



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

TORNAR-SE SERVIDOR/A TÉCNICO-ADMINISTRATIVO/A NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: A MEDIAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Lígia Carvalho Libâneo

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

Brasília, março de 2019



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

TORNAR-SE SERVIDOR/A TÉCNICO-ADMINISTRATIVO/A NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: A MEDIAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Lígia Carvalho Libâneo

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração
Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^ª. DR^ª. LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

Brasília, março de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL694t Libâneo, Lígia Carvalho
Tornar-se servidor/a técnico-administrativo/a na
Universidade de Brasília: a mediação da Psicologia Escolar
/ Lígia Carvalho Libâneo; orientador Lúcia Helena Cavasin
Zabotto Pulino. -- Brasília, 2019.
188 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. Psicologia escolar. 2. atividade criadora. 3.
trabalho. 4. universidade. 5. servidor técnico
administrativo. I. Cavasin Zabotto Pulino, Lúcia Helena ,
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
BANCA EXAMINADORA DA TESE:

Profa. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jordi García Farrero - Membro
Universidade de Barcelona

Prof. Dr. João Antônio de Cabral Monlevade
Universidade Federal de Mato Grosso

Profa. Dra. Andrea Vieira Zanella
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Universidade de Brasília

Brasília, março de 2019

Agradecimentos

À vó Flora (*in memoriam*), contadora das primeiras histórias...

Aos meus queridos pais, Ana e Luiz, que emprestaram todos os fôlegos durante essa jornada e que enchem de flores o meu caminho...

À professora Lúcia que acolheu a possibilidade da contação da minha história com a psicologia escolar, que me apresentou tantas possibilidades de caminhos e a escrita como um jeito de ser psicóloga...

Ao meu irmão Murilo pelo ensino cotidiano da alteridade, por me oferecer um escritório-quarto e pela revisão das minhas referências...

Aos professores e colegas pesquisadores do PGPDS que tornaram tão prazerosa a jornada do conhecimento...

À professora Claisy pelos tantos pontos de partida na minha caminhada como pesquisadora e psicóloga escolar e pela companhia em tantos percursos...

Aos professores da banca de qualificação que me estimularam a reescrever...

Aos membros da banca de defesa, os professores Jordi Farrero, João Monlevade, Andrea Zanella, Regina Pedroza, pela disponibilidade de ouvir esta história e partilhar a sua...

Ao professor Jordi Farrero pelo acolhimento na Universidade de Barcelona no contexto da visita técnica...

À Marina Machado, pela vontade da potência e pela potência da vontade...

À FAP DF pelo suporte material na realização da visita técnica à Universidade de Barcelona...

A todos os escutadores das histórias da minha vida, em especial, meus pais e familiares, e minhas queridas colegas de trabalho do SOU...

Ao meu pai Luiz pelas correções amorosas e generosas com meu texto e pelas interlocuções tão férteis...

A todos que acrescentaram os mais lindos trechos e parágrafos às histórias de minha vida nesses anos de doutorado, aos parentes e agregados das famílias Carvalho e Libâneo, à Ivy Araújo, ao Diego França, à Marina David, ao Bruno Costa, à Lorena Cavalcante, à Cynthia Bisinoto, à Natalia Duarte, à Rejane Matias, a minha psicóloga Liliane Orsoni, ao Leonardo

Vieira, à Rosana de Castro, à Lígia Cavalcante, ao Miguel Salomão, ao Danilo Prata, à Dayane Silva, à Flávia Bastos...

Aos meus queridos padrinhos, Alba e Saulo, que desde pequena me ajudam a colorir as histórias...

Aos meus queridos tios José Carlos e Lana pelo incentivo, pelo apoio, pelas inspirações na vida acadêmica e pelos textos partilhados...

Às Pesquisadoras Polli, Ana Luisa, Julia Gouveia, Dominique, Adrielly, Mariana, Julia Shimomura, cujas sensibilidades sobre a importância da pesquisa fortaleceram e ampliaram meus passos...

Aos estudantes da disciplina de psicologia escolar, no contexto do meu estágio docência, que me mostraram novas sendas por onde a psicologia escolar poderia passar...

À Madelon Araújo pelo olhar tão generoso com a minha vontade de voar...

A todos os trabalhadores que direta ou indiretamente, por meio do seu trabalho, possibilitaram que eu pudesse sentar por longas horas a escrever. Em especial, agradeço às minhas colegas que trabalhavam no SOU enquanto eu trabalhava na tese, nesses últimos meses. Agradeço também aos servidores técnico-administrativos Maria e Paulo e aos estagiários do PGPDS...

A todos os meus amigos que não me deixaram escrever...

A todos os trabalhadores que sofrem de paixão pela UnB e pela educação, em especial, aos participantes da pesquisa...

A Deus, meu escritor favorito!

Resumo

Nossa tese parte do olhar da psicologia escolar para compreender o processo de tornar-se servidor técnico-administrativo na Universidade de Brasília (UnB) em sua historicidade, sua singularidade e suas relações constituintes. Em nossa metodologia, optamos pelas narrativas autobiográficas, as caminhadas e a fotografia como mediações na produção de sentidos e significados sobre os processos de tornarem-se trabalhadores em educação. A psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano norteou as concepções epistemológicas, teóricas e metodológicas desta tese. A pesquisa, realizada com nove participantes, possibilitou compreender como a universidade ao mesmo tempo em que apresenta uma história possível a cada trabalhador é também surpreendida pela originalidade e singularidade de cada um. O tornar-se servidor técnico-administrativo, na perspectiva dos trabalhadores, é concebido na interface com os diversos vínculos e papéis institucionais, com a convivência com a diversidade, com as relações com as chefias, com a condição de servidor público, com as ações, com os produtos do trabalho, com a visão da comunidade sobre o trabalho do corpo técnico, entre outros. Observamos uma vivência solitária dos sujeitos pesquisados na produção de sentidos e significados sobre seus processos de tornarem-se servidores técnico-administrativos, com poucas ações institucionais de mediação do e pelo coletivo de trabalhadores. Nesse cenário, sugerimos algumas ações conjuntas da psicologia escolar com os servidores técnico-administrativos como campo de possibilidades de integração, participação criadora, subjetivação e humanização.

Palavras-chave: Psicologia escolar, atividade criadora, trabalho, universidade, servidor técnico-administrativo.

Abstract

Our thesis assumes the perspective of School Psychology in order to understand the process of becoming a technical and administrative worker at the University of Brasília (UnB) in its historicity, its singularity and its constituent relations. In our methodology, we chose autobiographical narratives, walks and photography as mediations in the production of meanings about the processes of becoming workers in education. The historical-cultural psychology of human development guided the epistemological, theoretical and methodological conceptions of this thesis. The research, performed with nine participants, made it possible to understand how the university at the same time as presenting a possible history to each worker is also surprised by the originality and singularity of each one. Becoming a technical and administrative worker, in workers perspective, is conceived in the interface with the diverse institutional ties and roles, with the coexistence with diversity, with the relations with the chiefs, with the condition of public employee, with the actions, with the products of the work, with the vision of the community about the work of the technical staff, among others. We observed the participants living a solitary experience in the production of meanings regarding their processes of becoming technical and administrative workers, with few institutional action of mediation of and by the worker's collective. In this scenario, we suggest some joint actions of school psychology with the technical and administrative workers as a field of possibilities for integration, creative participation, subjectivation and humanization.

Keywords: School psychology, creative activity, work, university, technical and administrative workers.

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Lista de tabelas	xii
Lista de figuras	xiii
Apresentação	1
Introdução	5
Capítulo I – Tornar-se humano criador.....	10
Tornar-se humano como drama de papéis	10
Tornar-se humano e desenvolvimento psicológico	12
Tornar-se humano como atividade criadora	15
Capítulo II – Atividade criadora e trabalho	19
Trabalho e subjetividade	20
Atividade profissional e atividade criadora	24
Mediação da atividade	26
Capítulo III – Atuações do psicólogo escolar e a educação superior	29
A atuação coletiva do psicólogo escolar	29
A inserção do psicólogo escolar na educação superior	34
Atuação do psicólogo escolar junto aos servidores técnico-administrativos	39
Capítulo IV – O trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade	42
A dimensão educativa do trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade	52
Capítulo V – Problematização e objetivos do estudo	54
Capítulo VI – Metodologia	56

Pressupostos teórico-metodológicos	57
Contexto da pesquisa	59
Participantes	63
Procedimento de construção das informações	64
Análise documental	64
Conversações peripatéticas	65
Narrativas autobiográficas	66
Imagens fotográficas	69
Caminhares	69
Procedimento de análise das informações	71
Discutindo os resultados – Apresentação	74
Capítulo VII – Um método andante em psicologia escolar	76
Caminhada 1: Semeador	76
Caminhada 2: Servir ao humano	77
Caminhada 3: Vidas paralelas	78
Caminhada 4: Um olhar de bastidor	79
Caminhada 5: Refazenda	81
Caminhada 6: Solid(t)ária UnB	82
Caminhada 7: “Além do horizonte”	83
Caminhada 8: “Realização e frustração”	85
Caminhada 9: O produto	86
Comentários gerais: Análise de rotas	88
Capítulo VIII – Trajetos-afetos de servidores técnico-administrativos na Universidade de Brasília	96
UnB como lugar de criação de si	101

Drama de papéis	107
Objetivações da experiência	116
Condições de (im)possibilidades criadoras.....	119
Tensões entre uma práxis executora e criadora	123
Participação como condição de criação	125
Capítulo IX – Por uma psicologia escolar coletiva em universidade: Atuações junto aos servidores técnico-administrativos	133
Circulando discursos sobre o papel educativo dos servidores técnico-administrativos	134
Acolhimento aos novos servidores	135
Trabalhar ouvindo e contando histórias	139
Escuta de trajetórias de desenvolvimento no trabalho	141
Planejamento conjunto e desenvolvimento de projetos	145
Oficinas estéticas e encontros coletivos	148
Considerações finais	150
Posfácio – Caminhada 10	155
Referências	161
Anexos	173

LISTA DE TABELA

Apresentação do quantitativo de fotos capturas por cada participante e dos títulos atribuídos a elas.....	98
Apresentação do primeiro vínculo com a UnB de cada um dos participantes.....	108

LISTA DE FIGURAS

Fotografia de Toninho Euzébio.....	56
Organograma da Universidade de Brasília.....	62

Apresentação

Estive pensando que a tese de doutorado, na minha trajetória, foi um processo de reencontro com os temas de interesse na psicologia, entre eles, a criação, e de reencontro com algumas linguagens como a fotografia e a escrita poética. Quando entrei na Universidade de Brasília, como estudante de graduação em psicologia, deixei de escrever poemas. Mais do que poesias, tenho registros fotográficos da minha história com a universidade. Fotografava tudo o que eu estranhava, tudo o que eu nunca tinha visto ou o que gostaria de lembrar que vivi, todos os meus encantamentos com a Universidade de Brasília, que foram muitos! Tenho um verdadeiro acervo fotográfico de meus anos na universidade, armazenado em meu computador.

Embora tenha “abandonado” a poesia, a vontade da criação manifestou-se em mim de outras formas durante a graduação em psicologia. Aproximei-me do psicodrama, no terceiro semestre, e encontrei nele a eterna possibilidade de ser-inventivo em todos os nossos papéis no mundo, terapeuta, co-terapeuta, paciente, plateia...

Durante o mestrado, fizemos um grupo de estudo sobre o livro “Psicologia da arte” de Vigotski. Ali foi se delineando melhor meu interesse pelo tema da criação, não somente da criação artística, mas principalmente a criação como potência de todo e qualquer humano, ou seja, criação em arte, criação no trabalho não-artístico, criação...

Antes de finalizar o mestrado, ingressei como servidora técnico-administrativa psicóloga escolar na Universidade de Brasília, lotada no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), Serviço vinculado ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Foi a partir desse ingresso que o tema da criação no trabalho tornou-se dramático.

O conceito de drama de papéis em Vigotski (2000) me pareceu muito interessante para pensar a minha experiência, de modo a colocar em análise os múltiplos papéis sociais que assumimos na UnB. Esse autor reflete sobre a importância do papel social ocupado pela pessoa, o qual determina os elementos que assumirão função reguladora em determinadas relações.

A configuração da hierarquia das funções modifica-se dependendo das esferas da vida social. Em cada pessoa, está amalgamado, contraditoriamente, um campo conflituoso de posicionamentos sociais que vão definindo formas de atuação singulares, como os modos de ser, agir, pensar e sentir (Silva & Magiolino, 2016). Contextualizando essas teorizações para nossa experiência, perguntamo-nos: quais choques de sistemas psicológicos emergem em nossa condição de psicóloga escolar, pesquisadora e estudante na e da Universidade de Brasília?

A Universidade de Brasília foi concebida como “universidade-semente, capaz de gerar um desenvolvimento que o país não tem” (Ribeiro, 1986, p. 4). Estão inter-relacionados, desde a fundação de nossa universidade, os compromissos com a criação e a transformação social. Para Darcy Ribeiro, “ademais de construir-se a si mesma como deve ser, a casa da cultura brasileira” a UnB devia se fazer “capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu

povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio” (p. 41). Nesse cenário de resistência criativa, minha formação em psicologia escolar foi norteadora por uma concepção de ação profissional como possibilidade da construção de novos mundos.

