel na aprendizagem gerencial
Suporte de servidores mais experientes	Contato entre novato e veteranos como fonte de aprendizado relevante do gestor do cartório. Disseminação da aprendizagem social.
Participação, redes de informações e experiências coletivas	Cultura de colaboração e construção de comunidades de práticas para desenvolvimento de competências gerenciais.

Gerenciamento da aprendizagem	Aprendizagem por meio da participação na prática gerencial, mesmo sem educação formal. Aprendizagem como processo social e não simplesmente cognitivo. Gestores como responsáveis pela persecução e difusão de conhecimentos.
--------------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Para finalizar, após compreender como ocorre a aprendizagem social dos gestores cartorários do TJPB, é importante fixar que, de acordo com Wenger (2009), focalizar na participação traz implicações sobre o que é preciso para entender e apoiar a aprendizagem, tanto para indivíduos (engajamento e contribuição para suas comunidades de práticas) quanto para comunidades (evolução e perpetuação das práticas) e para organizações (garantia da interconexão entre as suas comunidades de práticas para se tornarem mais efetivas).

5 CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

O presente trabalho de dissertação — em harmonia com linhas de atuação norteadoras da Política Nacional de Atenção Prioritária ao Primeiro Grau de Jurisdição (Resolução CNJ 194/2014) (BRASIL, 2014b) — teve como objetivo geral analisar o contexto e a aprendizagem social dos analistas judiciários na gestão cartorária do Tribunal de Justiça da Paraíba. Para tanto, foram formulados três objetivos específicos: a) caracterizar o contexto da formação e da prática gerenciais no TJPB; b) compreender as implicações dos relacionamentos e da interação social na gestão cartorária e c) identificar os elementos que caracterizam o processo de aprendizagem social dos gestores cartorários.

Para alcançar os objetivos inicialmente propostos, o pesquisador se valeu dos fundamentos teóricos da Teoria Social da Aprendizagem, da Aprendizagem Gerencial e da Administração da Justiça, que alicerçaram os conhecimentos produzidos; do método de pesquisa da História Oral Temática, que permitiu gerar relatos reveladores de aspectos da realidade vivenciada pelos gestores cartorários; da interpretação dessas histórias para compreensão da realidade prática, bem como de dedicação e de pensamento reflexivo para organizar os significados revelados nos achados da pesquisa.

A análise compreensiva interpretativa dos resultados do estudo ratificou a contribuição e a relevância da pesquisa nas perspectivas teórica, prática e social. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa tem como contribuição trazer reflexões sobre um tema pouco abordado no contexto da gestão cartorária, revelando conhecimentos sobre a atuação do gestor cartorário. Quanto à perspectiva prática, a pesquisa pode contribuir para melhorar o processo de formação desses gestores. Já sob a ótica social, a contribuição é revelada pelo impacto da melhoria da qualidade da gestão cartorária na produtividade das unidades judiciárias, ou seja, mais celeridade e eficiência na prestação de serviço jurisdicional à sociedade.

As percepções dos analistas quanto ao papel do contexto de formação e de prática gerenciais no TJPB evidenciaram principalmente pontos desfavoráveis a uma atuação qualificada e eficiente dos chefes de cartórios: sobrecarga de trabalho e de responsabilidades em razão da acumulação de funções em detrimento de incentivos condizentes com esta realidade; ausência de clareza quanto às atribuições dos analistas judiciários; falta de padronização de rotinas na gestão cartorária; inexistência de treinamento para o ingresso e capacitação a contento ao longo da carreira; pressão para cumprimento das metas do CNJ; centralização das práticas de gestão, dentre outros.

Neste sentido, restou constatada uma lacuna de formação técnico-profissional e de desenvolvimento das competências gerenciais relacionadas ao gerenciamento dos cartórios. Entretanto, foi diante desta conjuntura que a pesquisa revelou uma forte tendência dos servidores de se auxiliarem mutuamente, de modo que os próprios entrevistados perceberam que é dentro de um contexto de participação social que a aprendizagem ocorre, e não na mente individual, corroborando os estudos de Elkjaer (2001) e Wenger (2009).

À vista disso, e em consonância com Paulsson e Sundin (2000), também se levou em consideração que a aprendizagem no ambiente de trabalho ocorre mediante uma relação de troca entre o indivíduo e a situação de trabalho, não estando ligada necessariamente à atividade formal de ensino, ou seja, a aprendizagem dos chefes de cartórios se apresentou como um processo social e não simplesmente cognitivo.

Com efeito, da pesquisa emergiu o papel da interação social como elemento essencial para a aprendizagem dos gestores cartorários, uma vez que, na perspectiva situada da aprendizagem de Elkjaer (2001), ela é baseada na prática social da vida organizacional. Ademais, subsidiado pelos ensinamentos de Silva (2009), conclui-se que a aprendizagem dos chefes de cartórios se revelou como um fenômeno social, porquanto, colocando o contexto organizacional do TJPB no epicentro desse processo, percebe-se que eles construíram sua compreensão e aprenderam por meio da interação social.

