

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**  
**MESTRADO EM TECNOLOGIA**

**Silma Carneiro Pompeu**

**A QUESTÃO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL  
NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM  
SECRETARIADO BILÍNGÜE**

São Paulo – Dezembro 2004

**SILMA CARNEIRO POMPEU**

**A QUESTÃO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL  
NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM  
SECRETARIADO BILÍNGÜE**

Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora do CENTRO  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA PAULA SOUZA,  
como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em  
Tecnologia, sob a orientação da  
Profa. Dra. Esméria Rovai.

São Paulo – Dezembro 2004

SILMA CARNEIRO POMPEU

A QUESTÃO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL  
NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM  
SECRETARIADO BILÍNGÜE

Prof. Dr. Jair Militão da Silva

Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi

Profa. Dra. Esméria Rovai

São Paulo, 15 de dezembro de 2004.

*Aos meus filhos Florence, Arthur e Laura.  
Aos meus pais e irmãos.*

*Tudo posso naquele que me fortalece.*  
(Filipenses, 4:11)

## **Agradecimentos**

*A Deus, acima de todos os homens e todas as coisas.*

*À professora Esméria Rovai, principalmente pela paciência que teve comigo durante a elaboração deste trabalho.*

*Aos professores Helena Peterossi, Jair Militão, Potiguara, Espindola, Daniel e demais docentes que, direta ou indiretamente, tornaram possível este momento.*

*À Professora Maria das Graças J. M. Tomazela, diretora da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, pela flexibilização do horário de trabalho para que eu pudesse cumprir meus créditos.*

*À Fundação de Apoio à Tecnologia, pelo parcelamento dos pagamentos.*

*À professora Neide Aquemi Itocazu, pelo constante suporte.*

*À Cléo, ao Carlos e ao pessoal da Secretaria do Mestrado, sempre prontos a me atender.*

*Finalmente, aos colegas Alan, Eurides, Fátima, Gerson, Landa, Menino, Paulo, a primeira turma, agora parte de minha estória.*

## Resumo

POMPEU, S. C. *A questão da competência intercultural na formação do profissional em secretariado bilíngüe*, Dissertação (Mestrado). São Paulo: CEETEPS – Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, 2004, 123 f.

Este trabalho propõe uma discussão e análise, por meio da narrativa da experiência profissional e acadêmica, das questões que permeiam o significado da competência intercultural na formação do Profissional em Secretariado Bilíngüe (PSEB). O fato de este profissional estar inserido em contextos de diversidade lingüística e cultural faz com que se defronte, em alguns momentos, com situações de conflito que requerem essa competência, nem sempre destacada nos cursos em que são formados. O relato de experiência aqui desenvolvido, fundamentado teoricamente, proporcionou a reflexão do conceito de competência intercultural, cujo desenvolvimento depende fortemente da percepção do conflito nas relações sociais por parte desses profissionais. Esta é a base da hipótese de pesquisa considerada pertinente para a formação do secretário bilíngüe.

Palavras chave: secretária bilíngüe, conflito, competência intercultural.

## ABSTRACT

POMPEU, S. C. *O significado da competência intercultural na formação do profissional em secretariado bilíngüe*, Dissertação (Mestrado). São Paulo: CEETEPS – Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, 2004, 123 f.

Through a narrative of personal and academic experience, this work presents an analysis and discussion of matters that weave into the meaning of the intercultural competence in the formation of the Professional Bilingual Executive Secretary. The fact that this professional finds him/herself in contexts of linguistic and cultural diversity makes them, in some moments, deal with situations of conflict, that requires of them a competence not always set apart in the courses in which they are graduated. The account of experience with the events expressed here, embebed with theorization, gave way to a conceptual reflection about the intercultural competence that strongly depends on these professionals' conflict perception within social relations. That is actually the research hypothesis that is pertinent to the formation of the bilingual secretary.

Key words: bilingual secretary; intercultural competence; conflict.



## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAES	Curso de Automação de Escritórios e Secretariado
Fatec-Id	Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba
RH	Departamento de Recursos Humanos
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SEB	Secretária Executiva Bilíngüe
PSEB	Profissional em Secretariado Bilíngüe
TS	Tecnologia em Secretariado

## SUMÁRIO

<b><i>Do itinerário do estudo</i></b> .....	11
CAPÍTULO I: <b><i>Dos avanços e lacunas, conceitos e teorias</i></b> .....	26
CAPÍTULO II: <b><i>Da formação à formadora</i></b> .....	47
CAPÍTULO III: <b><i>Das raízes formativas</i></b> .....	66
CAPÍTULO IV: <b><i>Da (In)competência intercultural</i></b> .....	86
<b><i>Das conclusões, contribuições e recomendações</i></b> .....	106
<b><i>Referências Bibliográficas</i></b> .....	115

## ***Do itinerário do estudo***

*Não, nem a pergunta eu soubera fazer.  
No entanto, [...] Fora por causa da resposta contínua que eu,  
em caminho inverso, fora obrigada a buscar a que pergunta ela respondia.*  
(Clarice Lispector)

O atual momento do planeta aponta para um processo dinâmico de tendências para a globalização da economia, dos mercados e dos negócios, e, principalmente, para a propagação das particularidades culturais de toda a sociedade. Essas mudanças têm gerado um crescente número de contextos internacionalizados dentro de empresas nacionais, que exigem do trabalhador a competência necessária para lidar com equipes de pessoas de diferentes nacionalidades. Essas pessoas trazem consigo não só uma língua diferente, mas principalmente, costumes, valores e concepções de mundo que podem alavancar conflitos nos relacionamentos e nas tomadas de decisão. Este estudo busca refletir a formação do profissional em secretariado bilíngüe (PSEB) que necessita atuar como transmissor da informação e mediador da comunicação dentro desses novos contextos multiculturais gerados pela globalização.

Ao iniciar meu mestrado no Centro Paula Souza, pensava dissertar sobre minhas reflexões acerca de minha própria formação, a partir de uma experiência perturbadora que vivenciei como secretária executiva bilíngüe de uma multinacional alemã, da Região Metropolitana de Campinas. Meu objetivo sempre foi compreender o papel da interculturalidade nas minhas relações de trabalho ali, enquanto transmissora da informação e mediadora da comunicação junto com um chefe europeu e sua equipe de executivos de diferentes nacionalidades. Todavia, à medida que avancei nas leituras sobre o tema e busquei construir a narrativa daquele episódio vivido, percebi que apesar de minha trajetória de trinta anos de

experiência na profissão em culturas diferentes, meu conhecimento sobre interculturalidade era insuficiente, até mesmo para delimitar um problema de ordem científica.

Nesse sentido, duas disciplinas do programa do mestrado influenciaram diretamente meu pensamento. A disciplina de Psicologia do Adulto ministrada pela professora doutora Esméria Rovai, principalmente no que tange às teorias sobre como os adultos aprendem e constroem o seu conhecimento, contribuiu de maneira significativa na elaboração de meus conceitos e na eleição do referencial teórico que fundamentam esta pesquisa. Da mesma forma, as aulas da disciplina de Formação do Formador, ministradas pelo professor doutor Jair Militão da Silva, quanto ao saber ensinar – a aprendizagem do saber, do saber fazer e do saber ser - fomentaram meu pensamento crítico como formadora, levando-me a refletir também sobre minha própria docência, pois sou professora de Tecnologia em Secretariado (TS), do Curso de Automação de Escritórios e Secretariado (CAES), da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Fatec-Id) e tenho, portanto, responsabilidade direta nos processos de construção de conhecimento junto com meus alunos.

Com essas contribuições acadêmicas, mudei o direcionamento de meu estudo. Do lugar da secretária que deseja narrar sua experiência para compreender o papel da interculturalidade em suas próprias ações, fui para o lugar de formadora deste profissional. Inevitavelmente, debruicei-me sobre algumas questões relacionadas à minha própria formação de formadora do PSEB, que exigiram minha reflexão e um mínimo de iluminação teórica.

Assim, como objetivos gerais deste estudo, tenho em mente fundamentar teoricamente o que aqui se chama *competência intercultural do profissional em secretariado bilíngüe*, que necessita trabalhar diretamente com equipes de executivos de nacionalidades diferentes, com funções secretariais de mediação na comunicação e transmissão de informações; e, refletir sobre a trajetória desse profissional, ou seja, sobre as ações dessa secretária e professora (eu) e comparar essa trajetória e ações com uma teoria que contemple o *conflito* como um elemento necessário à construção do conhecimento e forneça subsídios para a compreensão do que seja a competência intercultural de um profissional em secretariado bilíngüe. Elegi a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, pois trata da formação

do conhecimento humano e contempla o conflito como um elemento essencial nesse processo.

Os objetivos específicos deste estudo são: narrar minha trajetória profissional, de maneira a identificar as origens e processos de minha própria formação como *secretária e professora de secretariado*, pois exerço a profissão de secretária desde os 15 anos de idade e, atualmente, trabalho como professora de graduação na formação destes profissionais; e, relatar uma experiência com diferentes culturas que vivenciei dentro de uma empresa alemã onde trabalhei como secretária da presidência, atuando com equipes de executivos de nacionalidades diversas.

Essa experiência a qual me refiro resultou em um desastroso *finale* e provocou-me um ardente desejo de compreender os fatos ali ocorridos. Conseqüentemente, vi-me obrigada a questionar minhas competências secretariais e minha formação profissional.

Esta formação deu-se através da vivência. Aprendi as técnicas secretariais nos cargos que exerci nas empresas e tornei-me bilíngüe em virtude dos períodos em que morei fora do Brasil, na Europa e nos Estados Unidos, onde precisei conviver e comunicar-me intensamente com as pessoas dos países onde vivi. Da mesma forma, aprendi a ser professora ensinando, pois embora tenha me formado em Pedagogia, no ano de 1984, nunca tinha trabalhado em uma instituição de ensino até assumir a posição de professora de Tecnologia em Secretariado, em 2001. Em síntese, minha formação deu-se no e pelo trabalho e, principalmente, por meio de minhas próprias experiências vivenciadas.

Selltz *et alli* (1974, p. 64) afirmam que

muitas pessoas adquirem, na rotina de seu trabalho, um extraordinário conjunto de experiências que pode ter muito valor para auxiliar o cientista social a tornar-se consciente de importantes influências que atuam em qualquer situação que o cientista deve estudar.

Relatar minhas próprias experiências pode, portanto, ser uma forma de investigar a prática vivida de maneira a construir conhecimento. Pela narrativa, posso identificar experiências vivenciadas, que demonstram que uma secretária que não percebe os conflitos causados pelas diferenças culturais no ambiente de trabalho não constrói o conhecimento necessário para mobilizar uma competência intercultural.

Nesse prisma, pesquisador (eu) e sujeito (eu – secretária) são protagonistas em ação, o que implica reviver os fatos ao mergulhar na memória – e emergir para ler e refletir de maneira crítica sobre os fatos narrados. Neste movimento, de dentro para fora, busco entender, sob luzes teóricas, os acontecimentos, os problemas e as soluções que permeiam as relações de trabalho dentro de um contexto multicultural.

Este tipo de pesquisa encontra, às vezes, resistência naqueles que acreditam que "só a observação objetiva, mensurável, neutra, constante e, portanto, positiva em suas manifestações [pode] ser validadora da verdade e constituidora do que [pode] ser considerado científico" (CUNHA, 1998, p. 18). Para alcançar credibilidade, as ciências humanas sempre respeitaram a racionalidade e a lógica do que se pode denominar um paradigma dominante. Contudo, a partir do momento em que se entende que as relações humanas não são objetos estáticos, ou seja, sujeitos não se sujeitam à intenção e observação do cientista, a lógica e a racionalidade da pesquisa dura e objetiva, voltada para o resultado, é insuficiente para se fazer ciência.

Foi Malinowsky, nos anos 1920, que lançou a idéia de deixar os conceitos etnográficos utilizados até então e estudar as ações cotidianas das pessoas nas suas interações sociais, a partir de uma visão êmica, ou seja, a partir do ponto de vista das pessoas observadas (ERICKSON, 1986). Neste novo modo de pensar, a própria subjetividade passa a ser também objeto de investigação como um elemento constituído e constituinte do sujeito (BUENO, 2002), o que permite a emergência de um novo paradigma, que concebe a pesquisa como um ato humano, admite a intencionalidade do pesquisador e reconhece a não-neutralidade da ciência (CUNHA, 1998).

Posto assim, o pesquisador que se propõe a pesquisar sobre sua vida, a partir do relato de suas experiências vivenciadas, deve levar em conta a subjetividade de suas próprias palavras. Ao conceber este estudo investigativo, sei que me exponho aos sobressaltos das descobertas inusitadas e aos caminhos de fuga que me permitem omitir algumas de minhas ações. Contudo,

as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhas de significados e reinterpretações [...] O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas (CUNHA 1998, p.38).

A pessoa, ao narrar, volta-se para dentro de si mesma, resgatando lembranças em sua memória e "na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado" (BOSI, 1987, p. 17). Enquanto narra, o escritor organiza suas lembranças de maneira cuidadosa nas sentenças que escreve, (re)lê e se distancia do texto, (re)interpretando e (re)fazendo, voltando a mergulhar em si mesmo e a (re)significar o passado.

Esse resgate das próprias lembranças promove uma reflexão íntima que influi na sua maneira de compreender a si mesmo, aos outros e ao contexto social, cultural e histórico em que se deu sua prática, sendo capaz, inclusive, "de ir teorizando sua própria experiência [...] num processo emancipatório em que [...] aprende a produzir sua própria formação (CUNHA, 1998, p.41).

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter (LARROSA, 2000, p.46).

A formação, neste sentido, pode ser entendida como um processo de desenvolvimento do sujeito, autor do próprio conhecimento. Por isso, as palavras criadas na intimidade e no silêncio do narrador geram um diálogo intersubjetivo com um universo de pessoas que *escutam o seu contar*. Ao narrar,

o que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem (LARROSA, 2000, p. 47).

Posto assim, narrar é também fomentar o processo de desenvolvimento daquele que escuta, daquele que lê. Todavia, ao narrar suas experiências o narrador deve tentar utilizar uma linguagem livre de influências culturais e despojada de ideologias, uma vez que "a matéria prima da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado" (BOSI, 1987, p. 25). Isso implica que o narrador deve procurar desvelar-se em suas palavras sem reservas, expondo, para aqueles que lerão a sua história, suas idéias, crenças, conhecimento e concepções de mundo.

Marilena de Souza Chauí em seu texto "Os trabalhos da memória", publicado na apresentação da obra de Ecléa Bosi "Lembrança de Velhos" (1987), escreve: "o que é ler senão aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro? Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria prima para o trabalho de nossa própria reflexão". A força da narrativa "está concentrada em limites como a da semente que se expandirá por tempo indefinido", acrescenta Bosi <sup>1</sup>.

Nas várias leituras que realizei para confirmar a adequação da metodologia para meu estudo investigativo e, também, para construir esta argumentação, encontrei diferentes nomenclaturas para a pesquisa qualitativa que utiliza a memória como fonte de dados. A narrativa tem, como instrumento de pesquisa, sua estaca mais funda no campo da Educação, na área de formação de professores, na qual é utilizada também como ferramenta de ensino, divulgada como *história de vida ou memória pedagógica*. Larrosa (2000) a chama de *novela da formação* e Bueno (2002) fala de *método (auto)biográfico* ou *história de vida*. Na Psicologia, Bosi (1987) a tem como *resgate de memória* e Telles (1999), na Linguística Aplicada, a utiliza como *pesquisa narrativa*. Cunha (1998, p.43) aponta as contribuições estrangeiras, no campo da Sociologia da Educação em autores como Goodson (1988), Huberman (2000), Pinar (1988), Nóvoa (1991, 1992) e brasileiras nos trabalhos de Lima (1988), Soares (1991) e Kenski (1994). Selltz *et alli* (1974, p.64) denominam-na *relato de experiência* pois "muitas pessoas, em suas experiências cotidianas, estão em situação que lhes permite observar os efeitos de ações e decisões alternativas referentes a problemas de relações humanas". Para este trabalho, por ter vivenciado uma experiência direta com os fenômenos em estudo, elegi o nome de **relato de experiência**.

O relato de experiência é uma pesquisa de cunho qualitativo que, com freqüência, enfrenta o problema da generalização. Como generalizar os resultados de uma pesquisa baseada no relato da experiência de *uma só pessoa*? Narrar uma vida, ou seja, *um caso*, não permite, *estatisticamente*, a generalização. Contudo, contrariamente à pesquisa objetiva que necessita buscar na *quantidade* de sujeitos uma amostra significativa de dados, o caso estudado neste trabalho é um caso rico

---

<sup>1</sup> (Op. cit., p. 45).



de situações em que os fenômenos em estudo aparecem com frequência. Conforme defendem Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 17)

[o]s estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do que?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?

Em outras palavras, ocorre uma generalização *vicária*, ou seja, o caso é empiricamente representativo para uma determinada população que é diretamente afetada pela questão em estudo. Aqui, especificamente, essa população seria composta pelos profissionais em secretariado executivo bilíngüe (PSEBs) e formadores desses profissionais, assim como outros profissionais atuantes na transmissão de informações e mediadores da comunicação em contextos multiculturais. A esses leitores são permitidas suas próprias interpretações. Outras generalizações vão depender desses leitores em utilizar o conhecimento aqui construído em outros contextos, criando novas idéias, buscando outros significados, desenvolvendo novas compreensões. Lüdke e André (1986, p. 11) ainda citam que “como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de *naturalístico*”.

Independentemente do campo de conhecimento e da nomenclatura utilizada pelos autores que li sobre o assunto, encontrei nestas obras sobre o relato de experiência um denominador comum: *o sujeito como autor do seu próprio conhecimento, cuja verdade pode ser encontrada na intersubjetividade do discurso dos autores*. Esse entendimento me levou a estabelecer uma relação com a *teoria de equilíbrio majorante*, um princípio geral criado por Piaget que busca explicar o funcionamento das estruturas mentais da pessoa, independentemente de sua idade biológica, que leva em conta suas experiências prévias, ou também referidas como esquemas ou representações iniciais.

Mohamed Himech (2001) da Universidade de Montreal afirma que a competência pode ser transferida, mesmo que seja específica de tarefa ou domínio particular. Marie-Françoise Legendre, da mesma Universidade, afirma em seu texto “Contribuição do modelo da equilíbrio para o estudo da aprendizagem do adulto”,

que “a aquisição de uma competência, em qualquer domínio que seja, exige um processo de transformação das representações iniciais” (2001, p. 155).

Fundamentada na teoria piagetiana, Legendre (2001) explica que diante de uma situação nova e perturbadora, para haver adaptação, ocorrem dois movimentos: de *assimilação* e de *acomodação*. Na assimilação, o sujeito se adapta aos constrangimentos exteriores, utilizando seus conhecimentos existentes, sem entretanto, perceber as diferenças e modificar suas estruturas cognitivas para promover um desenvolvimento cognitivo; na *acomodação*, por sua vez, a pessoa quando estranha uma nova situação *isola* a integridade dos conhecimentos adquiridos, reorganiza e modifica suas estruturas mentais de modo a *conservar* os elementos perturbadores como um conhecimento novo, neste caso, promovendo um desenvolvimento. Ambos processos são necessários para o crescimento e o desenvolvimento e deve haver um balanço entre eles, ou seja, quantidades relativas de ambos, que Piaget chamou de equilíbrio. O equilíbrio é o mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar a adaptação do sujeito com o meio. A passagem de um estado de equilíbrio a outro se chama *equilíbrio majorante* que corresponde a um aumento de adaptabilidade dos sistemas cognitivos.

Em síntese, frente a uma situação perturbadora, a pessoa deve perceber tanto as diferenças como as semelhanças para que processos de assimilação e acomodação possam ocorrer eqüitativamente e uma auto-regulação, ou seja, um equilíbrio seja assegurado para o seu crescimento cognitivo. “A perturbação cria uma ruptura que requer o trabalho de recuperação de um todo que foi rompido” (MACEDO, 2002, p. 131). Essa dinâmica deve mobilizar ambos os processos, promovendo uma modificação da estrutura intelectual da pessoa através da reflexão que pode gerar uma nova maneira de compreender a si, ao outro e ao contexto que o cerca.

Com base nessas afirmações teóricas adentrei o caminho da narrativa na certeza de estar fazendo uso dela não só como um procedimento metodológico de pesquisa qualitativa, mas também como uma forma de (re)organizar meu próprio conhecimento. Ao saber o que sei, me sinto mais competente, mais segura para ensinar aquilo que aprendi na vida, abrindo o meu espírito de forma simples e

sincera, buscando conduzir meu aluno a sua própria maneira de ser, no encontro consigo mesmo no compartimento secreto de sua própria subjetividade.

Maria Isabel da Cunha (1998, p. 43) explica que “as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação”. Como um caminho investigativo é um procedimento de coleta de dados baseado na memória, “uma reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 1987, 10). Essa coleta pode, também, recorrer a fontes documentais, como cartas, fotos e artigos (TELLES, 1999). Apesar disso, tenho de confessar, fiquei preocupada em não conseguir lembrar “tudo”, mas como Bosi (1987), apoiada em Bartlett, diz que na memória fica o que significa, deixei as palavras fluírem aos *borbotões*.

Como um fenômeno que se investiga, a narrativa da própria prática torna-se o objeto da pesquisa, do qual se extrai dados para análise, com o objetivo de se explorar e se organizar o potencial humano. Enquanto narra, a pessoa reflete sobre suas ações passadas e sobre aquilo que pensou, refletiu enquanto agia. Phillippe Perrenoud (2002), apoiado em Schön, destaca que profissionais de todas as áreas deveriam refletir sobre a própria prática, buscando compreender por que os fatos ocorrem de determinada maneira e não de outra forma. No caso do professor, principalmente, sua prática é extremamente complexa e depende de estratégias pedagógicas, conteúdos e táticas, em tempo real, que implica em refletir na ação.

Donald Schön (2000), apoiado em Dewey (1938, 1949, 1974), aponta para os aspectos que efetivamente caracterizam um professor reflexivo. Conforme diz, o professor possui um conhecimento prático espontâneo, uma experiência adquirida no seu cotidiano pela reflexão *na* ação. Conforme questiona essa vivência ele reflete *sobre* a ação na busca de uma (re)orientação para seu trabalho. Ao pensar em sua ação passada, ou seja, quando reflete sobre a reflexão da ação, o professor encontra novas interpretações, significações e alternativas de ação.

“A idéia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada a nossa experiência de mundo” (PERRENOUD, 2000, p. 29). Refletir na ação “consiste em se perguntar, o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc.” Nesse sentido, corrobora Cunha (1998, p. 160): “o fazer e

o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos BONS PROFESSORES, um mecanismo fundamental para delinarem seu desempenho docente" (maiúsculas da autora).

Sob essas luzes teóricas, gostaria de poder, não só convidar, mas principalmente influenciar outros professores da área de educação profissional, meus colegas, geralmente especialistas na área de atuação, para que também contassem publicamente suas histórias, promovendo o *seu* e o *nosso* desenvolvimento. Os docentes precisam desenvolver "capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto", afirma Francisco Imbernón (2002, p. 18) ao estudar a redefinição da profissão do docente diante dos desafios da globalização.

Por isso, narro minha experiência de profissional em secretariado executivo bilíngüe buscando (re)significá-la a partir de um novo olhar, emancipado e transformado. Ao narrar, deparo-me com aspectos de minha formação como professora desses profissionais e elaboro minhas reflexões à luz das teorias abarcadas para esta pesquisa, de maneira que não só atendo para a descrição de *como* os fatos ocorrem, mas, principalmente, busco entender *por que* eles ocorrem da forma como ocorrem e não ocorrem de outra maneira. Para a interpretação dos dados, utilizo a abordagem qualitativa-interpretativa, também conhecida como fenomenologia hermenêutica. A hermenêutica se refere à interpretação do texto e, sobretudo, à comunicação humana, atentando não só para o que se diz, mas igualmente para o que não se diz, buscando interpretar a todo o momento e sempre atenta ao contexto de sua interpretação. Por esta razão, o estudo não tem um capítulo especificamente designado para a análise de dados. Durante a narrativa elaboro a análise e interpretação dos fatos que relato.

A fenomenologia hermenêutica usa como estratégia básica a compreensão da subjetividade, ou seja, "do conteúdo típico humano que se imprime a qualquer contexto histórico, no qual não existem fatos dados, acontecimentos externos, mas também significação, sentido, valores (DEMO, 1995, p. 247). Em síntese, relatam-se os *o quês* e os *comos*, e a hermenêutica busca enxergar os *porquês* que se escondem nas entrelinhas, no cerne das palavras, nas arestas das expressões.

“Do ponto de vista fenomenológico, a base de qualquer pesquisa – sociológica, psicológica, da ciência natural ou social – é, na verdade, uma interpretação da vida cotidiana. Ali está a fonte de significados sociais que é central e implícita à pesquisa” (DEMO, 1995, p. 251).

Por recorrer a vários campos de conhecimento, este tipo de pesquisa dá lugar a um caráter interdisciplinar que permite notar quais saberes a secretária mobiliza e constrói durante suas práticas secretariais em suas interações sociais na empresa; como ela percebe a diversidade cultural em um contexto de multiculturalismo; e como ela age, quando e enquanto acontecem os encontros entre pessoas de culturas diferentes, no contexto de trabalho onde ela está presente, como um agente transmissor da informação e mediador da comunicação.

Dentro de um tema tão vasto e polêmico, que é a interculturalidade, por que escolhi estudar sobre a competência intercultural do PSEB?

Primeiro, porque atende a um desejo pessoal de entender este aspecto de minha própria prática como secretária. Segundo, porque trabalho com formação profissional e, na era em que vivemos, a globalização expõe todas as pessoas a uma gama de rápidas transformações e novos desafios que demandam constantes processos de adaptação. Isso interfere na formação do profissional em secretariado bilíngüe que deve atuar nesse novo cenário caracterizado por contextos internacionalizados que surgem das parcerias de empresas brasileiras com empresas estrangeiras. Essas parcerias dependem fortemente da comunicação e do relacionamento para que o processo de aculturação, ou seja, de adaptação dos executivos ao novo contexto não seja comprometida por barreiras culturais ou queda de desempenho. Essa necessidade gera um maior número de empregos para o PSEB, cobrado como um agente mediador na transmissão da informação no desempenho das atividades administrativas, criando a necessidade de ele conhecer as culturas dos países envolvidos, além do domínio do respectivo idioma estrangeiro ou de uma língua padrão como código de comunicação. Sendo assim, as competências se tornam bens máximos do profissional, principalmente no desempenho de funções em multinacionais, mega fusões e novas associações que implicam na formação de equipes locais de trabalho com expatriados, ou seja, executivos com designações fora de seu país de origem, interlocutores estrangeiros,

que trazem consigo outras línguas e outras culturas, com valores, hábitos, concepções de mundo, pontos de vista, códigos de conduta e maneiras de pensar distintas.

Nesse contexto globalizado e multicultural, especificamente dentro de uma subsidiária brasileira de uma empresa estabelecida na Alemanha, vivenciei a experiência que fornece os dados para este estudo e que ocorreu alguns meses antes de eu me tornar professora em TS na Fatec-Id. Por questões de confidencialidade, os nomes das pessoas utilizados durante o relato da experiência, são fictícios.

Essa empresa, que sempre operara com uma estrutura familiar, foi comprada por uma multinacional alemã. Durante o processo de aquisição, o presidente e dois gerentes de língua estrangeira vieram para assumir suas funções aqui no Brasil, trazendo consigo novas estratégias que interferiam diretamente nos processos de produção e na maneira de fazer negócios e, conseqüentemente, na cultura organizacional pré-estabelecida da empresa. Os três falavam alemão, inglês, italiano ou espanhol e aprendiam o português rapidamente, mas o presidente queria agilizar a melhora dos resultados da empresa, que dependiam diretamente de sua comunicação com a equipe de executivos local. Por essa razão, Rosa, a gerente do departamento de Recursos Humanos (RH) foi designada pelo presidente para contratar uma secretária bilíngüe, com fluência em inglês ou alemão, e experiência com estrangeiros. Na empresa já havia uma secretária bilíngüe-inglês, fluente na língua, mas, segundo Rosa, o presidente dizia que "*...não queria alguém que falasse bem a língua, mas queria alguém que entendesse o que ele estava falando*". De minha parte, já tinha morado na Europa por quase quatro anos na década de 1970 e havia chegado recentemente de uma residência de doze anos nos Estados Unidos; senti-me *em casa* com os expatriados, de forma que fui admitida imediatamente. Todavia, ao final de oito meses de trabalho, deparei-me com uma situação que me deixou atabalhoada e sobre a qual lancei a hipótese de que os fatos se deram pelas ações da secretária (eu) na sua prática, que não antecipara, tampouco percebera, os conflitos de cunho cultural nas relações de trabalho em tempo de reverter a situação.