Depois de uma longa caminhada como estudante de psicologia na graduação e estudante de pós-graduação, ingressar como servidora na Universidade de Brasília fez que eu experimentasse outro lugar, ressignificando nossa UnB de estudante. O papel servidora e, ainda, psicóloga escolar de um Serviço, que por ser denominado Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), abrange uma diversidade de demandas da comunidade acadêmica, possibilitou-me visibilidades outras. Foi um novo enquadramento.

O Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) é constituído por uma equipe de psicólogas escolares, pedagogas e assistentes administrativas. O número atual de psicólogas escolares do SOU é de três profissionais no *campus* Darcy, duas no *campus* Ceilândia, uma na UnB Planaltina e uma na UnB do Gama. Há, ainda, outras duas psicólogas escolares vinculadas ao Decanato de Ensino de Graduação, cujas atribuições são diferentes daquelas realizadas no Serviço de Orientação ao Universitário.

A condição de servidora-psicóloga escolar na Universidade onde fiz graduação, e onde aprendi sobre psicologia escolar, formalmente, apresentou contornos inesperados a minha identidade profissional. Logo nos primeiros dias de atuação constatei que na mesma universidade onde aprendi sobre processos de patologização do estudante, patologiza-se. Na mesma universidade onde aprendi sobre processos educativos excludentes, exclui-se. Na mesma universidade onde aprendi sobre processos de culpabilização do estudante e/ou de sua condição socioeconômica, culpabiliza-se.

Eram persistentes os discursos individualizantes dentro da instituição educativa, responsabilizando os estudantes pelas situações de reprovação, desinteresse pelo curso, evasão da universidade, permanência prolongada, entre outras queixas acadêmicas e nos convidando, enquanto psicóloga, a assumir práticas adaptacionistas e normatizadoras sobre os sujeitos e sobre o processo educativo.

Necessito admitir aqui minha grande afetação com essa novidade, que, por vezes, mobilizou sentimentos de decepção. Habitava em mim uma grande expectativa de que minha matriz formadora em psicologia escolar não hospedasse a mesma incongruência que tanto criticava na educação básica.

Somava-se a isso, o desafio de, de dentro da instituição, não somente fazer a crítica e a denúncia dessas situações excludentes e opressivas, mas assumir o anúncio de construção coletiva de outras possibilidades, inauguradoras de relações mais humanas, democráticas e emancipatórias na Universidade. Foi com o tempo que percebi a complexidade que envolve o trabalho do psicólogo escolar, mais ainda, do servidor técnico-administrativo em universidade.

Atribuo à filiação ao Sindicato dos Trabalhadores da Fundação Universidade de Brasília (SINTFUB) um marco na minha identidade como trabalhadora, pois muitas das reflexões tecidas sobre o lugar de técnico-administrativo na universidade são construções coletivas de momentos de luta por direitos ao lado dos trabalhadores sindicalizados. Na condição de servidora técnico-administrativa, fui ao longo do tempo me dando conta dos dispositivos construídos que configuram a segregação destes profissionais da educação na universidade.

O termo “técnico”, por exemplo, pode remeter à divisão sociotécnica do trabalho e, na universidade, pode conduzir a divisão entre os que se envolvem com o ensino-aprendizagem e aqueles que se envolvem com a parte administrativa, técnica, descolada de um princípio pedagógico. Observem, que no transcorrer de minha experiência profissional, o tema do trabalho foi ficando cada dia mais latente.

Os relatos dos membros da comunidade acadêmica, que acompanhamos no Serviço de Orientação ao Universitário, são diversos e plurais. Como parte dessa diversidade, em alguns momentos, notávamos divergências de perspectiva entre diferentes segmentos, estudante, docente e técnico, e pensava sobre como os marcadores da atividade (discente ou laboral) constituíam consciências, conforme teorizou Leontiev.

Estudando este autor, começamos a nos questionar sobre como a atividade profissional, ao constituir consciências, proporciona determinadas visibilidades aos fenômenos sociais e educativos. Questionávamo-nos: como os elementos da atividade profissional dos servidores técnico-administrativos contribuem com determinadas (in) visibilidades sobre a universidade? Como os elementos da atividade profissional dos docentes contribuem com determinadas (in) visibilidades sobre a universidade? E as atividades dos estudantes, proporcionam quais (in) visibilidades sobre a universidade?

Nosso desafio cotidiano parecia relacionar-se ao estabelecimento de interconexões entre as subjetividades dos atores educacionais e as práticas institucionais. Nessas reflexões, indagava-me a respeito de como a instituição educativa desenvolve as pessoas e como esses desenvolvimentos se materializam na instituição. Não bastasse compreender isso, era necessário colocar-me, sempre, nesse espaço socioinstitucional como profissional que se compromete com sua transformação, buscando a articulação entre a educação profissional e o projeto de humano, entre este e uma sociedade livre, autônoma, crítica, criativa, democrática, emancipada dos modos de existência típicos das sociedades de consumo.

Nesse fazer, sentir, ser, estar na Universidade de Brasília, lembro-me especialmente de uma ação coletiva e intersetorial, de acolhimento aos calouros nos dias de registro acadêmico, realizada pela articulação de diferentes segmentos profissionais. Essa ação passou a ser uma materialidade constituinte de novas configurações na identidade da equipe em que atuo e um importante dispositivo de análise, enquanto pesquisadora. Meu interesse de pesquisa sobre o trabalho emancipador/criador na universidade surge de experiências de trabalho, como essa, em

que pude sentir e refletir sobre o trabalho como esse espaço-tempo potente para meu próprio processo de humanização.

Além da ação dos dias de registro, tivemos, ao longo desses quatro anos de atividade profissional na UnB, experiências de novos lugares de atuação, que nos permitiram (re)conhecer nossa potência criadora, a saber: escutas e diálogos com membros da comunidade acadêmica, participação em comissões e grupos para construção e avaliação de políticas e ações institucionais, e elaboração de projetos com membros da comunidade acadêmica.

Em 2017 e 2018, iniciamos um projeto que denominamos SOU POETA, motivadas pela vontade de “permitir” que o afeto protagonize na universidade e que seja a criação, de todos e cada um, valorizada por todos os atores da universidade e em todos os seus forma-atos. É nessa busca por novas linguagens como psicóloga escolar em universidade que se encontram meu tema de pesquisa, minha orientadora, minha escrita, minha tese e, minha vida...

A escrita assumiu um papel muito particular nesses anos de doutorado. Elas confidenciam o drama de papéis, guardando na mesma página-história anotações de sentimentos e de reflexões sobre questões emergentes no trabalho e na pesquisa. Nesses diferentes papéis (concreto e simbólico) registramos um (entre) aberto de significados e sentidos sobre nosso processo de tornarmo-nos trabalhadora na e da Universidade de Brasília. A escrita desse drama é o que partilhamos nessa tese.

Introdução

Nesse momento da tese, partilhamos as justificativas político-sociais, acadêmicas e pessoais de nosso tema de pesquisa. Uma primeira justificativa relaciona-se ao nosso papel institucional como servidora técnico-administrativa na Universidade de Brasília, psicóloga escolar, há pouco mais de quatro anos. Durante esse tempo, vivenciamos muitas situações de tensionamento entre nossos papéis de execução, de planejamento e de criação no trabalho. E a experiência da potência criadora é uma memória muito potente!

Uma segunda justificativa possível, entre tantas, é que, em nosso fazer cotidiano, por vezes, sentimo-nos impotentes diante de demandas tão complexas que chegam ao Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), nosso espaço de trabalho. Nessas situações, com o tempo, fomos aprendendo a reconhecer novos e inusitados parceiros, ampliando nossa compreensão do que seja a equipe pedagógica da Universidade de Brasília. Assim, colocamo-nos em movimento, caminhando pela universidade, conhecendo pessoas, setores, órgãos, institutos, serviços, departamentos, mapeando possíveis parceiros, ampliando redes...

A proposta de atuação com os servidores técnico-administrativos surge, em um primeiro momento, como necessidade de busca de apoio na universidade para o desenvolvimento de nossa ação como psicóloga escolar do SOU. Reconhecendo a potencialidade dessa parceria, entendemos que poderíamos, nesse processo, como uma via de mão dupla, contribuir para o fortalecimento da atividade profissional dos servidores técnico-administrativos, a partir da criação de situações sociais de produção de sentidos e significados sobre seus processos de tornarem-se trabalhadores em educação.

Para o desenvolvimento de ações de parceria junto aos servidores técnico-administrativos não encontramos muito suporte na literatura da psicologia escolar e da educação superior. De forma geral, pouco foi explorado academicamente sobre o trabalho dos servidores técnico-administrativo e suas percepções com relação aos seus trajetos-afetos com a universidade. Em função disso, acreditamos que nossa tese tem a oferecer uma importante contribuição acadêmica e política.

Consideramos indispensável a participação dos servidores técnico-administrativos no contexto da instituição de educação superior, se objetivamos a realização de uma educação de qualidade, pública, efetivamente plural e democrática. A democracia não se realiza somente como produto da educação, mas é também meio pelo qual a educação de qualidade se efetiva, assim como o acolhimento à diversidade.

Academicamente, o papel da psicologia escolar na educação superior tem sido centrado principalmente na abordagem com estudantes, docentes e gestores. São residuais as produções que mencionam possibilidades de ações com servidores técnico-administrativos. Assim,

reconhecemos que há uma abertura de campo de possibilidade, chamando o trabalho coletivo do psicólogo escolar junto a públicos não tradicionais, mas de forma menos contundente. Percebemos com isso uma necessidade da área de discussão do trabalho do psicólogo escolar junto a outros atores que compõem o processo educativo.

Acreditamos que nosso trabalho acompanha o movimento mais contemporâneo das autoras, dos autores e profissionais da área da psicologia escolar. Esses, além de fazerem a crítica à atuação individualizante do psicólogo escolar, que desconsidera os fatores econômicos, sociais, políticos, institucionais, pedagógicos, intersubjetivos, subjetivos, propõem uma atuação participante do trabalho coletivo de uma equipe pedagógica.

Consideramos essas proposições de inserção da psicologia escolar no trabalho coletivo como algo inovador, especialmente pelo intencional deslocamento do lugar de saber-poder. A diminuição da centralidade psicológica na explicação de todas as mazelas da educação veio acompanhada do fortalecimento do discurso de compromisso com a transformação social e a luta por uma sociedade mais justa e democrática, como produto e produção de uma compreensão mais complexa e contextualizada dos fenômenos e processos educativos.

O reposicionamento do psicólogo escolar como um personagem em cena no trabalho coletivo escolar abre campo de possibilidades para a construção de outras questões enquanto área de conhecimento, intervenção e prática profissional. Exemplos de novas questões relacionam-se ao diálogo entre as dimensões coletivas e individuais dos atores educacionais, considerando as vozes dos sujeitos únicos e singulares, bem como questões envolvendo o pertencimento a uma instituição educativa e os desenvolvimentos de estudantes e profissionais que esse pertencimento (ou não pertencimento) engendra.

Diante desses novos questionamentos, oportunizados pela ampliação da participação do psicólogo escolar na dimensão coletiva do trabalho de uma equipe escolar, consideramos a possibilidade de tomarmos o trabalho como unidade de análise na compreensão de processos de constituição de subjetividade e desenvolvimento do papel profissional.

Cada contexto profissional elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade trabalhadora relativa ao lugar. A subjetividade trabalhadora se constitui das ações, papéis e responsabilidades que se assume no campo educativo como parte de uma categoria profissional. Ao mesmo tempo, as histórias de vida, os saberes, os aprendizados e as experiências transformam essas ações, papéis e responsabilidades como objetivações da experiência singular e única de cada trabalhador. Assim, o trabalhador se constitui no jogo entre o já previsto, o esperado, o novo e o original.

Alguns aspectos do trabalho, no entanto, podem limitar a capacidade do profissional de exercer a possibilidade de ser novo e original, tornando sua atividade repetida, reprodutora, acrítica, rotineira, impedida, sem possibilidade de expansão ou criação. Por outro lado, quando a atividade profissional enfatiza aspectos criativos e construtivos do sujeito em sua experiência de

trabalho, ela contribui para potencializar a construção de outros modos de existência que ampliem a vida, ao invés de amputar o poder de agir do trabalhador.

Na perspectiva da criação de outros modos de ser e existir no, pelo e para o trabalho se assenta nossa tese. Defendemos uma psicologia escolar que repense processos de trabalho em educação como mediações de possibilidades criadoras de sujeitos e de mundos. Essa psicologia dedica-se a participar de processos de desenvolvimento dos estudantes, mas também dos demais profissionais da escola, docentes e não docentes, por considerar o processo de tornar-se humano como permanente devir.

Acreditamos que a aproximação da psicologia escolar com os servidores técnico-administrativos e as suas narrativas sobre seu processo de tornar-se trabalhador em educação revelam outras perspectivas do processo educativo da instituição e elementos da experiência do trabalhador que tem contribuído para bloquear ou ampliar o poder de agir dos profissionais. Essas informações podem favorecer a construção de ações coletivas a serem desenvolvidas entre a psicóloga escolar e os servidores técnico-administrativos da universidade, consolidando um campo de atuação do psicólogo na dimensão do trabalho como atividade criadora.