Destarte, o suporte dos servidores mais experientes se revelou como um verdadeiro vetor da aprendizagem social dos gestores de cartórios, demonstrando como o contato entre novatos e veteranos é uma fonte de aprendizado relevante (LAVE; WENGER, 1991). Vale frisar que, no âmbito da unidade judiciária, quase sempre os veteranos são os técnicos judiciários subordinados ao gestor novato, o que, embora de comprovada relevância, limita as oportunidades de aprendizagem do gestor quanto às competências gerenciais, pela própria natureza operacional do cargo de técnico judiciário, mitigando, assim, no ambiente cartorário, um adequado currículo situado – noção desenvolvida por Gherardi, Nicolini e Odella (1998) ao aprofundarem as ideias de participação e de aprendizagem situada.

De qualquer forma, o engajamento de toda a equipe do cartório no processo de aprendizagem social também se revelou como um importante ativo dos gestores, pois as relações sociais favorecem a participação social ativa e legítima dos integrantes, viabilizando uma aprendizagem efetiva. Se ampliarmos para o âmbito do TJPB, isso é capaz de transformar a realidade organizacional (NICOLINI; MEZNAR, 1995). Nesse sentido, vale mencionar que os gestores revelaram a importância de seu papel na manutenção da harmonia na unidade judiciária, o que afeta diretamente a qualidade do serviço (papéis interpessoais).

Por outro lado, emergiu da pesquisa uma segunda estratégia dos gestores cartorários no gerenciamento da aprendizagem gerencial, desta vez transbordando os limites da unidade judiciária, a fim de suprirem as limitações das competências gerenciais oportunizadas no âmbito de sua unidade. Assim, constatou-se a existência de redes de informações e de trocas de experiências com os chefes de cartórios de outras unidades que mutuamente se amparam na resolução de problemas e tomadas de decisões (papéis decisórios). Esses agregados informais deram indícios da existência de comunidades de práticas tanto no interior do Estado como na capital.

Outra verificação importante foi o papel dos gestores como os difusores de conhecimentos aos subordinados, na medida em que os analistas se sentiam na responsabilidade de primeiro se especializarem em todas as questões operacionais para poderem ensinar aos técnicos e assegurarem a eficiência do cartório – uma dinâmica que se mostrou como parte da cultura organizacional (papéis informacionais). Essa constatação, permite-nos identificar, na atuação dos gestores cartorários do TJPB, os três papéis gerenciais descritos por Mintzberg (1973): papéis interpessoais, informacionais e decisórios.

Isto posto, o analista judiciário, gestor cartorário, apresentou-se como uma peça-chave na busca por um sistema de Justiça paraibano mais célere e efetivo. Todavia, ainda se demanda uma atuação mais qualificada desses gestores. Portanto, conclui-se que, se o Tribunal de Justiça contribuir para o desenvolvimento das competências gerenciais dos analistas a partir do enfoque da participação social, terá um melhor desempenho e mais eficiência na prestação jurisdicional, uma vez que a pesquisa demonstrou o potencial da aprendizagem social e revelou que os alicerces deste processo já estão na organização, inclusive numa perspectiva cultural.

A propósito, assimilando que desenvolvimento e aprendizagem são processos inseparáveis, insta reiterar que uma mudança organizacional no TJPB restará comprometida se for estimulada apenas pela aprendizagem individual, sem a compreensão e a análise das influências das relações interpessoais no desempenho organizacional, ou seja, sem a assimilação do ambiente organizacional como um espaço de aprendizagem (ELKJAER, 2003).

Assim, os resultados desta pesquisa poderão ajudar o TJPB a promover uma mudança organizacional mais estratégica e eficiente para desenvolver sua visão (alcançar o grau de excelência na prestação de seus serviços e ser reconhecido pela sociedade como uma instituição confiável, acessível e justa, na garantia do exercício pleno da cidadania e na promoção da paz social), bem como a elaborar, por intermédio da área de Gestão de Pessoas e da Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMA-PB), um Programa de Aprendizagem Gerencial, que compatibilize as perspectivas teóricas e práticas da aprendizagem (SILVA, 2009).

Desde 2017, a ESMA-PB tem herdado responsabilidades ligadas à Gestão de Pessoas, sobretudo quanto à formação de servidores e, recentemente, em 27 de maio de 2020, por meio da Lei 11.693/2020, foi modificada sua estrutura administrativa com a extinção da Gerência de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores (GEFAS) e a integração de suas atribuições à Gerência Acadêmica e de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores. Ao longo dos anos, a ESMA-PB, terceira Escola da Magistratura mais antiga do Brasil e a primeira do Norte/Nordeste, ganhou importância e reconhecimento da comunidade jurídica e acadêmica, mostrando-se devidamente preparada para conduzir um processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências mais adequado aos gestores cartorários do TJPB e, assim, tornar realidade sua visão institucional, no sentido de promover a formação inicial e continuada de servidores do Poder Judiciário do Estado, bem como aperfeiçoar e contribuir para uma prestação jurisdicional acessível, célere e efetiva.