Para buscar o entendimento do problema ocorrido, elegi as seguintes perguntas que norteiam meu relato:

- *Como se deram as ações do PSEB – eu, secretária e formadora – desde a sua formação?*
- *Como se deram as ações do PSEB, dos executivos brasileiros e dos expatriados durante aquele período em que trabalhei na empresa?*
- *Como se deram as relações na empresa em contexto multicultural durante o período de transição de cultura organizacional?*
- *Como um PSEB, com experiência em contextos multiculturais, percebe a diversidade cultural e a interculturalidade?*
- *Como se forma a competência profissional intercultural do PSEB?*

Ao narrar, busco encontrar respostas a essas perguntas que me permitam pinçar os dados cujas análises e interpretações possam confirmar minha hipótese de que **a competência intercultural do profissional bilíngüe só se forma a partir da percepção do conflito na relação de trabalho**. Esta hipótese está baseada na teoria construtivista de equilíbrio majorante de Piaget que aponta o conflito como um estímulo ao desenvolvimento humano.

Conflito, do latim *conflictus* pode ser entendido como choque, embate de pessoas que lutam, peleja, discussão, briga. Este tipo de conflito é justamente o que o profissional competente interculturalmente deve estar apto a antecipar e evitar. O conflito a que me refiro trata-se do primeiro contato da pessoa com o *diferente* daquilo que conhece como etapa de um processo que pode ser interrompido. A escola das Relações Humanas defende esse tipo de conflito como um elemento necessário às mudanças e inovações dentro das organizações.

O conceito de conflito adotado para este estudo é entendido como “um processo que se inicia quando uma parte percebe que a outra parte afetou ou está prestes a afetar negativamente algo pelo qual a primeira parte se interessa”, conforme define K. Thomas (1992 *apud* MIURA, 2000, p. 40 – grifo meu). É um conceito que depende da percepção das pessoas envolvidas na relação e está contextualizado em situações nas quais pessoas de idéias diferentes buscam o mesmo objetivo, como o caso das equipes com profissionais de diferentes nacionalidades que trabalham na mesma empresa.

Nesse sentido, este estudo aponta o jeito como os gestores brasileiros evitam os conflitos, parecendo tentar de toda maneira ajeitar as coisas para evitar confrontações diretas. Amado e Vinagre Brasil - baseados em relatórios sobre o comportamento dos gestores brasileiros elaborados por A. M. Costa, S. T. Diegues Fonseca, e M. L. Goulart Dourado, da Fundação Dom Cabral - afirmam que esses "sonham em eliminar os conflitos dentro da organização para sempre" (1991, p. 41 – tradução minha). Isso quer dizer que na cultura brasileira os conflitos podem permanecer em uma forma latente e apenas vir à tona quando o processo já não possa ser revertido em direção à uma solução amigável.

Assim posto, levantei a questão sobre o significado da competência intercultural, a partir de minha própria vivência como secretária, pela necessidade de entender melhor minhas ações no trabalho na empresa e o significado da competência intercultural na formação profissional do SEB. Pois tenho em conta que fui trabalhar nessa empresa logo que cheguei dos Estados Unidos, onde estivera residindo por doze anos consecutivos, falando inglês e imersa na cultura estadunidense, afastada de meus costumes e valores de nascença e de minha própria língua materna. Mais tarde assumi o papel de professora de PSEBs e alguns desencontros de comunicação em sala de aula me despertaram questionamentos quanto a minha própria formação de secretária-profissional e, conseqüentemente, minha formação de secretária-professora.

Por influência da narrativa de minha própria experiência, o termo *secretária* aparece com freqüência neste estudo. Porém, deve ser sempre entendido como *profissional em secretariado executivo bilíngüe* ou *tecnólogo em automação de escritórios e secretariado*.

Não é meu objetivo investigar diferenças e semelhanças entre culturas para preferir uma em detrimento da outra, mas apenas interpretar minhas ações durante a narrativa de minha experiência.

Por isso, após esta introdução que fala do ***Itinerário do Estudo***, este trabalho está organizado de modo a tratar:



***Dos Avanços e Lacunas, Conceitos e Teorias.*** Neste capítulo busco delimitar o estado da arte, explicitar minha linha de raciocínio e levantar o essencial para as discussões e reflexões sobre o significado da competência intercultural na formação do PSEB.

***Da Formação à Formadora.*** O objetivo deste capítulo é relatar algumas etapas de minha caminhada pessoal e profissional, no intuito de identificar algumas competências e habilidades construídas ao longo da vida como secretária bilíngüe. Durante a narrativa despontam alguns dados sobre a minha formação como professora que permitem observar e teorizar alguns fatores que influenciaram e ainda influenciam a minha prática pedagógica.

***Das Raízes Formativas.*** Neste capítulo busco resgatar as origens de minha formação de secretária e de professora de secretariado.

***Da (In)Competência Intercultural.*** O objetivo deste capítulo é relatar a experiência que gerou este estudo, na qual pesquisadora e secretária são protagonistas em ação; ressaltar os momentos em que se deram interações interculturais com nativos de língua estrangeira; e, da análise e interpretação dos dados.

***Das Conclusões, Contribuições e Recomendações.*** Aqui, apresento minhas considerações finais.

## CAPÍTULO I

### ***Dos avanços e lacunas, conceitos e teorias***

*Os homens são como as abelhas e formigas  
que repetem sempre os mesmos atos.  
Eles constroem o saber e podem inventar  
e comunicar suas invenções.  
Sua memória não é só repetição...  
e aquisição do novo.  
(Giordano Bruno)*

No seu livro *Intercultural Communication: the Fifth Dimension in the Classroom*, publicado em 1987, Louise Damen faz uma retrospectiva dos estudos em comunicação intercultural, por meio da qual aponta o texto intitulado *The Silent Language*, publicado em 1959 por Edward T. Hall, como um dos primeiros trabalhos a fazer uma análise abrangente da relação entre comunicação e cultura. A autora, no entanto, enfatiza que o interesse nessa área se iniciou fora da academia, durante e depois da Segunda Guerra Mundial, quando os estadunidenses sentiram a necessidade de entender a cultura dos inimigos e aliados. Linguistas, antropologistas e comunicadores foram acionados pelo governo americano para estudar essa relação da língua e da cultura. Desde então, esses estudos têm sido identificados pelos mais diferentes nomes: "*cross-cultural, transcultural, interracial, internacional e até mesmo contracultural*"<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> (Op. cit., p. 23).

No Brasil, grande parte das publicações sobre a formação do profissional em secretariado está dirigida às conquistas femininas dentro da profissão, dado ao fato de muitas secretárias alcançarem postos de comando na empresa; à trajetória da profissão em face dos avanços tecnológicos e os impactos da globalização; ou, ainda, os livros encontrados resumem-se, na maioria, a manuais e guias práticos voltados à construção de habilidades e competências técnicas, ou seja, funções operacionais, formatação de redação comercial e tarefas de caráter repetitivo (MOTTA, 1973; LAGES e RONCO, 1978, BERTOCCO e LOYOLA, 1980; NATALENSE, 1998; NUNES, ARAÚJO e TCHEMRA, 1994; GUIMARÃES, 1999; MEDEIROS e HERNANDES, 1999; BELLOTO, 1991; AZEVEDO, 2000; CARVALHO e GRISSON, 2000).

Em nível de pesquisa científica, encontrei três dissertações que me pareceram relevantes e contribuíram diretamente no meu trabalho por focarem a formação do PSEB. A primeira, *Interações Diáticas Transculturais: Implicações para o Planejamento do Componente Oral de um Curso Universitário de Secretariado Bilíngüe*, trata de interações transculturais chefe-secretária, com o uso de inglês como língua estrangeira. Foi elaborada no Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, por Astrid Nilsson Sgarbieri, em 1989. Seu estudo analisa a conversa de secretárias nativas e não nativas com seus respectivos superiores, no ato do despacho da agenda diária de compromissos, para identificar aspectos específicos dessas interações em ambiente profissional, além de verificar quais aspectos dessas interações são privilegiados no material didático em uso no componente oral do curso de inglês, modalidade secretariado bilíngüe da PUC-Campinas.

Maria das Graças Araújo, por sua vez, desenvolveu, em 1999, um estudo que chamou *Análise das Necessidades para um Curso Superior como Subsídio para a Posterior Elaboração de um Programa de Curso* no qual fez uma análise de necessidades para um curso superior de Secretariado Bilíngüe, na PUC-SP, para uma posterior elaboração de um programa de curso para a disciplina Língua Inglesa. A autora analisa as necessidades da aprendizagem da língua, assim como seu uso de situação de trabalho na empresa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com secretárias bilíngües em exercício e os responsáveis por suas contratações. O aspecto da cultura não foi abordado, porém Araújo faz um

levantamento significativo das tarefas do PSEB que envolvem o uso da língua inglesa que são importantes para o entendimento de minha própria experiência na profissão.

Finalmente, também na PUC-SP, Márcia Mathias Pinto apresentou dissertação de mestrado em 2002, intitulada *O inglês no Mercado de Trabalho do Secretário Executivo Bilíngüe: uma Análise de Necessidades*. Esse trabalho está voltado para os aspectos metodológicos do ensino/aprendizagem da língua em sala de aula, ainda presos a situações ideais de atuação do profissional. Entretanto, considere o trabalho importante por vários motivos, entre eles: é um trabalho recente voltado para a formação do profissional em SEB; aborda a questão da língua com uso específico; busca identificar, dentro de um curso de SEB, as necessidades dos alunos aos quais o curso se destina e o uso que esses futuros profissionais farão da língua inglesa no mercado de trabalho; e apresenta, também, um levantamento das expectativas do mercado de trabalho em relação à formação desses profissionais, a partir de questionários e entrevistas com gerentes de recursos humanos de empresas, agências de seleção de profissionais e SEBs em serviço.

Duas outras dissertações também me interessaram muito por tratar de aspectos culturais nas relações de trabalho na empresa. A primeira, *Interculturalidade no Ambiente Empresarial: Relações entre Brasileiros e Estrangeiros na Volkswagen/Audi de São José dos Pinhais, PR*, foi elaborada por Lino Trevisan em 2001, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Trata-se de um estudo sobre interculturalidade no ambiente empresarial, com foco nas relações de trabalho entre brasileiros e alemães na Volkswagen/Audi de São José dos Pinhais, onde o autor identificou dificuldades enfrentadas pelos funcionários no relacionamento intercultural e estratégias utilizadas para superá-las. A segunda, tese de doutorado de Irene Kazumi Miura, defendida em 2001, na Universidade de São Paulo, intitulada *A Influência dos Valores Culturais sobre o Comportamento de Executivos em Designações Internacionais*. A autora estuda interações de executivos brasileiros e britânicos com o meio cultural fora de seus países. Aborda aspectos culturais e comportamentais de grande importância para a reflexão sobre o significado da competência intercultural na formação do SEB, pois esse profissional geralmente trabalha diretamente com pessoas estrangeiras. Além

disso, com fundamentação nos trabalhos de Hampden-Tuner e Trompenaars (1983, 2000), Miura apresenta um conceito de competência intercultural dentro de um ambiente internacional de negócios, que consiste na capacidade de a pessoa perceber e pensar em ambas as direções, de maneira que possa conseguir uma reconciliação, cuja característica mais importante é a transformação, ou seja, a combinação dos valores culturais conflitantes e a integração de valores opostos. Este trabalho de Miura aponta para a importância de se conhecer a própria cultura e valoriza a fase de adaptação dos estrangeiros em designações nacionais.

Os trabalhos aqui citados foram encontrados na íntegra ou parcialmente, e todos serviram para expandir minha visão do tema da interculturalidade abordado em meu estudo. Sem ostentar um caráter exaustivo para minha busca, atrevo-me a concluir, ainda que temporariamente, que são vários os trabalhos sobre língua, cultura, diversidade cultural e interculturalidade, contudo não há estudos publicados sobre o significado da competência intercultural na formação do profissional em secretariado bilíngüe.

No intuito de preencher ao menos uma pequena parcela dessa lacuna, busco levantar o essencial para as discussões e reflexões sobre essa questão. Para tanto, passo a explicitar a linha do meu raciocínio, as teorias e os conceitos adotados, assim como subsídios de diversas disciplinas como Educação, Lingüística, Lingüística Aplicada, Comunicação, Administração de Empresas, Antropologia, Psicologia e Cultura. O elemento que unifica os conceitos e as teorias aqui adotados é a noção de desenvolvimento como transformação.

A necessidade de se falar uma língua estrangeira e conhecer melhor outras culturas têm se intensificado nas últimas décadas em decorrência do aumento do multiculturalismo desencadeado pela globalização. A globalização é o "fenômeno de internacionalização do sistema produtivo, do capital e dos investimentos" (CHIAVENATO, 1999, p.132), "que está derrubando fronteiras, queimando bandeiras, ultrapassando diferentes línguas e costumes e criando um mundo inteiramente novo e diferente<sup>3</sup>." Nesse processo, empresas fazem parcerias além das fronteiras locais, tornando-se o que se denomina *multinacional*. Esse termo tem sido utilizado de maneira indiscriminada sem levar em conta que essas parcerias

---

<sup>3</sup> (Op. cit, p. 102)

têm diferentes formas de estabelecer estratégias de atuação nos negócios, que influem na cultura da empresa.

Esse fenômeno exige do PSEB novas competências, entre as quais destaco a intercultural. Por que utilizo neste trabalho a expressão *competência intercultural*?

O termo *intercultural* visa dar a devida importância ao fator cultural como uma dimensão da comunicação e não uma disciplina a ser ensinada separadamente durante a formação bilíngüe da pessoa. Essa união deve ser o diferencial na formação do PSEB, que necessita aprender uma língua estrangeira pelo requisito do mercado de trabalho e se tornar intercultural, para que em situações de uso da língua estrangeira e mesmo sua própria língua, possa identificar os significados que permeiam a comunicação entre as pessoas de diferentes nacionalidades. No dizer de Bolognini (1998, p. 10):

o freqüente emprego do conceito de interculturalidade denuncia a importância dada pelos pesquisadores à cultura como determinante dos processos de ensinar e aprender a usar uma Língua Estrangeira/Segunda Língua .

O conceito de *competência* tem sido expandido a diferentes campos de conhecimento e principalmente tem se tornado fundamental quando se fala em formação e, especificamente, na formação profissional. As discussões a esse respeito têm se intensificado nas últimas duas décadas no mercado de trabalho, na área da educação e na própria legislação.

O mercado de trabalho hoje demanda da pessoa mais do que apenas a realização de um conjunto de tarefas restrito à descrição de seu cargo na empresa. O trabalhador hoje precisa ter competência, capacidade de mobilizar suas ações de forma a superar imprevistos e conflitos enquanto interage com outras pessoas, dentro de um contexto cada vez mais mutável e complexo, que exige constantes adaptações.

Uma das principais mutações ocorridas no mercado de trabalho que justifica o chamado *modelo das competências* se refere à noção de comunicação como "a necessidade de as pessoas compreenderem o outro e a si mesmas para partilharem objetivos e normas organizacionais" (FLEURY E FLEURY in: prefácio de ZARIFIAN, 2001, p. 10). Nesse sentido, "a competência da secretária pode ser avaliada não somente por sua capacidade de lidar com papéis e objetos materiais, mas também

por sua habilidade em lidar com pessoas" (MEDEIROS e HERNANDES, 1999, p. 18).

A literatura (PERRENOUD, 1999, 2000, 2001) trata a competência como a capacidade de o sujeito mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, ou seja, saberes, capacidades, informações, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações dentro dos diversos contextos de convivência humana, sejam culturais, profissionais ou sociais.

A Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, documento que estabelece as diretrizes para a educação profissional, define o termo competência como a "capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico".

Assim pode-se perceber um discurso alinhado entre o mercado de trabalho, as diretrizes educacionais e a literatura em que

importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores (DELUIZ, 2001, p.05).

No que tange ao ensino/aprendizagem de línguas, o termo competência apareceu na década de 1960, com a dicotomia competência *versus* desempenho elaborada por Chomsky, cuja contribuição para os estudos da linguagem foi muito importante, pois abriu espaço para incluir a competência de adequar o discurso do falante ao contexto social, sem se limitar a considerações gramaticais. Na seqüência, na década de 1970, Hymes questionou essa construção dicotômica, valorizando a importância dos fatores sócio-históricos nos estudos das línguas e afirmando estar a fala sistematicamente localizada dentro de um contexto sócio-cultural. Hymes, então, introduziu uma definição mais abrangente de competência que chamou de competência comunicativa. Essa competência não só inclui a competência gramatical, ou seja, conhecimentos de regras de gramática implícitos ou explícitos, mas também a competência contextual e sociolingüística, ou seja, o

conhecimento das regras de uso da língua, denominado competência lingüístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO e EL DASH, 2002).

Assim, as pesquisas dentro dos estudos da linguagem vêm há tempo insistindo na importância de se conhecer os aspectos culturais da língua para que haja uma real compreensão da informação. De forma que

não se deveria empregar uma língua estrangeira desconsiderando os valores sociais e culturais que a permeiam, mesmo que do ponto de vista lingüístico exista correção. [...] é preciso conhecer os valores, crenças, formas de agir, atitudes a assumir, tom de voz a usar e gestos a fazer em diferentes contextos a fim de se tornar um falante competente (FERNANDEZ, 2002, p. 41)

Isto implica que a linguagem está muito ligada à subjetividade social, ou seja, às características holísticas da sociedade, e o sujeito que utiliza a língua estrangeira deve utilizar a língua sabendo *fazer* e sabendo *agir* de acordo com o contexto sócio-cultural em que está situado, de acordo com suas regras e costumes em tal contexto estabelecidos, de modo que possa *ser* como os demais elementos da população:

[...] Existe uma predisposição, por parte dos falantes nativos, no sentido de realizar esforços para entender aquilo que um estrangeiro quer dizer, desde que o contexto sócio-cultural seja respeitado por ele (FERNANDEZ, 2002, p. 41).

Essa predisposição pode ser claramente percebida quando o PSEB interage com pessoas nativas de outro país que buscam aprender e utilizar o português. Da mesma forma, quando o PSEB utiliza o inglês com um nativo desta língua, encontra cooperação de seu interlocutor para compreender o sentido de suas palavras. Cooperação, neste caso, seria o ato de colaborar, ajudar o outro que tenta se explicar. Todavia, quando uma língua estrangeira é utilizada como língua padrão em um grupo de diferentes nacionalidades, pode não existir essa cooperação, nem esforços para compreender as informações transmitidas.

A língua estrangeira é um diferencial na formação do PSEB que ao trabalhar com equipes de pessoas de diferentes nacionalidades necessita compreender e interpretar as diferentes linguagens, mesmo quando essas pessoas estrangeiras utilizem a língua local. Nesse sentido, se estabelece uma tríade: língua, linguagem e língua estrangeira.

A Língua é “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos”; é a “expressão da consciência de uma coletividade” e Linguagem é o “sistema de sinais



que serve de meio de comunicação entre os indivíduos” (CUNHA 1985, p.1). Em outras palavras, a língua está ligada às normas, regras e estrutura, enquanto a linguagem está atrelada às diferentes maneiras utilizadas pelas pessoas no trato com a língua.

Na linguagem, as pessoas se expressam com suas individualidades, sem atentar para a estrutura gramatical da língua. Tatiana Slama-Casacu (apud CUNHA, 1985, p.1) diz que “a linguagem é resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma LÍNGUA qualquer”. Esta definição reconhece a subjetividade do sujeito, que o torna humano. Pela linguagem, as pessoas trocam idéias e experiências, utilizando não só a fala, mas a mímica, tons de voz, expressões faciais que expressam seus costumes e revelam suas crenças e seus valores.

Posto assim, a cultura é colocada em evidência através da linguagem e está diretamente ligada à estrutura da sociedade a que pertence. Portanto compartilhar a comunicação de um povo, de uma língua estrangeira significa ter que adquirir um conhecimento de sua cultura.

O conhecimento cultural não está restrito a ser expresso em linguagem verbalizada, mas pode também ser realizado com gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso ou sorriso (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 121).

Língua estrangeira, por sua vez, “pode significar língua dos outros ou de outros, língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica”, e somente é estrangeira mesmo no início, porque na medida em que é aprendida/utilizada pelo falante/usuário como experiência pessoal tende a se “desestrangeirizar” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 11).

Isso implica que conforme o PSEB utiliza a língua em contato com falantes nativos tende a tornar a língua *sua*, com a qual pode expressar suas próprias idéias, valores e crenças. Da mesma forma, se esse PSEB se afastar de sua língua por muitos anos, enquanto vive em um país estrangeiro, poderia acontecer o caminho inverso, ou seja, a própria língua materna pode tornar-se “*estrangeira*”? Seria possível *esquecer* certos significados da língua materna por haver-se distanciado da própria cultura por longo tempo? Se a imersão em uma cultura diferente pode levar à

aquisição de padrões de comportamentos, crenças, valores espirituais e materiais que são transmitidos coletivamente e característicos daquela sociedade, então ao longo de um constante contato com outra língua pode acontecer uma transformação do pensamento?

Essas perguntas são decorrentes do fato de o sujeito dessa pesquisa, a secretária que narra sua experiência profissional, esteve afastada de sua própria cultura e língua materna durante os doze anos consecutivos que antecederam sua *experiência desconcertante*. Deve-se levar em conta que a linguagem verbalizada demanda uma compreensão oral e a compreensão oral de uma língua estrangeira demanda um envolvimento holístico (ALMEIDA FILHO e EL DASH, p. 28). Esse envolvimento remete à capacidade de a pessoa compreender o significado das ações do outro, ou seja, não só saber *como o outro faz*, mas principalmente, *porque ele faz como faz*. Para tanto, é necessário *saber ser* como o outro, ainda que temporariamente, de maneira a compreender sua maneira de resolver problemas e tomar decisões.

Lino de Macedo (2003, p.41) fundamentado nas obras de Philippe Perrenoud (1999, 2000) faz uma distinção entre as ações de *tomar decisão* e *decidir*. Segundo ele,

tomar decisão não é o mesmo que decidir. Quem toma, toma de alguém, toma de algum lugar, toma de alguma coisa. Decidir supõe recorrer, mobilizar de algo interno, de um contexto, dos conhecimentos ou informações, em uma situação compartilhada, algo que chamamos julgamento ou tomada de posição.

Isso quer dizer que em um trabalho de equipe, com pessoas de nacionalidades diferentes e padrões de comportamento diversos, as decisões podem ser diversas, de acordo com seus valores e significados individuais, ou sejam, suas culturas. Todavia somente uma das decisões é tomada, escolhida. O PSEB como mediador na comunicação necessita perceber essa diversidade cultural para que um referencial comum possa ser estabelecido para todos. Nesse sentido, Macedo<sup>4</sup> complementa:

Uma coisa é tomar decisão, em um contexto pré-definido quanto às referências ou bases para a decisão, sejam elas a tradição, a Bíblia, os valores consagrados na família ou comunidade. Bem diferente é tomar decisão, coordenar perspectivas em um contexto em que essa referência não é mais a única.

---

<sup>4</sup> (Op. Cit., p. 42)

Pode-se entender, então, que os executivos que são designados a trabalhar fora de seu país perdem sua referência ao deixar sua cultura, com valores, crenças e significados próprios para ingressar em outra. No novo contexto devem decidir e tomar decisões que dependem da comunicação e do bom relacionamento da equipe de trabalho. Nessas horas, necessita fortemente da secretária para transmitir a informação e mediar na comunicação, podendo delegar a ela a autonomia de decidir, com o que corroboram Medeiros e Hernandes (1999, p. 17): ela, às vezes, é a ponte entre aqueles que tomam decisões gerenciais e os que executarão tais decisões; muitas vezes, porém, ela própria, tomando decisões, executa tarefas relevantes para a empresa (grifo meu).

A secretária é antes de tudo um ser humano. O ser humano nasce e cresce como um ser biológico e por conta de sua apropriação da experiência social, constitui e é constituído como um ser sócio-histórico. Como tal é um sujeito que *aprende a ser*. Diferente de outros animais, o ser humano depende *do outro* para aprender a *saber-fazer* as coisas mais óbvias para sua sobrevivência, como o manuseio e utilização de instrumentos, e principalmente usar a linguagem. A linguagem então se torna uma ferramenta essencial para a construção dos saberes, que não são transmitidos por hereditariedade, mas “adquiridos no decorrer da vida, por um processo de apropriação da cultura criado pelas gerações precedentes” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999, p. 170).

Uma das particularidades que distingue o ser humano dos outros animais é o trabalho. Embora outros animais, como o castor, as formigas e as abelhas, também executem atividades semelhantes ao trabalho humano,

o mais inábil trabalhador humano difere do mais “habilidoso” animal, pois, antes de iniciar seu trabalho, já o planejou em sua cabeça. No término do processo de trabalho, o homem obtém como resultado algo que já existia em sua mente. O trabalho humano está subordinado à vontade e ao pensamento conceitual (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999, p. 173).

Partindo desse princípio, pode-se afirmar que o trabalho do homem está subordinado ao seu pensamento, cujo desenvolvimento Piaget afirma que depende da maneira como supera seus *conflitos* e dos processos que utiliza para resolver seus problemas que interferem em suas estruturas intelectuais. Essas interferências, quando transformam sua maneira de compreender a si, ao outro e o próprio contexto, torna-o autor do próprio conhecimento. Esta é a concepção de homem que

fundamenta a concepção de profissional em secretariado bilíngüe definida para o sujeito desta pesquisa, cuja evolução passo a explicar.

A história da origem da profissão diz que o primeiro profissional a exercer funções secretariais foi o escriba, “um homem que domina a escrita, faz as contas, classifica os arquivos, redige as ordens, aquele que é capaz de recebê-las por escrito e que, por conseguinte, é naturalmente encarregado de sua execução” (GUIMARÃES 1999, p. 291). Hoje, a figura do profissional em secretariado bilíngüe, está muito ligada à mulher, tanto na literatura como na sociedade, haja vista que

dos mais de um milhão e meio de profissionais que exercem essa função no Brasil, só 10% são homens. Geralmente, os secretários são encontrados em empresas estatais, escolas e firmas metalúrgicas. Parece estar convencionado que esta é uma profissão essencialmente feminina (GUIMARÃES, 1999, p. 293).

Esse fato pode ser observado no curso de Secretariado Bilíngüe da PUC-SP que é invariavelmente freqüentado por mulheres, apesar de ser aberto a ambos os sexos (PINTO, 2002). Isto também ocorre no Curso de Automação de Escritórios e Secretariado, da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba onde, como docente, posso confirmar que, invariavelmente, são as mulheres que optam pela ênfase de “línguas” e os alunos homens, geralmente, manifestam seu desagrado quanto ao termo “secretariado” que compõe a nomenclatura do curso, alegando que por essa razão o mercado de trabalho entende o curso como um “curso de secretária”.

O PSEB é aquele que “no exercício de sua profissão, deve guardar absoluto sigilo sobre assuntos e documentos que lhe são confiados” (Código de Ética da Secretária, D.O.U. de 07 de julho de 1989, Art. 6<sup>o</sup>).

A própria origem da palavra contém um quê de cumplicidade. Acredita-se que a palavra surgiu da palavra latina *secretarium* que significa lugar retirado, conselho privado. Existe também *secretum*, cuja tradução é retiro, solidão, audiência secreta, segredo. Provavelmente, o tempo se encarregou de fixar a grafia e modificar o sentido original da palavra. Mas a característica de particular, confidencial, a profissão mantém até hoje (GUIMARÃES, 1999, p. 291).