Propomos como objetivo geral da tese compreender a mediação da psicologia escolar na produção de significados e sentidos sobre o processo de tornar-se servidor (a) técnico-administrativo (a) da e na Universidade de Brasília. Os objetivos específicos que assumimos são:

- ✓ Conhecer a trajetória profissional de cada participante da pesquisa na Universidade de Brasília;
- ✓ Conhecer a história e a estrutura acadêmico-administrativa da Universidade de Brasília, bem como o projeto de desenvolvimento institucional e as normativas que orientam o trabalho dos servidores técnico-administrativos, inclusive da psicologia escolar;
- ✓ Construir com os (as) participantes possibilidades de criação de significados e sentidos sobre seu processo de tornar-se trabalhador (a) da e na Universidade de Brasília;
- ✓ Criar possibilidades de ações coletivas a serem desenvolvidas entre a psicologia escolar e os servidores técnico-administrativos em universidade, que enfatizem a dimensão criadora do trabalho educativo.

Para a realização desses objetivos, construímos a pesquisa como uma experiência-caminho, deslocando-nos de nossos lugares-comuns como psicóloga escolar, experimentando outras linguagens de ação profissional. E, na busca por metodologias condizentes com a processualidade da constituição da subjetividade do trabalhador, mediatizada pelo contexto de trabalho, tivemos contato com as narrativas, o caminhar e a produção de fotografias, como grafias de um olhar.

Acreditamos que essa experiência-caminho nos transformou, (re) criando nossos modos de ser, agir, pensar e sentir nos papéis de psicóloga escolar, pesquisadora e estudante. Para (re)

apresentar esse drama e nossas objetivações da experiência, organizamos a escrita de nossa tese em nove capítulos, seguidos das considerações finais, referências e anexos.

No primeiro capítulo, que denominamos “Tornar-se humano criador”, refletimos sobre o tornar-se humano como princípio da existência humana, como permanente processo de humanização, de apreensão de cultura e de produção de si e do mundo. O segundo capítulo, Atividade criadora e trabalho, tem como tema central discutir o tornar-se humano trabalhador, focalizando a relação entre atividade e subjetividade, a dimensão criadora do trabalho e as intervenções profissionais de mediação da atividade.

No terceiro capítulo, referente às Atuações do psicólogo escolar e a educação superior, discutimos o trabalho coletivo do psicólogo escolar, ressaltando produções acadêmicas sobre atuação desse profissional na educação superior. O quarto capítulo teórico, ao qual intitulamos de “O trabalho dos servidores técnico-administrativos em Universidade”, dedica-se à apresentação do levantamento de algumas produções acadêmicas que refletem sobre o trabalho dos servidores técnico-administrativos na universidade e/ou trazem percepções de trabalhadores desse segmento.

No quinto capítulo apresentamos os objetivos da tese, aos quais se segue o nosso capítulo metodológico. Esse sexto capítulo é constituído da apresentação de nossos princípios teórico-metodológicos, da caracterização do campo, do desenho metodológico e dos procedimentos de construção e de análise das informações. A partir do sétimo capítulo apresentamos a discussão dos resultados da tese.

Nossa escrita de análises das informações está dividida em três capítulos. No primeiro deles, apresentamos nossas análises sobre a escolha das caminhadas como estratégia de pesquisa-intervenção em psicologia escolar, narrando brevemente as caminhadas com cada um dos participantes. Construimos, em seguida, algumas reflexões sobre a potência desse procedimento como metodologia de ação em psicologia escolar.

No oitavo capítulo, discutimos os resultados da pesquisa, a partir dos Trajetos-afetos de servidores técnico-administrativos com a Universidade de Brasília. Partimos dos caminhares, das narrativas e das capturas fotográficas que contam as histórias dos participantes com a universidade, das reflexões sobre seus processos de ensino-aprendizagem, das reflexões sobre o que potencializa e despotencializa o trabalho e das reflexões sobre a criação na Universidade para construirmos seis categorias de análise.

Essas categorias dizem respeito (a) UnB como lugar de criação de si, (b) Drama de papéis, (c) Objetivações da experiência, (d) Condições de (im)possibilidades criadoras, (e) Tensões entre uma práxis executora e criadora, (f) Participação como condição de criação. O capítulo nove, “Por uma psicologia escolar coletiva em universidade: Atuações junto a servidores técnico-administrativos”, abrange nossa proposta de ações coletivas a serem desenvolvidas entre a psicologia escolar e os servidores técnico-administrativos em

universidade. Apresentamos, primeiramente, alguns elementos teóricos, políticos e práticos que orientam a proposta e, em seguida, algumas sugestões de ações coletivas. Essas ações enfatizam a dimensão criadora do trabalho educativo.

Nas considerações finais refletimos sobre a nossa caminhada na pesquisa, avaliamos nossas escolhas, pontuamos algumas das informações construídas e suas contribuições para o campo da educação superior e da psicologia escolar, mais particularmente, e finalizamos com nossos desejos de sermos ponto de partida para o desenho de outras pesquisas e intervenções com os técnico-administrativos em universidade.

Capítulo 1

Tornar-se humano criador

Neste capítulo, buscamos ampliar a compreensão sobre a criação humana, que não existe apenas com a objetivação de grandes obras históricas, mas em distintos campos onde o humano imagina, combina, modifica e cria algo novo (Vigotski, 2009). Estruturamos a discussão da condição de humanização como produto e produção das complexas relações sociais em que nos inserem e das quais ativamente participamos (Zanella, 2004a), a partir dos seguintes temas, apresentados em seções: tornar-se humano como drama de papéis, tornar-se humano e desenvolvimento psicológico e tornar-se humano como atividade criadora.

Tornar-se humano como drama de papéis

Acreditamos que a definição do que seja o humano é um dos grandes desafios das ciências humanas e sociais. Na tentativa de definição, muitas foram as propostas homogeneizadoras, que visaram estabelecer processos universais e comuns a todas as pessoas.

As psicologias do desenvolvimento e a psicologia escolar, com as quais dialogamos nessa tese, caíram na armadilha de estabelecerem fases de desenvolvimento, processos de aprendizagem, de formação de capacidades intelectuais, entre outros, comuns a todas as crianças, de todos os contextos histórico-culturais. Trataram a diferença como desvio da normalidade, ao invés de percebê-la como possibilidade do humano (Pulino, 2016b).

De acordo com Pulino (2016b), as ciências humanas têm falado mais do ser humano como generalidade e pouco têm se preocupado com a originalidade de cada pessoa. Por outro lado, quando falamos de tornar-se humano não estamos somente preocupadas sobre como cada um é esse geral, esse pré-e-sempre-determinado, mas também, e, ao mesmo tempo, como cada um configura-se como o novo e o inesperado (Pulino, 2016b).

O tornar-se humano, longe de ser um processo acumulativo, linear, universal e a-histórico, diz respeito a um processo permanente ao longo do ciclo de vida. É permeado por inúmeras mediações constituintes (Pulino, 2010), com e por meio das quais o humano constrói suas próprias condições de existência e se projeta para o futuro. Como resultado de mediações diversas e do modo singular como cada um se apropria da realidade e estabelece relações, a pluralidade humana torna-se característica inerente, e origina uma existência humana dramática.

A relação dialética entre ser constituído pela cultura e ao mesmo tempo ser dela criador compõe uma das dimensões do drama de papéis humano (Silva & Magiolino, 2016), pois “(...) o homem, desde que nasce, se apropria das aquisições culturais que o precederam (...) e a sua vida cotidiana se dá na (im)possibilidade histórica de, ao ser forjado pela cultura, criar a cultura” (p. 46). Assim, a essência humana como feito humano, se entre (tece) na criativa trama de relações

construídas com os vestígios das histórias passadas, constantemente lembradas, e as possibilidades que, no presente, objetivam-se como um “em aberto”, como “devir” (Maheirie, Smolka, Strappazon, Carvalho, & Massaro, 2015; Zanella, 2006a).

Saviani (2007) assume que a essência humana é produzida pelos próprios homens, não como dádiva divina ou naturalmente dada. Segundo ele, o humano não nasce humano, forma-se humano, aprende a ser humano e a produzir sua própria existência. Assim, a origem da educação coincide com a origem do humano, e porque a produção do humano é, ao mesmo tempo, a formação do humano (Saviani, 2007) acontecemos como produto e produtores de um processo educativo.

A educação é um importante instrumento na construção do processo de tornar-se humano. Essa visão de educação enquanto processo-acontecimento permanente de tornar-se humano é o que nos interessa discutir nesse momento da tese. Entendemos a educação como um processo mais amplo que ocorre em diferentes contextos sociais e não apenas em contextos formais de ensino-aprendizagem. A educação é processo de formação daquele que se projeta para o futuro, enquanto constrói suas próprias condições de existência. Sobre educação nos ensina Freire (2014) que “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (p. 93).

Nessa linha de argumentação é importante destacar a contingência histórica e cultural na configuração de cada humano particular. No caso da infância, por exemplo, podemos dizer que a história possível de cada criança depende de muitos aspectos, a exemplo da organização social, política, econômica do lugar, com suas crenças e valores, da maneira como essa sociedade concebe “criança” e “educação”, dos tipos de instituições envolvidas na educação das crianças, do imaginário dos pais e das pessoas próximas a elas (Pulino, 2001), entre muitos outros.

Lopes e Vasconcellos (2006) admitem a “estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida” (p. 112). Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa a existência de locais no espaço físico que materializam essa condição.

O drama de papéis humano está presente desde o nascimento. Ao nascer, o humano entra em um mundo povoado de imagens inspiradas na possibilidade de sua existência e, a partir desse momento, inicia-se um processo de diálogo entre essas imagens e a da pessoa que surge efetivamente.

A compreensão de que o humano se apropria do dado, do estabelecido, superando esses limites (Pulino, 2017), e inaugurando o novo e o original, é parte do nosso argumento de tese.

Nesta, admitimos a estreita ligação entre a vivência do papel profissional e o local onde será vivido, ao mesmo tempo em que compreendemos cada humano como potência de produção de novas realidades, inclusive no contexto profissional. Para compreender como o humano se constitui e produz cultura no seu espaço ocupacional e como parte desse espaço, dedicamo-nos, na próxima seção, ao estudo da constituição do psiquismo humano como atividade criadora.

Tornar-se humano e desenvolvimento psicológico

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano foi desenvolvida no contexto da União Soviética do século XX, pelo psicólogo bielorrusso Lev S. Vigotski, em colaboração com outros pesquisadores, entre os quais se destacam Alexander Luria e Alexei Leontiev. Interessado na gênese histórico-cultural dos processos psicológicos, Vigotski (1999, 2009, 2007) dedicou-se à compreensão da ação mediada como fundante do psiquismo humano, atribuindo a este um caráter inexoravelmente social.

O psicólogo bielorrusso Lev S. Vigotski vivia um momento histórico em que as explicações sobre o psiquismo limitavam-se à descrição das características deste psiquismo ou sua identificação com processos cerebrais (Zanella, 2004a; Vigotski, 2007). Sua perspectiva fundava-se na compreensão do desenvolvimento psicológico humano como possibilitado pela constituição biológica da espécie que, entretanto, é transformada qualitativamente, mediante a apropriação dos elementos culturais, originados na história da humanidade como resultado da atividade humana.

Para Leontiev (1978), o trabalho foi a condição fundamental da existência do homem, pois acarretou a “transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (p.76). Para que pudesse dominar as forças naturais e humanizar a natureza, de acordo com seus interesses, necessidades e motivos, o ser humano precisou produzir artefatos culturais, instrumentos de natureza física, que objetivamente modificam a realidade e funcionam como ampliadores de suas potências de intervenção no e sobre o mundo (Marx, 2005; Marx & Engels, 1998).

De modo análogo à criação e à utilização de instrumentos, Vigotski (2007) compreende que, para solucionar um problema de natureza psicológica, o humano tornou-se inventor de mediadores simbólicos, meios auxiliares, que o autor denomina de signos. Estes são instrumentos psicológicos que orientam a atividade interna humana e modificam suas relações sociais.

Martins e Eidt (2010) explicam que “a atividade especificamente humana, o trabalho, produziu objetivações de diferentes tipos, como os objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações, como a arte, a filosofia e a ciência” (p. 681).

A linguagem constitui um objeto de interesse de estudo por parte de Vigotski. Em sua obra, o autor focaliza a relação entre a linguagem e o pensamento, ambas em interação. A linguagem, como sistema simbólico, transforma o pensamento prático em pensamento verbal e esse se constitui mediante a apropriação da palavra, a qual é concebida como um conceito ou generalização da realidade (Mendonça, 2018).

No âmbito da linguagem, Vigotski toma como aspecto relevante a palavra para pensar a relação entre pensamento e linguagem. Segundo Vigotski (2007), quando o humano passa a operar com a palavra, a linguagem e o pensamento tornam-se instâncias interdependentes e dialeticamente constituídas. Diz o autor que as palavras constituem a unidade básica tanto do pensamento quanto da linguagem.