Por fim, mas não menos relevante, vale ressaltar que os resultados desta pesquisa voltada, em suma, para a aprendizagem baseada na interação social e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências, estão em total sintonia com a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário, instituída pela Resolução nº 240/2016 do CNJ, a qual prevê como uma das finalidades “fomentar o aprimoramento da capacidade de atuação dos órgãos a partir do desenvolvimento profissional dos servidores e suas competências e do favorecimento à cooperação” (art. 1º, III), bem como destaca como princípios o “aprimoramento contínuo das condições de trabalho desde a concepção ergonômica dos espaços, instrumentos e processos de trabalho, abrangendo o retorno da experiência de servidores, magistrados e demais envolvidos” (art. 3º, III) e o “reconhecimento de que as atividades desempenhadas exigem competências específicas e o aprendizado individual e coletivo contínuo vinculado à experiência de trabalho” (art. 3º, VII).

O grande desafio desta pesquisa foi desenvolvê-la no período de pandemia do Coronavírus, que teve início na fase de coleta de dados, o que demandou ajustes no planejamento para sua conclusão. A necessidade de distanciamento social praticamente impossibilitou o acesso ao material físico, sobretudo da biblioteca do Observatório de Pesquisa e Prática em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba (CCSA/UFPB).

Para além disso, a maior limitação desta pesquisa é que ela focou numa realidade em evidente mutação no TJPB. Isso porque a transformação digital do Poder Judiciário já era prevista e estava ocorrendo paulatinamente, todavia foi acelerada em ritmo inesperado em razão da pandemia. Surge um novo contexto de trabalho remoto no Judiciário, com novos sistemas

informatizados a todo momento, e que exigem o desenvolvimento de novas competências para o gestor cartorário. Nesse sentido, vale ressaltar que o atual Presidente do TJPB tem como marca de sua gestão o investimento em tecnologia e, no início da pandemia, foram adquiridos celulares para todos os chefes de cartório e magistrados do Estado, permitindo a criação de grupos de *Whatsapp* institucionais para a troca de informações e interação.

Entretanto, não há dúvidas de que essas limitações não foram capazes de prejudicar esta pesquisa. Muito pelo contrário, elas podem incentivar o desenvolvimento de novos estudos que intendem abordar a temática a partir desse novo contexto. Como exemplo, outras pesquisas poderiam enriquecer os resultados com uma abordagem quantitativa, utilizando-se dos números dos celulares institucionais para alcançar todos os chefes de cartórios do Estado. Também fica como sugestão desenvolver estudos para definir com maior clareza os papéis gerenciais e as atribuições dos analistas judiciários com foco num contexto de unificação dos cartórios, tendo em vista a atual política do TJPB de unificar as unidades judiciárias.

Recomenda-se, ainda, que a área de Gestão de Pessoas, aliada à ESMA-PB, fomente a delimitação de ações que auxiliem nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências para a para os gestores do TJPB, a exemplo da elaboração e da implantação de um Programa de Aprendizagem Gerencial, que procure favorecer atividades mais experienciais, mais práticas e mais reflexivas dos gestores, seguindo uma orientação de aprendizagem mais voltada para uma perspectiva de interação, com atividades vinculadas à educação e ao desenvolvimento gerencial, integrando treinamento e ação.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. A. M. R. Judiciário do novo tempo. **Revista da Escola Nacional de Magistratura – AMB**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 6, p. 334-355, 2012.

ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos ENAP, Brasília, n. 10. Brasília: Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 1997. 52 p. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

AMARAL, M. F. B.; SILVA, J. S. Boas práticas de gestão no judiciário: o caso do Programa de Gestão e Inovação da Justiça Federal de São Paulo. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA JUSTIÇA, 2018. **Anais...** ENAJUS, 2018. Disponível em: <<http://www.enajus.org.br/2018/anais/boas-praticas-de-gestao-no-judiciario-o-caso-do-programa-de-gestao-e-inovacao-da-justica-federal-de-sao-paulo>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, R. The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning and organizing. **Management Learning**, v. 38, n. 277, p. 277-295, 2007.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 35-58, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2019.

ASSIS, L. O. M.; REIS NETO, M. T. Remuneração variável no setor público: investigação das causas do fracasso e implicações para o estado brasileiro. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 9, n. 3, p. 585-614, 2011.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 1986.

BOOG, G. G. Desenvolver o gerente: construir o presente e o futuro da empresa. In: BOOG, G.; BOOG, M. (Coords.). **Manual de gestão de pessoas e equipes**: estratégias e tendências. v. 2. São Paulo: Gente, 2002. p. 259-273.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Emenda constitucional nº 98, de 6 de dezembro de 2017**. Altera o art. 31 da Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, para prever a inclusão, em quadro em extinção da