Esta responsabilidade, muitas vezes, o torna depositário dos segredos das estratégias da empresa, criando uma relação chefe-secretária(o) permeada por sentimentos de confiança e cumplicidade.

Isso permite o pressuposto de que a relação desses dois profissionais tende a se intensificar quando o chefe/superior se trata de um(a), expatriado(a), ou seja, um

(a) executivo(a) em designação fora de seu país. Nestas situações, o (a) executivo(a) tende a solicitar esclarecimentos de ordem pessoal e profissional sobre o país hospedeiro e as palavras da secretária podem influenciá-lo(a) sobremaneira nas decisões a serem tomadas, principalmente em situações de transição, nas quais parcerias de empresas nacionais e estrangeiras são estabelecidas.

Nesse sentido, de acordo com o Artigo 10º. do Código de Ética da profissão, publicado no Diário Oficial da União, em 07 de julho de 1989, é imprescindível que o PSEB possa

identificar-se com a filosofia empresarial, sendo um agente facilitador e colaborador na implantação de mudanças administrativas e políticas, [pois o sucesso das relações na empresa depende de sua percepção e compreensão da cultura organizacional, para que possa efetivamente] agir como elemento facilitador das relações interpessoais na sua área de atuação e atuar como figura-chave no fluxo de informações.

Informação, nesse sentido, é um conjunto de dados com significados que alteram a compreensão da pessoa (CHIAVENATO, 1999, p. 132) e, ocorrendo mal-entendidos na transmissão da informação ou na mediação da comunicação, pode ocorrer uma situação de conflito. O mesmo autor complementa que

os problemas de comunicação não são facilmente constatáveis, embora estejam na base dos principais conflitos que ocorrem dentro das organizações, sabotando as decisões, ações e o alcance de metas e objetivos organizacionais e individuais<sup>5</sup>

Em suma, o profissional em secretariado executivo bilíngüe, além de ter competência técnica para realizar as tarefas mecânicas e repetitivas que preenchem suas práticas secretariais, deve agir como elemento facilitador das relações interpessoais na sua área de atuação; atuar como figura-chave no fluxo de informações; facilitar e colaborar na implantação de mudanças administrativas; e desenvolver e manter de forma dinâmica e contínua os sistemas de comunicação. Na organização,

a comunicação é uma atividade administrativa que tem dois propósitos principais: a) proporcionar informação e compreensão necessárias para que as pessoas possam se conduzir em suas tarefas; b) proporcionar as atitudes necessárias que promovam a motivação, cooperação e satisfação nos cargos. Esses dois propósitos promovem um ambiente que conduz a um espírito de equipe e a um melhor desempenho nas tarefas (CHIAVENATO, 2000, p. 142).

---

<sup>5</sup> (Op.cit. 1999, p. 132).

Isso aponta para um papel fundamental nas relações sociais, dentro do novo modelo econômico global que promove uma diversidade cultural e uma divergência cultural, com número cada vez maior de pessoas de outras nacionalidades, que deixam seus países para trabalhar em contextos de língua e cultura diferentes da sua, e trazem para dentro da empresa suas crenças, costumes e significados. Eunice Henriques, fundamentada em Hall (1959, 1977), lembra em sua conferência em vídeo, intitulada *Visão de mundo, comunicação intercultural e o processo de aculturação*, que

a forma de ser de um indivíduo, a forma como *lê, vê* o mundo, ou seja, o seu ponto de vista e sua visão de mundo, se acham condicionados à cultura de origem que, metaforicamente, é a lente através da qual o indivíduo interage e age sobre o outro. Devido às diferenças existentes entre os indivíduos e também entre as culturas, há inúmeras leituras possíveis do mundo e das pessoas (2003, p.2 – original da autora).

Em um grupo multicultural essas diferenças passam a mesclar as relações e podem gerar *conflito*, que pode ser definido de vários modos.

Numa situação de *ganha-ou-perde*, conflito pode ser entendido como “a presença simultânea de impulsos, desejos, interesses opostos ou mutuamente exclusivos” (MEDEIROS e HERNANDES, 1999, p. 94). A comunicação pode ser uma fonte desse tipo de conflito, gerando desavenças, desentendimentos, enfim, comportamentos caracterizados por ansiedade, frustração, ressentimento e/ou hostilidade. Nessa perspectiva, isso implica que no contexto de trabalho, estes sentimentos podem contribuir para falta de cooperação na realização das tarefas, tornando a vida dentro da empresa uma experiência desagradável.

Por outro lado, o conflito pode ser encarado como um *estímulo* à aprendizagem de novas maneiras de resolver problemas. Nesse caso,

o que se deve é entender que o conflito realmente é o resultado da diversidade, que pode ser utilizado para esclarecer um relacionamento, para proporcionar maneiras adicionais de pensar, bem como opções para ação que podem ser consideradas, além de abrir possibilidades para melhorar o relacionamento (MARTINELLI, 1998, p. 64)

Juan Ignacio Pozo (2002, p. 258) alerta ser “o conflito uma condição necessária, mas insuficiente para promover a aprendizagem construtiva”, a não ser que haja uma *cooperação*, ou seja, uma colaboração entre os elementos do grupo, pois “sabe-se que a cooperação promove as aprendizagens sociais (habilidades

sociais, atitudes, etc.), assim como torna mais provável o surgimento de uma motivação intrínseca pela aprendizagem ou desejo de aprender<sup>6</sup>” Nesse caso, trata-se de uma “aprendizagem cooperativa [que] favorece o surgimento de conflitos cognitivos<sup>7</sup> entre os aprendizes (no caso, conflitos sócio-cognitivos)”

Assim posto, o conflito não pode ser entendido como um produto acabado, quando já não há mais a possibilidade de se *reverter* a situação constrangedora. Entendido como processo, o conflito permite a reflexão e a cooperação necessária para que ocorra uma transformação na maneira de pensar das partes envolvidas. Nesse prisma, podemos utilizar o conceito de K. Thomas (1992) adotado por Miura (2000, p. 40) que entende conflito como “o processo que se inicia quando uma parte percebe que a outra parte afetou ou está prestes a afetar negativamente algo pelo qual a primeira parte se interessa”. Nesse processo,

se o conflito é ignorado ou reprimido, ele tende a crescer e se agravar. Porém, se ele é reconhecido e são tomadas ações construtivas então ele pode ser resolvido mais facilmente, podendo inclusive tornar-se uma força positiva para a mudança (MARTINELLI, 1998, p. 53).

Nesse prisma, um dos aspectos da cultura brasileira que deve ser levado em consideração é a maneira como nós brasileiros evitamos as situações de conflito. Esse aspecto cultural, que segundo Amado e Vinagre Brasil consiste na maneira como os gestores brasileiros evitam os conflitos parecendo tentar de toda maneira ajeitar as coisas para evitar confrontações diretas, pode interferir diretamente em um trabalho em equipe. Baseados em relatórios sobre o comportamento dos gestores brasileiros elaborados por A. M. Costa, S. T. Diegues Fonseca, e M. L. Goulart Dourado, da Fundação Dom Cabral, os mesmos autores citam que esses “sonham em eliminar os conflitos dentro da organização para sempre (1991, p. 41 – tradução minha).”

Quando encarado como algo perigoso nas relações pessoais, o conflito pode permanecer em sua forma latente e somente manifestar-se numa situação ganha-ou-perde, então tarde demais para uma compreensão e cooperação entre as partes afetadas. Em uma situação de relação entre duas culturas diferentes, portanto, o *conflito latente* pode inibir um *desequilíbrio na relação*, necessário para a promoção

---

<sup>6</sup> (Op. cit., p. 257).

<sup>7</sup> (Op. cit. p.258, grifo do autor).

de um aprendizado cooperativo rumo a uma interculturalidade, ou melhor, uma competência intercultural.

O PSEB como transmissor da informação e mediador na comunicação tem influência direta nas relações da empresa e na adaptação dos expatriados à *cultura organizacional*, que "é o conjunto de hábitos e crenças estabelecido através de normas, atitudes e expectativas compartilhadas por todos os membros da organização" (CHIAVENATO, 1999, 207).

Isto implica que o PSEB deve antecipar e perceber os conflitos, mesmo quando latentes, intercedendo com os esclarecimentos dos diferentes significados. Nesse caso, o que significa *perceber*? Nas palavras de Maria Helena Chauí (1999, p. 122):

A percepção é sempre uma experiência dotada de significação – o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte do nosso mundo e de nossas vivências.

Posto assim, perceber e compreender a si mesmo é uma condição necessária para perceber o outro e o contexto em que se está inserido. Essa percepção e compreensão do próprio eu é a própria subjetividade, um atributo essencialmente individual, que envolve os sentimentos, valores, crenças, pontos de vista e concepções de mundo próprios. Então, pode-se afirmar que a pessoa que não percebe e compreende sua própria subjetividade não consegue perceber diferenças ou similaridades no outro. Essa falta de percepção, portanto, implica na ausência do conflito necessário para que ocorra uma aprendizagem.

Agora, os conflitos quando percebidos podem ser interiorizados como um problema a ser resolvido pelas estruturas mentais do PSEB, e nesse sentido é um estímulo a sua formação. Portanto, quando falo de *conflito* não me refiro ao conflito *ganha-ou-perde*, mas ao conflito sócio-cognitivo, em sua primeira instância, cuja percepção pode levar a uma mudança, uma *transformação*. Essa transformação está baseada no conceito de formação como a idéia de "se [constituir] uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional" (FERREIRA, 1975, p. 845), pois aqui me interessa pela maneira de ser das pessoas, a partir de seus comportamentos e aspectos culturais que possam influenciar suas ações.

---



Só é possível entender como se processa o pensamento dentro da cabeça do ser humano a partir de pressupostos, ou seja, a partir da observação de uma realidade visível. Tais pressupostos podem ser observados a partir da construção do pensamento de Jean Piaget, que permite considerar fatores de ordem afetiva, social ou cognitiva nas relações entre as pessoas e entender como a mente tende a adaptar-se e a organizar-se em função do meio.

Essa noção piagetiana explica como o sujeito, ao deparar-se com objetos ou situações perturbadoras pensa e tenta enquadrar o novo conhecimento dentro da sua maneira de compreender o mundo, por meio de seus esquemas, ou seja, seus conceitos pré-estabelecidos. Macedo (2003, p. 45) define esquemas como

padrões de comportamento, gestos, formas de agir, que nos permitem enfrentar uma situação problema, tomar uma decisão, fazer alguma coisa. [...] ... conjunto do nosso saber dizer, realizar, compreender e conviver com as pessoas e coisas.

Se os esquemas que possuímos são suficientes para entender o novo objeto ou a situação que se apresenta a nossa frente, não ocorre um avanço em nossas estruturas intelectuais. Porém, se o sujeito, além dos novos conhecimentos, necessita também de reformular seu modo de pensar, então ocorre um desequilíbrio nas suas estruturas mentais que exige uma (re)equilibração que Piaget chamou de *equilibração majorante*, pois engloba os conhecimentos anteriores relativos à nova situação em uma nova *gestalt*, ou seja, em uma nova organização que possibilita ao sujeito entender e explicar os fenômenos que observa (LEGENDRE, 2001). Esses atos intelectuais *dependem do conflito* como agente estimulador e são entendidos como atos de organização e acomodação ao meio, cujo processo promove o desenvolvimento cognitivo do sujeito, transformando sua maneira de *compreender, explicar e interpretar os elementos perturbadores que surgem na trajetória de sua vida*.

Tal noção é a base teórica que utilizo para defender a idéia de que a formação profissional e a construção da competência intercultural do PSEB, que está diretamente envolvido com um ambiente de diversidade cultural e que demanda uma capacidade contínua de adaptabilidade ao meio multicultural. Esses contextos de diversidade, em geral, podem ser fontes de conflitos, ou seja, desequilíbrios contínuos no contexto profissional que devem levar o profissional a rever e reavaliar

seus conceitos, o que “supõe compartilhar, abrir-se para o outro e supõe reversibilidade” (MACEDO 2003, p. 48). A reversibilidade, um conceito piagetiano, seria a capacidade de voltar, de retornar ao ponto de partida, de renegociar o significado, descartando o sentido unidirecional.

Nesse caso, o conhecimento baseia-se mais no raciocínio do que na percepção. O raciocínio

obedece a certas regras ou leis fundamentais, que respeitamos até mesmo quando não conhecemos diretamente quais são e o que são. Nós as respeitamos porque somos seres racionais e porque são princípios que garantem que a realidade é racional (CHAIÚÍ, 1999, p. 60).

Seria o caso de deparar-se com uma situação de funeral, como o exemplo de Serpell (1980, p. 31), na qual uma pessoa que foi criada como americana ao fazer uma visita de condolências, “sente uma resistência interna e um constrangimento” ao tentar “ajustar-se aos costumes locais”. Nesse caso, comportar-se de acordo com os costumes e os valores, requer uma mudança na maneira de compreender racionalmente a situação que se apresenta.

No mesmo sentido, Trompenaars (1993) cita o uso do *walkman* como um exemplo de comportamento de ações idênticas, com significados diferentes: algumas pessoas podem utilizá-lo para ouvir a música de sua preferência sem incomodar os outros a sua volta, enquanto que outras pessoas o utilizam para que as pessoas a sua volta não os incomodem enquanto ouvem sua música predileta. Enquanto o primeiro exemplo gera um conflito que exige uma reestruturação mental, o segundo pode ser um exemplo de conflito latente, em que as pessoas agem da mesma forma, mas têm objetivos e razões diferentes para agir como agem.

Posto assim, dentro de um contexto onde pessoas de diferentes nacionalidades trabalham em equipe, ações diferentes podem ter significados equivalentes enquanto ações idênticas podem ter significados diferentes. Nesse sentido, a noção de reversibilidade é útil para entender aonde deve chegar o profissional com competência intercultural para compreender o sentido das palavras e os valores que acompanham as ações de um grupo de pessoas de diferentes culturas em que um copo com água até a metade pode ser um copo meio cheio, para alguns, e meio vazio, para outros.

Definir um conceito de *cultura* não é tarefa fácil. Várias disciplinas estão interessadas nesse construto. O termo cultura pode ser encarado por um antropologista como uma grande força unificadora, por um profissional da comunicação como um ruído ou por um psicólogo como um estado mental. Geralmente, o conceito de cultura tende para o turístico, para aquilo que se pode observar de imediato, aspectos comuns a uma coletividade, muito ligado à definição de país ou nação.

José Luiz dos Santos (1987, p. 22) ao debruçar-se sobre a questão “O que é cultura?” observa que “não há por que nos confundirmos com tanta variação de significado. O que importa é que pensemos sobre os motivos de tanta variação, que localizemos as idéias e temas principais sobre os quais elas se sustentam”. Nesse sentido, é imprescindível que se tenha em mente que a cultura do outro é sempre observada e percebida a partir dos olhos de quem a vê do lado de fora. Por isso, Erickson (1986) insiste que o ponto de vista do sujeito observado deve ser sempre considerado, para que os diferentes significados de uma mesma ação, como o caso do uso do *walkman*, exemplo já citado anteriormente, possam ser compreendidos. Ou seja, não basta saber como se dão as ações do sujeito, mas *por quê* se dão de uma forma ou de outra.

Ao se trabalhar com vários campos de conhecimento, como é o caso deste estudo, o conceito de cultura (nacional) não pode ser rígido.

A cultura tem um sentido antropológico e histórico, porque está na base de cada sociedade ou organização. Ela que distingue o modo como as pessoas interagem umas com as outras e, sobretudo, como se comportam, sentem, pensam, agem e trabalham. Cada sociedade e cada organização têm a sua cultura específica que lhes proporciona as suas características próprias de pensar, sentir e agir (CHIAVENATO, 1999, 173)

Cultura pode ser definida (FERREIRA, 1985, p. 409), provisoriamente, como ato, efeito ou modo de cultivar e padrões de comportamento, crenças, valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade” que tende a afetar diretamente “o modo como um grupo de pessoas resolve problemas e reconcilia dilemas” (SCHEIN, 1992).

Estas definições abarcam os aspectos contemplados no conceito de cultura organizacional que fundamenta este estudo e permite entender que é o modo próprio como se cultivam as relações interpessoais na empresa. A cultura organizacional consiste no “conjunto de hábitos e crenças, estabelecidos através de normas, valores, atitudes e expectativas compartilhados por todos os membros da organização. A cultura espelha a mentalidade que predomina em uma organização” (CHIAVENATO, 1999, p, 173).

Sendo assim, é possível afirmar que a cultura nacional pode ser um parâmetro para entender a cultura organizacional, da mesma forma que a nacionalidade de uma pessoa também pode indicar sua maneira de ser, sempre levando em conta que, dentro da cultura nacional existem os diferentes grupos étnicos, assim como, dentro da cultura organizacional existe o que se denomina cultura profissional. A cultura profissional refere-se às orientações específicas e éticas compartilhadas dentro de determinados departamentos de uma organização, como por exemplo, Finanças, Marketing ou Vendas (TROMPENAARS, 1993).

Ainda, no dizer de Trompenaars (1993), a cultura se apresenta em camadas, como uma cebola. Na primeira camada, encontram-se as coisas explícitas, observáveis, como as casas, monumentos, agricultura, arte, moda, língua e comida. No meio, estão as normas de juízo de valor, como o *certo* e o *errado*, o *bem* e o *mal*. No miolo, estão os conceitos ligados à própria sobrevivência de um povo, como por exemplo, os holandeses com a invasão da água, os siberianos com o frio, e os brasileiros, muito possivelmente, associa-se com um sistema punitivo de controle com raízes na época colonial e que o leva ao temor de expor as próprias idéias e assumir riscos.

Isso mostra que conhecer a história da evolução dos povos, principalmente, a própria história pode auxiliar na compreensão do *por quê* das diferenças culturais permitindo que esses conflitos se tornem instrumentos de construção da competência intercultural. Martinelli (1998, p. 65) afirma que

quando as pessoas tentam aperfeiçoar suas habilidades de resolução de conflitos uma das mais importantes tarefas é se voltar internamente para obter melhor compreensão de suas próprias tendências, padrões e crenças.

Deborah Tannen, iniciou seus estudos no *Linguistic Institute* em *Ann Arbor* impulsionada pela confusão e frustração causada pelos problemas de comunicação que enfrentou durante um relacionamento intercultural. De suas próprias experiências pessoais elaborou vários estudos. Um de seus livros, intitulado *You just don't understand: women and men in conversation*<sup>8</sup>(1990) trata exclusivamente de estilos de comunicação entre homens e mulheres. Em sua obra *That's not what I meant!*<sup>9</sup> (1986) já afirmava que a comunicação intercultural, ou *transcultural* como também denomina, refere-se não somente a falantes da mesma língua de classes sociais, regiões, idade e sexo diferentes, mas principalmente a falantes de língua e/ou culturas diferentes entre os quais as falhas na comunicação intercultural podem ser embaraçosas ou até mesmo trágicas. No dizer da autora, “em um âmbito geral, o destino das pessoas, na verdade o destino do mundo, depende das negociações realizadas entre pessoas com pressupostos culturais e maneiras de se comunicarem diferentes<sup>10</sup>”

Para concluir, a globalização valorizou o papel do PSEB, criando um maior número de empregos, ao mesmo tempo em que elevou o nível de exigência do conhecimento desses profissionais. Desse modo, é necessário que ele tenha a competência necessária para trabalhar em contextos multiculturais, na transmissão da informação e na mediação da comunicação com equipes de executivos de nacionalidades diferentes.

Nessas funções, o PSEB depara com fontes de conflitos, que podem ou não gerar situações perturbadoras, levando-se em conta que nem sempre o conflito no grupo é explícito. Portanto, ao utilizar a língua estrangeira (ou a própria língua), deve estar atento à diversidade cultural, tanto em relação a sua própria cultura como à cultura do outro, considerando os diferentes valores e significados que acompanham as ações e a linguagem do grupo, pois, como afirma Louise Damen (1987), não é possível separar a língua da cultura. Nesse contexto, a competência intercultural apresenta-se como um saber imprescindível nos contextos multiculturais de trabalho criados pela globalização.

---

<sup>8</sup> “Não dá para entender mulheres e homens conversando” ( tradução minha).

<sup>9</sup> “Não foi isso que eu quis dizer” (tradução minha).

<sup>10</sup> (Op. Cit., p. 203)

Enfim, sobre tudo o que ficou dito neste capítulo, levanto a tese de que *o profissional em secretariado executivo bilíngüe que não percebe o conflito cultural também não desenvolve a competência intercultural*. Essa minha tese baseia-se na reflexão teórica de minha própria experiência vivenciada, cuja história passo a narrar.

## CAPÍTULO II

### *Da formação à formadora*

*Nunca um acontecimento, um fato, um feito,  
um gesto de raiva ou amor,  
um poema, uma tela, uma canção, um livro  
tem por trás de si uma única razão.  
Uma canção, um gesto, um poema, um livro  
se acham sempre envolvidos em densas tramas,  
tocados por múltiplas razões de ser,  
de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado,  
de que outros são mais visíveis enquanto razão de ser.  
Por isso é que a mim me interessou sempre  
muito mais a compreensão do processo  
em que e como as coisas se dão, do que o produto em si.  
(Paulo Freire)*

Quando me perguntam desde quando sou professora, lembro-me do meu grupo de coleguinhas da rua, que se sentavam em caixotes no quintal da casa de meus pais e assistiam minhas aulas de *admissão*<sup>11</sup>. Minha mãe, muitas vezes lavando roupa no tanque ao lado, ajudava vez ou outra com alguma lição mais difícil. Embora à primeira vista esta cena possa parecer uma brincadeira de criança, para mim não o era.

---

<sup>11</sup> Naquela época era necessário passar por um processo seletivo, denominado “exame de admissão”, para poder entrar no Ginásio, equivalente ao período da 5<sup>a.</sup> à 8<sup>a.</sup> série do Ensino Fundamental de hoje.

Aos onze anos de idade eu era uma professora muito *séria, responsável e firme* com meus *alunos* e se eles não correspondessem às minhas expectativas eu chamava as respectivas mães para uma *conversa*. Elas não pagavam nada pelas aulas, mas atendiam ao meu chamado prontamente, e, melhor, davam uma *bronca* nos filhos. Eu às vezes as ouvia conversando com minha mãe e comentando entre sorrisos e viradas de olhos sobre a minha *seriedade*.

Agora que recordo essa experiência de infância, percebo que fazia com meus pequenos alunos exatamente como o professor Manuel, um jovem português que foi meu professor do primeiro ano escolar: explicava com calma a lição na lousa, escrita com letra redondinha, e, enquanto os alunos copiavam as palavras no caderno brochura, ele passeava entre as carteiras, atento aos nossos trabalhos elaborados devagar no silêncio da classe. Para falar com ele, levantávamos a mão, e para sair da sala para ir ao banheiro, havia uma régua sobre a mesa cuja ausência indicava que já havia alguém utilizando o banheiro e que era necessário aguardar seu retorno. Ele era muito organizado, nunca gritava nem explicava uma regra uma só vez. Quando fazíamos algo correto, ganhávamos um sorriso. Na sua seriedade lusitana era muito carismático.

Maria Isabel da Cunha (1989, p. 159) ao pesquisar as influências na formação do professor aponta para essas imitações de ex-professores ou mesmo colegas de trabalho no “ciclo de reprodução de ações dos professores nas relações escolares” dizendo:

É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativos. De qualquer forma, (...) a maior força sobre seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores (grifo da autora).

Uma segunda experiência como professora também se conserva nítida em minha memória. Ocorreu no início da década de 1980, logo após ter retornado ao Brasil de uma viagem à Inglaterra onde aprendi a falar inglês fluentemente, e onde prestei e passei em um exame que me deu o *First Certificate of English*, um certificado da Cambridge University, reconhecido internacionalmente.



Uma vez no Brasil, com meu sotaque britânico e um certificado de tal porte (pelo menos na época) foi fácil encontrar uma escola de inglês para dar aulas. Logo fui contratada por uma escola de inglês franquçada.

Essa escola de inglês possuía seus próprios livros e o professor era obrigado a dar uma lição por vez e isso tornava o curso muito monótono, não só para mim, mas também para os alunos. Essa maneira engessada de ensinar me sufocava. Eu percebia que o nível de conhecimento da língua entre os alunos era desigual, apesar de estarem na mesma faixa de idade (12-13 anos). Se eu introduzia algum texto, música ou atividade fora do livro, era repreendida pela coordenadora. Apesar de gostar dos alunos e saber que eles gostavam muito de mim, saí antes mesmo de terminar o semestre e resolvi abrir minha própria escola de inglês, que veio a registrar mais uma experiência minha com grupo de alunos.

Minha escola chamava-se *Miss Lamb School of English*, e funcionou por cerca de dois anos, também em casa de meus pais, numa sala com entrada independente, com aulas aos sábados. Minha mãe, mais uma vez participava de longe, chamando para o suco e café, avisando do final da aula.

Iniciei muito animada, com dois grupos de alunos: um de crianças de 5 a 10 anos e outro com adolescentes com cerca de 15-16 anos. Em menos de seis meses dei-me conta que não dava certo ensinar as crianças menores de 12 anos todas juntas em um só grupo, pois cada aluno tinha seu próprio interesse e motivação; os pequenos demoravam em fazer as atividades e os maiores não gostavam de cantar.

Uma vez o grupo infantil desfeito, continuei ainda muito animada com o grupo de adolescentes. Esse grupo queria aprender inglês pelo menos por três motivos comuns e explícitos: já se preocupavam com o vestibular; gostavam da aula falada em inglês tempo integral; e, queriam, como eu, prestar o *First Certificate of English (FCE-I)*, da *Cambridge University*, Inglaterra, oferecido pela Cultura Inglesa, no Brasil. Eles diziam *curtir* muito minhas aulas, que sempre terminavam com *Beatles* e *Rolling Stones*. No final do curso ensaiamos uma peça de teatro (não me recordo o nome) e apresentamos no auditório da Faculdade Anhembí-Morumbi (como se chamava na época), na presença das famílias e amigos. Foi uma *trabalheira*, permeada de muita ansiedade, mas no final, para alegria de todos, foi um sucesso.

Com os vestibulares se aproximando a maioria do grupo saiu para fazer cursinho. Alguns dos alunos tinham prestado o FCE-I e dois deles foram aprovados. Era o ano de 1983. Eu já estava casada, esperando minha primeira filha e fazia meu curso de pedagogia à noite. Assim, a escola fechou, o grupo se dispersou, mas até hoje tenho notícia de alguns de meus queridos alunos e lembranças muito gostosas daquela experiência que me fez pensar que só daria aulas novamente se fosse na minha própria escola.

No início de 2001, tornei-me, de forma inusitada, professora de ensino superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS<sup>12</sup>, quando comecei a dar aulas de Tecnologia em Secretariado (TS) no Curso de Automação de Escritórios e Secretariado (CAES), na Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (FATEC-Id). Foi numa situação emergencial, quando a professora da disciplina tivera de se afastar na metade do semestre letivo.

Posso dizer que me tornei professora de ensino superior praticamente da noite para o dia, quase sem ver. Mas alguns fatos ficaram marcados. Por exemplo, durante a análise de meu *curriculum vitae*, no ato de minha admissão no corpo docente, fui informada que, *pela minha longa experiência profissional como secretária na empresa, eu estava sendo contratada como professor pleno*<sup>13</sup>.

Sem qualquer experiência com a linguagem institucional, e de certa forma “distante” do vocabulário português devido a minha permanência fora do Brasil nos doze anos anteriores, fiquei admirada com a expressão, pois sempre entendi o termo *pleno* como *cheio, completo*, portanto: alguém com *muita experiência como professor* que, para mim, sugeriu, de imediato, a idéia de um *bom professor*.

---

<sup>12</sup> O CEETEPS é uma autarquia de regime especial, vinculada e associada à Universidade Estadual Paulista (UNESP). Criada em 1969 para introduzir no sistema universitário os Cursos Superiores de Tecnologia que à semelhança de experiência no exterior pudessem formar recursos humanos demandados pelo crescimento industrial (PETEROSI, 1994, p. 16). A Fatec-Id foi criada em 1995, com o CAES, único curso que oferece até hoje.