Além dos significados socialmente compartilhados, fazem parte da atividade de significar o mundo, os sentidos, os quais marcam a singularidade de cada ser humano, pois representam a unidade entre os processos emocionais e cognitivos (Vigotski, 2009). Defende Vigotski (2009) que o sentido é a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças à palavra e que o significado é uma das zonas do sentido. Diz o autor:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (Vigostki, 2001, p. 465)

A produção de sentido caracteriza o movimento de apropriação cultural e de objetivação da experiência, ambos mediados por signos, e confere à relação que estabelecemos com a cultura seu caráter ativo. Como objetivação da experiência, a produção de sentido pressupõe ao mesmo tempo a subjetivação do sujeito que se apropria da história humana e imprime a esta sua marca (Zanella, 2004a).

Outro aspecto a ser levado em conta no pensamento vigotskiniano concerne à questão dos conceitos. Vigotski (2007) distingue dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos relacionam-se às experiências da vida cotidiana e surgem dessas experiências. Os científicos, por seu turno, são produtos de um trabalho de elaboração complexa do pensamento, diferenciando-se dos espontâneos. Os conceitos científicos são formados e são desenvolvidos por intermédio de processos sistematizados.

Os conceitos são elementos fundamentais quando se aborda a questão do pensamento. Para o autor russo, o pensamento verbal se realiza por meio de conceitos e a linguagem é um instrumento de formação de conceitos. No humano, a consolidação do pensamento por

conceitos, operado mediante a palavra, e a aprendizagem dos significados socialmente desenvolvidos e compartilhados favorece a comunicação e a socialização das experiências.

A palavra é um veículo do pensamento. É ela que possibilita ao humano conferir à natureza e a si mesmo, como parte desta natureza, uma significação; transformando, aperfeiçoando e planejando sua ação a partir de fins e resultados previamente imaginados (Mendonça, 2018). E ainda, a linguagem regula e estrutura o campo simbólico, que é a base da atividade consciente e do funcionamento psicológico superior (Silva, 2012).

Vigotski (2012) também aborda em seus trabalhos a relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas básicas e complexas. Entende o autor por funções básicas aquelas que são comuns a todos os animais, como parte de sua constituição biológica, a exemplo da memória, da atenção, da percepção. No processo de desenvolvimento humano, as funções psicológicas básicas não são eliminadas, mas são qualitativamente transformadas, possibilitando o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos mais complexos.

O pensamento por conceito desencadeia essa mudança qualitativa nas funções psicológicas mais complexas e, portanto, no modo de apreensão da realidade, que se torna conceitual. Exemplos de funções psicológicas mais complexas são atenção arbitrária, memória lógica, pensamento abstrato, percepção categorial, imaginação científica, criação (Facci, 2009; Vigotski, 2012; Zanella, 2007).

A linguagem ocupa, no decorrer do desenvolvimento, um papel preponderante na complexa relação interfuncional, possibilitando um distanciamento do imediatamente percebido. Essas funções formam variadas e complexas conexões e inter-relacionam-se.

O desenvolvimento da atividade criadora, por exemplo, envolve um complexo processo de abstração e representação da realidade e de elaboração conceitual (Mendonça, 2018). Por meio da palavra, a imaginação se articula ao pensamento, à memória, à atenção e a outras funções psicológicas (Mendonça, 2018).

O desenvolvimento das funções psicológicas ocorre por meio da aprendizagem. Esta se dá, por sua vez, no decorrer da interação social, ou seja, por meio da interação do sujeito com as pessoas e destas com o mundo. Por essa razão, as estruturas das funções psíquicas superiores são semelhantes às estruturas das relações coletivas entre os seres humanos (Delari Jr., 2000).

Para Vigotski (2007), essas funções ocorrem, primeiramente, em um plano interpsicológico (social) e depois intrapsicológico (psicológico). Essa movimentação entre os dois planos, que Vigotski nomeia como internalização, é um processo de apropriação ativa das relações sociais e, portanto, dos elementos culturais. Isto transforma o psiquismo humano.

É importante ressaltar, no processo de internalização, a função da interação social como promotora de aprendizagem, que, por seu turno é fomentadora de desenvolvimento psicológico mais complexo. Nesta perspectiva, a aprendizagem é que antecede o desenvolvimento. A aprendizagem não decorre de um processo de maturação biológica como em outras abordagens no campo da psicologia. Assim, aprendizagem e desenvolvimento ocorrem como processos inter-relacionados, interdependentes e em constante transformação. Desta afirmação resulta a possibilidade de que situações sociais sejam intencionalmente estruturadas tendo em vista a mediação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento, tanto de crianças como de adultos.

Tornar-se humano como atividade criadora

Na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, o ser humano é compreendido como “síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade” (Zanella, 2007, p. 28). O humano torna-se humano em atividade, enquanto cria suas próprias condições de existência.

A expressão “atividade criadora” é uma categoria relevante na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. A atividade criadora é, segundo Vigotski (2009), uma capacidade inerente ao humano, estando presente em distintas esferas da vida social, a exemplo da esfera do trabalho, e não apenas da esfera da arte, como se costuma pensar.

Vigotski (2009) resgata a condição humana criadora quando admite que “grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (p. 15). Para o psicólogo russo, a vida é constante criação e combinação de novas formas de comportamento, revelando-se como sistema de criação, de permanente tensão e superação. Cada ideia, cada movimento e cada vivência podem ser compreendidos como aspiração de criar uma nova realidade ou um ímpeto no sentido de alguma coisa nova (Vigotski, 1999).

Ressaltamos que o novo caracteriza uma criação na medida em que transforma, deforma e reforma o existente, de modo surpreendente (Reis, Zanella, França & Ros, 2003b). O novo pode ser “algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento” (Vigotski, 2009, p. 11) e está ligado ao potencial gerador e transformador do humano, que o possibilita planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência.

Vigotski (2009) associa a atividade criadora e a imaginação. Defende que a imaginação compõe toda atividade de criação. Assim como aquela, esta é também um componente constituinte do ser humano e está presente em todas as atividades humanas, a exemplo das atividades laborais, artísticas, científicas.

O autor russo entende que há uma relação entre imaginação e realidade, a qual é uma das bases da imaginação. Diz o autor, “quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior

será o material de que dispõe essa imaginação” (Vigotski, 2009, p. 22). Para ele, a imaginação está ligada às experiências de vida, ao mesmo tempo em que cria realidades.

No ato de criação, a imaginação se apresenta como um processo psicológico (re)combinador que se objetiva em algo novo (Maheirie, Smolka, Strappazzon, Carvalho & Massaros, 2015). Acerca da criação e da imaginação, Vigotski (2009) permite-nos compreender que, na vida, há atividades que reproduzem impressões e ações anteriormente experienciadas pelo sujeito e atividades combinatórias ou criadoras, que resultam na criação de novas imagens ou ações. Este segundo tipo constitui-se na capacidade humana de se deslocar da realidade concreta, aproveitando-se dessa experiência para criar, isto é, combinar e recombinar elementos da experiência anterior, fazendo surgir novas situações e novo comportamento (Vigotski, 2009).

Ao comentar essa “capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras” (Vigotski, 2009, p. 17), Zanella e Sais (2008) admitem que “quem cria o faz a partir de um complexo processo em que aspectos da própria realidade são descolados dentre uma infinidade de possíveis, e combinados de múltiplas maneiras” (p. 685).

Para os autores, o inusitado encontra-se nas infindáveis possibilidades de decomposição, de recortes de fragmentos, recompostos em novas combinações, gerando produções inovadoras, as quais decorrem tanto da intencionalidade daquele que produz, como dos acasos e dos encontros inesperados. Esses processos de dissociação de elementos da realidade e a reorganização desses elementos relacionam-se com os afetos, com a não adaptação ao mundo circundante, com o caráter produtivo da realidade e com a contingência ao contexto histórico-cultural (Vigotski, 2009).

Destacamos, nesse processo de dissociação de elementos da realidade e reorganização desses elementos, a própria atividade de significação. Segundo Sawaia (2006), a atividade de significar permite ao humano “distanciar-se das imagens fornecidas pela percepção e pela sensação imediata, libertar-se da fisicidade, da imediatez da realidade” (p. 88). A produção de sentido como o próprio produto ou como parte de outra forma de objetivação da experiência é também atividade criadora, que envolve processos complexos de abstração e representação da realidade e de elaboração conceitual.

Segundo Mendonça (2018), permeando toda a vida cultural do humano, e em todos os seus âmbitos (artístico, científico e técnico), os processos de imaginação se cristalizam em objetos e produções cotidianas, materiais e simbólicas. O ciclo da atividade criadora completa-se nessa expressão dialética da realidade: o humano dá a natureza, da qual é parte, uma nova forma de existência (material e simbólica).

O resultado da atividade criadora revela a relação inexorável entre sujeito e sociedade, uma vez que ao mesmo tempo tem-se a produção de uma realidade humanizada e a humanização do sujeito que a empreende (Zanella, 2004a). Assim, o produto (material ou

simbólico) volta à realidade, produzindo algo no mundo, possibilitando ao sujeito transformar “a realidade e a si próprio, dando novo sentido as suas experiências” (Maheirie, Smolka, Strappazon, Carvalho, & Massaro, 2015, p. 55).

Há, no entanto, uma relação dramática entre os processos de imaginação criadora e de objetivação da experiência, que está ligada à contingência ao contexto histórico-cultural como aspecto constitutivo da atividade criadora. Essa contingência inclui os modos de produção, as condições de produção e os tipos de relações decorrentes delas, os quais são determinantes para a compreensão do psiquismo (Vigotski, 1930).

Embora a criação seja condição vital da existência humana, é importante reconhecer que nem sempre a necessidade de criar e as possibilidades de criação acontecem de forma convergente, espontânea, bem sucedida, o que pode dar origem a um sentimento de sofrimento penoso. Vigotski (2009) admite tensões entre o ímpeto da imaginação criadora e as dificuldades da objetivação da experiência, nomeando de “suplícios da criação” (p. 55) a não coincidência entre ambos.

Assim como as condições de produção, os tipos de relação contingenciam a atividade criadora. Vasquez (1978) admite que existem diferentes tipos de relações do humano com o mundo. Essas relações são forjadas e refinadas no curso de seu desenvolvimento histórico-social, tais como as prático-utilitárias, as teóricas, as estéticas. Em cada uma delas, “modifica-se a atitude do sujeito para com o mundo, já que se modifica a necessidade que a determina e modifica-se, por sua vez, o objeto que a satisfaz” (p. 55).

Zanella (2006b) afirma que os modos de produção capitalista nos impõem experiências de relações prático-utilitárias, as quais caracterizam o plano da cotidianidade. Nesse tipo de relação “o sujeito trata de satisfazer uma necessidade humana determinada e, por isso, valoriza os objetos de acordo com sua utilidade e capacidade de satisfazê-la” (Vasquez, 1978, p. 55). Por outro lado, as relações estéticas do humano com a realidade “explicitam toda a potência de sua subjetividade, de suas forças humanas essenciais, entendidas estas como próprias de um indivíduo que é, por essência, um ser social” (Vasquez, 1978, p. 55).

Acreditamos que a discussão do tornar-se humano como atividade criadora não pode acontecer descolada de suas dimensões ético-político-estéticas. Afinal, nossa reflexão sobre o tornar-se humano como atividade criadora é atravessada pela discussão da necessidade de que sejam criadas “condições sociais e políticas que permitam a humanização, a constituição de sujeitos que possam viver com plenitude o que a história da humanidade nos tem possibilitado produzir e possam engendrar ações efetivas no sentido de transformá-la” (Zanella, 2004b, p. 137).

Na discussão sobre o tornar-se humano, é necessário problematizar e focalizar não só a diversidade existente entre as culturas como “a subjetividade e o modo como os sujeitos vivem

a própria experiência da diferença, no âmbito historicamente contingente de práticas culturais e materiais” (Delmondez & Flor do Nascimento, 2016, p.85). Uma sociedade sustentada em ideais de democracia e de cidadania deve ocupar-se dos efeitos da intolerância sexual, racial, etária, religiosa, classista (Delmondez & Flor do Nascimento, 2016).

Concordamos com Delmondez e Flor do Nascimento (2016) quando eles afirmam que a intolerância é destruidora de lugares de identificação e de marcas culturais que fazem com que muitas pessoas se vejam como sujeitos no mundo. Não acreditamos em uma perspectiva de tornar-se humano criador descolada de uma ética da existência na qual a experiência com a diferença seja uma experiência de relação que permite ao sujeito se constituir a partir de si mesmo e da relação com a alteridade (Delmondez & Flor do Nascimento, 2016), conhecendo diferentes modos de estar, viver, pensar, sentir e existir no mundo.

Diante dessas discussões ético-político-estéticas do processo de humanização, defendemos que a psicologia escolar, na perspectiva da criação, fundamenta-se no compromisso social de luta por condições sociais e políticas, criadoras de novas formas de sociabilidades, mais justas e igualitárias entre todos os humanos, possibilitando o acesso de todos aos conhecimentos historicamente acumulados/desenvolvidos e ao pleno desenvolvimento da potência criadora de cada humano nas mais diversas e singulares formas de objetivação da experiência.