administração pública federal, de servidor público, de integrante da carreira de policial, civil ou militar, e de pessoa que haja mantido relação ou vínculo funcional, empregatício, estatutário ou de trabalho com a administração pública dos ex-Territórios ou dos Estados do Amapá ou de Roraima, inclusive suas prefeituras, na fase de instalação dessas unidades federadas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc98.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Emenda constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004.** Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Emenda constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil (CPC). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973.** Institui o Código de Processo Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869impressao.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2019.** Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/08/justica_em_numeros20190919.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 240, de 09 de setembro de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_comp_240_09092016_25032019150731.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 198/2014, de 1º de julho de 2014.** 2014a. Dispõe sobre o planejamento e a gestão estratégica no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_198_01072014_30052019152048.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 194, de 26 maio de 2014**. 2014b. Institui Política Nacional de Atenção Prioritária ao Primeiro Grau de Jurisdição e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_comp_194_26052014_05092019161735.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Reforma do Judiciário. **O impacto da gestão e do funcionamento dos cartórios judiciais sobre a morosidade da justiça brasileira: diagnóstico e possíveis soluções**. Brasília: 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4434410/mod_resource/content/1/funcionamento-dos-cartorios-judiciais-2011.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Reforma do Judiciário. **Análise da gestão e funcionamento dos cartórios judiciais**. Brasília: 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4434406/mod_resource/content/1/Gestao%20Cartorios%20-%202007.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Cartilha do poder judiciário**. Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 1, 1996.

BRETAS, A. C. P. Pesquisa qualitativa e o método da história oral: aspectos conceituais. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 13, n. 3, p. 81-91, 2000.

BRULON, V.; OHAYON, P.; ROSENBERG, G. A reforma gerencial brasileira em questão: contribuições para um projeto em construção. **Revista do Serviço Público**, v. 63, n. 3, p. 265-284, 2014.

CAPPELLE, M. C. A.; BORGES, C. L. P.; MIRANDA, A. R. A. Um exemplo do uso da história oral como técnica complementar de pesquisa em administração. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 6., Florianópolis, 2010. **Anais...** Florianópolis: ENANPAD, 2010. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo117.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CAPUANO, E. A. Gestão por competências no setor público: experiências de países avançados e lições para o Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 66, n. 3, p. 371-394, jul./set 2015.

CARVALHO, I. M. M; STEIL, A.V. Aprendizagem tradicional e aprendizagem situada em organizações: uma reflexão relacionada aos tipos de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 7. 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENANPAD, 2012.

DEFILLIPPI, R.; ORNSTEIN, S. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M.; MARJONE, A. L. (Eds.). **Blackwell publishing handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: Blackwell, 2003. P. 19–37.

ELKJAER, B. Social learning theory: learning as participation in social processes. In: EASTERBY-SMITH, M.; MARJONE, A. L. (Eds.). **Blackwell Publishing handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 38-53.

_____. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento da teoria e na prática**. Tradução Sylvia M. A. Roesch. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-115.

ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA JUSTIÇA (EnAJUS). **Sobre o Enajus**. 2020. Disponível em: <<http://www.enajus.org.br/pt/sobre-o-enajus>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Homepage – EnAJUS 2019**. 2019. Disponível em: <<http://www.enajus.org.br/2019/pt>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. Londres: Sage, 1997. p. 21-37.

FREITAS, S. M. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas, 2002.

FREITAS, S. M. F. **A aprendizagem organizacional sob a perspectiva social: um estudo num laboratório farmacêutico de Santa Catarina**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Organizações e Sociedade) — Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2009.

FREITAS, V. P. Eficiência em pauta: Considerações sobre a eficiência na administração da Justiça. **Consultor Jurídico**, 8 nove. 2006. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2006-nov-08/consideracoes_administracao_justica>. Acesso em: 05 nov. 2019.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: SMITH, M. E.; LYLES, M. A. (Eds.). **Handbook of organizational learning & knowledge management**. Oxford: John Wiley & Sons, 2004.

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

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1993.

GOMES, A. de O. et al. (Orgs.). **Anais Enajus - Encontro da Administração da Justiça**. Brasília: IBEPES, 2019. Disponível em: <<http://www.enajus.org.br/anais/2019>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

GRANGEIA, M. A. D. **A crise de gestão do poder judiciário: o problema, as consequências e os possíveis caminhos para a solução**. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. ENFAM, 2011. Disponível em: <<https://www.enfam.jus.br/wp->

content/uploads/2013/01/2099_Des__Marcos_Alaor_Artigo_ENFAM_28_4_2011_editado.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. São Paulo: Penso, 2009.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 14-39, 2012.

GUIMARÃES, T. de; GOMES, A. de O.; GUARIDO FILHO, E. R. (Orgs.). **Encontro de Administração da Justiça: anais do ENAJUS 2018**. Brasília: IBEPES, 2018. Disponível em: <<http://www.enajus.org.br/anais/>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of human learning**. Londres: Routledge, 2006.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, D. M. C.; FRAGA, V. F.; OLIVEIRA, F. B. O paradoxo da reforma do Judiciário: embates entre a nova gestão pública e a cultura organizacional do jeitinho. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 893-912, dez. 2016.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 43. ed. São Paulo: Malheiros, 2018.

MELO-DIAS, C.; SILVA, C. F. Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 20, n. 1, p. 101-113, mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862019000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2019.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Josey-Bass, 2009.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult learning: linking theory and practice**. 1. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. São Paulo: Bookman, 2010.