<sup>13</sup> Conforme estabelece a Deliberação Ceeteps-6, de 30 de julho de 1997, seção dois, artigo 6º sobre o tempo de formação da graduação ou pós-graduação e seção III, artigo 18 sobre o cômputo da pontuação referente a atividades profissionais e docentes, entre outros requisitos.

Nessa direção Cunha (1989, p. 64 – grifo e aspas da autora) explica que

as instituições de ensino de qualquer um dos graus não têm projeto próprio, explícito, que delineie “o padrão ideal”. Assim, quando se fala de BOM PROFESSOR, as características e/ou atributos que compõem a idéia de “bom” são frutos do julgamento individual do avaliador.

Dessa explicação entende-se que cada instituição tem seu padrão de avaliação que não deve necessariamente ser coerente com as demais. Cunha ainda acrescenta<sup>14</sup> que “o conceito de BOM PROFESSOR é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a idéia que socialmente é construída sobre o professor”.

Como eu nunca tinha dado aula de secretariado antes e aquela seria a minha primeira experiência em uma instituição de ensino superior, fiquei um pouco preocupada. Ao longo de minha carreira de cerca de trinta anos como secretária, eu já havia *ensinado o serviço* para muitas secretárias novas, mas sempre no trabalho, na vivência, com mesa, computador e telefone tocando. Eu sabia ser uma secretária, mas será que eu saberia ensinar o que sabia fazer no escritório, dentro da sala de aula? Tal experiência de docente, dentro de uma sala com alunos e carteiras, apesar de todos os anos como secretária dentro de um contexto empresarial, eu sabia que não tinha, haja vista que a primeira pergunta que fiz para a diretora foi *se havia na faculdade algum livro para eu me basear*.

Na biblioteca da Faculdade encontrei livros de *correspondência empresarial e manuais de secretariado*, mas nenhum deles ensinava *como ensinar* aquele conteúdo. Se eu tivesse feito um curso de secretariado, saberia o que fazer naquele momento?

Lembrei do meu curso de admissão e dos meus alunos da *Miss Lamb*. Havia dado certo, mas foram experiências na *minha casa*, onde eu podia fazer do *meu jeito*. No Fisk eu tinha de dar as aulas *do jeito deles* e não tinha dado certo.

Para complicar, fiquei sabendo que os rapazes que faziam o Curso de Automação de Escritórios e Secretariado com três ênfases, Comércio Exterior, Teleprocessamento em Redes ou Secretariado, *nunca* optavam pela última e diziam abertamente não gostar da minha disciplina, pois não queriam ser identificados

---

<sup>14</sup> (Op. cit., 64)

como *secretários* no mercado de trabalho. Já estava difícil imaginar-me dando aulas para uma classe sedenta de saber. Devia discutir o assunto com a classe ou fingir que não sabia de nada? Como abordar, ou contornar, ou, ainda melhor, *como resolver tal problema?*

Uma vez admitida como professor pleno e em posse de meus diários de classe, subi as escadas que me levavam à sala de aula. Eu nunca havia utilizado um diário de classe e não tinha muita certeza se entendera a ementa, mas não quis fazer perguntas aos colegas. Eles me pareciam tão seguros e experientes. *Seriam “plenos”, como eu? Teriam (tido) dúvidas como eu?*

Sempre me considerei possuidora de um espírito desbravador para as situações novas, mas naquele primeiro dia de trabalho na nova carreira, tinha a boca seca e as mãos frias. Na minha mente, cabia-me encontrar a maneira de *transmitir tudo o que eu sabia* e eu não tinha idéia por onde começar. Contudo, uma vez apresentada aos alunos, iniciei minha aula falando sem parar parando algumas vezes para pensar na seqüência das ações que compunham determinada tarefa.

A classe geralmente limitava-se a me observar atentamente e anotar tudo calada. O que será que eles pensavam de mim? O que espera um aluno de curso superior, de um professor no seu primeiro dia de aula?

As aulas seguintes não foram muito diferentes. Eu utilizava a minha ferramenta disponível: meu conhecimento adquirido ao longo de minha experiência profissional como secretária executiva dentro da empresa. Explicava as técnicas secretariais e os conceitos comportamentais como os havia aprendido *na vida e no trabalho*, sempre trazendo um exemplo da minha própria vivência para esclarecer as dúvidas que se apresentavam, ou que eu mesmo decidia que pudessem surgir. Como explica Schön (2002, p. 33) há situações para as quais

trazemos respostas espontâneas e de rotina. Elas revelam um processo de conhecer-na-ação (...) que é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação, consciente e que funciona, proporcionando resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal.

Poucos meses se passaram quando ouvi algumas brincadeiras de alunos dizendo que eu era uma *professora brava*. Achei estranho, pois eu não queria ser uma professora brava; queria ser uma boa professora. Costumava “revisar” minhas aulas após o término, pensando no que havia dito, explicado, muitas vezes dirigindo o carro a caminho de casa ou preparando a aula seguinte.

Sobre as ações do professor, Perrenoud (2002, p. 13) alerta que

é preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. [...] Uma prática reflexiva pressupõe uma postura [que deve se tornar quase permanente], uma forma de identidade, um *habitus*.

O autor quer dizer que a prática reflexiva deve tornar-se uma atitude constante do professor, de seu cotidiano. Ou seja, o professor deve refletir a todo o momento, não somente quando surgem os obstáculos.

Sendo assim, essa prática se tornaria um *habitus* que, conforme Bourdieu (1972, *apud* PERRENOUD, 2002, p. 39) é "o conjunto de esquemas que uma pessoa dispõe em um determinado momento de sua vida". Pode se entender, a partir do conceito de esquema que rege este trabalho, que a configuração desse conjunto de esquemas pode ser modificado e gerar uma transformação na prática do professor por meio de sua constante reflexão sobre suas próprias ações.

Quando a mim, nos meus primeiros passos como professora de TS, ao refletir sobre as “brincadeiras” dos alunos, as atribuí a problemas de interculturalidade, tema que norteia esta minha dissertação. Não pensava que pudesse ser uma imitação de algum de meus professores do passado.

Ao narrar este fato, lembro-me de uma professora, Dona Domitila, minha vizinha e diretora do Grupo Escolar Jacyra Moya Martins, onde cursei os meus primeiros quatro anos do ensino fundamental. A meu ver de criança, era muito brava na escola, não *tinha prosa* com os alunos. Mas era gentil e risonha no caminho de volta para casa. Ao final das aulas, quando atravessávamos a estrada, até pegava alguns de nós pela mão, conversando com todos ao mesmo tempo, perguntando da nossa mãe e irmãos e contando histórias engraçadas. Então, eu achava dona Domitila maravilhosa. Estava sempre bem arrumada e no Jardim Morro Verde, onde morávamos, parecia que todos a conheciam e faziam questão de mostrar que eram amigos dela. Na escola, enquanto os colegas tinham receio do seu jeito, eu nunca

perdia a chance de levar ou buscar algo na diretoria, porque eu não tinha medo dela. Relatar sobre minha diretora, desperta sua imagem viva dentro de minha memória, com seu ar sério alternando com seu sorriso aberto. Pergunto a mim mesma:

*Como será que meus primeiros alunos da Fatec-Id (que nunca tiveram a chance de fazer o trajeto de volta para casa comigo) vão se lembrar de mim?* Professora Helena Gegminani Peterossi (1994, p. 173) responde que “a ação educacional não comporta retornos”.

Hoje, minhas aulas são mais voltadas para o relacionamento professor-aluno, buscando ouvir mais para conhecer o que ele quer ou necessita saber, sem tanta preocupação em apenas *despejar matéria*. Nesse sentido, a experiência com esta pesquisa, no mestrado, primeiro exerceu influencia na minha maneira de ensinar e, segundo, tem me ajudado a compreender melhor a postura de um professor reflexivo. Por isso, acredito que a pesquisa pode ser um eixo na formação continuada do professor e na (re)constituição do seu fazer docente.

Na sala de aula, procuro incentivar os alunos a buscarem seu próprio conhecimento. Eles às vezes reclamam que querem “aula”, mas procuro despertar neles a capacidade de elaborar perguntas e não de (re)produzir respostas a partir do meu conhecimento e/ou da informação dos textos lidos. Reconheço aqui, também, uma influencia direta do mestrado que demanda do aluno a busca do próprio saber.

Por conta dessas influencias da pós-graduação, minhas aulas tornaram-se mais trabalhosas, porque muitas vezes tenho de estudar o que vou discutir em sala de aula. Os trabalhos para corrigir aumentaram, fazendo-me prometer – a mim mesma e em vão – que no próximo semestre vou *diminuir a carga*; mas não é o que acaba acontecendo. Cunha (1998, p. 85) concorda: é bem verdade que o trabalho do professor que se dedica ao ensino com pesquisa exige disposição e desacomodação, além de um tempo maior gasto com leituras, discussões e avaliações”.

Nesse ponto, com referência à minha postura reflexiva, entendo que é preciso vigiar para não cair na rotina da correria do dia-a-dia, *no gesso da mesmisse*, que é justamente o oposto do conceito de *habitus* definido neste trabalho.

Perrenoud (2002, p. 31), baseado em Schön, que por sua vez fundamenta seus estudos em Dewey, explica que refletir durante-a-ação (ou refletir-na-ação)

“consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc.” Nas próprias palavras de Schön (2000, p. 35,)

[r]efletir-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. (...) é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante.

Posso observar, no meu cotidiano de professora, o refletir-na-ação e cada vez mais freqüente, o refletir-sobre-a-ação, haja vista que posso produzir uma narrativa sobre minhas ações vivenciadas, não só como secretária, mas também como formadora de profissionais em secretariado. O refletir sobre essas descrições, entretanto, tem acontecido com este estudo, mas sei que se trata de uma situação ideal que dificilmente estará acontecendo diariamente.

Essas mudanças na minha maneira de ser não aconteceram de repente. Não posso exatamente lembrar quando comecei a mudar, tampouco estou segura de conseguir pontuar com exatidão os fatores que influenciaram a minha formação. Porém tenho clareza de que um deles influenciou meu pensamento crítico, com certeza: a pós-graduação.

Antes mesmo de ingressar no Centro Paula Souza, assim que comecei a dar aulas na Fatec-Id, voltei a estudar e durante algumas disciplinas especiais que cursei no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade de Campinas, em São Paulo, fiz algumas leituras sobre abordagens e competências do professor de inglês. Foram leituras especificamente voltadas para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mas os esclarecimentos teóricos já foram de grande valia para minha formação pedagógica. Nesse sentido, Professor Antonio Joaquim Severino (2002, p. 68) contribui da seguinte forma:

O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente, assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado.

Assim fui modificando minha abordagem no dia-a-dia, buscando leituras, observando o fazer de meus colegas professores, trocando idéias com meus colegas da pós-graduação, criando atividades e experimentando métodos diferentes.

Passei a evitar a aula expositiva e buscar a interação aluno-aluno por meio de atividades aos pares ou em pequenos grupos quando discutimos também casos e exemplos trazidos por eles. Nesse tipo de abordagem é possível praticar a capacidade e liberdade de expor as próprias opiniões, decidir e tomar decisões num contexto em que se deve levar em conta a relatividade das circunstâncias em que as ações podem acontecer.

Na construção de trabalhos dissertativos, individual ou em grupo, incentivo a problematização, mesmo que observe, ainda, uma perceptível resistência por parte dos alunos. Esses ainda demonstram acreditar que o professor tem de saber tudo. Porém, usufruem, cada vez mais freqüentemente do tipo de liberdade que esse tipo de abordagem permite ao professor e ao aluno: praticar a capacidade e liberdade de expor as próprias opiniões, decidir e tomar decisões em um contexto em que se deve levar em conta a relatividade das circunstâncias em que as ações podem acontecer.

Não sei se, como professora, estou melhor que antes. Mas com certeza pratico minhas ações com mais autonomia. Principalmente, me sinto uma ótima professora quando percebo o rosto de algum aluno meu se iluminar à descoberta de um novo saber.

Ao cultivar um relacionamento mais aberto com todos, procuro deixá-los à vontade para fazer quaisquer perguntas, sugestões para os temas de seminários ou trabalhos individuais e, principalmente, duvidar dos livros e de minhas verdades. Concordo com Cunha (1998) quando afirma que

[...] **o respeito, a aceitação e a valorização do que o aluno traz** servem como estímulo à sua participação. A consideração de suas experiências contribui para a construção da autonomia dos alunos participantes na proposta e resgata, da parte dos envolvidos, um certo prazer no ensinar e no aprender (p. 79 – grifo da autora).

[...]

Além disso, a abordagem do conteúdo a partir de problemas trazidos da realidade, imprime uma nova dinâmica ao trabalho. Rompem-se, obrigatoriamente, as barreiras criadas pela especificidade de cada disciplina. Os alunos, por sua vez, são estimulados à reflexão e à construção de hipóteses, portando a darem respostas originais e não necessariamente as constantes dos manuais (p.91).

São também compreensões adquiridas por mim, advindas de minhas leituras e reflexões sobre as conseqüências de minhas ações, positivas ou negativas, que



me permitem tatear meu caminho, buscando refletir a minha prática que se transforma.

O que aqui apresentei, revela que minha formação tem-se dado num processo diário e contínuo ao longo da vida por meio do qual todas as ações contam, sejam de ordem pessoal, profissional, social, cultural ou política.

O próprio ato de escrever esta narrativa faz parte desse processo transformador e emancipatório, ou seja, (re) construindo minha trajetória, estou refletindo e (re)significando minhas experiências, (re)organizando meu conhecimento, permitindo mudanças na minha maneira de pensar, agir e ser. Este é, com certeza, um elemento que *está* influenciando minha prática e que pode ser somado a outros fatores (*cf. infra*), nesta reflexão sobre o processo de minha formação como formadora :

- a) a influência da experiência como aluna, com ex-professores;
- b) a minha própria prática cotidiana, nas ações de tentar diferentes métodos de ensinar com o objetivo de alcançar melhores resultados;
- c) a experiência com as aulas na escola de inglês franqueada e minha própria escola de inglês;
- d) o fato de até agora conhecer somente um modelo de instituição de ensino superior, que se trata de órgão público, pois já ouvi diversas vezes que *trabalhar em faculdade particular é diferente*, portanto é possível que conhecer esse outro lado da profissão influencie minha maneira de ensinar;
- e) o mestrado.

Mas pergunto, se eu não tivesse encontrado em minha trajetória uma porta aberta que aceitasse minha experiência de *professor pleno* e quisesse eu “aprender” a ser professora de ensino superior, *onde poderia fazê-lo?*

A Lei no. 9394 de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 66 diz que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado”. Isto implica que o professor para ensinar no nível superior deve ter no mínimo o título de mestre.

Nesse sentido, Severino (2002, p. 49) concorda que “[e]xigir que o corpo docente da universidade tenha formação pós-graduada é o mínimo que se deve fazer”. Porém, o mesmo autor alerta: “O que está em pauta não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento<sup>15</sup>” .

Isso demonstra que há uma necessidade de transformação na postura do professor que passa por um programa de pós-graduação, haja vista que aquele que foi aluno durante todo o curso de graduação ao final deixa a faculdade com um diploma que o permite administrar aulas no ensino superior. Nessas instancias, esse egresso, na maioria das vezes, não recebeu uma preparação pedagógica para a prática de ensino.

Na Fatec-Id pude observar que os meus colegas professores tendem a buscar esse título dentro de sua área de atuação profissional. No entanto, levanto outras perguntas mais:

*Estariam esses programas de mestrado direcionados à preparação do professor para a docência do ensino superior?*

Para formar professores é necessário estabelecer pontos de referências de tal modo que o docente se situe ao longo de sua experiência e por si estabeleça os meios de conceber seu papel. Uma formação adequada deve conciliar a aprendizagem de procedimentos de ensino, a reflexão sobre os fins e os meios de ensino, a percepção da relação-professor aluno, o conhecimento do aluno tomado individual e socialmente, o aperfeiçoamento pessoal do próprio docente, tudo de uma forma coordenada e centrada no sujeito em formação (PETEROSI, 1994, p. 136).

Hoje, como Coordenadora do CAES da Fatec-id, compartilho a preocupação de Peterossi (1994, p. 15) quando questiona a garantia da “unidade e mesmo efetividade da proposta educacional subjacente a esses cursos”, com formações e formadores tão diferenciados. Ao final de seu trabalho a autora conclui que

Não é mais possível negligenciar na formação desses docentes. É possível estabelecer-se uma política consistente. Nesse sentido, existem entidades com potencial a ser aproveitado, como é o caso dos Centros de Educação Tecnológica. Por outro lado, da Universidade espera-se que ainda venha a oferecer sua crítica e reflexões sobre a educação tecnológica e a formação de seus docentes<sup>16</sup> .

---

<sup>15</sup> (Op. Cit., p. 49)

<sup>16</sup> (Op. cit., 173).

Quanto a isso, o CEETEPS tem avançado positivamente nessa direção oferecendo duas linhas de pesquisa na área de formação tecnológica.

Neste ponto de meu trabalho, sinto-me muito atraída pela questão da minha própria formação e da formação de professores de cursos superiores de tecnologia, principalmente daqueles que vieram direto da empresa para a sala de aula, como eu que, apesar de ter cursado a faculdade de Pedagogia, trabalhei a maior parte do tempo como secretária. Gostaria de saber:

- *Como esses profissionais, de diversos campos de conhecimento, se tornaram professores de ensino superior?*
- *Em que tipo de atividades profissionais e/ou docentes estiveram envolvidos?*
- *Como se deram suas trajetórias profissionais?*
- *Que fatores contribuíram para suas formações de docentes de ensino superior?*
- *Como se sentem hoje como professores de um curso superior?*
- *Como entendem a formação profissional do aluno e a própria formação: produto ou processo?*

Dois fatores, além de outras mudanças ligadas às leis trabalhistas, ainda podem estar interferindo de maneira brutal no perfil dos professores das Faculdades de Tecnologia do CEETEPS. Primeiro, o valor da hora-aula pago pela instituição aos professores que não são atrativos para profissionais experientes; segundo, a exigência de titulação acadêmica formal (*cf. supra*), exigida pela LDB (PETEROSSO, 1997).

O descontentamento do corpo docente a esse respeito tem emergido nas recentes manifestações de greve, em 2004. Na Fatec-Id, alguns bons professores, contratados por tempo determinado, por ainda não ter mestrado, alegam não poder usufruir de uma educação continuada por conta dos altos valores das mensalidades que, na maioria das vezes, são maiores que seus próprios ganhos mensais.

Nunca me passou pela mente refletir com meus colegas professores sobre esses problemas, tampouco discutir sobre nenhuma das perguntas levantadas neste trabalho sobre formação de professores. Eu mesma nem sequer as havia elaborado anteriormente. Todavia, agora que posso utilizar algumas explicações teóricas para

refletir as angústias que sofri encarcerada na solidão de minhas dúvidas (tanto pedagógicas quanto interculturais) percebo que são questões de alta importância para a formação do docente de ensino superior e que parecem apontar para uma vereda de pesquisa ainda inexplorada no Brasil, conforme afirma Marília Costa Morosini, em seu artigo intitulado *Docência universitária e os desafios da realidade nacional* (2000, p. 5): “este tema não constitui área de sólida produção científica”.

No entanto, ainda que desvendar essa problemática seja de meu total interesse e valia, adentrar esse caminho, neste momento, seria correr o risco de extrapolar o enfoque de minha pesquisa.

Ao relatar minha trajetória de secretária-profissional à secretária-professora, não poderia, de forma alguma, ignorar alguns dos fatores que possivelmente marcaram minha formação. Dentre eles, aquele que definiu o objetivo específico deste estudo, baseado neste meu relato: *refletir sobre o significado da competência intercultural do profissional em secretariado bilíngüe e comparar essa trajetória com uma teoria de formação que forneça subsídios para a compreensão do que seja a competência intercultural de um profissional em secretariado bilíngüe.*

Essa busca do significado da competência intercultural surgiu durante uma experiência que tive enquanto eu ainda trabalhava dentro da empresa, dois anos antes de iniciar este mestrado, porém, na época, não tive a oportunidade, ou motivação, para buscar explicações científicas para o problema, até que comecei a trabalhar como professora na Fatec-Id e alguns desencontros de comunicação ocorreram em sala de aula que fizeram com que me sentisse incompetente. Os alunos, muitas vezes, reclamavam que eu tinha explicado alguma coisa errada ou estavam cobrando algo que não tinha explicado antes. Seriam falhas na comunicação, da maneira de falar?

Tais falhas ao falar prejudicam o senso de competência da pessoa e seu senso de ser uma pessoa adequada ao contexto. Se isso acontece continuamente, pode prejudicar seu sentimento de bem estar psicológico (TANNEN, 1986, p. 5 – tradução minha).

Na maioria das vezes, eu tinha certeza de haver explicado e então um clima de desconfiança se estabelecia de ambas as partes. Comecei a perceber que não entendiam o que eu estava dizendo, na verdade, não entendiam o significado de minhas palavras; e o meu jeito de ser e de falar de forma muito direta parecia chocá-

los. Nessa direção, Deborah Tannen (1986) assevera que muitos pessoas chegam a procurar psicólogos para resolver problemas de comunicação que podem ser facilmente explicados pela lingüística.

A língua que eu utilizava em sala de aula era, como sempre foi, o português. No entanto, eu ainda carregava um leve sotaque e uma entonação diferente no falar. Utilizava sentenças curtas e objetivas. Ia sempre direto ao assunto, sem qualquer preâmbulo. Essa diferença estava na minha linguagem não-verbal, que faz a grande diferença na comunicação.

Nós balançamos nossas cabeças, acenamos com as mãos, posicionamos nossos corpos de maneira consciente ou inconscientemente, convictos de que as mensagens estão sendo enviadas e recebidas. Como podemos ver, nem sempre estamos apercebidos de transmitir tais mensagens e não podemos ter certeza de que elas estão sendo notadas – muito menos “lidas” corretamente (DAMEN, 1987, p. 157)

Sem perceber os conflitos que permeavam minhas ações na transmissão das informações para os alunos, eu continuava *do meu jeito*. Era metódica na chamada e rígida com a minha própria pontualidade e a dos alunos. Sempre encontrava uma oportunidade para determinar regras e procedimentos para conduzir trabalhos. Por exemplo: nas datas de apresentações orais, ninguém podia chegar com mais de quinze minutos de atraso. Isso era um problema para o aluno, porque ele ficava com zero. A classe tinha de avaliar o grupo que apresentava o trabalho e o grupo tinha de avaliar a classe através de um teste de conteúdo que o próprio grupo apresentador preparava.

Os alunos não estavam acostumados com esse tipo de exigências (pelo menos não da maneira direta e objetiva como eram introduzidas e exigidas). Às vezes reclamavam dizendo que os outros professores não eram *daquele jeito*. (Bravos?) Mas eu sempre apontava para as exigências do mercado de trabalho ou tinha um exemplo da minha própria experiência *lá fora*, de países por onde tinha vivido. Ao mesmo tempo, sentia-me extremamente irritada e impotente frente aos desentendimentos, sintomas estes relacionados ao que se denomina *choque cultural*.

“Choque cultural é uma experiência comum para uma pessoa aprendendo uma segunda língua em uma segunda cultura”, afirma Douglas Brown (1994, p. 170).

Hoje, entendo que aquele meu comportamento em relação à avaliação pode ser explicado pela influência de minha imersão de doze anos na cultura estadunidense, que preza esses aspectos. Geertz (1973, p. 44) afirma que a cultura tem “mecanismos de controle” sobre o comportamento individual. Esses mecanismos seriam as regras gerais que se aplicam a todos os indivíduos que convivem dentro de uma mesma sociedade.

O fato de eu já ter vivido na Inglaterra e ter sempre trabalhado no Brasil com estrangeiros usando o inglês para a comunicação, somado à minha adaptação à cultura dos Estados Unidos de maneira rápida, intensa e inconsciente, fizeram com que eu não percebesse, ao imergir na minha cultura mãe, os comportamentos *estranhos* até interagir com um grupo de brasileiros. Além disso, o aspecto cultural brasileiro citado por Amado e Brasil (1991) sobre o modo como os brasileiros evitam confrontos diretos contribuíram para que os conflitos ficassem latentes por muito tempo até que viessem à tona nas reclamações abertas dos alunos.

Essa rigidez, de que reclamavam, deu espaço ao diálogo, tanto pela minha crescente adaptação à cultura brasileira, quanto pelo meu próprio aprendizado na prática cotidiana. Cunha (1998, p. 91) aponta que “os critérios de avaliação são também uma construção coletiva. É algo que está sendo construído por professores e alunos”. Assim considero que esse comportamento poderia estar relacionado com a minha insegurança de docente. Embora ainda utilize o mesmo tipo de avaliação, esta é discutida com a classe na primeira semana de aula e as sugestões são acatadas e adequadas dentro de um consenso entre mim e o grupo.

Minha maneira de falar mudou bastante, mas sou obrigada a admitir que quando interajo com grupos e contextos novos, preciso me precaver com recaídas. Eu gostaria de levantar aqui uma hipótese de que a o processo de *re-aculturação* é mais longo e doloroso que o de uma aculturação, assunto sobre o qual ainda não encontrei literatura. Percebo que algumas mutações na minha maneira de pensar e de agir são permanentes e agora fazem parte de minha identidade. Edward Hall (1977, p. 42) afirma que o que atribui identidade ao ser humano é a forma de se comunicar, tanto verbal quanto não-verbal. Henriques (2003, p. 12) explica que, “por serem inconscientes, as formas não-verbais de se comunicar tendem a permanecer”.

Foram momentos de muita dúvida e incerteza, em que eu me sentia imensamente angustiada, com inúmeras questões brotando em minha mente ao mesmo tempo: de um lado, como uma pessoa brasileira que se sente inadequada em seu próprio meio; de outro, como uma professora cheia de incertezas, pois eu me sentia na responsabilidade de formar tecnólogos competentes para atuar no atual mundo globalizado, onde pessoas das mais diversas nações e sociedades necessitam trabalhar juntas, e, portanto, lidar com o mesmo tipo de problema que me atormentava e eu não conseguia resolver.

Àquela altura, eu não me dava conta do que realmente acontecia, ainda preocupada em ser uma boa professora com o conteúdo *na ponta da língua*. Só percebia que esses mal-entendidos na escola, somados a outros conflitos com minha própria família (pai, mãe e irmãos), geravam dentro de mim um redemoinho de sentimentos de aflição, impotência ou mesmo de hostilidade com as pessoas e o novo ambiente. Nesse sentido, Damen (1987) e Brown (1994) corroboram que esses sintomas são típicos do *choque cultural*, que é um estágio intermediário do processo de aculturação, ou seja, de adaptação à nova cultura, que sucede ao curto período inicial da euforia da chegada ao país estrangeiro.

Entretanto eu não estava em um país estrangeiro. Eu havia acabado de chegar ao meu próprio país. As interpretações recíprocas e errôneas na comunicação nas minhas relações, ocorriam na língua materna, o português, e não da língua inglesa, que com essa não tinha problemas de comunicação com os estrangeiros com quem trabalhava. Foi quando comecei a entender que tinha me distanciado suficientemente da língua e cultura brasileira a ponto de sentir-me estrangeira dentro de meu próprio país: sentia-me uma norte-americana falando português, *um peixe fora d'água*. Trompenaars (1993, p. 21) diz que “nossa própria cultura é como a água para um peixe”. Teria eu me tornado um peixe de aquário?

Pouco a pouco fui aceitando esse distanciamento como uma consequência do período que vivi longe da minha própria cultura materna. Eu havia absorvido valores, pontos de vista e concepções de mundo da cultura americana, de maneira inconsciente, a ponto de não perceber que minhas ações e minhas palavras estavam permeadas de significados distintos.

Aquelas aulas na Fatec-Id eram, na verdade, meu primeiro contato com um ambiente novo, brasileiro, modificado, depois de doze anos ausente do Brasil e eu havia me esquecido de como falar, agir e reagir do jeito brasileiro. Portanto, o português havia se *estrangeirizado* devido ao longo período de distanciamento da realidade humana, social e diversa da cultura brasileira.