Seguimos a tese contextualizando as reflexões construídas nesse primeiro capítulo sobre o processo de tornar-se humano, relacionando-as às possibilidades de mediações dos contextos profissionais. Estes, ao mesmo tempo em que apresentam uma história possível a cada trabalhador, são também surpreendidos pela originalidade de cada um ao construir suas próprias condições de existência, enquanto vive a experiência de trabalhar.

Capítulo 2

Atividade criadora e trabalho

Gaudí criou a Sagrada Família,
A igreja de Barcelona, não a História.

Recriou Deus em arquitetura.

Outros continuaram a criação.

Os arquitetos projetando maquetes.

Os operários seus instrumentos pertinentes.

Haja imaginação.

Os turistas recriam a catedral
Tirando fotografia
E transportando-a em souvenirs.

Para mim,
É sagrada, a poesia.
(Lígia)

Estar na Sagrada Família de Gaudí, em Barcelona, enquanto fazemos doutorado, estudando a atividade criadora no trabalho ou o trabalho como atividade criadora, é uma experiência indescritível, que tentamos refletir nesse poema. A obra projetada por Gaudí é de imensa magnitude, realmente deslumbrante. Essa obra, no entanto, não é a criação de um único sujeito.

Na experiência de visitação à Catedral tem-se a preocupação de que os turistas conheçam os processos de produção de diferentes momentos desse esplêndido monumento. Não poderíamos conhecer os bastidores dessa Catedral sem nos interessarmos também pelos

inúmeros trabalhos envolvidos em sua construção e preservação, enquanto obra arquitetônica e enquanto um dos espaços de visitação mais reconhecidos de Barcelona.

Por isso, no poema, apresentamos as maquetes, os instrumentos, a imaginação, as fotografias, os *souvenirs* e a poesia lado a lado da Sagrada Família, de Gaudí, experimentando a concepção vigotskiniana de que a criação não existe apenas com a objetivação de grandes obras históricas, mas por toda parte onde o humano imagina, combina, modifica e cria algo novo. Nesse diálogo entre as diferentes formas de objetivação da experiência no âmbito da atividade profissional compomos nosso segundo capítulo.

Quando iniciamos nossa tese, perguntávamo-nos se havia atividade criadora na atividade profissional dos servidores técnico-administrativos da UnB. À medida que aprofundamos nossas leituras, fomos nos revisitando e refazendo nosso campo de problematização. Diante disso, re colocamos nossa pergunta inicial, construindo outros questionamentos como: o que criam e o que gostariam de criar os servidores técnico-administrativos no trabalho em universidade?

Esse deslocamento foi possível pela aproximação com a perspectiva teórico-metodológica da clínica da atividade, inaugurada por Yves Clot (2006, 2010). Neste capítulo, dialogamos com as contribuições dessa proposta metodológica de intervenção no contexto de trabalho e com as compreensões do trabalho por autores do materialismo dialético, evidenciando as contradições na relação entre trabalho e criação, mediatizadas pelo capital.

Este capítulo se subdivide em três seções. A primeira versa sobre o trabalho e subjetividade, a segunda aborda o trabalho como atividade criadora e a terceira focaliza a mediação da atividade.

Trabalho e subjetividade

Diante do compromisso em contribuir para o desenvolvimento de consciência social crítica e da potência de ação transformadora da realidade (Sawaia, 2014) com e como parte da classe trabalhadora, focalizamos a natureza dialética e contraditória do trabalho.

Nesta tese, educação superior é tomada como contexto de trabalho que medeia desenvolvimento de trabalhadores em educação. Por trabalhadores da educação entendemos todos aqueles que atuam profissionalmente no espaço educacional, não apenas os professores, mas outras categorias de profissionais, incluindo os servidores técnico-administrativos. Ao reconhecer o trabalho como mediador de desenvolvimento humano adulto, ressaltamos a possibilidade de tomá-lo como foco de análise para a compreensão de processos de constituição de subjetividades.

Alguns autores confirmam a possibilidade de compreensão da constituição do sujeito pela via do trabalho, considerando a imbricada relação entre a psique humana e a atividade. É nas relações ou situações concretas de trabalho, presentes no cotidiano de uma instituição, em uma organização ou em uma empresa, que a subjetividade se manifesta e se constrói. De acordo com Barros e Honório (2015), o trabalho, além de proporcionar ao indivíduo seu sustento material, revela também uma função psíquica na estrutura da constituição do sujeito e da sua rede de significados.

Na perspectiva materialista dialética, que embasa o pensamento de Vigotski, o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano (Konder, 1998), o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmas (Manacorda, 2000). Mas, por outro lado, a organização do trabalho na lógica do capital redundante em decaimento da potência criadora do trabalho humano, que, ao assumir outras roupagens, torna-se instrumento de fragmentação e alienação humana.

No primeiro capítulo, explanamos sobre “Tornar-se humano criador” a partir de três categorias: tornar-se humano como drama de papéis, tornar-se humano e desenvolvimento psicológico e tornar-se humano como atividade criadora. Nas três categorias, discutimos o processo de tornar-se humano como atividade, mediante a apropriação dos elementos culturais, e enquanto se criam as próprias condições de existência.

Segundo Arocho (2010), “una de las tesis centrales del enfoque históricocultural es que la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades humanas” (p. 2). Nessa análise, os processos de consciência tornam-se desdobramentos da atividade, tal qual já anunciado por Marx e Engels (1998). De acordo com esses autores, “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (p. 20). O mesmo é sustentado por Leontiev (1983), que compreende a consciência como um produto subjetivo, como uma forma transformada de manifestação das práticas sociais do humano no mundo objetivo.

Na relação entre consciência e atividade, é importante destacar a relação dialética entre ambas. De acordo com Platonov (citado em Gonzalez Rey, 2013), a dialética está posta na seguinte relação: a atividade forma a consciência e a consciência formada determina a atividade consciente e criativa realizada pela personalidade.

O trabalho possui uma função psicológica. Segundo Clot (2006), essa função reside na atividade de cada humano responsável pela conservação e renovação do patrimônio historicamente acumulado no decurso da humanidade. Entre conservação e renovação, o humano, ao modificar a natureza, também modifica a si mesmo, criando novas necessidades e novas possibilidades ao gênero humano.

Nessa acepção positiva do trabalho, visto em seu aspecto de transformação, este se consolida como instrumento de humanização. É importante, no entanto, levar em conta a

discussão da pluralidade de significações da palavra trabalho. Diante da discussão da natureza contraditória do trabalho, o capítulo apresenta um suposto paradoxo, que seria a relação trabalho e criação. Pensamos que a origem desse suposto paradoxo consiste na própria *expressão negativa* do trabalho (Manacorda, 2000), degradante da condição humana.

No modo de produção capitalista, engendra-se a condição de trabalhadores assalariados, enquadrados em uma relação de compra e venda da força de trabalho, o que molda e interfere em sua inserção socioprofissional ou em sua participação na divisão sociotécnica do trabalho. Os trabalhadores participam das relações contratuais, estão sujeitos ao cumprimento do contrato de trabalho e são também sujeitos de direitos trabalhistas, deveres e obrigações funcionais decorrentes do vínculo empregatício.

Nesse modelo de produção da vida, muitas vezes, há um cerceamento do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos pela estrutura da vida cotidiana, que Ressler (2004) identifica como processo de alienação. Tem-se aqui um trabalho que captura as capacidades humanas pelo interesse do capital e da saúde do processo de produção (Vigotski, 2000).

É inegável a centralidade do trabalho/emprego na vida do humano, no mundo capitalista. Sabemos que em nossa cultura o trabalho é um organizador social e investe os atores sociais de identidade, uma vez que possibilita ao sujeito reconhecer-se e ser reconhecido na e pela sua atividade profissional (Marques, Martins & Cruz Sobrinho, 2011).

O sistema capitalista produz o emprego e alimenta-se do desemprego. Este também é causa de adoecimento do trabalhador e sofrimento, nos planos materiais e afetivos.

A falta de trabalho/emprego, na sociedade de consumo, opera como um mecanismo de exclusão social e impacta a produção de subjetividade daquele que se encontra à margem, excluído do processo de produção e da possibilidade de consumo. Outro mecanismo de exclusão, engendrado nesse tipo de sociedade, encontra-se na relação estabelecida entre a valorização social do trabalhador e o sucesso e posição dentro do contexto social (Celeguim & Roesler, 2009).

Nas sociedades de consumo, uma questão importante a ser levada em consideração concerne à invisibilidade do trabalhador. Esta coincide com o fato de ser invisível mercadologicamente, assim, indivíduos somam uma atividade considerada socialmente excludente a uma história de exclusão (Celeguim & Roesler, 2009; Miura & Sawaia, 2013).

Os mecanismos do desemprego e da invisibilidade social denunciam não somente a centralidade do trabalho na sociedade de consumo como a relação entre status social e acumulação de capital. Há ainda outros intervenientes que revelam quão predatórias são as condições de trabalho na sociedade de consumo, como o adoecimento e o sofrimento no trabalho.

Bendassolli e Soboll (2011) anunciam três grandes grupos de sofrimento no trabalho. Segundo eles, o primeiro grupo de patologias envolve as patologias da atividade, como as diversas famílias de transtornos músculos-esqueléticos, o estresse, a fadiga e as formas brandas ou graves de dissociações psicológicas.

No segundo grupo, estão reunidas as patologias da solidão e da indeterminação no trabalho. A solidão ocorre devido à fragilização dos ofícios como coletividades articuladas em torno de regras, normas, atividades e identidades comuns. Já o terceiro grande grupo de patologias diz dos maus-tratos e da violência no trabalho, o que inclui as diversas formas de assédio moral, a exposição dos indivíduos a situações humilhantes ou ofensivas com as quais nem sempre conseguem lidar.

A discussão do adoecimento e do sofrimento no trabalho transversaliza várias correntes da psicologia, entre elas a psicologia escolar. Neste campo, o debate acerca do adoecimento e do sofrimento gerados nos processos de trabalho ainda é incipiente (Guerreiro, 2018). O tratamento dessas questões, quando compete aos cuidados de psicólogos, a exemplo do que acontece com outros especialistas, ainda é, na maior parte das vezes, examinado individualmente, sem igual tratamento das condições de produção e de trabalho.

Podemos notar que há aproximações entre as atuações dos psicólogos no tratamento individual das questões dos estudantes na escola/universidade e as dos trabalhadores nas instituições/organizações. Existe de certa forma uma homologia entre o tratamento individual realizado pela psicologia no contexto da educação e o tratamento realizado no contexto de trabalho.

Como na psicologia escolar, temos no campo do trabalho debates por uma transição de uma atuação focalizada no sujeito intrapsíquico. Debates que incorporem reflexões sobre a produção social do sofrimento no trabalho e que invalidem as condições, processos e organizações do trabalho que invalidam pessoas (Jardim citado em Marques, Martins & Cruz Sobrinho, 2011) e não o contrário.

As categorias de saúde e adoecimento no trabalho têm sido abordadas pela clínica da atividade e outras vertentes da psicologia do trabalho. Clot (2006), a quem se atribui a criação da clínica da atividade, baseando-se em Vigotski e outros teóricos, considera o sofrimento do ponto de vista da atividade como efeito de uma atividade contrariada e até reprimida, uma amputação do poder de agir.

A diminuição e mesmo a destruição do poder de agir ou do poder-fazer são sentidas pelo trabalhador como atentado à integridade de si (Clot, 2006). O operador conceitual “poder de agir”, nessa abordagem, torna-se analisador a partir do qual se discute os processos de saúde e doença dos trabalhadores. Relacionam-se esses processos à ampliação ou amputação do potencial inventivo próprio da vida.

Pensando nas condições, processos e organizações do trabalho que invalidam pessoas, apresentamos a compreensão de Coimbra e Barros (2016) sobre a relação entre o enfraquecimento do poder de agir e as situações em que os coletivos de trabalhadores não estão fortes ou estão isolados, desprovidos dos recursos genéricos disponíveis para a ação. A fragilização dos trabalhadores dificulta a transformação do vivido (Coimbra & Barros, 2016).

Bendassolli e Soboll (2011) ressaltam que um primeiro foco de preocupação das clínicas do trabalho é a vulnerabilização do sujeito e dos coletivos profissionais. Sinais importantes dessa vulnerabilidade são processo de individualização, o desmantelamento dos coletivos de trabalho e a conseqüente perda de referenciais compartilhados (Bendassolli & Soboll, 2011). Há que se levar conta ainda situações de organização do trabalho que lutam contra a organização coletiva e em que os coletivos são sacrificados (Clot, 2006b).

Por outro lado, existem situações de trabalho em que o sujeito percebe que seu trabalho faz sentido na sua vida. Quando há autonomia, coletivo forte, compartilhamento, o sujeito torna-se mais potente, havendo uma ampliação no poder de agir (Clot, 2010). Nas palavras de Oliveira, Fonseca e Moehlecke (2016), o corpo apropriado de sua potência “experimenta os delírios do verbo ou o encantamento do corpo, porque crescem as forças, transbordam as possibilidades de um ser que se reinventa” (p. 121). Na próxima seção, dedicamo-nos a refletir sobre processos e relações que operam como campo de possibilidades para produção de atividades criadoras no trabalho.