_____. The managers' job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 2, mar./abr. 1990.

_____. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row Publishers, 1973. Disponível em: <https://www.academia.edu/36232215/The_Nature_of_Management_Work>. Acesso em: 10 out. 2019.

NAVARRO, A. M. M. Gestão por competências como política governamental para desenvolvimento turístico de municípios do Brejo paraibano. 2019. 131 f. **Dissertação** (Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

NICOLINI, A. M. **Aprender a governar**: a aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de estado. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Administração) — Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B., The social construction of organizational learning; conceptual and practical issues in the field. **Human Relations**, v. 48, n.7, p. 727-46, 1995.

NOGUEIRA, E. G. **Sistema de gestão de unidade judicial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

ODELIUS, C. C. Gestão de desempenho profissional: conhecimento acumulado, características desejadas ao sistema e desafios a superar. In: PANTOJA, M.J.; CAMÕES, M.R.S.; BERGUE, S.T. (Orgs.). **Gestão de pessoas**: bases teóricas e experiências no setor público. Brasília/DF: ENAP, 2010. p. 143-174.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 179/2017**. Credencia a Escola Superior da Magistratura da Paraíba – ESMA/PB para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) presenciais, exclusivamente, na área de conhecimento de sua atuação e no endereço da sede - Rua Abelardo S. G. Barreto, S/N, Altiplano, João Pessoa/PB, visando à formação continuada de profissionais graduados. Disponível em: <<https://cee.pb.gov.br/downloads/resolucoes/re2017/Re179-2017.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Lei complementar nº 96 de 03 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Lei de Organização e Divisão Judiciária do Estado da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: <http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/9841_texto_integral>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Tribunal de Justiça. **Novo código de normas judicial**. 2020. Disponível em: <<https://corregedoria.tjpb.jus.br/legislacao/codigo-de-normas-cgjpgb-judicial/>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Tribunal de Justiça. **Sobre a ESMA**. 2020. Disponível em: <<https://esma.tjpb.jus.br/institucional/sobre-a-esma>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Tribunal de Justiça. **Tabela de cargos – anexo IV b) cargos em comissão e funções de confiança – dados atualizados até agosto de 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/anexos/2019/10/tabela_de_cargos_anexo_iv_b-res._102_-_agosto.2019_0.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Tribunal de Justiça. **Resolução nº 11/2015, de 15 de abril de 2015**. Dispõe sobre o planejamento e gestão estratégica no âmbito do Poder Judiciário do Estado da Paraíba para o sexênio 2015-2020 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/legislacao/011.2015_0.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. Tribunal de Justiça. **Edital Nº. 001/2008, de 24 de julho de 2008**. Abre inscrição para o Concurso Público para provimento de cargos na estrutura do Poder Judiciário do Estado da Paraíba. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/anexos/2018/06/rh-conc2008-edital_do_concurso-tj-republicado1.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PAULSSON, K.; SUNDIN, L. Learning at work – a combination of experience-based learning and theoretical education. **Behavior & Information Technology**, v. 19, n. 3, p. 181-188, 2000.

RAUFFLET, E. Os gerentes e suas atividades cotidianas. In: DAVEL, E.; MELO, M. C. O. L. (Orgs.) **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

SANTOS, A. F. Administração pública brasileira: o modelo gerencial e as ferramentas de melhoria na gestão pública. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, ed. 8, v. 4, p. 69-85, ago. 2018.

SANTOS, M. P. **Encontros e esperas com os arduos de Cabo Verde: aprendizagem e participação numa prática social**. 2004. 701f. Tese (Doutorado em Educação: Didática da Matemática). Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

SENA, G. A. A reforma do poder judiciário no Brasil: uma análise a partir das metas do Conselho Nacional de Justiça. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2012.

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

_____. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, p.26-52, 2008.

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

SILVA, A. B.; NETO, J. R. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; MELLO, R.B.; SILVA. A.B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, L. A. **Uma análise do Observatório da Educação Matemática da Bahia à luz da teoria social da aprendizagem e da teoria dos códigos**. 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25202>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SOUSA, R. R. Gestão de pessoas e de processos no ambiente cartorário. **Jornal Correio Braziliense**, Editoria Direito e Justiça, 24 jul. 2014. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2014/gestao-de-pessoas-e-de-processos-no-ambiente-cartorario-roberto-rodrigues-de-sousa>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

WENGER, E. A social theory of learning. In: KNUD, I. (Ed.). **Contemporary theories of learning**: learning theorists – in their own words. London; New York: Routledge, 2009. p. 209-218.

_____. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/220041178_Communities_of_Practice_and_Social_Learning_Systems>. Acesso em: 10 nov. 2019.

YUKL, G. **Leadership in organizations**. 6. ed. New Jersey: Pearson Education, 2006

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

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “**APRENDIZAGEM SOCIAL DOS ANALISTAS JUDICIÁRIOS NA GESTÃO CARTORÁRIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA (TJPB)**”

Prezado(a) Senhor(a):

Esta pesquisa faz parte de um Projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Gostaríamos de contar com sua colaboração, por meio da realização de entrevista que objetiva “analisar o processo de aprendizagem social dos analistas judiciários na gestão cartorária do TJPB a fim de viabilizar a otimização da formação de competências gerenciais pelo Tribunal e melhorar a eficiência da prestação jurisdicional”. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas terá uma contribuição para uma melhor compreensão sobre o processo de desenvolvimento de competências profissionais.