Nesse ponto, instruída a buscar um mestrado para regularizar meu lugar como professora de ensino superior, direcionei meus passos para os corredores da pós-graduação em ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Foi então que acabei cursando algumas disciplinas dentro da Lingüística Aplicada, na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, na Universidade de Campinas. As leituras foram apontando para problemas de comunicação por questões culturais e forneceram fomento de grande valia para minhas reflexões deste estudo. De imediato atenderam três de meus interesses pessoais: primeiro, pude entender alguns processos de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, que me responderam algumas perguntas de cunho pedagógico do tempo de professora de inglês; segundo, dentro da área de formação de professores, encontrei subsídios teóricos que permitiram explicar algumas de minhas ações como professora; e, terceiro, o encontro de explicações teóricas a respeito de diferenças sobre as culturas do Brasil e dos Estados Unidos. Com base no livro “Bandeirantes e Pioneiros”, de Viana Moog (1957), criei um curso intitulado *Brazil and United States of América: Cultural Contrasts* (Brasil e EUA: contrastes culturais) que já ministrei por duas vezes no Departamento de Extensão do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade de Campinas.

Estudar e refletir sobre essas duas culturas permitiram-me perceber e entender algumas de minhas transformações ocorridas durante o período em que me sujeitei à diversidade e divergência cultural estadunidense. O termo interculturalidade tornou-se comum na minha fala e uma pergunta de peso maior somou-se às minhas questões de professora-formadora: *Como preparar meus alunos para atuar dentro de um mercado de trabalho orientado para um modelo de competências e cada vez mais globalizado, sujeito à diversidade e divergência cultural?*



A expressão competência intercultural passou a fazer parte do meu questionamento: *O que seria a competência intercultural? Como ensinar a competência intercultural? Apesar dos meus freqüentes contatos e convívios com outras culturas eu tive conhecimentos necessários para mobilizar uma competência intercultural quando precisei? Como se constrói uma competência intercultural?*

Sendo que eu somente sabia ensinar aquilo que tinha executado enquanto secretária na empresa, ou seja, por experiências prévias, uma experiência muito perturbadora me perseguia com perguntas sem respostas. Eram questões, não de uma pessoa falante de língua estrangeira, mas de uma professora que queria ser a formadora de profissionais que necessitam atuar em contextos multiculturais.

Decidida a aprender os conhecimentos necessários para entender como se forma e se mobiliza a competência intercultural, busquei um caminho no qual pudesse avançar os campos de conhecimento que se fizessem necessários para entender a minha própria pessoa como um ser humano, social e cultural e ao mesmo tempo compreender que influências contribuíram para a minha formação como secretária e como professora. Esse caminho apontou para o relato de experiência como um procedimento adequado à pesquisa qualitativa, que me permite narrar os fatos e observar os processos de desenvolvimento dos fenômenos em estudo.

Mas por onde começar? Onde estão as raízes de minha formação em *secretária-profissional* e daí para a transformação em *professora-formadora*? Com base em Cunha (1998) o professor se constitui docente a partir de inúmeras referências, entre elas: sua trajetória de vida com suas relações com a família, a escola, o contexto de trabalho e sua inserção social e cultural.

## Capítulo III

### ***Das raízes formativas***

*As raízes são galhos que penetram fundo na terra.  
Os galhos são raízes que se estendem para o alto no ar.*  
Rabindranath Tagore

Tenho como primeira referência minha inserção no mercado de trabalho, em 1970, no cargo de *Aprendiz de Escritório* de contabilidade, cuja atividade principal era datilografar tabelas e balancetes contábeis. Para a família de cinco irmãos, era um dinheiro extra, mas meu pai não queria admitir essa necessidade, tampouco queria permitir que eu trabalhasse fora. Lutar com meu pai para atingir meus objetivos foi um fato recorrente durante toda a minha trajetória de vida.

Como Aprendiz de Escritório, na verdade, eu apenas copiava, muito lentamente, exemplares manuscritos, elaborados pelo contador, meu superior direto, utilizando uma máquina de datilografia marca *Remington*. Com ela aperfeiçoei minhas técnicas de tabular e de datilografar sem olhar no teclado, uma habilidade exigida naquele tempo.

Os donos desse escritório de contabilidade eram nipo-brasileiros e moravam ao lado de minha casa. O patriarca, imigrante japonês, ensinava sua língua oriental para as crianças descendentes de japoneses que moravam no bairro. Com ele, tive algumas aulas de japonês que até hoje me fazem lembrar uma cantiga de ninar e os

numerais de 1 a 10. Foi também com meus vizinhos nipônicos que aprendi a comer *manju* (bolinho doce de feijão) e *sashimi* (arroz com algas). Minha curiosidade e atração por línguas e culturas diferentes começavam a se revelar.

Meu pai continuava contra minha obstinação em trabalhar *fora*. Para ele, mulher era para lavar, passar, limpar e cozinhar, e cuidar do marido que devia trabalhar para sustentar a casa. Mas de tanto eu insistir ele acabou deixando.

Olho para aquelas discussões e vejo-me, adolescente e, às vezes, inseqüente, na luta pelos meus ideais. Não me arrependo de persistir pelo meu intento, porque foi o primeiro passo para minha liberdade de crescer forte e superar os obstáculos e os impactos inusitados da vida como, por exemplo, a verdade inexorável de que os maridos não vivem para sempre.

Teimando, consegui fazer um curso de seis meses de datilografia. Tinha aulas diárias durante as quais copiava histórias de faroeste inteiras, com o teclado coberto com uma espécie de caixa que não me permitia ver as letras. Tornei-me eximia datilógrafa e recebi meu diploma, em cartão grosso, escrito em letras góticas; fisicamente, parecido com os diplomas dos egressos da Fatec-Id. Aquele singelo diploma, naquele momento, representava uma conquista, uma garantia de encontrar um emprego, abraçar uma profissão. Infelizmente, tal certeza não acompanha os jovens tecnólogos de hoje, no momento de sua colação de grau.

Batalha semelhante conquistou meu direito de prosseguir os estudos. Eu havia concluído o então chamado *ginásio*, agora conhecido como II Ciclo do Ensino Fundamental e tinha desejo de fazer o *colegial*, hoje denominado Ensino Médio. De novo, não foi fácil convencer meu pai, mas, por fim, ele concordou. Assim trabalho e escola iniciaram suas trajetórias em minha vida de maneira precoce e interdependente.

Em 1971, tornei-me Datilógrafa em uma indústria metalúrgica alemã, fabricante de brinquedos e peças automobilísticas. Nessa função, eu atendia todo o Departamento de Produção daquela empresa que era composto pela gerência, no caso, meu chefe direto (brasileiro), um Supervisor de Produção, um Supervisor de Organização e Métodos e um Supervisor de Ferramentaria.

Direta ou indiretamente, acabei por aprender sobre o que se tratavam praticamente todos os trabalhos que competiam ao Departamento de Produção,

onde discutiam projetos, desenhos, métodos, moldes e tornos. Era comum ouvir discussões ruidosas sobre as máquinas importadas e seus problemas de manutenção que tinham que aguardar a chegada do técnico especializado da Europa para serem solucionados, razão também pela qual meu colega Naoke foi fazer um treinamento na Alemanha sobre construção de moldes e manutenção de máquinas.

Apesar de apenas ocupar o cargo de Datilógrafa do departamento, minha insaciável curiosidade, talvez própria da pouca idade, levou-me a exercer quase todas as possíveis funções secretariais da época, que se restringiam a tarefas de correspondência do departamento. A correspondência do Departamento resumia-se a memorandos internos, com diversas cópias em vias carbonadas<sup>17</sup>, de cor preta ou azulona, que depois eram distribuídas aos outros departamentos.

Era um trabalho demorado que exigia atenção na digitação, tanto quanto na parte mecânica para não bater em uma tecla errada, como na parte gramatical e ortográfica, pois corrigir erros significava apagar<sup>18</sup> cuidadosamente várias folhas de papel. Esse fazer e refazer não só podia aperfeiçoar a competência técnica de uma secretária, mas também criar uma competência artística. Uma letrinha errada que precisasse desaparecer para sempre daquele ponto do papel exigia muita habilidade com a borracha seguida da maestria em recolocar o pequenino espaço apagado sob a tecla correta, que, por sua vez, não podia ser batida com força demasiada para não cortar o papel.

Enfim, eram tarefas isoladas, traçadas pela chefia, como tomar ditado, copiar cartas e memorandos, preencher formulários internos e externos, e arquivar e distribuir<sup>19</sup> a maior parte da correspondência. Naquele tempo, “o executivo ditava cartas que a secretária datilografava. Hoje, o executivo digita sua correspondência e a envia por *fax* ou *e-mail*, ou delega totalmente à secretária a redação e assinatura

---

<sup>17</sup> As vias carbonadas dos documentos datilografados, naquela época, foram substituídas hoje pelas reimpressões ou fotocópias.

<sup>18</sup> O corretor líquido, "branquinho" como se conhece hoje, ainda não fazia parte das ferramentas secretariais.

<sup>19</sup> A correspondência interna era geralmente colocada dentro de um envelope de circulação, onde havia um espaço para o nome do remetente e do destinatário, que eram colocados dentro de uma caixa de saída e retirados por um menino ou rapaz denominado Contínuo ou *Office-boy*. O *Office-boy* era responsável pela circulação dos documentos e da correspondência dentro da empresa, esta última, hoje, comumente enviada e distribuída eletronicamente, via *e-mail*.

da carta” (MEDEIROS e HERNANDES, 1999 p. 18) de modo que, comumente, a correção e a própria atenção aos erros de ortografia ficam por conta do computador.

Com alguns meses de experiência no Departamento de Produção, tive a oportunidade de substituir, por algumas semanas, a *Secretária de Vendas* que estava doente. Eu atendia as ligações telefônicas internas, mas quem atendia às ligações externas era o Gerente de Vendas, que lidava diretamente com os clientes, mas dependia de minhas informações sobre os saldos de peças a *dever*, pois nessa função desenvolvi um sistema de controle de entrada e saída de peças para as montadoras por meio da utilização de um arquivo tipo *Kardex*<sup>20</sup>. Ali, eu registrava os pedidos dos clientes e na medida em que iam sendo atendidos, recebiam, de minha parte, baixa nos saldos de peças a serem entregues, com base nas notas fiscais emitidas pela empresa.

Desse modo, controlava as entregas e os saldos cuidadosamente, com indicadores coloridos em verde, amarelo e vermelho, respectivamente; pedidos em dia, pedidos a vencer em breve e pedidos atrasados. Ao trocar o sinal verde para o amarelo, já ligava para a Produção cobrando os pedidos de clientes como *Ford*, *Chrysler*, *Volkswagen* e outras montadoras do gênero. Essa estratégia eu adotei no Departamento de Vendas depois de observar um funcionário do almoxarifado, que me explicou a função dos pedacinhos de plásticos coloridos.

Essa minha habilidade de controlar os pedidos chamou a atenção do diretor de vendas que passou a me levar em suas visitas às montadoras do ABC, região de São Paulo onde se instalavam grandes empresas automobilísticas, para fazer parte de reuniões onde eram discutidas e acertadas discrepâncias nos saldos de pedidos a serem entregues. Meus números geralmente eram os corretos e isso cativou a confiança dos gerentes da empresa e dos próprios clientes que buscavam informações diretamente comigo.

O clima dentro do escritório era bastante informal, porque os escritórios estavam em reforma e vários departamentos trabalhavam juntos dentro de um mesmo galpão, enquanto suas salas não ficavam prontas. Como minha mesa ficava muito próxima da mesa do presidente, este também me solicitava o exercício de

---

<sup>20</sup> Kardex é um arquivo de gavetas estreitas e longas que pode ser colocado sobre a mesa de trabalho. Dentro das gavetas há pastinhas plásticas sobrepostas, onde podem ser inseridas fichas para controle de estoque ou outros.

varias tarefas secretariais como anotação de recados, datilografia de correspondência e arquivo. Nesse ínterim, tornei-me membro da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes) e participei de um curso de Supervisão de Pessoal na Indústria, ministrado pelo SESI (Serviço Social da Indústria) aos nossos gerentes e supervisores.

Apesar do curto espaço de tempo em que permaneci nesse meu primeiro emprego, tive a oportunidade de aí observar que *aprendi a aprender* as tarefas que se apresentavam quando não havia ninguém para me ensinar; aprendi *a fazer* meu trabalho sem a necessidade que o mandassem e, também que o bom relacionamento profissional abre portas para outros trabalhos.

Apesar de gostar desse meu emprego e das pessoas com quem trabalhava, sentia-me insatisfeita com o cargo de Datilógrafa. Eu queria ser uma secretária e, em meados de 1972, consegui meu primeiro cargo de Secretária. Eu não tinha o curso de Secretariado, ainda cursava o então Colegial.

De alguma forma, eu sabia que o cargo era importante. “Cargo refere-se à posição que o indivíduo ocupa na hierarquia ocupacional da empresa onde trabalha” (PETEROSSO, 1980, p. 80). Eu sempre pensava na secretária em uma posição de destaque nessa hierarquia, em que ela pudesse decidir suas próprias ações. Meu emprego como Secretária Jr. do departamento de contabilidade da Kerboc<sup>21</sup> foi uma decepção.

Aquela liberdade de aprender que eu tinha no emprego anterior transformou-se em uma prisão, onde as pessoas não podiam abrir a boca quando o “chefe” estava por perto. Meus dias consistiam em datilografar balanços, balancetes e notas fiscais; e preencher manualmente formulários e livros fiscais. Diariamente copiava as notas fiscais no mimeógrafo<sup>22</sup> que sujava minha roupa e encardia minhas unhas de tinta azul. Eu vivia borrada e emburrada.

Aborrecida com aquelas atividades que se limitavam a cópias e execução de ordens, parti em busca de novos desafios e uma pergunta: o que é ser uma

---

<sup>21</sup> O nome da empresa é fictício. Trata-se da empresa onde voltei a trabalhar em 2001 na função de Secretária da Presidência e onde ocorreu a experiência que fornece dados empíricos para este estudo.

<sup>22</sup> O mimeógrafo é uma máquina manual de manivela que serve para copiar documentos que são previamente digitados em um papel grosso, embebido com um tipo de tinta azul seca, que se desprende nas cópias com álcool.

secretária? Até então, a imagem que eu tinha da profissional secretária, em minha cabeça, era de uma mulher autônoma, resoluto, de andar seguro e gestos distintos. Com que roupa? Do tipo que uso hoje: o conhecido *tailleur*, ou seja, saia, blusa e paletó. Sabe Deus, de onde saiu esta idéia? Dos romances traduzidos que eu lia? Das revistas de moda que minha mãe utilizava como costureira?

Descobri bem mais tarde, por experiência própria, que a definição de secretária estava e ainda permanece restrita ao setor econômico ao qual está ligada. Por exemplo, as competências necessárias a uma Secretária de Vendas não são as mesmas de Secretária do Departamento Financeiro. Enquanto a primeira tende a relacionar-se com clientes externos e necessita de uma competência comunicativa bem desenvolvida, a segunda pode restringir-se a um volume maior de digitação, voltada ao controle de saldos bancários, produção de balanços e orçamentos.

Meu emprego seguinte promoveu uma mudança nas minhas atividades administrativas. Em fevereiro de 1972, fui trabalhar como *Auxiliar de Compras* em uma empresa que fabricava baixelas de aço. Apesar de não ter o registro de *secretária* em carteira, eu, finalmente, tinha um chefe só, que me permitia tomar algumas decisões e fazer sugestões. “Historicamente, executivo e secretária sempre formaram uma dupla no trabalho” (GUIMARÃES, 1999, p. 295) e eu e meu chefe trabalhávamos em harmonia. Ele deixava-me redigir sozinha parte da correspondência interna e externa, e logo aprendi a preparar a documentação de importação de aço e exportação do produto acabado.

Essas tarefas me colocaram, pela primeira vez, em contato com a necessidade de saber usar uma língua estrangeira. As franquias de escolas de idiomas ainda não eram tão comuns como hoje. Tive de ir a uma escola de inglês na Av. São João a 50 km do bairro em que morava com meus pais. Foi então que comecei a querer viajar para a Inglaterra.

Na casa dos meus pais não tinha televisão para me mostrar o mundo, mas em compensação, eu devorava livros, do clássico brasileiro *Iaiá Garcia*, de Machado de Assis, aos russos *Irmãos Karamazov*, de Dostoievski. E não passavam despercebidas as revistas em quadrinhos como o *Fantasma* e o *Tio Patinhas*. Nas letras eu viajava no tempo e no espaço.

De minhas leituras desejei aprender piano, tornar-me médica e casar com um italiano rico de descendência nobre; contrariando meus desejos, toco flauta, fiz pedagogia e casei-me com um brasileiro pobre, de descendência incerta.

Em 1974, com dezessete anos, entrei no Curso de Administração de Empresas, na Faculdade Mackenzie, hoje universidade. Foi uma grande vitória, porque eu não tinha feito o *cursinho* pré-vestibular como minhas colegas do então colegial. Eu passei; elas ficaram.

Para poder chegar a tempo na faculdade, fui trabalhar na Av. Paulista, esquina com a Consolação, onde fica o Mackenzie até hoje. Era uma empresa fabricante de tintas, pequena, mas que fazia parte de um grupo de empresas, entre elas a Aços Villares. A fábrica de tintas ficava em São Caetano do Sul – SP, e os escritórios na Av. Paulista, em um prédio alto, de quatro elevadores onde subiam e desciam, conversando um português bem pronunciado, roupas elegantes, maleta e sapato alto, secretárias parecidas com aquelas que eu tinha sonhado ser. Não me cumprimentavam.

O novo ambiente administrativo exigia um guarda-roupa mais fino, palavras pronunciadas por inteiro. As oportunidades de relacionamento com clientes, fornecedores e bancos aumentaram, pois, tratando-se de pequena empresa, sua administração estava centrada no Gerente Administrativo, que era meu chefe, e nos serviços da única secretária, eu. Com a experiência que eu já tinha com contabilidade, vendas e compras não encontrei grandes dificuldades para realizar minhas tarefas secretariais.

Com pouco mais de 18 anos, após uma de minhas brigas fenomenais com meu pai, saí de casa e fui embora para o Rio de Janeiro. Dessa vez, o problema tinha sido minha vontade de ir morar em Londres e para isso eu precisava de sua autorização por escrito, para poder tirar meu passaporte, nunca assinado por ele.

No Rio, fiquei somente três meses. Durante esse tempo, fiz trabalhos temporários: um de datilografia para uma escritora (como era mesmo seu nome?) e outro de secretária na *Xerox do Brasil*. Senti falta da correria de São Paulo. Foi a primeira vez que pude perceber que as pessoas de um mesmo país, falando a mesma língua, podem ser *muito* diferentes. Era esquisito comer feijão preto todos os dias e ver as pessoas saírem correndo ao final do expediente para ir à praia.



Retornei a São Paulo, para a mesma empresa que trabalhava antes e, embora não falasse uma palavra de inglês, pedi que me registrassem como Secretária Bilíngüe. Acho que foi a frustração de não ter podido sair do Brasil. Interessante, nunca tinha pensado como era importante para mim, ser secretária, e bilíngüe! O que, ou quem me fez gostar tanto de ser secretária?

Em julho de 1976, emancipada por lei, tranquei minha matrícula no Mackenzie e embarquei na *British Airways* rumo a Londres, uma semana após completar 21 anos. Foi a semana necessária para providenciar um passaporte sem a autorização paterna. Foi, também, nessa mesma semana que o Excelentíssimo Sr. General Ernesto Geisel, então Presidente da República, anunciou o depósito compulsório de 1.000 dólares para quem saísse do país a turismo. Eu assistia *Pecado Capital*, a novela das oito horas da noite, transmitida pela Rede Globo, quando houve uma interrupção para anunciarem mais ou menos isto:

*a partir de hoje todo cidadão brasileiro que sair do país com visto de turista deverá deixar depositado em caráter compulsório o valor de mil dólares.*

Era praticamente todo o dinheiro que eu contava para viajar. Mas não foi obstáculo suficiente para me fazer desistir de meu sonho. Parti com uma passagem de ida e 100 dólares no bolso (na época equivalente a 50 libras esterlinas).

Em Londres, encontrei alguns amigos brasileiros que já eram meus conhecidos de São Paulo e que viviam ali em Earl's Court. Fui morar com eles.

Em poucos dias, meu dinheiro acabou e o único trabalho que encontrei foi de *chambermaid* (camareira) em um Hotel de Marble Arch, sem saber sequer responder *yes* ou *no* àquilo que me perguntavam. Mas tudo era novidade, meus amigos que estavam ali há mais tempo também trabalhavam em funções semelhantes, em restaurantes, hotéis ou casas de família.

Durante os primeiros três meses na capital britânica, tudo era de fato uma foto. Pombas comendo milho na porta da estação do metrô eram fotografadas em diversos ângulos, como se fossem entrar em extinção na semana seguinte. Cabeças de homens enroladas em xales do Paquistão eram cuidadosamente registradas ao lado dos rostos das mulheres da Arábia cobertos por máscaras de prata. Nada como eu tinha lido, nem mesmo a gramática!

Essa seria a primeira fase de um processo de aculturação. As outras fases também podem ser percebidas com clareza ao longo da narrativa. Douglas Brown (1994, p. 171) explica que o processo de aculturação, ou seja, a adaptação da pessoa a uma nova cultura tem quatro fases do processo que nem sempre obedecem a ordem que se segue:

1<sup>a</sup>. fase - encantamento com as novidades do novo país;

2<sup>a</sup>. fase – surgem os primeiros choques culturais, isto é, os padrões culturais da cultura do país hospedeiro começam a entrar em choque com os padrões da cultura do visitante; iniciam-se as contestações;

3<sup>a</sup>. fase - alguns problemas começam a ser resolvidos, ou seja, o visitante começa a ter alguns de seus padrões comportamentais modificados, embora ainda não aceite totalmente a nova cultura;

4<sup>a</sup>. fase - adaptação, incorporação de certos padrões da cultura do país hospedeiro.

Quando setembro chegou, expondo suas pinturas de outono, com árvores cobertas de folhas em tons cinza, vermelho e amarelo, eu já havia mudado meu estilo de vestir e substituído as roupas novas que eu havia mandado a costureira fazer no Brasil, antes de viajar, pelos vestidos indianos longos de cores escuras e quentes de Portobelo Road.

Recordando aqueles tempos, parecia que eu tinha sempre morado ali e quase nunca escrevia para minha família, mas, recentemente, ao visitar a casa de minha mãe, *fuçando* em um guarda-roupa velho encontrei uma caixa cheia de cartas, fotos e cartões postais. Eram lembranças de quase dezesseis anos longe de casa entre Europa e Estados Unidos. Fiquei lendo como quem recebe carta de alguém que está morando fora.

Muitas dessas fotos eram de Leeds, uma cidade no condado de Nova York, ao norte da Inglaterra, onde fui estudar no Park Lane College para aprender inglês naquele outono frio. Com pouco tempo de Londres, eu percebi que nunca aprenderia inglês falando português com meus amigos.

Na rua, eu sempre tentava falar com os nativos, mas tinha muita dificuldade de entender as pessoas, então arranjei um *jeitinho*. Para entender uma informação

na rua, por exemplo, eu parava pelo menos três pessoas para perguntar a mesma coisa e procurava entender as informações por etapa.

Os ingleses são precisos em suas informações, mas bastante detalhistas. Nunca utilizavam nada como *tirinho de espingarda ou virando logo ali*. Eram extremamente minuciosos e demorados em suas explicações. Também, eram educados, mas impacientes. Ao pedir que eles falassem mais devagar (*speak a little bit slowly, please*) falavam mais alto e mais rápido.

Em Leeds, trabalhava como *au-pair girl* (dama de companhia) para uma senhora viúva, de nome Mrs. Meyers. O trabalho da casa era leve e ela nunca reclamava da qualidade de meus serviços, pelo contrário, dizia que eu gostava de limpar demais e criticava, principalmente, o fato de eu lavar o chão da cozinha, pois dizia que passar um pano molhado era suficiente para deixá-lo limpo.

Eu tentava fazer de seu jeito, mas depois de algumas vezes, acabava fazendo do meu jeito. Também, reclamava da *minha mania* de tomar banho todos os dias e lavar a cabeça. Não pela despesa, mas porque banhos diários “*envelheciam precocemente a pele e faziam mal a saúde*”. Explicar que esse costume da cultura brasileira nascera com nossos indígenas me pareceu mais difícil do que passar a tomar banho antes de ela chegar do seu trabalho.

Todavia, Mrs. Meyers não era a única adepta aos banhos raros. As casas de meus amigos e amigas inglesas geralmente tinham uma pia no quarto e era ali que eles se lavavam durante a semana com uma toalhinha molhada. Banho de banheira no inverno, só mesmo aos sábados, e, geralmente pela manhã. Eu já tinha lido sobre os costumes dos franceses, e que o assunto do banho estava relacionado à escassez de água e ao clima frio.

Eu estudava inglês no Park Lane College e tinha (e ainda tenho) uma amiga, muito amiga, chamada Maggie. Maggie e eu estávamos juntas sempre que possível. Eu ainda não falava inglês muito bem e ela entendia umas poucas palavras de português e logo começamos a ensinar uma a outra. Foi uma experiência muito produtiva.

Nos finais de semana, invariavelmente, íamos a algum Pub (abreviatura de *Public House*), tipo de bar onde se bebe cerveja tipo *chopp* aos *pints* (canecas de cerca de um litro). No fim da noite, com seus amigos, ingleses, geralmente (eles)

bêbados, comprávamos *Fish and Chips* (prato comum de peixe frito e batatas fritas enrolados juntos em folhas de jornal) e seguíamos comendo a caminho de casa.

No começo, era tudo muito interessante, motivo de tirar fotos e escrever cartas para as amigas do Mackenzie. Mas logo, tudo se tornou uma mesmice, tudo muito chato, o que parecia falta de criatividade britânica. Comecei a ficar com saudade dos meus amigos brasileiros barulhentos de Londres.

Com oito meses de curso de inglês passei nos exames para *First Certificate of English* (certificado emitido pela Cambridge University). Resolvi voltar para Londres, onde comecei a trabalhar no *Henry VIII Hotel*, a uma quadra do *Hyde Park*.

Nesse novo emprego, eu realizava muitas práticas secretariais, no que diz respeito ao atendimento telefônico, reservas, pagamentos e contabilidade. Foi a primeira vez que trabalhei com um grupo de pessoas de outras nacionalidades dentro de uma organização com um objetivo comum, que, segundo Chiavenato (1999), é a definição de organização, empresa.

Na recepção, trabalhava comigo Natasha, iugoslava; Julie, inglesa; o gerente, irlandês, um dos *Bell boys* (rapazes que transportam a bagagem dos hóspedes) era português e os serviços de limpeza, tinturaria e cozinha, eram realizados por espanhóis, italianos, gregos, franceses e várias outras etnias européias.

Trocávamos de turno a cada oito horas, portanto, era imprescindível que as tarefas fossem executadas de maneira que os colegas que assumiam meu posto não tivessem problemas para continuá-las. Não havia tempo para muita conversa, mas tenho boas recordações daquele lugar.

Lembro-me que uma vez estava conversando com o *Bell-boy* português e ele me perguntou se eu conhecia a Alemanha. Demorei muito tempo para entender a sua pronúncia carregada do *L*. Meu colega disse, ao fim, que nós brasileiros tínhamos *estragado* a língua portuguesa, mas juntos demos risadas, porque ele se referia às novelas brasileiras que eram passadas em Portugal com muito sucesso.

Em uma outra ocasião, eu atendia um grupo de turistas dinamarqueses quando um outro *Bell-boy* veio me dizer esbaforido que havia fogo em um dos quartos. Eu não entendi de imediato o que ele dizia e com os olhos ainda grudados na ficha do hóspede à minha frente pedi ao *Bell-boy* que, por favor, aguardasse até

eu atender àquelas pessoas. A senhora dinamarquesa que estava sendo atendida por mim exclamou agitada: *He Said there's a fire!* (ele disse que há um fogo!) e eu muito calma respondi: *OK, I understand, just a minute, please* (ok, eu entendo, só um minutinho, por favor) respondi um pouco ofendida e, calmamente, liguei para o gerente. Incêndios nunca fizeram parte do meu cotidiano, por que temer? Não era minha realidade. No Brasil, quando alguém corre porque *a coisa está pegando fogo*, a gente sabe que deve estar acontecendo alguma briga feia.