Atividade profissional como atividade criadora

Esta é uma seção que congrega um dos argumentos estruturantes de nossa tese. A seção tem como centro de atenção a atividade profissional como atividade criadora. Quando nos propomos a estudar o tornar-se servidor técnico-administrativo na Universidade de Brasília, abrimo-nos para conhecer os diversos processos e relações que operam como campo de possibilidades para humanização e desumanização dos trabalhadores.

Nos processos de trabalho, o potencial de criação tem sido solicitado e ao mesmo tempo impedido. Solicitado como perfil profissional e diferencial competitivo. E, inibido, frente às demandas da organização do trabalho em seus objetivos de controle e padronização.

No bojo desta contradição, em que objetivos de controle e padronização coexistem com a tentativa do trabalhador de emergir como sujeito ativo e criador, não um mero reprodutor de ordens e prescrições, apresentamos o pensamento de Codo (1985). De acordo com esse autor, “cada movimento do capital no sentido da eliminação do trabalhador enquanto sujeito tem como contraponto obrigatório a luta do trabalhador pela apropriação do próprio gesto” (p. 85). Assim, “graças à atividade de regulação efetuada pelos trabalhadores, a tarefa efetiva nunca é a tarefa prescrita” (Clot, 2006, p. 61).

Nessa perspectiva, o trabalhador não é um mero autômato reproduzidor de normas prescritas e técnicas de trabalho predeterminadas (Maia, 2006). Pelo contrário, a atividade de fato realizada a cada instante pelos trabalhadores “é sempre singular, uma tentativa do sujeito de produzir o seu meio, renormatizar, reinventar, mesmo que no mais ínfimo, as maneiras de viver (e trabalhar)” (Botechia citado em Pacheco, Barros & Silva, 2012, p. 256).

Clot (2006) afirma que o trabalho carrega uma função psicológica específica, a de transformar o mundo e a subjetividade dos trabalhadores. Isto porque na criação de modos sempre novos para realizar o trabalho, não apenas o trabalho é renovado, mas também aqueles e aquelas que o operam (Rocha & Amador, 2018).

A atividade é compreendida, então, como o esforço intenso empreendido pelo trabalhador de gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real. Nesse esforço de gestão, há uma mobilização cognitiva e afetiva do trabalhador. Assim, este é convocado por inteiro, por meio de seu corpo biológico, sua inteligência, sua afetividade e sua história de vida e de relações com os outros (Barros & Fonseca, 2010).

Disso desprende-se que a atividade que se realiza, o real da atividade, é uma colisão de possíveis, colisão entre o que é feito e o que ainda não foi feito. Nesse sentido, até o sonho é parte da atividade (Clot, 2006).

Além da gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real, a criação também reside no enfrentamento de situações sobre as quais não se encontra uma forma preestabelecida de agir. Nestas situações os trabalhadores são obrigados a reinventarem a si mesmos. Há um caráter de imprevisibilidade na atividade que requer a cada instante a inteligência criadora de trabalhadores e trabalhadoras (Amador & Fonseca, 2014)

A natureza dinâmica e imprevisível da atividade exige de nós pensarmos o trabalho mais por sua ativação do que por sua execução, por um corpo ativo, que, invadindo a execução, alimenta-a com movimento e devolve movimento a ele (Amador & Fonseca, 2014).

Embora as leis do capital enalteçam o mundo finalizado, o trabalho não deve ser tomado como um mundo já feito, com suas ordens e funcionamentos, mas um mundo a se fazer, fazendo-se (Amarante, 2016). A intervenção sobre a atividade, em atividade, é uma proposta potente de “produção de desestabilização do já dado” (Silva & Gomes, 2016, p. 131), suscitando acontecimentos, mesmo que pequenos, os quais escapam ao controle, buscando engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou de volumes reduzidos (Amarante, 2016).

Na próxima seção apresentamos uma discussão sobre possibilidades profissionais de trabalho da psicologia, a partir das quais se coloca em análise a atividade com o coletivo dos trabalhadores.

Mediação da atividade

Segundo Sawaia (2006), “o sujeito é uma potencialidade em ato, cuja realização se dá, exclusivamente, nos encontros (experiências), pois o homem não é causa de si, ao contrário, é da natureza do corpo e da alma ser afetado e afetar” (p. 86). Importante destacar que, segundo Sawaia (2006), a força de expandir a vida é aumentada e diminuída nos encontros com outros corpos e outras mentes e não consequência de um amadurecimento natural.

A autora afirma que “o bloqueio dos encontros e da sensibilidade é a principal estratégia de captura e disciplinarização dos processos de subjetivação pelas forças sociais”, uma vez que as “relações autoritárias e excludentes precisam inibir a imaginação, a sensibilidade estética e bloquear os afetos, instalando uma política de cristalização da capacidade de afetar e ser afetado, para reproduzir-se” (Sawaia, 2006, p. 91). Por outro lado, os encontros e as sensibilidades oferecem juntos “a base para a explicação da possibilidade de fuga da captura tanto das leis da natureza quanto das leis culturais” (p. 91), isto é, liberdade e criação são condições da expansão da potência de ação.

Na abordagem da atividade de trabalho é importante ressaltar tanto o coletivo de trabalho como o trabalho coletivo. O coletivo de trabalho é fonte de embates e tem ressonância na formação do trabalhador. Clot (2006) apresenta o coletivo do trabalho como recurso para o desenvolvimento da subjetividade do trabalhador. Para tanto, baseia-se e na discussão feita por Vigotski sobre o processo de internalização, do qual se entende que o social está em nós, no corpo, no pensamento.

No contexto da atividade de trabalho, a linguagem assume um papel relevante como instrumento mediador. Por isso, a clínica da atividade tem na linguagem o seu instrumento de intervenção na dinâmica e no processo de trabalho. A clínica da atividade aposta em uma abordagem dialógica em que a linguagem atua como mediadora do coletivo e torna visíveis os esforços de gestão dos trabalhadores em relação às adversidades e imprevistos no curso da atividade (Barros & Fonseca, 2010). Essa clínica compõe-se também com a crença na potência dos trabalhadores, na força pulsante da vida e na confrontação entre as prescrições e as singularizações (Barros & Fonseca, 2010).

Mesmo a atividade impedida pode ser foco de análise do trabalho já que diz respeito ao real da atividade, possibilitando a investigação dos empecilhos à ação do sujeito e compreensão dos modos de escape, das estratégias e recursos utilizados, do modo como se apropriam do meio, do coletivo, do gênero para ultrapassar os bloqueios a sua ação (Melo, Brito, Aquino & Colaço, 2018). A intenção com a clínica da atividade é a restauração do possível da atividade e desenvolvimento de estratégias de ação alternativas, por meio do real do trabalho (Clot, 2006).

Ressaltamos que a investigação pautada na psicologia histórico-cultural tem um interesse em analisar “as pessoas em atividades específicas, considerando o movimento de significações (re) produzidas, transformadas e apropriadas em contextos sociais específicos” (Zanella, 2004a, p. 133). Em uma perspectiva histórico-cultural, a análise da atividade “pressupõe o olhar sobre as múltiplas relações que caracterizam a tríade sujeito/ações/contextos sociais, relações estas singulares e coletivas, na medida em que se pautam nas significações ali (re) produzidas, transformadas e apropriadas” (Zanella, 2004a, p. 127).

No caso de nossas intervenções, diante da compreensão da relação indissociável entre atividade e subjetividade, assumimos a prerrogativa de que, para transformar a condição de cada trabalhador na instituição, é necessário transformar a própria instituição que cria essa condição. Assim, uma intervenção que se interessa pela transformação efetiva do trabalho deve esforçar-se pela redução dos elementos que geram sofrimento (como a organização prescrita do trabalho), ao mesmo tempo pela redução dos elementos que bloqueiam ou reduzem o poder de agir dos sujeitos (Bendassolli & Soboll, 2011).

Uma intervenção transformadora de realidades somente é possível apostando na dimensão histórica da realidade, reconhecendo que sujeito, contexto, história, relações e lugares sociais são continuamente transformados como resultado da atividade dos próprios humanos. Isso nos leva a afirmar que a dimensão de processo é fundamental nas análises sobre as atividades.

Na mediação da atividade, não podemos nos reduzir a pensar “o trabalho nos territórios onde ele já se encontra estatuído e nas formas em que pode ser reconhecido”, devemos nos lançar a “procurá-lo e inventá-lo em lugares onde ele nunca esteve e em formas que nunca existiram” (Amador & Neves, 2016, p. 48). Nesse sentido, podemos afirmar a mediação da atividade como instrumento com potencial de produção de atividades criadoras.

As metodologias de mediação da atividade tornam-se “ferramentas-intercessoras para o processo de transformação do vivido nos locais de trabalho” (Barros & Teixeira, 2009, p. 81). Buscam-se produzir interferências que façam vazar as multiplicidades que constituem, nos modos de vida-trabalho, nós e as coisas. Com isso, pode ser acionado outro plano de produção de direitos coletivos, engendrados dispositivos institucionais e tecidas outras estratégias de intervenção (Neves & Heckert, 2016).

Apostamos na questão “O que pode um corpo que (se) trabalha?” (Oliveira, Fonseca & Moehlecke, 2016, p. 117), acreditando que por meio de uma análise da atividade o sujeito se produz ao colocar o mundo a seu favor, ao torná-lo um “mundo para si”, integrando-se a ele, reformulando-o (Clot, 2006).

Acreditamos na possibilidade de diálogo da psicologia escolar com a clínica da atividade. Entendemos que esta tem uma contribuição importante para a intervenção do

profissional de psicologia escolar. Com a clínica da atividade, ampliamos nossa compreensão sobre a relação entre atividade profissional e subjetividade e, ainda, sobre a mediação da atividade como contexto de trabalho para a atuação do psicólogo escolar.

Defendemos que a condição de atividade criadora está intrinsecamente relacionada à possibilidade do humano exercer sua vocação para o ser mais no contexto de trabalho, lançando mão de suas capacidades afetivas e intelectuais, bem como de seu direito de historicamente humanizar-se com as contradições, desafios e potências do trabalho.

Os agravos à vida potente dos trabalhadores são muitos e múltiplos na sociedade capitalista. Por isso nossos esforços no sentido de uma ciência e de uma prática profissional, que não apenas explique o que ocorre nesse tipo de sociedade, mas também busque continuamente alternativas para seu enfrentamento. Nossa esperança de superação de uma sociedade exploradora reside na conscientização e mobilização da classe trabalhadora. O ambiente de trabalho como contexto de conscientização é somente um espaço dessa mobilização, que se soma a outros tantos modos de organização dos trabalhadores, como os sindicatos, os movimentos sociais e as associações.

Reconhecendo que a nós, profissionais em educação, resta-nos a *esperança crítica* (Merçon, 2012) da práxis, tal como Oliveira, Fonseca e Moehlecke (2016) colocamo-nos a seguinte questão: o que podem os trabalhadores que se trabalham?

Capítulo 3

Atuações do psicólogo escolar e a educação superior

A psicologia escolar é base teórica dessa pesquisa e nosso campo de atuação na Universidade de Brasília. É o lugar de onde falamos sobre a atividade criadora e o trabalho do servidor técnico-administrativo em universidade, como processos de tornarem-se. Os relatos de atuação do psicólogo escolar com servidores técnico-administrativos são residuais na literatura da área, mesmo considerando que, quando inserido no quadro de uma instituição universitária, o profissional de psicologia é parte dessa categoria.

Nossa tese se propõe a pensar a ampliação das parcerias do psicólogo escolar no sentido de uma atuação coletiva efetivamente democrática, o que inclui a participação dos servidores técnico-administrativos em universidade. Para tanto, iniciamos o capítulo discutindo a inserção do psicólogo escolar em equipe de diversos profissionais com saberes, papéis e responsabilidades diferenciados e, ao mesmo tempo, complementares.

Em seguida, apresentamos algumas pesquisas que apontam possibilidades de atuação e reflexões sobre a atuação de psicólogos escolares na educação superior. Ao final, discorreremos brevemente sobre inspirações que essas pesquisas sugerem para pensar ênfases e dimensões para uma atuação do psicólogo escolar com os servidores técnico-administrativos.

A atuação coletiva do psicólogo escolar

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre a atuação da psicologia escolar na educação superior, é necessário situar o (a) leitor (a) na Psicologia como profissão. No Brasil, a psicologia se estabelece como profissão em 1962, e, desde então, vem se consolidando em diversos campos de intervenção, a exemplo da psicologia clínica, da psicologia hospitalar, da psicologia da saúde, da psicologia comunitária, da psicologia social, da psicologia forense, da psicologia do esporte e da psicologia escolar. Esta última constituiu o campo no qual realizamos esta pesquisa.

A psicologia, enquanto ciência e profissão, que muitas vezes serviu e ainda serve como instrumento útil para a reprodução do sistema, por meio de enfoque individualizante e subjetivista, deve buscar, de acordo com Martín Baró (1996), “a desalienação das pessoas e grupos”, ajudando-as “a chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade” (p. 17). Nesse sentido, o autor salvadorenho faz uma reflexão importante a respeito do caráter da atividade do psicólogo e, portanto, do papel que desempenha na sociedade.