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

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

Ramon Silvany
PESQUISADOR

ENTREVISTADO (A)

João Pessoa/PB, ____/____/ 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação Em Gestão Pública e Cooperação Internacional – PGPCI
Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
E-mail de contato: anielson@uol.com.br

APÊNDICE B – QUADROS TEMÁTICOS DA PESQUISA

TEMA: CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA GERENCIAIS

DISCURSO NA LINGUAGEM DO GESTOR	UNIDADE DE SIGNIFICADO	CATEGORIA	REDE DE SIGNIFICADOS
“É, a gente acumula várias, né? Tem a função administrativa , que é a gestão da vara , e também o contato que a gente tem com Tribunal . Abrir malote, né? Responder ofício. Aí tem um contato de gestão com os colegas dentro do cartório, com gabinete, com juiz e com os estagiários . Tem atendimento ao público que a gente faz também, responde por isso e toda a parte jurídica , né? Que a gente movimenta os processos como os outros servidores como técnicos, não há diferenciação assim, eu acho, do trabalho do técnico e do analista na parte dos processos , né?” (GVI.1)	Os gestores percebem que a acumulação da função técnica com a função gerencial gera excesso de trabalho e responsabilidades	Contexto da prática gerencial	GI.1, GIII.3, GVII.1, GVII.2, GVIII.1, GII.20, GIV.11, GIII.24, GIV.25
“O que dificultou foi não ter uma capacitação , foi não ter uma orientação com relação às atribuições , foi não ter um esquema de gestão pronto para ser passado para o gestor , uma uma explicitação das prioridades que o gestor de cartório deveria ter. Então não houve absolutamente nada disso, tudo foi descoberto na prática, nas dificuldades, ouvindo as dicas de outros gestores . Então, assim, foi um processo muito complicado e acredito que seja para todos e que pode até culminar com situações complicadas e responsabilização por falta de conhecimento de todas as atribuições e responsabilidades.” (GVIII.6)	Os gestores se sentem perdidos pela ausência de um modelo de gestão do cartório, uma padronização da atuação dos gestores	Contexto da prática gerencial	GII.3, GIII.2, GVIII.2, GIII.9, GVIII.6, GIII.34
“Eu acho que uma das grandes experiências que eu tenho na minha vida como um todo foi ter servido ao Exército , NPOR, foi uma grande aprendizagem , grande, um grande ensinamento que eu levo para vida até hoje, né? A gente, a gente, principalmente essa parte de liderança , a gente acaba desenvolvendo bastante” (GIII.6)	Os gestores compreendem a importância das experiências vividas para a formação gerencial	Contexto da formação gerencial	GV.3, GV.4, GVI.4, GVII.3, GVIII.4, GII.10, GIII.10
“Não, eu acredito que não haja no tribunal um programa de capacitação de líderes , que eu acho uma falha muito grande , nem de capacitação de líderes, de capacitação dos próprios servidores que eu vejo...eu, por exemplo, quando assumi aqui eu não tive nenhuma capacitação , eu entrei no cartório com	Restou evidenciada a deficiência no que se refere a treinamento para ingresso na carreira, bem como a treinamentos durante o exercício da função	Contexto da formação gerencial	GI.5, GIII.7, GVII.4, GVI.6, GVIII.3, GIII.11, GVI.8, GIII.33