Alguns meses mais tarde, eu ainda trabalhava no hotel quando meus amigos brasileiros foram para a Suécia trabalhar no plantio de rosas e grama. Eu queria ter ido, mas não houvera trabalho para mim. Comentando com uma jovem senhora dinamarquesa que estava hospedada no hotel, como eu tinha ficado triste, ela me convidou para trabalhar na Dinamarca.

Assim, fazia apenas um ano que estava em Londres, fui para a Dinamarca, onde trabalhei durante todo o verão em um albergue chamado *Kvandrup Kro*, tomando conta do restaurante. A língua não era problema, porque na Dinamarca as pessoas já tinham televisão a cabo e se familiarizavam com várias línguas européias desde bebês, de modo que geralmente falavam inglês e alemão com fluência.

Nesse período aconteceu uma coisa interessante. Inge, a dona do albergue, levou-me aos escritórios da imigração para requerer documentos de trabalho que me foram entregues no ato. Ali, preenchi alguns formulários, apresentei meu passaporte e me entregaram documentos para residir e trabalhar no país.

Um mês depois, um oficial da imigração veio ao *Kro* para pedir-me que devolvesse os documentos, pois eles tinham sido emitidos por engano. O mesmo oficial me informou que eu não era obrigada a devolvê-los ou sair da Dinamarca, porque *o erro tinha sido deles*. Eu nunca tinha visto e ouvido um representante da lei fazer uma coisa dessas! Continuei na Dinamarca mais algum tempo antes de voltar para Leeds e prosseguir estudando inglês. Quanto aos documentos, eu os tenho até hoje, só não sei se ainda são válidos.

Estudei mais um ano no Park Lane College onde logo fiz amizade com várias meninas dinamarquesas. Três delas são minhas amigas até hoje: Helle, Lone e Connie. Em janeiro de 2001, eu as visitei, e Connie visitou-me no Brasil em julho de 2004. Ao final do ano letivo (setembro 1975 a junho 1976) prestei o exame de

*Proficiency in English*, mas não fui bem sucedida. Em seguida, minhas amigas dinamarquesas voltaram para casa, e eu fui com elas.

Em Copenhague morei na casa de Connie que, por sua vez, foi morar com seu namorado (hoje ainda namorado e pai de seus dois filhos de 17 e 12 anos). Seu pai, o Sr. Carlsen, tinha quase sessenta anos e praticamente *adotou-me*. (Na Dinamarca as pessoas não têm o hábito de chamar outras pessoas de senhor ou senhora e raramente pedem por favor, ou dizem obrigada).

Como Carlsen não falava inglês, comecei a freqüentar um curso para aprender a língua e no convívio com a família, logo aprendi a falar o suficiente para me comunicar com as pessoas que me tratavam com imenso carinho. Havia um cuidado de todos para me incluir nas festas tradicionais, nos aniversários e nos casamentos. O dinamarquês respeita suas tradições. Eles têm roupas, comidas e músicas para cada época e festa e todos fazem questão de participar.

Contrariamente à Inglaterra, onde a comida, geralmente, era servida por porções diretamente das embalagens, na Dinamarca o alimento era servido em tigelas de porcelana combinando com os pratos. Nos restaurantes, pelo menos em Fyn, as pessoas se serviam como se estivessem em suas casas e quando se retiravam, à porção que restava da tigela, acrescentava-se mais um pouco ao próximo cliente. Esse era um procedimento comum. Quando vi esse procedimento pela primeira vez no Kvandrup Kro, expressei minha estranheza à outra garçonete, e à própria Inge e Line, sua irmã; e foi a vez de elas estranharem o fato de eu querer jogar no lixo uma comida perfeitamente limpa e boa.

Enquanto morei na Dinamarca, dei aulas particulares de português e realizei alguns trabalhos de tradutora-intérprete para a Embaixada Brasileira, em Copenhague. Também viajei para vários países como Suécia, Finlândia e Rússia. Na Finlândia, espantei-me com os navios encalhados no gelo e os vestidos coloridos dos ciganos pelas ruas. Em Moscow, admirei-me com as senhoras idosas que varriam as ruas, pintavam postes e tinham medo de máquina fotográfica. Outra coisa que me deixou abismada foi o comprimento das filas para comprar sorvete, meia fina e caviar.

Mas nada mais podia alegrar meu coração, distrair-me da nostalgia e da saudade do meu Brasil. Voltei para casa. Meus pais foram buscar-me no aeroporto.

Foi uma reconciliação indelével com meu pai e alegria para todos. Naqueles mesmos dias, conheci aquele que seria, no ano seguinte, meu marido, pai de meus três lindos filhos: Florence, Arthur e Laura.

Cheguei ao Brasil no dia 14 de setembro de 1979 e comecei a trabalhar em um Laboratório Farmacêutico inglês em 1º de novembro do mesmo ano. Este emprego consegui depois de ter encontrado, por acaso, a esposa do presidente em um consultório médico e, pela minha fluência na língua, ela me disse da vaga de secretária executiva bilíngüe da diretoria de *marketing* da área farmacêutica. Após um curso de atualização no MCB do Brasil – *Management Center* do Brasil - iniciei no trabalho.

Meu chefe, um inglês, realizou uma festinha em sua casa para alguns executivos da empresa e convidou-me para apresentar-me ao grupo. Ao chegar na casa de meu chefe, em um bairro elegante da Zona Sul de São Paulo, encontrei com a secretária da presidência da empresa que levava um buquê de flores silvestres nas mãos e eu me senti mal, pois de repente percebi que poderia ser uma festa de aniversário de alguém.

Comecei a sentir-me um peixe fora d'agua.

Uma vez dentro da casa, já acomodada no sofá, a esposa de meu chefe perguntou-me o que gostaria de beber. Sem pensar, respondi que um suco de laranja estava bem. Perguntou se estava segura que queria mesmo um suco e eu confirmei que sim, na certeza que pedia a bebida mais acessível. Depois de uns quarenta minutos, uma empregada de vestido preto e avental branco surgiu à minha frente com uma jarra com suco de laranja natural e um copo. Serviu-me e perguntou se estava bem deixar a bandeja sobre a mesinha ao lado do sofá. Algumas pessoas olhavam para mim de soslaio, ou pelo menos eu imaginava que sim, porque o sentimento de peixe fora d'agua aumentou ao dar-me conta que o suco não vinha de uma caixa industrializada semelhante àquelas que eram sempre encontradas nos refrigeradores da Dinamarca, mas tinha sido feito de laranjas frescas, provavelmente compradas às pressas no supermercado mais próximo.

Foi uma festa longa que parecia nunca acabar. A secretária da presidência, alguém que poderia me ajudar, mal me dirigiu a palavra durante todo o tempo, dando atenção apenas aos gerentes que ali estavam. Mais tarde, alguém comentou

que ela ressentia minha fluência, pois o inglês que falava havia aprendido na escola. Da minha parte, *eu* admirava sua competência na língua, pois possuía uma pronúncia e gramática impecáveis.

No meu cargo na empresa, as tarefas eram as mesmas conhecidas: digitar, distribuir a correspondência e arquivar. Só falava inglês com meu chefe que também falava bem o português. Minha responsabilidade com as reuniões se resumia em providenciar blocos, lápis, cinzeiros e cafezinhos suficientes para todos os participantes.

Mr. Thomas redigia toda a correspondência que eu datilografava em uma máquina IBM elétrica, de esferas removíveis, em várias vias carbonadas. Para corrigir meus erros de datilografia, utilizava o conhecimento adquirido no primeiro emprego: borracha.

Em uma ocasião, meu chefe sugeriu que eu utilizasse o corretor líquido da IBM e, como não sabia do que ele falava, perguntei à secretária da mesa ao lado. Ela me deu uma olhada de *como você – secretária do diretor - não sabe de uma coisa tão óbvia?* enquanto pegava o vidrinho de dentro de sua gaveta. Senti-me na obrigação de dizer que já tinha usado o corretor antes, mas na verdade eu não havia passado por aquele *avanço tecnológico*, no Brasil, nem na Europa. As fotocopiadoras eram populares na Inglaterra, há tempo, e, geralmente, cada departamento tinha a sua própria máquina. Os executivos britânicos que visitavam o nosso "Departamento da Xerox" estranhavam a fila de secretárias que geralmente ficavam aguardando suas cópias serem tiradas atrás de um balcão.

Fiquei no Laboratório cinco anos não pelo salário ou pelo cargo, mas principalmente pelos colegas. Nós tínhamos um grupo de cerca de dez pessoas, muito unido e com filosofia própria. Como o salário era baixo e tínhamos que acordar muito cedo para pegarmos o ônibus que nos levava para fora de São Paulo, achávamos aquilo uma *judiação*. Por esse motivo, os membros de nosso grupo eram *júrdios*. *Júrdio* era uma filosofia de vida. Aquele que trabalha muito, ganha pouco, tem amigos fiéis e, no entanto, é muito feliz.

Depois de cerca de três anos que estava naquele posto, a empresa passou por uma fusão com outro laboratório e logo em seguida meu chefe foi transferido



para a Nigéria. Entendi, mais tarde, que fora uma estratégia de *downsizing*, pois o diretor da divisão veterinária assumiu ambas as divisões de *marketing*.

Fiquei sem chefe, atendendo a todos aqueles que necessitavam de traduções ou serviços de datilografia e atendendo aos executivos que vinham visitar a empresa com alguma designação. Foi um período muito *chato* até chegarem dois executivos que mudaram bastante minha atuação na empresa: um italiano e um inglês, encarregados de lançar uma nova linha de produtos no Brasil. Eles dependiam de mim para tudo um pouco, desde as tarefas dentro da empresa como sua estadia no país, de modo que foi minha oportunidade de realizar tarefas novas e gozar um pouco de autonomia, colocando em prática minha criatividade profissional. Realizei muitos trabalhos de tradução, criei formulários, cartas circulares e fiz muitos contatos com clientes por telefone e visitas externas. Infelizmente, a linha de produtos não foi lançada e, cerca de dois anos depois, deixei o laboratório.

Quando me vi sem emprego, enxerguei a possibilidade de trabalhar dentro de minha área de formação, já que sempre gostei de ensinar. Meu primeiro emprego como professora em uma escola levou-me a dar aulas de inglês para crianças em diversos colégios particulares da cidade de São Paulo, que terceirizavam os serviços da escola.

O inglês já era sinalizado como a língua padrão e as escolas já utilizavam tal disciplina como um diferencial no mercado da educação. Para dar aulas nessas escolas eu necessitava de carro, boas roupas e boas palavras para com os alunos, pais e diretores das escolas onde ministrava as aulas. Em pouco tempo, aprendi que para muitas instituições de ensino, o aluno é um cliente. O salário era pequeno e a autonomia na abordagem de ensinar menor ainda. Com seis meses de aulas, inúmeros treinamentos sem receber e muitas contas para pagar, resolvi voltar para os escritórios.

No primeiro emprego indicado pela agência de empregos, fui admitida. Era uma empresa sueca, com fábrica no ABC e escritórios em um luxuoso prédio na Av. Nações Unidas. Não ficava longe de casa e o salário era muito bom. Eu trabalhava para o Diretor Financeiro, brasileiro, que exigiu que eu tivesse o inglês fluente. Entretanto, qualquer outra secretária poderia ter executado minhas tarefas bilíngües

com apenas conhecimento de inglês que se resumiam na digitação trimestral dos relatórios que deviam ser enviados à matriz no exterior.

Nesse sentido, Araújo (1999, p. 50) observa que a fluência neste idioma pode ser “comprovada mediante provas escritas e orais” enquanto “por conhecimento de inglês, [as secretárias] entendem ter noções básicas suficientes para fazer uma leitura superficial da correspondência recebida, com o objetivo apenas de encaminhá-la para os departamentos” .

O presidente era sueco e trabalhava no mesmo andar que o meu. Sempre que me encontrava, cumprimentava-me em sueco ou dinamarquês e gostava de utilizar meus arquivos, que considerava muito organizados. O serviço era pouco e os dias longos. Eu tinha uma máquina *Facit* elétrica que havia recentemente substituído a IBM esfera.

A empresa já começava a dar treinamentos de Cobol, um dos primeiros programas de computador. Nosso computador ocupava em tamanho quase a mesma área da sala de meu chefe. Eram muitos os funcionários que trabalhavam no Centro de Processamento de Dados (CPD), inclusive à noite, digitando as diversas informações da contabilidade, recursos humanos, produção e outros departamentos em teclados ligados àquela grande máquina.

Em meados de 1986, meu marido foi convidado para jogar futebol profissionalmente em *Massachussets*, nos Estados Unidos. Em agosto do mesmo ano, fomos para aquele país e, apesar de o contrato com o time não ter se concretizado, meu marido quis ficar na cidade de Nova Iorque.

Retornei para o Brasil, na esperança de que alguns meses de frio o fizesse mudar de idéia, mas não foi assim. Em março do ano seguinte, parti para morar não mais de um ano. Eu sabia que, sem documentos de trabalho e com uma criança de menos de três anos de idade para cuidar, eu teria dificuldades para encontrar trabalho.

Meu marido já estava empregado, com documentos já na imigração para conseguir sua permanência, mas eu dependia de sua legalização para receber a minha e eu não estava acostumada a depender dele. Minha única saída foi trabalhar em casas de família, onde as permissões de trabalho não eram exigidas.

Foi um período duro, de pura mão-de-obra, mas um dia fui trabalhar para uma decoradora que conhecendo minha história, ofereceu-me a oportunidade de começar a desenvolver projetos de decoração de interiores. Comecei com serviços manuais de costura de cortinas e pintura de madeira, em especial, recuperação de mobília antiga. Meu interesse por essa parte cresceu e levou-me a fazer um curso na *Parsons School of Design* e um outro curso de Decoração de Interiores na *New York School of Design*.

O volume de trabalho aumentou de tal maneira que eu e meu esposo decidimos abrir nossa própria empresa, que chamamos de *Pompeu Decorators*. Nessa experiência de empreendedorismo eu me sentia uma verdadeira empresária, cuidando de todo o contato com clientes e fornecedores, na venda e na compra. Éramos intermediários, portanto, o contato com o público era intenso.

Foi uma oportunidade de aprendizado intenso, trabalhando com diversas etnias residentes em *Manhatan* e *Long Island*. Nossa rede de relacionamento era bastante grande, porém trabalhávamos em casa. Nosso escritório se resumia em um telefone no balcão da cozinha. Nesse período, não me recordo de ter tido nenhum problema de comunicação com os americanos. Como Fernandez (2001) explica, o nativo tende a procurar entender o que o estrangeiro busca dizer.

Depois de sete anos residindo em Nova Iorque, tivemos nossos documentos aprovados e, para recebê-los, tivemos que retornar ao Brasil. Foi uma visita de cerca de quarenta dias junto com a família, que parecia estar durando quatro anos. Estranhamos as pessoas e elas nos estranharam. Logo sentimos muita *saudade de casa* - dos Estados Unidos.

Nossa família ia aumentar com a chegada de nosso filho Arthur. Meu marido retornou primeiro, para conseguir um emprego e uma casa em *Raleigh*, na Carolina do Norte, onde tínhamos decidido morar por causa de um casal de amigos que tínhamos ali: Lee e Flávio.

Um mês depois, eu cheguei em *Raleigh* para ficar em casa todos os dias até chegar nosso bebê, enquanto meu marido trabalhava duro em uma marmoraria. Além de cuidar da casa, somente levava minha filha Florence, a pé até a escola, pois estávamos fora do perímetro do ônibus escolar, sem possibilidade de trabalhar fora.

Na escola (pública) de minha filha, conheci a coordenadora de ESL (ensino de inglês como segunda língua para crianças estrangeiras) daquela escola, que me convidou para trabalhar com crianças estrangeiras que necessitavam de aulas de inglês fora do currículo, para poderem se integrar ao grupo. Essas crianças eram geralmente os filhos de iranianos refugiados da guerra ou imigrantes vietnamitas recém-chegados.

Em meados de 1993, Arthur já andava. Para ajudar no orçamento familiar, montei uma empresa de Manutenção Comercial e Doméstica, com quatro funcionárias para atender trinta e duas casas por semana.

Nesse período também exerci outras atividades. Uma delas foi meu trabalho de secretária para uma empresa de transportes estabelecida no Brasil. Meu trabalho consistia em controlar a cobrança de clientes sediados nos Estados Unidos e manter a empresa no Brasil informada do movimento bancário. Tratava-se de um trabalho *homebased* (teletrabalho), muito comum às secretárias daquele país.

Paralelamente, exerci, por dois anos, o cargo de diretora de comunicações da Associação Brasileira do Triângulo (Triângulo referente às cidades de *Raleigh, Durham* e *Chapel Hill*), no qual era responsável de manter a comunidade brasileira informada dos acontecimentos através de um boletim chamado *Verde e Amarelo*, que eu emitia e distribuía mensalmente. Para montar esse boletim eu tinha de contatar brasileiros e americanos, recolher artigos e anúncios. Ainda, escrevia mensalmente para uma coluna de um jornal estabelecido na Flórida, de nome *Florida Review*.

Em fevereiro de 1994, nasceu minha filhinha Laura. Eu já estava bastante independente financeiramente, controlando minha empresa de manutenção de meu pequeno escritório no canto da cozinha. Meu marido tinha um emprego de *Maintenance Man* (funcionário responsável pela manutenção predial) em um hospital de idosos e era feliz trabalhando ali. Nós éramos felizes.

Quando Laura estava com quatro meses, vim ao Brasil para apresentar as crianças à família. Durante as semanas que fiquei visitando a família, não via a hora de regressar para minha casa.

Nessa época, pensei que nunca mais poderia viver no Brasil. No entanto, três anos depois, em uma manhã de um sábado ensolarado, fez-se sombra em minha alma quando meu querido esposo, meu maior amigo, deixou-me para sempre nos braços da morte.

Era agosto de 1997.

Um ano depois, em outubro de 1998, retornei para o Brasil, com meus filhos e minha mudança, e sem nenhuma vontade de voltar para trás.

## CAPÍTULO IV

### *Da In(competência) Intercultural*

*Sei que estou contando errado, pelos altos.*

*Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense.*

*De grave, na lei comum, disse ao senhor quase tudo. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem se misturam.*

*Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância.*

*De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa.*

*Sucedido, desgovernado.*

*Assim eu acho, assim é que eu conto.*

*O senhor é bondoso em me ouvir. Tem horas antigas que ficaram mais perto da gente que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe.*

*(Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas)*

Com o falecimento de meu marido, nos Estados Unidos, o mundo pareceu desabar. Toda minha família era ele. Mas eu não tinha tempo para chorar. Tinha de aprender a caminhar com uma perna só.

Com a intenção de retornar para o Brasil, dediquei-me aos estudos, enquanto minhas empregadas, uma delas minha grande amiga Marisa, zelavam do meu negócio como se fossem delas, com competência e honestidade. Semanalmente, me entregavam os cheques de pagamento, junto com cartões e presentes que as patroas enviavam, para mim e para as crianças.

Chorei muito para conhecer esse lado tão humano dos *americanos*; esquecê-lo jamais poderei. Esse é um fato que remete às palavras de Trompenaars (1993), quando diz que a cultura de um povo se apresenta em camadas, como uma cebola. Na camada exterior, estão as coisas visíveis; no meio, os conceitos são o bom e o mal, o certo e o errado e, no miolo, estão os conceitos ligados à própria sobrevivência de um povo. Descascar cebola faz chorar.

Com as *meninas* (minhas empregadas) tomando conta do serviço, matriculei-me no *Wake Technical College*, ainda em Raleigh. Minha maior preocupação era atualizar-me nos avanços da tecnologia de informação, pois, apesar de possuir computador em casa, eu mal sabia utilizá-lo, além de poder me aprimorar e encontrar um bom emprego quando voltasse para o Brasil. Fiz cursos de *Word*, *Excell*, *Power Point* e *Customer Service* (atendimento ao cliente). Em outubro de 1998, vendi minha empresa de domésticas, minha casa, minha perua *Station Wagon* de *porta de madeira* e retornei ao Brasil.

No aeroporto, já percebi um movimento, um barulho diferente que me incomodou. A agitação da cidade de São Paulo me deixou angustiada. O barulho era intenso, muito diferente da minha cidade pequena de Raleigh, capital do *Forest State* (Estado Floresta), onde minha casa se perdia no meio do pinheiral. Eu não lembrava mais dos arredores da casa de meus pais, aonde vim, a principio, morar e constantemente me perdia no trânsito *infernal*. Mais de uma vez chorei debruçada na direção do carro, presa no engarrafamento da Av. Espriadas ou da Marginal Pinheiros, caminho que eu fazia quando trabalhava para uma Agência de Carga, perto do Aeroporto de Congonhas. Eu conseguia distinguir, pelo cheiro, os carros movidos a álcool e os carros movidos à gasolina. Hoje, graças a Deus, isto não acontece mais, apesar de a agitação da cidade continuar a mesma. Também, não moro mais lá, só a visito ocasionalmente.

O processo de aculturação, *de volta* à própria cultura, pode ser extremamente doloroso. Damen (1987) chama de *enculturation* o processo de socialização dentro da cultura primária, ou o aprendizado da cultura na cultura nativa. Mas este termo não se refere ao retorno de uma pessoa à sua própria cultura. Esse caminho, portanto, parece inexplorado.

Três meses dentro da casa de meus pais, com meus três filhos, foi mais do que suficiente para perceber que éramos muito diferentes deles e que nossa (minha) readaptação à cultura brasileira não ia ser nada fácil. Para as crianças, não ia ser menos difícil levando bronca o tempo todo por pedirem sanduíches de almoço e comer pizza com as mãos.

Eu me dei conta de que minha família havia insistido tanto para que voltássemos *para casa* onde eles pudessem nos abrigar e, no entanto, quando chegamos, não sabiam o que fazer conosco. Uma das coisas que quase me enlouquecia e ainda produz o mesmo efeito nas ocasiões em que visito meus pais é o número de chaves e cadeados que a casa possui; todos os membros da família, ainda que casados, portam o seu respectivos molhos de chaves.

Resolvi sair de São Paulo e depois de procurar em várias cidades um canto sossegado, comprei uma chácara em uma cidade perto de Campinas, onde terminei de construir uma casa. Lidar com os pedreiros, não foi fácil. Eles pareciam não aceitar que uma mulher entendesse de construção e o fato dos métodos de construção de casas serem realmente muito diferentes entre o Brasil e os Estados Unidos, para eles era incompreensível construir a cozinha e os banheiros sem azulejos e pintar a casa de uma cor que *não se usa*. Para terminar a casa do jeito (ou melhor, quase do jeito) que eu queria, precisei tolerar muitos resmungos e olhares enviesados.

Outra coisa que demorei a entender foi a forma como os preços são negociados no processo de compra e venda. Ao elaborar o projeto da casa calculei todo o material necessário e me dirigi a uma das únicas lojas da cidade. Lá, efetuei a compra, perguntei quanto era e paguei. Instruí para que entregassem à medida que eu fosse precisando, para evitar roubos, já que a chácara ficava em um lugar bastante deserto. O vendedor ficou muito tempo olhando para o cheque no valor total de R\$ 7.000,00 que eu entreguei a ele *adiantado*.



Passado algum tempo, entendi que poderia ter pagado um preço bem menor em um prazo muito maior. Ainda, enquanto construía, eu morava em uma casa na cidade alugada pelo período de quatro meses, valor que também paguei adiantado. Eu sugeri que fosse dessa forma e a imobiliária prontamente aceitou. Para mim era normal, pois pagar aluguel adiantado nos Estados Unidos é o esperado.

A construção da casa na chácara e as aulas de inglês para executivos em empresas multinacionais eram coordenadas ao mesmo tempo. Nesse período em que trabalhei como professora de inglês autônoma, com exceção dos pedreiros e das compras, eu só falava inglês com meus alunos e em casa, com meus filhos. Talvez o fato de ter trazido toda a minha mobília e pertences dos Estados Unidos, tenha dificultado o aprendizado do vocabulário dos utensílios que não sabíamos nomear em português.

Nesse sentido, ouvi muitas vezes que eu e minha família gostávamos de ser *metidos*, falando inglês na frente deles. Mas eu me lembro que a gente nem percebia que estava falando inglês.

Acostumada a pagar as contas pelo correio, tratar desses assuntos por telefone e resolver qualquer problema sem demora, não me conformava com as contas chegando em minha casa um dia antes do vencimento.

Em uma ocasião, eu havia solicitado, por telefone, o desligamento de uma linha de telefone celular. Alguns meses depois, ao tentar instalar uma antena da *DirectTV* em minha casa, tive meu crédito recusado. Procurando saber das razões, fui informada que tinha contas atrasadas da linha de celular que eu cancelara há meses e, apesar de explicar que a linha não mais existia, podendo a atendente verificar isto na tela do computador, eles exigiam uma carta por escrito e o pagamento das contas atrasadas. Realmente, escrevi-lhes uma carta dizendo que ia processá-los por danos morais. Enviei uma cópia à ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações). Meu crédito foi restaurado imediatamente e as contas atrasadas canceladas.

Caso semelhante ocorreu com a companhia de força e luz que se recusava a trocar meu relógio. As contas de luz vinham muito altas, apesar de eu possuir aquecimento solar. Ao reclamar diretamente no escritório da cidade, fui informada, sob um olhar desdenhoso, que minhas contas estavam de acordo com o consumo de uma chácara e que *era assim mesmo*. Enquanto aguardava, já tinha percebido que as pessoas vestidas pobremente, com chinelos de dedo e mãos grossas da lavoura não eram sequer consideradas na enorme fila que dobrava a esquina da rua.

Abismada com a atitude do atendimento ao cliente daquele lugar, escrevi diretamente à ANEEL (Agência Nacional de Energia Elétrica), em Brasília, relatando não somente a maneira como fui tratada, mas inclusive como as outras pessoas tinham sido desrespeitadas. Em menos de duas semanas recebi em minha casa a visita da gerente regional e um supervisor que pessoalmente se desculparam pelo atendimento do posto local da cidade e em poucos dias eu tinha um novo relógio. Os valores cobrados a mais, infelizmente, nunca foram devolvidos.

As professoras da escola de meus filhos uma vez deram a entender que eu era *metida* por causa de minhas reclamações quanto aos serviços de água, luz e telefone.

Atualmente, quando recebo alguma conta mensal cobrando alguns centavos sem uma razão aparente, imagino toda a população de Campinas (cerca de um milhão de cidadãos) pagando esse valor. Continuo achando um roubo, mas não faço nada. Alguns centavos não fazem diferença, não compensa lutar pelos meus direitos e não gosto que me chamem de *metida*. Também não gosto de ter ficado assim.

O uso da língua mudou em casa em virtude do meu casamento com Gerson. Gerson é de uma cidade perto de Rio Preto, onde as pessoas são extremamente orgulhosas de terem nascido lá, adoram *Festa de Peão* e fazem questão de falar *caipira*. Portanto, se falamos em inglês perto dele, ele se sente, até hoje, esnobado. Estabelecemos, por isso, uma regra para o bem geral da família, mas não da alegria de todos, que a língua oficial em casa seria, a partir de então, o português. Não foi um processo fácil, mas foi uma atitude positiva em relação a nossa (re)aculturação.

Hoje, nosso inglês em família ainda acontece, meio misturado com português e em ocasiões cada vez mais raras.

Em meados de 2000, eu já trabalhava cerca de dois anos como professora autônoma, ensinando inglês para executivos dentro de algumas empresas multinacionais, quando uma de minhas alunas comentou sobre uma vaga *confidencial* de secretária executiva bilíngüe para a presidência da empresa em que ela trabalhava. Coincidentemente, eu já havia trabalhado, no ano de 1972, no departamento contábil daquela mesma empresa, que chamo neste estudo de Kerboç, e a possibilidade de ter um emprego *seguro* me atraiu. Assim entrei em contato com Rosa, a gerente de Recursos Humanos e marcamos uma entrevista. O nome de Rosa e os demais nomes utilizados neste relato são fictícios.