Enquanto a preocupação direciona-se ao onde, como e o tipo de atividade que se pratica (clínica, escolar, industrial, comunitária ou outra), Martín Baró (1996) preocupa-se, fundamentalmente, com a partir de quem, em benefício de quem e sobre as consequências históricas concretas que a atividade do psicólogo está produzindo. Partindo dessa crítica,

refletimos que a atuação da psicologia escolar tem sido muito criticada, a partir dos anos 1970 e 1980, pelos compromissos assumidos (em benefício de quem, a partir de quem) e pelas consequências históricas concretas que a atividade tem produzido. Isto porque os compromissos político-sociais revelam-se nas escolhas teóricas, técnicas e práticas do psicólogo escolar no campo educativo.

Com a intenção de contribuir com a história do campo de conhecimento e prática da psicologia em sua relação com a educação no Brasil, Barbosa (2012) organiza essa história em seis períodos. Os seis períodos são: 1) colonização, saberes psicológicos e educação (1500-1906); 2) a Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930-1962); 4) a Psicologia educacional e a Psicologia do escolar (1962-1981); 5) o período da crítica (1981-1990); 6) a Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000) e 7) A virada do século: novos rumos? (2000-).

O período da crítica, marco histórico importante para a área, caracterizou-se pela contextualização social e política na compreensão das questões e queixas escolares com vistas à promoção do desenvolvimento de práticas educativas de melhor qualidade (Barbosa, 2012). Nesse período tem-se uma leitura ampliada do fracasso escolar.

A psicologia passa a colocar no cerne da compreensão do fracasso escolar a discussão do papel da escola como organização social que pode contribuir para a construção da emancipação ou, no contraponto, para a alienação dos sujeitos e da sociedade. Para tanto, as análises deslocam-se da compreensão culpabilizante das crianças e de seus pais ou professores, por problemas psíquicos, socioculturais ou técnicos, para uma crítica contundente aos aspectos político-institucionais envoltos na construção dos processos educativos (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004).

A virada do século, que Barbosa (2012) compreende como o período iniciado em 2000, é apresentado pela autora como um período difícil de ser adentrado já que ainda está em curso. Arriscamos tecer algumas reflexões sobre a produção mais contemporânea da área da psicologia escolar.

Nosso estudo das publicações contemporâneas sugere algumas frentes e estilos de pesquisas. Um deles diz respeito ao estudo de algum fenômeno à luz do arcabouço teórico da psicologia escolar. Outra frente de pesquisa tem sido a análise de cenários quanto às atuações de psicólogos escolares tendo em vista compreender os avanços, retrocessos e estagnações de suas concepções e práticas frente às discussões mais contemporâneas da área.

Algumas pesquisas têm responsabilizado mais o psicólogo pela prática empreendida que buscado considerar a complexidade da inserção socioinstitucional, sem oferecer caminhos, linhas de fuga e perspectivas de superação de uma realidade tão complexa como é o campo da

educação. Por outro lado, algumas publicações mais contemporâneas têm buscado construir propostas de atuação para os psicólogos escolares, a partir de estudos teóricos ou empíricos, enfatizando eixos, dimensões, parcerias com os atores educacionais, entre outros.

Assim, temos acompanhado um crescimento expressivo de pesquisas de graduação, mestrado e doutorado interventivas, que visam oferecer possibilidades teórico-metodológicas de uma inserção socioinstitucional crítica e criadora em psicologia escolar, comprometida com a transformação social, como construção coletiva, que envolve a participação dos profissionais da escola (Chagas, 2010; Dugnani & Souza, 2016; Lara, 2013; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mendes, 2011; Moreira, 2014; Petroni & Souza, 2014).

Além da atuação no espaço escolar, algumas publicações têm ressaltado a participação da psicologia escolar na construção de políticas públicas de educação (Chagas, 2018; Souza, 2009). Cremos que as políticas públicas de educação constituem hoje em dia um espaço de atuação de psicólogos escolares. Com a criação e ampliação de políticas públicas no campo educacional, há um alargamento e diversificação de espaços de atuação para esse profissional.

O sujeito trabalhador se torna humano na interface com a atividade profissional, o espaço ocupacional, redes de contato desse trabalhador, objetos de trabalho, atores envolvidos na atividade realizada ou para quem/quem se destina, as políticas educacionais, as políticas trabalhistas, entre outras mediações constituintes. O vir a ser da atividade profissional criadora do psicólogo escolar é

algo constituído na articulação com outros atores educacionais, considerando as competências e os compromissos éticos, políticos, técnicos, estéticos desses atores, as demandas dos sujeitos e da instituição para o psicólogo, os aspectos políticos, sociais, econômicos, ideológicos do contexto acadêmico, e a experiência singular do psicólogo escolar (Libâneo & Pulino, 2018, p. 398).

Os psicólogos escolares, quando inseridos em instituições educativas, assim como os demais trabalhadores, inserem-se no âmbito das relações sociais, no contexto da contradição entre trabalho e capital. Os profissionais da psicologia escolar realizam seu trabalho na esfera de uma instituição educacional superior não de forma isolada, individualizada. Eles fazem parte de um trabalho coletivo, ou seja, participam de uma equipe multiprofissional, multidisciplinar, compartilhando seus saberes e histórias.

A condição de trabalhadores assalariados enquadra-os em uma relação de compra e venda, que molda e interfere em sua inserção socioprofissional ou em sua participação na divisão sociotécnica do trabalho. São forças de trabalho como quaisquer outros profissionais: participam igualmente das relações contratuais, estão sujeitos ao cumprimento do contrato de

trabalho e são também sujeitos de direitos trabalhistas, deveres e obrigações funcionais decorrentes do vínculo empregatício.

Nesse contexto, os desafios no trabalho do psicólogo escolar parecem muito relacionados ao embate entre os diversos interesses ideológicos sobre o papel da educação, que se encontram, muitas vezes, materializados nas relações sociais constituídas no cotidiano escolar e à construção de um *quefazer* (Martín-Baró, 1996) que produza efeitos objetivos em uma determinada sociedade, contribuindo para mudanças na ordem social estabelecida. As representações sobre a profissão da psicologia escolar também compõem na constituição desse papel profissional com a comunidade escolar, constituindo mais um desafio na construção de novos métodos de diagnóstico e de intervenção psicológica.

Estão na escola as condições e as possibilidades para o processo criador do psicólogo escolar. Como condição ontológica, a criação está submetida às condições materiais concretas e às possibilidades efetivas (Vigotski, 2009). Também na atuação do psicólogo escolar existem suplícios da criação (Vigotski, 2009) e a atividade prática transformadora desse profissional se insere, portanto, em um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação (Libâneo & Pulino, 2018).

As produções contemporâneas em psicologia escolar têm proposto um deslocamento interessante nesse sentido de um trabalho de educação das consciências, como as ações com as equipes gestoras, com a mediação da arte (Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2014). Vemos nesses projetos um reconhecimento do papel dos gestores como articuladores das relações entre os diversos atores que compõem o espaço escolar (Dugnani & Souza, 2016).

Longe de pautar-se em recomendações, as intervenções da psicologia escolar direcionam-se a construir com eles possibilidades de mudança nas práticas de gestão, a partir da reflexão sobre a ação e a ampliação da consciência destes profissionais sobre suas práticas pedagógicas. Nesses contextos o que se focaliza é a subjetividade dos sujeitos, favorecendo sua expressão e promovendo o desenvolvimento da consciência de si e do outro (Petroni & Souza, 2014; Souza, Petroni, & Dugnani, 2011). É importante destacar como um dos aprendizados da psicologia escolar que o coletivo é uma construção e que seu movimento não é uniforme. De acordo com Dugnani e Souza (2016),

a ação coletiva é construída a partir da atribuição de significados e sentidos que ocorrem a um só tempo por cada membro da equipe e pelo grupo, em um movimento de idas e vindas, que permite ao sujeito se expressar, discordar, se distanciar e se aproximarem. Ou seja, ela se caracteriza como drama a ser vivido, enfrentado e superado em um movimento dialético permanente. (p. 255)

A inserção nesses espaços coletivos, muitas vezes prenes de discursos contraditórios, legitima o espaço de trabalho do psicólogo escolar como membro das equipes técnicas e como um dos articuladores na construção de um coletivo de trabalho. Há ainda outras possibilidades de trabalho com o coletivo escolar. Chagas e Pedroza (2013) relatam momentos da atuação de uma psicóloga escolar de uma Associação Pró-Educação do Plano Piloto do Distrito Federal (DF).

Nesse trabalho, as autoras apresentam uma visão de comunidade escolar como uma comunidade educativa em que todos os indivíduos envolvidos como educandos e educadores são levados em consideração. Nesta comunidade, cada membro pode apresentar a sua colaboração ao processo educativo e aprender a construir uma escola ao longo de assembleias, reuniões e debates. Todos, incluindo pais e funcionários, são membros ativos da reflexão e práticas educativas.

Nessa proposta encontramos um eixo de atuação da psicologia escolar que vai ao encontro do nosso foco de pesquisa. Chagas e Pedroza (2013) destacam um eixo de atuação com os funcionários, valorizando-os como educadores e buscando construir com eles um novo sentido social para a sua função. Ressaltam que essa categoria profissional tem um trabalho socialmente desqualificado.

As autoras avaliam que a atuação da psicologia escolar com os funcionários leva em conta essa situação, visando garantir a sua voz no processo associativo, considerando que a participação desse grupo torna o processo efetivamente democrático. Diante disso, concluem Chagas e Pedroza (2013) “a gestão democrática, como processo em constante construção, necessita de uma atuação cotidiana junto aos funcionários no sentido de realizar sua formação e mediar as relações interpessoais, buscando garantir a sua participação” (p. 39).

Nossa principal observação em relação a essas produções mais contemporâneas da área da psicologia escolar é a busca por uma atuação como integrante da equipe escolar, que assume o compromisso com a mudança desse espaço, de forma coletiva. A complexidade da construção de uma educação pública de qualidade demanda a participação de toda a comunidade escolar dentro e fora da escola.

Observamos também que a singularidade e a complexidade de cada escola e de sua comunidade demandam ações próprias, contextualizadas e pertinentes, construídas com os seus participantes, considerando-os agentes do processo educativo e sujeitos em desenvolvimento. Para tanto, o discurso sobre a identidade do psicólogo escolar também é deslocado.

Ao invés da “insistência de demarcação de fronteiras” tem-se uma aposta na “borrosidade” da identidade profissional do psicólogo escolar (Titon & Zanella, 2018, p. 365).

Com isso, tem-se a possibilidade de se constituírem condições outras para estar em relação e intervir em contextos educacionais complexos (Titon & Zanella, 2018), o que acreditamos possibilitar infindáveis formas de desenvolvimento de uma prática mais crítica-criadora do psicólogo escolar.

A inserção do psicólogo escolar na educação superior

Esta seção tem por objetivo discutir a ação profissional do psicólogo escolar da e na educação superior, partindo de produções acadêmicas de estudiosos da área (artigos, capítulos de livros, dissertações, teses). Observamos, entre as produções acadêmicas, reflexões e propostas de ação para instituições públicas e privadas. Entre as instituições públicas, há reflexões e propostas pertinentes à universidade e aos institutos federais.

Consideramos necessário diferenciar também a atuação da psicologia escolar na educação superior da atuação da psicologia em contexto de educação superior. Entendemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) são contextos férteis para atuação de diversas especialidades da psicologia, tal como a escolar, a organizacional, a clínica, a da saúde, a social, a comunitária, a do esporte. Na Universidade de Brasília, onde trabalhamos, há psicólogas(os) escolares, psicólogas(os) clínicas(os), psicólogas(os) organizacionais e psicólogas(os) sociais que atuam no contexto da educação superior, mas as(os) psicólogas(os) clínicas(os), organizacionais e sociais possuem atribuições distintas das(os) psicólogas(os) escolares.

De um modo geral, o foco principal das produções apresentadas sobre a atuação do psicólogo escolar na educação superior é a dimensão do ensino. A partir dela, os autores discorrem sobre a formação docente, as políticas educacionais para a democratização do ensino, as políticas educacionais de assistência estudantil, as atuações dos psicólogos escolares com estudantes, entre outros. E ainda, refletem sobre as formas de organização do ensino, como os currículos, as metodologias, as avaliações, entre outros, que criam contexto de desenvolvimento para os estudantes.

Observamos também a preocupação de se estabelecerem relações entre gestão e psicologia escolar. Alguns teóricos apontam a necessidade de a psicologia escolar impactar as políticas e os projetos institucionais, modificando a cultura institucional também nessa dimensão.

Destacamos, nessas produções, o enfoque principalmente da ação da psicologia escolar junto aos estudantes e professores. Embora questionem a necessidade de uma atuação frente às políticas institucionais, o trabalho realizado diretamente com gestores é pouco evidenciado. De forma residual são apresentadas práticas da psicologia escolar junto a funcionários e servidores técnico-administrativos.