<p>peças também que não tinham um treinamento pra treinar outras pessoas e fui aprendendo no dia a dia, fui montando aquela colcha de retalhos, né, até que se formou um cabedal de conhecimentos. Então não teve um treinamento e eu desconheço que haja no Tribunal de Justiça da Paraíba hoje.” (GVIII.5)</p>			
<p>“Não, na verdade, a gente não sente, não se sente incentivado em praticamente nada, né? (risos) Basta ver os próprios cursos que o Tribunal disponibiliza pra gente como requisito para a promoção e progressão, às vezes são cursos que, assim, you faz porque you precisa das horas, mas que não agregam nada em termos de gestão cartorária, até mesmo de conhecimento de processos, né? Então são cursos inócuos, assim, você não acresce muita coisa, né?” (GIII.13)</p>	<p>Os gestores não se sentem incentivados por parte do Tribunal para desenvolverem competências gerenciais com vistas a melhorar a eficiência de suas unidades.</p>	<p>Contexto da formação gerencial</p>	<p>GI.8, GVIII.8, GI.2, GI.3, GVI.13, GVI.28, GIII.33</p>
<p>“Hoje é uma função que eu não quero mais, inclusive eu, assim, se eu voltar para um cartório eu quero ser uma analista, cumprir meus processos, mas a função do Chefe de Cartório eu não quero mais. É porque eu achei estressante, sabe? Eu acho estressante primeiro essa questão da concentração de você tá sempre chamada demais, seja pelo juiz, seja para o advogado, seja para o servidor, a questão de você tem que observar todo o trabalho, você responder pelos erros dos outros, então você tem que estar sempre muito atento para o que eles estão fazendo, a questão de você ensinar e ter que repetir algumas vezes o que você ensinou, então assim, eu não quero mais, entendeu?!” (GVII.20)</p>	<p>A maioria evidenciou uma certa frustração com a função por diversos motivos: excesso de responsabilidades, falta de reconhecimento e motivação, subvalorização da função etc.</p>	<p>Contexto da formação/prática gerencial</p>	<p>GII.29, GII.30, GIII.24, GIV.19, GV.20, GVI.22, GI.29</p>
<p>“eu acho que nada como a experiência realmente pra gente ir aprendendo, considerando que a gente não tem essa retaguarda do Tribunal, mas eu acho que seria muito interessante da parte deles explorar mais essa parte de capacitação de gestão, porque eu vejo que muitas Varas estão perdidas, completamente perdidas, pessoas que estão ali vivendo um dia após o outro, sem saber muito o que fazer, sem saber muito como gerenciar a sua equipe, a sua Vara.” (GI.31)</p>	<p>Percepção dos gestores quanto à falta de capacitação em termos de desenvolvimento de competências gerenciais</p>	<p>Contexto da formação gerencial</p>	<p>GI.28, GIII.31, GIII.33, GIV.22, GIV.23, GV.22, GV.24, GVI.27, GVII.23, GVIII.23</p>
<p>“Eu acho muito importante, né, esse planejamento estratégico do CNJ, acredito que devemos tentar alcançá-las. A gente tenta trabalhar pra... nesse norte, mas, assim, nós temos inúmeras dificuldades para alcançá-las pela</p>	<p>As metas impostas pelo CNJ são vistas mais pelo lado positivo de trazer um direcionamento para a gestão dos cartórios orientadas à eficiência</p>	<p>Contexto da prática gerencial</p>	<p>GI.21, GIII.28, GV.21, GI.22, GVII.21</p>

situação, como te falei desde o início, né, do volume de trabalho. Mas eu acho extremamente importantes essas diretrizes ". (GVIII.21)			
--	--	--	--

TEMA: O PAPEL DOS RELACIONAMENTOS SOCIAIS NA GESTÃO CARTORÁRIA

DISCURSO NA LINGUAGEM DO GESTOR	UNIDADE DE SIGNIFICADO	CATEGORIA	REDE DE SIGNIFICADOS
“a primeira complexidade é você gerir pessoas , né? Então a gestão de pessoas eu acredito que seja a parte mais difícil, você conseguir compreender e tentar motivar a pessoa para fazer determinadas tarefas.” (GIII.4)	Na visão dos gestores, a gestão de pessoas é um complicador da função gerencial do cartório	Complexidade dos relacionamentos na gestão de pessoas	GIII.5, GV.2, GI.2, GIV.1, GI.12, GII.15, GII.35
“Porque como é um clima bom, que todo mundo se dá bem, não há animosidade , então as coisas vão fluindo, um vai ajudando outro , ninguém se nega...” (GVI.15)	Manter um clima amistoso no cartório favorece a interação social e, conseqüentemente, a aprendizagem	Ambiente favorável à interação social	GV.12, GVII.12, GVIII.14
“Eu acho essencial . Eu acho que você manter um bom relacionamento, para sua gestão funcionar , é essencial. A partir do momento... eu acho que você, como gestor, você é responsável pela harmonia do seu ambiente de trabalho. A partir do momento que essa harmonia desanda, o ambiente de trabalho fica praticamente insuportável . Então, assim, como gestor, eu acho que eu me sentia nessa incumbência de sempre estar buscando o bom relacionamento entre todos os colegas para que o trabalho realmente funcionasse. Porque as relações pessoais influenciam diretamente na qualidade do serviço .” (GI.15)	A interação social afeta diretamente a gestão do cartório e a qualidade do serviço	Ambiente favorável à interação social	GII.23, GIV.14, GIV.15, GVI.17
“ Às vezes sim, às vezes não . Tiveram...como uma gestora aprendiz, eu tive realmente muita paciência em todos os sentidos, com meus erros, com a necessidade que eu tinha de buscar informações, de eles me ensinarem, mas quando o trabalho realmente engrena, que você começa a se impor, o seu método de trabalho , existe uma resistência bem grande , principalmente a mudanças .” (GI.16)	A maioria dos gestores se sentia apoiada pelos colegas, mas também foram relatadas situações de resistência	Ambiente favorável à interação social	GIII.19, GIV.5, GIV.13, GVII.14, GVII.15, GVIII.16, GII.35
“Veja bem, eu acho que, de uma maneira geral, para lidar com pessoas, é preciso você ter muita empatia, se colocar no lugar dos outros e assumir um papel de verdadeiro líder e não de chefe . Então, eu acho que o líder é aquele que senta do lado, que ajuda, que toma a frente, que tem iniciativa e pelo seu exemplo você consegue influenciar . Se você for aquele líder que só quer mandar e não	Os gestores aprendizes devem buscar manter um bom relacionamento pessoal e profissional com os subordinados, bem como serem proativos	Orientações aos gestores aprendizes	GI.26, GI.27, GIII.32, GVI.26, GV.23, GVII.25