Rosa procurava uma secretária executiva bilíngüe para o novo presidente belga, *Mr. BS*, recém-chegado da Europa no Brasil. O requisito primordial na seleção deste profissional era o uso do inglês como língua estrangeira, que, segundo Rosa, tinha que ser *fluente*. Eu não sei o que ela queria dizer com *fluente*.

A definição de inglês fluente é imprecisa, vasta, discutível, polêmica. Não se consegue defini-lo, mas, talvez, se possa admitir que, dentro do inglês fluente anunciado nos anúncios dos jornais, o mercado busque profissionais que saibam ler, escrever, compreender e comunicar-se oralmente com eficiência (PINTO, 2002, p. 06).

Na ocasião, pude entender que Rosa procurava uma pessoa que pudesse intermediar a comunicação, pois apesar de a maioria dos executivos falarem inglês ou alemão, a transmissão das informações não se dava de maneira clara e isso estava causando alguns constrangimentos ainda não muito claros na época.

A empresa havia adotado uma nova postura estratégica no ato da aquisição, além de uma estrutura organizacional específica. Ao substituir o presidente, o gerente de vendas e o *controller*, ocorreram mudanças que influenciaram diretamente na cultura organizacional da empresa, nos seus processos de produção e no modo de fazer negócios em mercados internacionais.

Rosa estava incumbida de acomodar os expatriados, ou seja, os executivos estrangeiros que agora estavam trabalhando na empresa que havia se tornado transnacional por ter sido adquirida por uma empresa alemã. Entre seus afazeres estavam incluídas as tarefas de encontrar-lhes moradia, escola para os filhos,

empregadas domésticas, despacho e recebimento de bagagens, visas junto à polícia federal, tarefas estas extensivas aos familiares destes profissionais, que exigiam dela 24 horas de prontidão para atendê-los.

Apesar do seu entusiasmo com as mudanças na empresa, Rosa deixava transparecer ansiedade com as mudanças na empresa e incerteza quanto ao *jeito diferente* dos expatriados. Naquele momento, atribuí esta ansiedade a sua falta de experiência com as novas tarefas e insegurança no uso da língua estrangeira, já que tivera poucas oportunidades de utilizá-la no passado e nunca saíra do Brasil.

Agora que olho para trás e reflito sobre suas palavras, posso entender que ela não tivera nenhum preparo para passar por aquelas mudanças, e o fato de conhecer bem o grupo executivo local, permitia que ela notasse claramente o *jeito diferente* dos estrangeiros; na verdade, uma diferença muito maior do que se percebia na superfície.

Este despreparo foi apontado, no estudo de caso elaborado por Trevisan (2001), como um condicionador das dificuldades de interação entre brasileiros e alemães quando da instalação da nova fábrica da Volkswagen em São José dos Pinhais. Os brasileiros e alemães entrevistados ali pelo autor reclamaram da falta de uma preparação anterior ao processo de transição na parceria Brasil e Alemanha, de modo que

os funcionários que possuíam uma maior compreensão da diversidade cultural tiveram mais facilidade para entender o outro e conseqüentemente relacionar-se com ele. O mesmo aconteceu com os expatriados. Por outro lado, os que não tiveram esta mesma oportunidade enfrentaram dificuldade maior<sup>23</sup>.

Assim, apesar de a maioria do corpo executivo falar suficientemente bem o inglês ou alemão, parecia que, para ela, eu era a solução para uma necessidade criada naquele momento de transição, pois além de falar a língua, poderia também *entender a cabeça do novo presidente*. O fato de alguns dos gerentes não falarem uma palavra de alemão ou inglês não parecia tão importante, já que os expatriados e o próprio BS falava um pouco de italiano e espanhol. Todavia é importante lembrar que a linguagem constitui a primeira barreira nas relações internacionais e que, durante uma discussão em uma língua estrangeira, as pessoas que não entendem o

---

<sup>23</sup> (Op. Cit., p. 63).

conteúdo da conversa se sentem *de fora*, desconfiadas e, ainda que involuntariamente, esnobadas.

De minha parte, além da experiência profissional na área administrativa cerca de três décadas, eu acabara de retornar ao Brasil, após doze anos de residência nos Estados Unidos, além de já haver morado na Europa por três anos, no final dos anos setenta. Nesse espaço de tempo, convivi em ambientes internacionalizados, nos quais pude observar semelhanças e, sobretudo, diferenças no comportamento das pessoas. As diferenças, principalmente, provam ser causas de erros de compreensão das informações, que geram conflitos, mas, uma vez superados, promovem vantagens recíprocas e construção de novos conhecimentos.

Com base em meu *curriculum vitae*, durante a entrevista, tanto ela quanto eu sentimo-nos confiantes para acreditar que eu teria as competências necessárias para preencher aquela vaga a contento, de maneira que fossem, senão resolvidos, pelo menos amainados os problemas de comunicação entre o novo presidente e o corpo executivo, ou seja, diretores e gerentes. Os resultados da entrevista foram muito positivos e faltava só passar pela pessoa com quem eu deveria trabalhar diretamente, o presidente que, naquele momento, viajava.

A curiosidade que me levara àquela entrevista com Rosa transformou-se em ansiedade e desejo de trabalhar ali, numa função que eu havia desempenhado durante quase toda a minha vida profissional no Brasil, e várias vezes no Exterior, embora de maneira diversa. Para minha surpresa, fui admitida sem uma entrevista prévia com BS

Após as devidas apresentações e um rápido passeio pelos escritórios e pela fábrica, demos início ao nosso trabalho que denunciava a identificação e a afinidade mútua na maneira como ele despachava a agenda, ou seja, as tarefas a serem executadas. Eu as executava ou passava para as pessoas encarregadas de executá-las. Ele não escondia seu contentamento em encontrar alguém que *traduzisse* o que ele queria e eu, por ter vivido fora do Brasil tanto tempo, podia entendê-lo perfeitamente suas frustrações, pois ainda enfrentava várias das dificuldades que ele estava encontrando para adaptar-se, inclusive em relação a serviços como os de água, luz e telefone. Uma das constantes reclamações de BS, e dos outros expatriados era em relação à burocracia brasileira.

Resolvido o problema de comunicação chefe-secretária, BS passou a preocupar-se com a comunicação entre o grupo executivo, formado por dois diretores e oito gerentes, entre eles dois alemães e um argentino.

Aparentemente, os departamentos não se comunicavam entre si e tomavam decisões aleatórias, senão arbitrárias, ainda influenciadas pelo paternalismo da gestão familiar a que estavam acostumados com os antigos donos. Ao mesmo tempo, havia uma reclamação geral de que essa comunicação entre alguns departamentos não existia, como por exemplo, entre Vendas e Produção.

Nesse sentido, Amado e Vinagre Brasil (1991, p. 41), analisando a realidade dentro de empresas brasileiras concluíram que “existe uma alta valorização dos cargos de gerentes em detrimento dos cargos técnicos”. Essa diferença era claramente percebida no fato de os gerentes da fábrica raramente participarem nas reuniões do Grupo Executivo; os problemas de produção eram trazidos nas reuniões pelo Diretor da Produção.

Amado e Vinagre Brasil (1991, p. 40) afirmam que,

[n]as organizações brasileiras, as decisões são centralizadas nos níveis hierárquicos superiores, com uma clara incompatibilidade entre responsabilidade e autoridade. [...] Os gerentes têm problemas em ocupar suas próprias áreas funcionais, por uma distribuição inadequada de autoridade, associada com um sistema punitivo de controle que leva ao temor de assumir riscos e conseqüentemente a um comportamento de *empurrar o problema para cima* (minha tradução - grifo dos autores).

BS estabeleceu como política da companhia que deveria acontecer uma reunião de trinta minutos diários com todos os componentes do corpo executivo que estivessem presentes na companhia, independentemente de ele (BS) estar presente ou não nessas reuniões. Ele costumava dizer que os brasileiros precisavam aprender a *trabalhar juntos* (o grupo executivo) e *sozinhos* (sem o presidente).

Neste ponto, é possível que BS acreditasse que podia mudar a cultura de gerenciamento centralizador ao qual os gestores brasileiros estavam acostumados, ou seja, de deixar sempre as decisões, assim como a responsabilidade, para o *chefe*. É possível, também, que os brasileiros comesçassem a perceber isso e se recusassem a permitir qualquer mudança. Hall (1977, p. 83) afirma que uma cultura pode aprender com a outra, principalmente para poder entender melhor a sua própria cultura. Mas o objetivo deve ser entender e não modificar.

Paralelamente, na autonomia que me fora concedida, percebi que havia uma constante contradição quanto às permissões e proibições dentro da empresa, sem que se soubesse quem era o responsável por quem, pelo que e quando. Existia um espírito de paternalismo desvelado, por meio do qual algumas pessoas podiam usufruir bens que a outros eram negados. Não havia uma norma escrita, mas os nomes dos *que podiam* eram conhecidos de todos.

A necessidade de uma política organizacional única, que fosse de conhecimento de todos e acessível à consulta, era inquestionável. Tomei a iniciativa de colocar por escrito as regras implícitas da empresa e, juntando-as com aquelas que já tinham sido explicitadas por correspondência interna anteriormente, montei uma pasta intitulada *Política da Companhia* para cada diretor e gerente.

Com essa providência, o número de autorizações caracterizadas por favoritismo diminuiu sensivelmente, assim como a necessidade de se consultar verbalmente vários funcionários, geralmente os mais antigos, para conhecimento das normas relativas a assuntos do tipo: utilização de veículos da companhia, bolsas de estudo, compras de material de escritório, viagens, recebimento e saída de mercadorias, entre outras. Essas políticas passaram a ser assunto de discussão nas reuniões matinais e vários departamentos criaram novas políticas ou inovaram as antigas, de maneira que, seis meses depois, o departamento de Tecnologia da Informação (TI) já providenciava essas informações via *Intranet*, visando ao atendimento e divulgação das mesmas.

Ninguém parecia reclamar. Meu relacionamento, com o grupo de executivos, era aparentemente amigável e pleno de cordialidade, mas às vezes eu achava esquisita a maneira como eles se mantinham calados quando eu passava alguma ordem ou informação do presidente. *Tudo O. K.?* era minha constante pergunta ao final de qualquer comunicação que, às vezes, não recebia resposta. Não vi aí nenhum mal, contudo, Tannen (1986) afirma que se pode demonstrar raiva através do grito, da imposição, ou através do silêncio, recusando-se, propositadamente, a falar com a outra pessoa.

Como as atitudes submissas e paternalistas estão relacionadas a características hierárquicas e autoritárias (AMADO e VINAGRE BRASIL, 1991), não muito mais tarde, pude contemplar que esse tipo de cultura organizacional, que era o modelo na empresa até ser vendida para os alemães, não muda da noite para o dia, principalmente porque os brasileiros “valorizam muito a interdependência entre as pessoas. Por isso evitam confrontos diretos com as pessoas, principalmente com as mais próximas” (HENRIQUES, 2003, p. 4).

Essas explicações teóricas ainda não faziam parte de meu dia-a-dia e, assim, logo tomei uma outra providência de minha própria iniciativa. Tratava-se de terceirizar alguns serviços, como por exemplo, as viagens. Grosso modo, cada secretária providenciava a viagem de seu chefe ou funcionários subordinados a seu departamento, da mesma forma elaborava um relatório de despesas que apresentava à Tesouraria para o devido reembolso.

A terceirização deu-se mediante uma cotação entre três agências, em que foi considerado não só preço, mas quantidade e qualidade de serviços prestados no *pacote*. Ao final do mês, eu recebia um relatório de todas as passagens utilizadas naquele período, informando a data, o nome do usuário, companhia aérea e/ou hotel, distribuídas por centro de custo. Com essa medida, o tempo gasto para planejar e providenciar uma viagem ficavam por conta da agência e os dados sobre os custos eram facilmente levantados numa emergência.

Igualmente, a compra de material de escritório, limpeza e manutenção, que podia ser feita por qualquer funcionário, em qualquer papelaria, supermercado ou loja da região, e reembolsada pela Tesouraria sem muito critério, também foi terceirizada. A partir de então, os funcionários tinham acesso ao *site* do fornecedor e faziam as compras via *Internet*, que eram entregues duas vezes por semana, dentro da própria empresa. Cada departamento tinha um limite de compra e, ao final do mês, o fornecedor entregava um relatório de gastos por quantidade e valor de cada departamento ao Departamento de Compras, que ficou responsável pela verificação e controle dessa parte.

Enquanto BS acatava e apreciava minhas iniciativas e decisões, eu tinha consciência de que alguns gerentes não estavam acostumados com esse tipo de autonomia da secretária da Presidência, pois, segundo ouvi alguns colegas dizer, o



antigo presidente era bastante centralizador e sua secretária não tinha liberdade de tomar iniciativas ou decisões, limitando-se à competência técnica, ou seja, trabalhos de digitação, arquivo, atendimento telefônico e servir cafezinho. Mas, a secretária

transformou-se, no mundo moderno dos negócios e nessa era de globalização da economia, em assistente executiva que domina as habilidades requeridas num escritório, demonstra capacidade para assumir responsabilidade sem supervisão direta e tem iniciativa para tomar decisões segundo os objetivos assinalados pela autoridade (MEDEIROS e HERNANDES, 1999 p. 17).

Enquanto isso, as reuniões matinais de BG com o corpo executivo, que buscavam eliminar o isolamento de alguns departamentos e pessoas, estavam dando certo, apresentando resultados visíveis. Por exemplo, o Departamento de Desenvolvimento de Novos Produtos começou a trabalhar mais próximo do Departamento Comercial, o que refletiu na satisfação dos clientes. Ao mesmo tempo, o Departamento de Engenharia começou a trabalhar com mais autonomia, de maneira que deixava evidente, a quem quisesse ver, que autonomia não significa independência.

Nesse espírito, as estratégias de vendas foram modificadas. BS decidiu que as metas de vendas deveriam ser atingidas pela venda de uma maior quantidade de peças produzidas por menor preço, aplicando um alto desconto na lista de preços de vendas. Isso significou mais trabalho para todos. O Departamento de Produção tinha que trabalhar três turnos ininterruptamente, os vendedores tinham de visitar e angariar mais clientes que lhes dessem mais pedidos, as exportações precisavam aumentar, implicando em mais viagens dele e de vários outros diretores e gerentes.

Por outro lado, eu pude constatar que BS e os outros dois gerentes alemães se esforçavam para inteirar-se com a cultura brasileira. Eles percebiam, e verbalizavam, a maneira aberta dos brasileiros de se socializarem e de se tocarem. Numa aparente busca de interação, BS procurava manter um relacionamento próximo do corpo executivo, inclusive nos finais de semana quando saiam juntos para um *rally* de motocicletas ou participavam de churrascadas com o pessoal da fábrica.

BS sempre demonstrou prazer pelos esportes. Em seu país de origem era tri-atleta e participava freqüentemente de campeonatos europeus. No futebol brasileiro, porém, não lhe davam opção: era sempre o goleiro. O clima de alegria continuava

para o grupo de brasileiros, mas para ele a festa acabava no domingo e na segunda era dia de *voltar ao trabalho*.

Minha experiência pessoal com alemães me ensinou que no trabalho não misturam entretenimento. Inclusive, podem trabalhar muitos anos juntos e não abandonar a formalidade no tratamento, chamando-se mutuamente de senhor. Trevisan (2001) também observou que os alemães mantêm um relacionamento profissional no trabalho, enquanto que os brasileiros buscam um relacionamento amigável, dando prioridade à família e aos amigos.

A tentativa de BS de aproximar-se dos funcionários se revelava na lembrança de dar os *três beijinhos brasileiros*, como ele os chamava, em cada funcionária que cruzasse seu caminho, ou apertar a mão de um funcionário, mesmo que o encontro acontecesse várias vezes no dia. “O sujeito que se adapta à cultura-alvo tende a ter um desempenho superior ao daquele que não se integra ou não se deixa integrar” (Henriques, 2003, p. 3).

Nesse aspecto, pode-se dizer que BS fazia a sua parte, esforçando-se para integrar-se na cultura brasileira. A falta de naturalidade com que o fazia, no entanto, era percebida pelos brasileiros, denunciada pelos risos e sorrisos nervosos, que com o tempo desapareceram junto com a aparente harmonia entre os estrangeiros e os brasileiros.

Durante a semana, era o primeiro a chegar na companhia e o último a sair e isso começou a gerar comentários do tipo: *só trabalha, esse cara?* Sua maneira firme, direta e de certa forma sistemática de manter a nova rotina, começou a ser ressentida pelos demais. Esse comportamento também foi observado por Trevisan (2001).

Na Volkswagen de São José dos Pinhais, os brasileiros também observaram que os alemães estão sempre trabalhando em um ritmo pesado, cerca de 14 ou 15 horas por dia, sem horário para sair, com amor ao que faz; os gerentes brasileiros, por sua vez, saem até mesmo antes do final do expediente e raramente fazem hora extra; normalmente, reclamam do trabalho.

Não demorou muito, as reuniões começaram a ser apontadas como uma obrigação desnecessária, perda de tempo e alguns não queriam dar *satisfações* de seu trabalho. A maioria, com exceção dos dois alemães, se mostrava visivelmente desmotivada e só comparecia quando BS não estivesse viajando. Para os alemães basta cobrar uma vez e ele vai sempre fazer aquilo, enquanto os brasileiros têm de ser cobrados constantemente, disciplinados (TREVISAN, 2001).

Essas reuniões tinham um objetivo claro para o presidente que estabelecera metas desafiadoras e para ele os problemas deviam ser discutidos dentro da sala de reuniões e não fora dela. Com essa preocupação, BS muitas vezes ligava do Exterior perguntando se estavam reunidos ou se a reunião acontecera na manhã daquele dia. Contudo, quando eu os convocava, lembrando do seu objetivo e causa, alguns compareciam à sala de reuniões, ficavam por ali algum tempo, tomando cafezinho comentando sobre o jogo de futebol da noite anterior ou outro assunto alheio à pauta da reunião. Terminavam por sair aos pares, ou pequenos grupos, de volta para seus departamentos, discutindo no caminho os problemas de seus departamentos que deveriam ter sido resolvidos com o grupo todo. As comunicações isoladas voltaram a se estabelecer no grupo, fragmentado, e algumas disputas pessoais começaram a ser sinalizadas.

BS era claro e objetivo em suas ordens e solicitações. Passava-as diretamente para o grupo de executivos ou pedia que eu mesma as transmitisse, tarefa que eu executava ao pé da letra, com a mesma objetividade. Comecei a perceber uma divisão: os gerentes brasileiros mais antigos, da gestão anterior, se comportavam de maneira evasiva enquanto os mais novos, que se reportavam diretamente a BS, eram mais objetivos e prontos para entrar em funcionamento.

Presenciei várias vezes comentários irônicos de ambos os lados quanto à duração do *minutinho*, por lado dos brasileiros, e da falta de pontualidade, por parte dos alemães, que consideram esse último aspecto cultural praticamente uma virtude do ser humano.

Nessa época, as competições de moto pareciam ter sido suspensas nos finais de semana. BS agora corria sozinho todos os dias, durante o horário do almoço pelo Parque Ecológico da cidade, debaixo de sol-à-pique. Esse parque, na verdade, era um calçadão ao redor de uma área arborizada, ao lado do qual, passava a Avenida

Marginal. Apesar da vã tentativa dos diretores e gerentes de prevení-lo contra os perigos de seqüestro que comumente podem sofrer executivos de seu escalão, ele não dava ouvidos achando *tudo uma bobagem*. Ao final do exercício físico, chegava na empresa, de tênis, meias até os joelhos, calções e camiseta, suando como uma bica e exibindo o escarlata de sua pele sensível para quem quisesse ver. Não que se exibisse com algum propósito particular. Para ele, aquilo era muito natural enquanto para seus colegas diretores e gerentes, e mesmo os funcionários que o viam chegar daquela maneira, era estranho que um *chefe* se exibisse *naqueles trajes no serviço*.

Mas BS, alheio a tudo, tomava um banho frio e comia um sanduíche com suco de frutas enquanto lia e despachava algum documento. Na sua sala, havia um banheiro com ducha, que eu tomara a iniciativa de mandar construir durante uma de suas viagens a Europa. Essa sua maneira de lidar com seu conforto pessoal também era percebida nos outros dois outros gerentes alemães, que nos dias de muito calor não hesitavam em vir trabalhar vestidos com *bermudas*. Para mim, aquilo era natural. Nos Estados Unidos é muito comum que as pessoas se vistam de acordo com o clima, que pode ser *shorts* e *tênis*, principalmente às sextas-feiras, quando saem mais cedo do trabalho.

Os conflitos começaram a se revelar palpáveis e as tensões culminaram quando BS envolveu-se publicamente com uma funcionária que ocupava o cargo de Auxiliar de Escritório. Num sábado, o presidente, que não era casado, surgiu acompanhado da moça durante a cerimônia do casamento de um dos gerentes para a qual foram convidados somente os membros do grupo executivo e seus/suas esposas. Na segunda-feira seguinte, não se falava em outra coisa na empresa, e as considerações eram quase sempre pejorativas.

Quando procurei explicar-lhe que esse tipo de relacionamento não era bem visto dentro das organizações, pelo menos não de maneira tão aberta, BS reagiu como um ser humano que ama outro ser humano. Eu o entendia, mas também entendia os outros. Não sabia o que fazer, pois sua confiança na nossa amizade estava estremecida. Eu já percebia duas maneiras distintas de resolver problemas dentro da empresa, mas não conseguia apontar quem estava certo ou errado. Para mim, eram apenas maneiras diferentes de lidar com as situações.

A partir desse ocorrido, as desavenças se tornaram praticamente constantes e sempre que BS se reunia com os outros diretores e gerentes, percebia-se tensão no ar. No intuito de buscar uma reconciliação, o presidente pediu-me para contratar os serviços de um *mediador*, que, segundo ele, era uma função muito comum na Europa e geralmente resolvia esse tipo de problema de maneira eficaz. Martinelli (1998, p. 71) faz referência à figura do mediador:

Em muitas situações de conflito, é útil contar com a participação de uma terceira pessoa para auxiliar no encaminhamento da solução. Essa terceira parte que vem a se envolver na negociação deve ser alguém que não esteja diretamente envolvido na situação, mas que possa ser útil para resolvê-la. Ela deve ser imparcial, podendo ser um amigo comum, nos casos de negociações mais simples, ou uma pessoa absolutamente neutra, que ambas as partes conheçam, e que venha a auxiliar no processo, ou pode ser ainda um profissional, habilitado para exercer esse tipo de atividade, e que esteja habituado a essas situações e que as tenha como sua atividade profissional. Em países como os Estados Unidos, é mais comum contar-se com pessoas que exercem esse tipo de atividade profissionalmente, sendo inclusive credenciadas para esse fim (MARTINELLI, 1998, p. 71).

Apesar da minha longa vivência nos Estados Unidos, eu nunca tinha ouvido sobre a utilização de mediadores nas empresas e coube a mim a tarefa de encontrar um que nos pudesse auxiliar. Entrei em contato com várias agências de emprego, mas elas não sabiam do que eu estava falando. Enviaram-me, em vão, um tradutor-intérprete, um tradutor-simultâneo e um tradutor-juramentado. BS começava a ficar nervoso e impaciente comigo. Eu não podia me abrir muito com as agências, pela ética e pelo grau de desconfiança que se instalou na empresa.

Com muita sorte, numa daquelas tardes recebi a visita da gerente de um hotel da região. Enquanto aguardava, ela presenciou minha frustração ao telefone com uma das agências incumbidas de encontrar o *tal mediador* que tanto procurávamos. Ao desligar, ela comentou sobre uma pessoa que utilizava o hotel para reunir-se com executivos, aparentemente atuando como mediador. Entrando em contato com a pessoa, obtive melhores resultados do que esperava, pois a pessoa, que passo a chamar de Horácio, não era um mediador, mas fazia parte de uma empresa que atuava em situações de conflito, com conceitos próprios de planejamento estratégico e gerenciamento da rotina.

O objetivo de BS era claro: recrutar, manter e desenvolver uma excelente equipe, com pessoas entusiasmadas com seu plano de alta produtividade e redução de custos. Horácio tinha compartilhado experiências com outras culturas, entre elas, a japonesa. O primeiro passo foi marcar uma reunião com todos para que a visão e missão da empresa fossem revistas e um plano de ação fosse estabelecido, as metas traçadas. Nomeada como responsável pela organização da reunião, fui autorizada a não medir esforços e custos para que o resultado fosse um sucesso.

Reunimo-nos cerca de um mês depois em um dos melhores hotéis de São Paulo, com o objetivo de trabalharmos todo o final de semana. Durante esse período, a pauta da reunião foi cumprida e, ao final, os surpreendi com uma cesta de bebidas e guloseimas. Não faltava muito para o Natal, o grupo estivera privado da companhia de suas famílias e esta foi uma forma de manifestar afeto e marcar um novo começo. Havia um clima de aparente camaradagem e, em mim, a esperança de que estávamos reiniciando com a oportunidade de não cometer os mesmos erros, apesar de eu não entender, ainda, o que tinha saído errado, pois tudo acontecera muito rápido.

De volta à empresa, colocar o plano em ação demonstrou ser uma etapa impraticável. Não ocorriam brigas ou discussões exaltadas, mas as pessoas simplesmente não executavam o combinado. Na segunda reunião com Horácio, as metas não tinham sido cumpridas. Eu pressentia que aquela estratégia não ia dar certo e os resultados não iriam ser os esperados.

No início de 2001, saí de férias, ausentando-me da companhia na mesma época em que BS se ausentava para casar-se com a funcionária da empresa, de quem já falei anteriormente. Ao retornarmos das férias, eu, BS e os expatriados fomos despedidos.

No primeiro momento, foi como se eu já esperasse aquele *finale*, mas não tão rápido. Ao dirigir-me para os portões que se abriam à minha saída, eu tinha certeza de uma coisa. Tinha executado meu trabalho com competência. Mas tinha certeza que me faltara alguma *coisa*. Uma *coisa nova* ou *uma coisa* que eu perdera ao longo de meus anos longe da minha cultura?

O que realmente aconteceu? Foi esta a pergunta que me trouxe até aqui. Posso afirmar que fui feliz em decidir buscar a resposta para ela e para as outras perguntas que se seguiram durante este estudo, questionando minha formação como secretária e como professora de Tecnologia em Secretariado.

Narrar a minha experiência já contribuiu consideravelmente para a re(organização) das minhas idéias. Consegui, por meio do conhecimento que adquiri nesta pesquisa, tomar algumas decisões na minha própria vida particular, que dependiam da compreensão de algumas de minhas próprias ações. Não tenho uma fórmula, nem uma prescrição. Nem uma resposta que sirva para toda a ocasião. Tenho um novo jeito de caminhar para dentro de mim mesma que parece levar as pessoas para sua própria intimidade, sua própria maneira de ser.

Segura do que faço, leio meu trabalho como um processo em constante evolução, com a certeza de estar no caminho certo; pela nova maneira como percebo a mim mesma e entendo as ações passadas, as ações do meu ex-chefe BS e dos meus colegas de trabalho de então e, dos meus colegas de agora.

Sei, pela experiência que vivenciei e pelas leituras que fiz, que a competência intercultural depende da percepção ou antecipação do conflito nas relações, e conhecer a maneira como as pessoas lidam com o conflito é um condicionante para construir e manter essa competência que se sujeita a cada novo contexto.

As novas noções sobre cultura, interculturalidade e competência intercultural que já tenho começam a influenciar a minha abordagem em sala de aula, modificando minhas escolhas do conteúdo programático da disciplina de Tecnologia em Secretariado, que ainda ministro no Curso de Automação de Escritórios e Secretariado da Fatec-Id.

No primeiro semestre de 2004, introduzi nos vários níveis (I, II, III e IV), discussões sobre a evolução das sociedades, diversidade cultural, cultura e cultura organizacional, buscando relacionar essas discussões em sala com nosso próprio *comportamento brasileiro* com as pessoas no trabalho e na escola. Fiquei surpresa ao perceber que meus alunos, que querem ser profissionais Tecnólogos em Comércio Exterior, pouco sabem do mundo lá fora, do próprio país e de si mesmos.

Por exemplo, em uma das atividades em sala de aula, em que discutíamos as possíveis causas para o considerável avanço tecnológico dos Estados Unidos em relação ao desenvolvimento do Brasil, utilizamos um texto de *Bandeirantes e Pioneiros*, de Viana Moog (1969), sobre imagens e símbolos para discutirmos.

O texto compara a figura do americano Abraham Lincoln e do brasileiro Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, como símbolos dos respectivos países. Quando um dos alunos mencionou que Aleijadinho esculpiu seus últimos trabalhos com o cinzel e o martelo amarrados aos punhos pelos ajudantes, por causa do seu estado avançado de lepra, uma aluna percebeu que a classe ria às gargalhadas e revoltou-se com a *nossa* atitude perante a desgraça alheia. A sala calou-se e cada um começou a buscar uma *desculpa ou explicação* para aquela reação automática.

Ao final, chegamos a uma conclusão uníssona: não sabemos como somos; e quando percebemos como somos, não sabemos porque somos do jeito que somos. Foi um momento de reflexão íntima e individual de nossa classe de Tecnologia em Secretariado II na qual se pode afirmar que *houve um conflito*. Entretanto, o fato de o conflito ter sido claramente percebido pelo silêncio e as desculpas e explicações que se seguiram, para haver a mudança de comportamento desejada seria necessário uma transformação das representações prévias desses alunos.

“A aquisição de uma competência, em qualquer domínio que seja, exige um processo de transformação das representações iniciais, de que o aprendiz é o principal ator” (LEGENDRE, 2001, p. 155). Buscar atividades que promovam um aumento na massa de conhecimento do aluno é sem dúvida um recurso disponível em sala de aula.

Mas a formação da competência intercultural não pode reduzir-se ao acúmulo de informações históricas e culturais, com reflexões e compreensões isoladas. É necessário que o aluno aprenda a perceber a si mesmo, ao outro e ao contexto em que se está inserido e, acima de tudo, ser capaz de mobilizar essas transformações e esses conhecimentos nos diferentes contextos que se apresentam no mercado de trabalho.



Esse mercado de trabalho busca, hoje, um profissional capaz de antecipar, identificar e resolver problemas e, principalmente, de *adaptar-se* às constantes mudanças. Esse seria um profissional capaz de mobilizar diversas competências ao mesmo tempo. Dentre elas, inclui a competência intercultural para aqueles que atuam em contextos multiculturais.

## ***Das conclusões, contribuições e recomendações***

*O que passou não conta? Indagarão as bocas desprovidas.  
 Não deixa de valer nunca.  
 O que passou ensina  
 Com sua garra e seu mel.  
 Por isso e que agora vou assim  
 No meu caminho: agora publicamente andando.*

*Não, não tenho caminho novo.  
 O que tenho de novo  
 E o jeito de caminhar.  
 Aprendi  
 (o caminho me ensinou)  
 a caminhar cantando  
 como convém  
 a mim  
 e aos que vão comigo.  
 Pois já não sou mais sozinho.  
 (Tiago de Mello)*

Os dados analisados neste estudo ilustram vários aspectos importantes do significado da competência intercultural na formação do profissional em secretariado bilíngüe e de seu formador. Dos aspectos contribuintes para a formação de uma competência intercultural foram utilizados alguns conceitos essenciais, tais como, língua, linguagem e língua estrangeira; cultura, aculturação e cultura organizacional; compreensão de si, do outro e do contexto; conflito; e equilibração. Dentre eles, o *conflito* apresentou-se como um elemento-chave na formação da competência intercultural, o que aponta para a necessidade de um estudo mais aprofundado desse conceito.

A tríade língua, linguagem e língua estrangeira permitiu analisar os dados do ponto da “desestrangeirização” que parece confirmar que, para ser realmente bilíngüe com competência em contextos multiculturais, tem que se conhecer a cultura do país hospedeiro e da cultura organizacional.

Nessa tríade, a linguagem não-verbal apresentou-se como uma característica da comunicação, fortemente impregnada de valores e significados culturais. Saber compreender estes valores e significados da linguagem não-verbal é fundamental para o entendimento das informações transmitidas.

Para discutir a multiculturalidade presente nos contextos internacionalizados do mercado de trabalho, foram utilizados conceitos de cultura e cultura organizacional que, junto com os dados, sugerem que o processo de aculturação pode e deve ser iniciado antes mesmo de inserir-se em um novo contexto profissional e social. Porém, ficou claro que um conhecimento cultural superficial, ou seja, um conhecimento ligado apenas aos aspectos observáveis da cultura do país estrangeiro/hospedeiro ou da cultura organizacional não é suficiente para antecipar choques culturais.

Foi possível observar os processos de choque cultural do sujeito ao mudar de um país para outro. O PSEB pode não precisar mudar de país, mas eventualmente precisará trocar de emprego várias vezes, o que implicará passar por um período de aculturação, ou seja, um processo de adaptação, nas diversas culturas organizacionais das empresas de diferentes etnias.

No relato de experiência, na empresa multinacional, foi constatado que mesmo que a pessoa tenha experiência de contato com culturas diversas, é imprescindível que haja um conhecimento dos aspectos culturais dessas culturas, a partir das razões pelas quais elas existem e, acima de tudo, a partir de uma reflexão pessoal e respeitosa sobre essas diferenças. Isso quer dizer que, não só o PSEB, mas todo e qualquer outro profissional que esteja inserido em um contexto multicultural, deve estar preparado para conhecer a si, ao outro e ao contexto que o cerca.

Exemplificando, um profissional bilíngüe pode mobilizar uma competência intercultural em uma empresa de origem britânica, mas não ser capaz de imediatamente mobilizá-la em uma empresa de cultura organizacional submissa a valores japoneses. Portanto, buscar aprender sobre os significados e valores da própria cultura e da cultura organizacional de um novo emprego é de suma importância para a aculturação do profissional, pois é provável que as empresas em

geral não preparem os colaboradores locais para as mudanças acarretadas pelas parcerias internacionais.

Nesta pesquisa, o sujeito, apesar de seus vários contatos com culturas diversas, demonstrou uma incapacidade de mobilizar os conhecimentos necessários para demonstrar sua competência intercultural no novo contexto cultural e social, aspecto que lhe faltava na sua formação profissional. Nessa instância, o processo de conflito não foi percebido em sua forma latente e extrapolou seu limite para a etapa do *ganha-ou-perde* na qual não é mais possível uma reconciliação de valores entre os membros da equipe. Esse caso mostrou que a aculturação, ou seja, a adaptação nem sempre acontece diante de novos contextos e as conseqüências podem ser irreversíveis para a empresa e para os sujeitos afetados, podendo gerar perda de divisas para a empresa e para o país.

Dos elementos pesquisados foi possível verificar a hipótese do trabalho que aponta para o conflito como um dos elementos-chave na formação da competência intercultural do SEB. O conflito, neste caso, foi entendido como um processo que necessita ser percebido pelas partes envolvidas em um estágio que permita aprendizagem e desenvolvimento.

Os dados sugerem ser necessário que haja também um desejo de cooperação entre as partes afetadas. Essa cooperação só é possível se o processo de conflito for percebido e trabalhado a tempo de ser interrompido. Portanto, o profissional em secretariado executivo bilíngüe que não percebe ou antecipa o conflito, ou mesmo não o aceita, pode também não desenvolver a competência intercultural.

Com base nesta hipótese, pode-se afirmar que a competência intercultural é um conceito dinâmico, em contínuo movimento que exige um constante estado de alerta do profissional. O fato de o profissional exercer suas funções de transmissor da informação e mediador da comunicação em um contexto, não garante que ele esteja preparado para outros. Conseqüentemente, o conceito de competência intercultural está constantemente atrelado à capacidade de compreender a si, ao outro e ao contexto onde se está ou deverá ser inserido. Essa constatação reforça a necessidade de estudos aprofundados para o conhecimento desse tema.

Para entender a significação desta competência na formação do SEB foi utilizada a teoria de equilíbrio majorante, de Piaget, que se mostrou adequada por tratar do conflito como um fator indispensável para a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação de competências.

Pode-se também perceber que, se o conflito ocorre sem que o PSEB o antecipe ou perceba, ainda existe a possibilidade de uma mediação, desde que esse profissional esteja consciente das concepções de mundo de cada um dos componentes da equipe com a qual trabalha. Perceber o outro, de maneira a entender a sua maneira de pensar exige antes de tudo que o profissional perceba a si mesmo para que tenha parâmetros de referência comuns aos membros da equipe de trabalho. Ainda que este trabalho não tenha tocado a questão de aspectos de personalidade, a percepção de si mesmo pode inclusive permitir uma auto-avaliação desses aspectos.

Ainda sobre a mediação, os dados sugerem que o profissional em secretariado executivo bilíngüe pode interceder como um mediador nas situações de conflito, desde que não seja partidário de uma ou de outra cultura. Se este profissional tem um papel de confidente das estratégias da empresa e das ações de seu superior, a prática deste papel parece ser impossível, principalmente, se não houver uma adequação de sua parte com a cultura organizacional e um conhecimento cultural dos valores e significados que permeiam as ações e linguagem dos sujeitos envolvidos.

O procedimento metodológico adotado para a coleta de dados foi o relato de experiência que provou ser adequado, haja vista que os objetivos, de narrar e refletir sobre as ações da secretária-profissional e da secretária-formadora, assim como analisar sua atuação durante a experiência na qual ocorrem os fenômenos em estudo, foram atingidos na íntegra. Foi possível pontuar alguns processos de aculturação do sujeito da pesquisa em contextos internacionalizados, seja durante sua residência e permanência fora do seu país de origem, seja nas diferentes empresas em que exerceu suas práticas secretariais.

Também, pode-se observar que nem sempre o domínio de múltiplas competências garante ao profissional a capacidade de mobilizar o conhecimento

necessário para exercer uma competência intercultural, aqui considerada uma nova competência a ser incluída no rol das competências profissionais do PSEB, e também de outros profissionais que atuam em contextos multiculturais. Embora este trabalho tenha utilizado a observação da realidade de apenas um sujeito, as constantes mudanças de contextos geográficos e profissionais ao longo de sua vida permitiram perceber situações em que se deu a formação de competências profissionais como secretária e necessárias para a atuação em contextos multiculturais.

A metodologia também permitiu refletir sobre o significado da competência intercultural do ponto de vista da secretária-profissional e da formadora desses profissionais que, a partir de sua experiência profissional, se propõe a formar seus alunos para atuar em ambientes multiculturais criados pela globalização. No que diz respeito à educação/formação de adultos, existe uma preocupação na busca de metodologias para formação continuada de adultos e a metodologia aqui utilizada pode ser uma alternativa a ser explorada.

A globalização tende a tornar as distâncias entre as pessoas cada vez menores do ponto de vista geográfico. Dessa forma, o relacionamento entre pessoas de nacionalidades e culturas diferentes tem se tornado mais freqüentes em contextos profissionais, onde objetivos comuns tendem a ser embaçados pelas dificuldades de comunicação. A comunicação nesses contextos pode ser uma inesgotável fonte de conflitos se não há um conhecimento prévio da cultura como um conceito geral, da própria cultura e da cultura do outro.

Esse conhecimento e compreensão da cultura do outro não são suficientes para o desenvolvimento de uma competência intercultural. Se não ocorrer antecipação ou a percepção do conflito é possível que nunca se inicie um processo de transformação. Esse processo de transformação precisa ser alimentado com empatia para não valorizar sua própria cultura e apenas tolerar as diferenças do outro como erradas, inadequadas ou inconvenientes.

Este trabalho também permitiu confirmar que refletir na própria trajetória e sobre a própria trajetória pode ser uma das formas de conhecer-se a si mesmo e entender pelo menos algumas das possíveis razões por que sentimos como

sentimos, agimos como agimos e somos como somos. Apesar de se tratar de um trabalho não exaustivo, quando se trata de debulhar as próprias lembranças do passado - e arriscado no sentido de que nunca sabemos como as pessoas vão entender a maneira despida como expomos nossas crenças, valores e concepções de mundo - saber o que se sabe, a partir do relato e da reflexão de experiências passadas, cria oportunidades para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, uma tomada de consciência de si, do outro e do contexto em que se está inserido. Conforme diz Paulo Freire (1974b, p. 44),

podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é.

Esse conceito de consciência remete à noção de capacidade individual, que, por sua vez, remete à noção de competência da pessoa. As competências do sujeito são submissas às diferenças de cada novo contexto em que ele se insere. No caso da competência intercultural, o sujeito deve possuir uma adaptabilidade, associada a uma multifuncionalidade, para atuar também em contextos que exigem compreensão das diferenças culturais e uma postura de empatia e respeito em relação a essas diferenças.

A diversidade cultural permite uma convivência intercultural em que pode ocorrer uma troca de conhecimentos, costumes, valores e atitudes que implica na necessidade de o profissional rever seus *esquemas*, seja por *assimilação* ou *acomodação*, de maneira que haja transformações em suas estruturas cognitivas que modifiquem sua maneira de agir, pois “a ação adaptada é um equilíbrio entre uma assimilação dos esquemas existentes e uma acomodação deles à situação” (PERRENOUD, 2002, p. 39). Essa experiência é hoje tida como uma das premissas para promover um processo de transformação pessoal e cultural na medida em que contribui para a construção de novos conhecimentos e enriquecimento das relações sociais.

No que este trabalho contribui para a formação profissional?

A princípio, aponta e insiste na necessidade de se aprender mais sobre essa diversidade cultural que invade os contextos empresariais e cujos conhecimentos podem permitir um melhor entendimento da maneira de pensar de executivos

estrangeiros. Esse conhecimento antecipado sobre a trajetória da empresa e a cultura organizacional e/ou nacional não só ajuda nos relacionamentos de maneira a antecipar ou perceber conflitos, como também pode gerar melhores negócios e maiores lucros. Nesse sentido o profissional estaria não só desempenhando suas funções com competência, mas também exercendo seu papel de cidadão ao preservar e defender os bens nacionais.

Para o formador desses profissionais, esse é um conhecimento que pode, sem dúvida, ser compartilhado em sala de aula e enriquecido com a vivência dos próprios alunos que passam a ter no contexto escolar uma oportunidade de narrar e refletir sobre suas próprias experiências. No que tange às reflexões que este estudo permitiu ao pesquisador como formador, serão mais valiosas se não constituírem uma ocasião isolada. O profissional formador deve assumir uma postura reflexiva que deverá ser constantemente reavaliada para não se confundir com a reflexão na ação que caracteriza uma rotina do cotidiano e não o *habitus* desejado como postura do profissional.

Quanto às contribuições práticas, este trabalho, embora trate, em última análise, de uma narrativa de vivência pessoal e profissional, o seu assunto não é somente de interesse acadêmico, mas também de imensa importância prática. As conclusões aqui elaboradas poderão sugerir encaminhamentos e alterações no planejamento de curso de formação de PSEBs.

Desde 1995, com a implantação da Fatec na cidade de Indaiatuba, tem-se observado um constante interesse por parte da Diretoria e da Coordenação em adequar o enfoque dado às diferentes disciplinas profissionalizantes do curso de Automação de Escritório e Secretariado de modo a aproximá-los da realidade do mercado de trabalho ao qual se destinam esses profissionais. Porém, como professora de Tecnologia de Secretariado, níveis III e IV, no curso de Automação de Escritórios e Secretariado daquela faculdade e, recentemente, como Coordenadora do Curso, tive a oportunidade de observar que o planejamento dessa disciplina não contempla as ações de comunicação intercultural em ambientes internacionalizados, que constitui, nesse caso, uma das necessidades básicas do aprendiz. Também, nos quatro anos do curso, o componente da interculturalidade na comunicação e nas relações interpessoais não é oficialmente contemplado em nenhuma das ementas



das demais disciplinas do curso. Sendo assim, pode estar ocorrendo um problema relativo ao planejamento do curso em questão, no que tange ao aspecto da cultura na construção dos saberes sobre a comunicação entre as pessoas, ou seja, uma lacuna entre o planejamento e a prática, na qual os profissionais irão interagir interculturalmente com chefes falantes nativos de inglês e transmitir informações e mediar a comunicação dentro da organização. Seria talvez o caso de se levantar os aspectos de uma comunicação intercultural através da coleta de dados em situação real de trabalho para a qual os alunos estão sendo preparados.

A título de sugestão, o estágio obrigatório, uma constante no decorrer do curso, poderia ser utilizado para que a competência intercultural fosse trabalhada. Neste caso, seria possível tratar de buscar a construção de conhecimentos sobre a diversidade e as divergências culturais prováveis no contexto profissional. Esses conhecimentos poderiam também ser trazidos para a sala de aula pelo próprio aluno atuante no mercado de trabalho, sempre tendo em mente que o conceito de competência estaria submisso ao conhecimento de si, do outro e do contexto que nos cerca.

Como universalizar o conhecimento construído neste estudo?

O relato de experiência apresenta riquezas e riscos: admite a descrição e explicação dos fatos ricos em fenômenos envolvidos com a questão em estudo, mas apenas permite a generalização dos resultados por proximidade.

Ao encerrar esta última página, não o faço como um produto acabado, mas como um processo, que se interrompe apenas temporariamente. Acredito que este trabalho possa inspirar outros pesquisadores a investigar e aprofundar estudos sobre a questão do significado da competência intercultural na formação profissional do SEB, talvez levando em consideração outros fenômenos que possam gerar conflitos, como por exemplo, as diferenças de personalidade, a existência de atividades interdependentes no trabalho, metas diferentes, recursos compartilhados, diferenças de informação e percepção, dentre outras.

Como uma semente, acredito que esta dissertação possa, de maneira constituída e constituinte, vir a germinar nas mentes e corações dos profissionais em secretariado bilíngüe e seus formadores, e, de forma vicária, de outros profissionais

comprometidos com o ensino e contextos multiculturais. Também, espero que ele possa levar profissionais em secretariado bilíngüe a refletir sobre as próprias necessidades, assim como formadores desses profissionais a valorizar e compartilhar seus próprios conhecimentos, buscando um pensamento crítico e uma postura política como cidadão responsável pelo profissional que vai atuar diretamente nas negociações do Brasil no mercado internacional nas pessoas dos PSEBs.

E quanto a mim?

Iniciei este estudo com muita dificuldade de até delimitar um problema interessante à construção científica. Estava sufocada com muitas questões sem resposta, seja do ponto de vista da secretária-profissional, seja do ponto de vista de formadora desses profissionais.

Neste ponto do estudo, trago comigo um ser mais tranqüilo, pelas explicações teóricas, por algumas respostas (ao menos temporárias) para as perguntas que, a princípio, nem soubera elaborar por falta de saber. Por um lado, sinto que cumpro os objetivos propostos para este estudo, avancei uma etapa necessária ao meu desenvolvimento, essencial para minha contínua formação como profissional e como ser humano. Por outro, levo comigo um novo olhar, que me vê dentro de um universo maior que é o nosso sistema educacional brasileiro.

Por isso, deixo este trabalho em aberto, para que eu e tantos outros, interessados em compreender o próprio eu, o outro e o contexto que nos cerca, possamos, embasados num conceito de desenvolvimento como transformação e mudança, continuar nosso trabalho, mas, em especial, para que as Instituições de Ensino possam refletir e assumir novas posturas, diante da questão da formação continuada dos profissionais da educação, pois, como diz Imbernón (2002, p. 20 – grifo do autor):

[...] a meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas, **mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educacionais.**

## ***Referências Bibliográficas***

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. **Textos Universitários**, Brasília: Edunb, Universidade de Brasília, p. 120-124, 2000.

\_\_\_\_\_. e EL DASH, L. G. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília: LET/UnB. Ano 1, no. 1, p. 19-37, dezembro, 2002.

AMADO. G. e BRASIL, H. V. Organizational behaviors and cultural context: the Brazilian “jeitinho”. **International Studies of Management and Organization**, 21/3, p. 38-61, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. e LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, M. G. **Análise das necessidades para um curso superior como subsídio para a posterior elaboração de um programa de curso**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

AZEVEDO, I. **Secretária - um guia prático**, São Paulo, Editora SENAC, 2000.

BELLOTO, H. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

BELTRÃO, O. **Correspondência: linguagem e comunicação**. 16<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

BERTOCCO, N. e LOYOLA, A. S. **Secretária**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC. São Paulo, Cortez, 2002.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias - uma introdução ao estudo de psicologia**. 13<sup>a</sup>. ed. Reformulada e ampliada. 4<sup>a</sup>. tiragem, 2001. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOLOGNINI, C. Z. Relações de contato: a questão da cultura. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: Unicamp, no. 32, p. 7-14, julho/dezembro, 1998.

BOSI, E. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp, 1987.

BRASIL, **Resolução CNE/CP3**, de 18 de dezembro de 2002.

BRASIL, Lei 9394, **Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BROWN, D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 28, no. 1, paginas 11-30, janeiro/junho, 2002.

CARVALHO, A. P. e GRISSON, D. (coords.) **Manual do secretariado executivo**. 3ª. ed. São Paulo: D'Livros Editora, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Introdução à teoria geral da administração**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. 13ª ed., Campinas: Papyrus, 2001.

CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2ª. ed., 43ª. impressão. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

DAMEN, L. **Culture learning: the fifth dimension in the language classroom**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**, 3a. ed., São Paulo: Atlas, 1995. Capítulo IX: Metodologias Alternativas, algumas pistas introdutórias.

DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim do SENAC** – São Paulo: v.27, n.3, set-dez/2001. Acesso eletrônico em agosto/2003, disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>

DEWEY, J. **Logic: the theory of inquiry**. Nova York: Holt, Rinhart and Winston, 1938.

\_\_\_\_\_. **John Dewey on education: Selected Writings**. (R. D. Archambault, org.) Chicago: University of Chicago Press, 1974.

DEWEY, J. e Bentley, A. F. **Knowing and the Known**. Boston: Beacon Press, 1949.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, Merling (Ed). **Handbook of research on teaching**. New York: Memillan, 1986.

FERNANDEZ, I. G. M. E. Língua e cultura: integração na aula de língua estrangeira. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília: LET/UnB. Ano 1, no. 1, pág. 38-44, dezembro, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário de Português**, São Paulo: Melhoramentos, 1985.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto: Textos Marginais, 1974b.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic books, 1973.

GOODSON, I. F. Teachers'life stories e studies of curriculum. In: GOODSON I. F. (ed) **The making of curriculum**. Collected Essays. Philadelphia: Falmer Press, 1988.

GUIMARÃES, M. E. **O livro azul da secretária moderna**. 16<sup>a</sup>. Ed., revisada e atualizada. São Paulo: Érica. 1999.

HALL, E. **The Silent Language**. Connecticut: Greenwood Press, 1959.

\_\_\_\_\_. **Beyond Culture**. NY: Anchor Books, 1977.

HAMPDEN-TUNER, C. E TROMPENNAARS, F. **The seven cultures of capitalism: value systems in the United States, Britain, Japan, Germany, France, Sweden, and the Netherlands**. New York, Doubleday 1993.

\_\_\_\_\_. **Building cross-cultural competence: how to create weale from conflicting values**. New York: John Wiley, 2000.

HRIMECH, M. O. O desenvolvimento da especialização no adulto: papéis da motivação, da meta-cognição e da auto-regulação. In: Danis C. e Solar C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Instituto Piaget, 2001.

HUBERMAN, M. Teachers careers and social improvement. **Journal of Curriculum Studies**. N. 20, p. 119-132, Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

KENSKI, V. **Memória e ensino**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. No. 90, p. 45-51, ago., 1994.

LAGES, A. R. S. e RONCO, E. **Técnicas de secretariado**. São Paulo: Atlas, 1978.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEGENDRE, M-F. Contribuição do modelo da equilibração para o estudo da aprendizagem no adulto. In: Danis C. e Solar C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Instituto Piaget, 2001.

LIMA, M. L. R. Mudanças qualitativas do conhecimento sobre o trabalho docente. In: FAZENDA, I. (org.) **Um desafio para a didática**. São Paulo, Loyola, 1988. p. 39-62.

LÜDKE M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. Para o desenvolvimento de competências e habilidades na escola. In: Cauê Matos (org.) **Ciência e arte: imaginário e descoberta**. São Paulo: Terceira Margem, 2003. Capítulo VI, p. 41-50.

\_\_\_\_\_. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P., THULER, M. G., MACEDO, L., MACHADO, N. J., ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MARTINELLI, D.P. **Negociação e solução de conflitos: do impasse ao ganha-ganha através do melhor estilo**. São Paulo: Atlas, 1998. Capítulo II, p. 46-77.

MEDEIROS, J. B. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 13<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atlas, 1997

\_\_\_\_\_ e HERNANDES, S. **Manual da Secretária**. 7<sup>a</sup>. ed.. São Paulo: Atlas, 1999.

MIURA, I. K. **A influência dos valores culturais sobre o comportamento de executivos em designações internacionais**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, 2001.

MOOG, C. V. **Bandeirantes e pioneiros: paralelo entre duas culturas**. 9<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e desafios da realidade nacional. IN: MOROSINI, M.C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000, p. 11-20.

MOTTA, R. G. (Coord.) **Secretariado executivo na empresa moderna**. São Paulo: Sugestões Literárias, 1973.

NATLENSE, M. L. C., **A secretária do futuro**, 2<sup>a</sup>. ed., São Paulo: Editora Qualitymark, 1998.

NUNES, M. B., ARAUJO, M. F. e TICHEMRA, A. H. **A Evolução do papel da secretária**. São Paulo: SENAC, 1994.



OLIVEIRA, N. M. e ESPINDOLA, C. R. **Trabalhos acadêmicos: recomendações práticas**. São Paulo: CEETEPS, 2003.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Tradução de Cláudia Schilling.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Tradução de Bruno Charles Magne.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução: Claudia Schilling.

PETEROSI, H. G. **Educação e mercado de trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

\_\_\_\_\_. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

\_\_\_\_\_. **Por uma Fatec melhor. Relatório de Atividades**. São Paulo: Fatec-SP. 1997.

PINTO, Márcia Mathias. **O inglês no mercado de trabalho do secretario executivo bilíngüe: uma análise de necessidades**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, B. S. **A critica da razão indolente**. 3<sup>a</sup>. edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, J. L. **O que é cultura?** 6<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCHEIN, Edgar. **Organizational culture and leadership**. 2<sup>nd</sup>. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000. Tradução de Roberto Cataldo Costa.

SELLTZ et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, Ed. Universidade de São Paulo, 1974.

SGARBIERI, A. N. **Interações diáticas transculturais: implicações para o planejamento do componente oral de um curso universitário de secretariado bilíngüe**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas, 1989.

SOARES, A. S. Novas tecnologias e a questão do gênero: a automação e as secretárias. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas. v. 30, no. 3, 69-78, jul./set., 1990.

TANNEN, D. Cross Cultural Communication in Van Kijk, T. A. (ed.) **Handbook of Discourse Analysis, vol. IV Discourse Analysis in Society**. Academic Press. 1985, p. 203-215.

\_\_\_\_\_. **That's not what I meant**. New York: William Morrow, 1986.

\_\_\_\_\_. **You just don't understand: women and men in conversation**. New York: Ballantine Books, 1990.

THOMAS, K. W. Conflict and Negotiation Processes in Organizations. In: Dunnette, M. D., HOUGH, L.M. (Eds.) **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**, 2.ed. p. 651-717. Palo alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1993.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, no. 34, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade de Campinas, 1999.

TREVISAN, L. **Interculturalidade no ambiente empresarial: relações entre brasileiros e estrangeiros na Volkswagen/audi de São José dos Pinhais, PR.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: Centro Federal de Tecnologia do Paraná, 2001.

TROMPENAARS, F. **Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in WADSWORTH, B. J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5<sup>a</sup>. ed. Revisada. New York: Longman Publishers, 1996. Tradução: Addisson Wesley Longman Inc. p. 16-23, 1997.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** Tradução: Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

---