arregaça as mangas, eu acredito que você tanto vai possuir a antipatia dos seus subordinados como não vai fazer com que eles vistam a camisa também. Eu acho que é você ter esse papel proativo como gestor , que conta muito. Esse seria o conselho.” (GVIII.24)			
“Eu acredito que não vai ter mais essa contribuição entre as unidades cartorárias , porque cada um vai tentar produzir mais , e eu acredito que não vai ter... porque realmente lá em Campina tinha uma solidariedade muito grande entre as unidades, sabe? E um ajudava muito o outro, eu acredito que as pessoas vão acabar sendo mais egoístas nesse ponto de repassar conhecimento .” (GVII.22)	Percepção de dualidade da gratificação de produtividade com ranking das unidades judiciárias. Por um lado, é um importante incentivo à produtividade, por outro lado, a competição pode desestimular a colaboração entre os cartórios	Ambiente favorável à interação social	GI.23, GIV.21, GIII.29, GV.25, GVII.16, GVIII.22, GV.26

TEMA: PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOCIAL DOS GESTORES CARTORÁRIOS

DISCURSO NA LINGUAGEM DO GESTOR	UNIDADE DE SIGNIFICADO	CATEGORIA	REDE DE SIGNIFICADOS
“Bom, o que mais facilitou é, foi a ajuda de profissionais mais antigos que já estavam lá, é no, não só no meu cartório, mas nos outros cartórios também. É, eu fiz amizade com a, com uma servidora da vara vizinha, né?! Da 2ª Vara da Fazenda e, por meio da experiência dela, que já era bem mais antiga do que eu, ela me dava muitas dicas, muitos toques , digamos assim, e foi me ajudando .” (GIV.4)	Sem treinamento a contento, os gestores contavam com a colaboração de outros servidores, principalmente os mais experientes	Suporte dos servidores mais experientes	GIII.12, GI.7, GIV.5, GVI.8, GVII.7, GVIII.7, GI.13, GIV.7, GI.14, GII.22, GV.17, GVIII.19
“Então, a gente teve uns cursos, no caso, do PJE, que foi o sistema mais novo que a gente começou a trabalhar, aconteceram uns cursos , mas uma coisa bastante genérica, bastante pró-forma . Foi mais no dia a dia mesmo que a gente aprendeu a mexer . Agora, em relação à parte de gestão , eu acho que o sistema veio para facilitar porque ele aboliu muitos...muitas burocracias do dia a dia foram abolidas pelo sistema de processos eletrônicos, né! A parte mais burocrática de carimbar, numerar, juntar... tá ali, na parte de papel mesmo, eu acho que facilitou bastante nesse ponto.” (GI.9)	Os chefes de cartório aprenderam muito na prática do dia a dia e compartilham esse conhecimento com seus pares	Gerenciamento da aprendizagem dos gestores cartorários	GII.13, GV.9, GII.19, GIV.7, GI.14, GII.25, GI.24
”como chefe , como gestora , eu sempre me achava na obrigação de buscar a informação para poder passar pra eles . Então, eu procurava me capacitar primeiro e, sempre que eu via que alguém tinha alguma dificuldade eu... “oh, vem cá, senta aqui, vamos lá, vou te ensinar , é assim assim assado...” sempre sentava, ensinava mesmo pra...porque eu achava que realmente era uma coisa inerente à minha função.” (GI.19)	Os gestores se sentem na responsabilidade de sempre buscar primeiro o conhecimento para poder replicá-lo.	Gerenciamento da aprendizagem dos gestores cartorários	GVII.18, GV.18, GVII.19, GV.19

<p>“E eu aprendi com essas relações primeiro a questão da liderança, né? Saber liderar uma equipe e também aprendi muito com eles, que eu acho que é um aprendizado mútuo, né? Eu acho que eles aprenderam comigo e eu também aprendi muito com eles, é isso.” (GVII.13)</p>	<p>A participação social de toda equipe é importante para o aprendizado</p>	<p>Participação, redes de informações e experiências coletivas</p>	<p>GIII.18, GIV.14, GIV.15, GV.15</p>
<p>“Mas no geral eu conversava com todos os chefes de todas as outras Varas para saber como que eles trabalhavam e principalmente quando chegava alguma diretriz nova da Presidência, né?! Quando chegava algum ofício circular, orientando alguma coisa, alguma providência, aí eu buscava conversar com os outros chefes para saber como que eles iriam fazer aquilo. Então, pra mim, no meu caso, no geral havia uma troca, havia uma interação muito boa com os outros chefes.” (GIV.17)</p>	<p>Os gestores evidenciaram uma importante rede de informações e troca de experiências por meio da interação com outros chefes de cartórios</p>	<p>Participação, redes de informações e experiências coletivas</p>	<p>GIII.20, GIII.21, GIV.16, GV.16, GVI.18, GVII.16, GVIII.18</p>