A produção mais antiga sobre educação superior à qual tivemos acesso é de Witter (2012/1999). Nela, a autora analisa as possibilidades de atuação do psicólogo escolar no âmbito da universidade, como profissional e como docente, considerando o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em relação à educação superior.

Destacamos que a autora inaugura um campo de possibilidades para a atuação do psicólogo escolar, tanto no âmbito da graduação como no da pós-graduação. Além disso, frisamos que o texto de Witter (2012) é atinente a uma proposta de atuação que considera a universidade em seu tripé ensino-pesquisa-extensão. Esse texto distingue-se da maioria dos estudos encontrados, nos quais se privilegia apenas a dimensão do ensino.

Conforme focalizado na seção anterior, a identidade do psicólogo escolar esteve, historicamente, vinculada ao atendimento clínico. Marinho-Araujo (2009) admite que, assim como na educação básica, o contexto universitário é permeado pela “lógica da padronização, homogeneização, normatização presente nas formas cada vez mais sutis de controle social” (p. 176) e que a psicologia escolar precisa atuar no combate crítico e lúcido a essa lógica.

Nesse sentido, Marinho-Araujo (2009) e Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) discutem diversificados aspectos políticos, didáticos, administrativos e pedagógicos, envoltos no desenvolvimento dos atores educacionais, relacionando-os às possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Os modelos apresentados pelas autoras apresentam relações entre as formas de organização do ensino nas instituições de educação superior e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar.

Marinho-Araujo (2009) apresenta um modelo de atuação em psicologia escolar que estrutura três dimensões: (a) Gestão de políticas, programas e processos educacionais nas Instituições de Educação Superior (IES); (b) Propostas pedagógicas e funcionamento de cursos e (c) Perfil do estudante. Em Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) tem-se outra categorização: (a) Gestão institucional, (b) Gestão acadêmica e (c) Desenvolvimento do estudante (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014).

Aproximando as duas propostas, na primeira dimensão, tem-se a focalização na assessoria e no suporte aos processos de gestão que respondem pela organização, planejamento e coordenação das políticas, programas, projetos e ações da instituição. Nos eixos dessa dimensão estão: Projeto político-pedagógico, perfil profissional, seleção e ambientação de colaboradores, formação continuada, avaliação institucional, políticas públicas (Marinho-Araujo, 2009, 2014; Oliveira, 2011).

Na segunda, tem-se o assessoramento à gestão acadêmica no tocante às propostas e aos processos pedagógicos, ao funcionamento dos cursos e às práticas de ensino. Destacam-se nessa dimensão os seguintes eixos: projeto pedagógico do curso, desenvolvimento e avaliação por competências, inclusão e diversidade e atenção à saúde docente (Oliveira, 2011). E a última dimensão enfatiza o acompanhamento, apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos

estudantes e o estudo do perfil. Os eixos dessa dimensão são: programas educativos, dificuldades na trajetória acadêmica e percursos de formação (Marinho-Araujo, 2009, 2014; Oliveira, 2011).

Entre os aspectos ligados à dimensão da gestão institucional, as autoras apontam o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), os procedimentos avaliativos, a autoavaliação institucional, os programas e os projetos educacionais. Na dimensão da gestão acadêmica, Marinho-Araujo (2009) e Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) enfocam os aspectos da organização da educação superior que impactam o desenvolvimento de seus atores, a exemplo das diretrizes curriculares que norteiam cada curso, dos projetos pedagógicos dos cursos, das políticas de formação de professores, coordenadores, gestores, das modalidades diversificadas de ensino e de desenhos curriculares.

O objetivo do psicólogo escolar, ao se inserir na esfera do trabalho institucional, com os diversos públicos da educação superior, e de forma direta com professores, coordenadores de curso, gestores e demais profissionais da educação, é contribuir para a “transformação social, a conscientização e o empoderamento dos diversos atores desse contexto no protagonismo coletivo das mudanças institucionais” (Marinho-Araujo, 2014, p. 203). Essa transformação passa pela (re) discussão da função social da educação superior e da qualificação do profissional psicólogo nos âmbitos da fundamentação teórico-conceitual do desenvolvimento psicológico humano, em especial do sujeito adulto, e o planejamento intencional de ações, coletivamente ampliadas nos âmbitos institucionais e sociopolíticos das IES.

Também em relação à interdependência entre a dinâmica institucional e processos de desenvolvimento humano, Sampaio (2011) tece críticas ao modelo profissional de graduação, que, para ela, encontra-se em estado de esgotamento. Apresenta alguns elementos que evidenciam esse esgotamento. Entre eles, apontamos os estreitos campos de saber contemplados nos projetos pedagógicos, a precocidade na escolha das carreiras, os altos índices de evasão de alunos que se desencantam com os estudos, o descompasso existente entre a rigidez da educação profissional e as diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho.

Esses elementos mencionados requerem, segundo Sampaio (2011), um modelo de formação superior mais abrangente, maleável, integrador e de melhor qualidade. Ela apresenta os bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como uma experiência diferenciada, que contribui para a formação geral humanística, científica e artística, calcada no aprofundamento de um determinado campo do saber, com a intenção de promover o desenvolvimento intelectual e a autonomia.

Na proposta de Sampaio (2011), observa-se a discussão da psicologia escolar inter-relacionando aspectos institucionais, a exemplo da estrutura de um curso com a formação humanística, científica e artística. Com isso, nota-se um deslocamento das análises individualizantes do processo educativo na educação superior.

Mesmo com foco nos estudantes, algumas publicações da área da psicologia escolar têm contribuído para ampliação das propostas de atuação, inter-relacionando as trajetórias de desenvolvimento com as condições e as possibilidades que o contexto da educação superior abre ou fecha para eles. Também com os estudantes outros cenários são vislumbrados, para além da abordagem individualizante. Muitas publicações no campo da psicologia escolar referem-se à atuação do psicólogo escolar voltada para ações de acolhimento aos novos estudantes (Carvalho, Santos & Sampaio, 2016, Moura & Facci, 2016).

Em pesquisa de campo com 13 psicólogos, Moura e Facci (2016) encontraram intervenções que foram desenvolvidas com estudantes monitores e movimentos estudantis. Serpa e Souza (2001) refletem, ainda, sobre a necessidade de voltarmos para a trajetória acadêmica do discente como algo imprescindível para avançarmos na compreensão das nuances da formação.

Considerando o público docente, algumas autoras apresentam possibilidades de atuação do psicólogo escolar no contexto da formação de professores. Marinho-Araujo (2009) destaca como possíveis ações da psicologia escolar a formação continuada de professores e coordenadores de curso, discutindo concepções (de educação, de ensino, de desenvolvimento, de aprendizagem, de processos de avaliação) e favorecendo a conscientização e a intencionalidade na ação.

Na mesma direção, Santos, Souto, Silveira, Perrane e Dias (2015) apontam o trabalho dos psicólogos das Instituições de Ensino Superior, voltado para o aperfeiçoamento da prática docente por meio do planejamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas. Zavadski e Facci (2012), por seu turno, a partir de pesquisas com professores, indicam que a formação desses profissionais é insuficiente quanto à compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Com isso, defendem a atuação do psicólogo escolar na formação docente, focalizando temas referentes ao desenvolvimento psicológico adulto, dada as características do público-alvo da instituição.

Em Sampaio (2011), é apresentada outra dimensão da docência universitária: a orientação acadêmica. Esta autora reflete sobre a possibilidade de o psicólogo escolar participar na formação de docentes, subsidiando-os na realização da orientação junto aos estudantes.

A formação de docentes também é evidenciada com o objetivo de se implementar políticas educacionais como a da assistência estudantil. Matos, Santos e Dazzani (2016) destacam como temas emergentes, provocados pela expansão e democratização da educação superior os projetos curriculares, a formação do corpo docente, os processos de avaliação, a adequação das instalações físicas e as discussões sobre inclusão e permanência dos estudantes, de maneira digna.

De acordo com Matos, Santos e Dazzani (2016), o psicólogo escolar tem na assistência estudantil um espaço profícuo para propiciar reflexões sobre o papel da universidade que “não

se restringe somente à inserção no mercado de trabalho, mas é também um espaço de formação de desenvolvimento humano, logo, de cidadãos reflexivos, críticos e políticos” (p. 123). Voltando-se para políticas da educação superior e adotando a perspectiva de permanência como direito social, Matos, Santos e Dazzani (2016) ressaltam que o trabalho do psicólogo escolar, na esfera da assistência estudantil, deve estar articulado às contribuições de diversos campos do saber, a exemplo do serviço social, da pedagogia, da nutrição, favorecendo uma olhar mais ampliado sobre as dimensões sociais, históricas e políticas envolvidas na permanência.

A assistência estudantil é uma política que contribui para a permanência dos estudantes na educação superior. As políticas de expansão e de democratização da educação superior trouxeram, para dentro da universidade, populações historicamente excluídas desse contexto. Ristoff (2014) admite que, nas duas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos, crescendo o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Segundo esse autor, a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade. Por outro lado, a permanência com sucesso desses estudantes exige ações institucionais, que envolvem também a psicologia escolar (Sampaio, 2010).

Sampaio (2010) defende como prática do profissional de psicologia escolar o suporte efetivo a todos estudantes de origem das camadas populares que ingressam nas universidades brasileiras, via políticas de ações afirmativas, especialmente nos anos letivos iniciais. Chama atenção para que a vida acadêmica seja pensada não apenas pelo desempenho, mas pelas diversos aspectos afetivos da experiência universitária, envolvendo a sociabilidade e a convivência com os membros da comunidade acadêmica.

Partindo da pesquisa de Bariani et. al (2004), Sampaio (2010) sugere a realização de estudos qualitativos para que sejam conhecidas as realidades dos alunos ditos “não-tradicionais”, de modo a contribuir com as políticas planejadas para a universidade, a fim de contemplar a diversidade que ela abriga, sem silenciar discursos, saberes e histórias. Para Sampaio (2009), o psicólogo deve trabalhar para tornarem visíveis as experiências e as dificuldades do segmento estudantil, especialmente daqueles oriundos de setores populares.

No contexto da Universidade de Brasília, Faculdade do Gama, Côrrea (2011) desenvolveu uma pesquisa, que buscou investigar o papel teórico-prático do psicólogo escolar, com base no olhar de diferentes atores desse contexto, a saber: diretor, coordenador, professores, psicóloga escolar (pesquisadora), alunos e técnico-administrativo. Ressaltamos, entre os resultados alcançados por Corrêa, a potência da construção coletiva do papel do psicólogo escolar, a mediação de conflitos nas relações entre funcionários como sugestão dos participantes de um campo de atuação do psicólogo escolar e a formação de servidores técnico-administrativos quanto ao papel de educadores e para as demais atividades do cargo.

Destacamos que esses resultados têm proximidade com os temas de nossa tese, e por, esse motivo, reportamo-nos a eles.

Chagas (2018), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi compreender a atuação do psicólogo escolar da UnB frente ao processo de medicalização e patologização da educação superior com vistas a construir possibilidades de atuação no acolhimento à diversidade do desenvolvimento humano. A pesquisa foi realizada no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) e no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) da Universidade de Brasília. Entre as conclusões, o estudo aponta: a operacionalização dos processos acadêmicos, servindo ao controle e vigilância sem qualquer função educativa, a atuação do SOU no sentido de reprodução e manutenção da lógica de responsabilização individual do estudante pelo fracasso acadêmico e o papel do PPNE como medicalizador do acolhimento ao estudante com deficiência e simulacro de inclusão.

Na tese, Chagas (2018) propõe ações da psicologia escolar junto aos servidores técnico-administrativos no sentido do enfrentamento ao processo de patologização e medicalização da educação superior. Essas ações direcionam-se, principalmente, ao reconhecimento dessa categoria profissional como educadores, à participação desse segmento nos processos decisórios da instituição, à recuperação da ética e da humanização das relações entre servidores e estudantes, ao reconhecimento da importância do saber e da experiência dos servidores a respeito das políticas universitárias.

As produções apresentadas nessa seção se referem, principalmente, a dimensões de atuação da psicologia escolar na formação acadêmica de estudantes e na dimensão do ensino. Embora pouco ou nada mencionem sobre a atuação do psicólogo escolar com os servidores técnico-administrativos, acreditamos que elas oferecem pistas ou caminhos para atuação com esse segmento, evidenciando temas e compromissos aproximados. Na próxima seção, discutimos alguns desses temas, pistas e compromissos.

Atuação do psicólogo escolar junto aos servidores técnico-administrativos

Quando assumimos o processo de tornar-se humano como permanente devir compreendemos que a escola/universidade é habitada por sujeitos em desenvolvimento, sejam eles estudantes, sejam eles professores, sejam eles profissionais da educação que não exercem a função de docência. Isso embasa nossa defesa por uma psicologia escolar dedicada a participar de processos de desenvolvimento dos estudantes, mas também dos profissionais da universidade. E é nessa perspectiva que inserimos nossa tese pela defesa de uma psicologia escolar que repense processos de trabalho em educação como mediações de possibilidades criadoras de sujeitos e de mundos.

Muitos autores da psicologia escolar denunciam a perspectiva individualizante da atuação na educação superior, com ênfase em situações de estresse, problemas relacionais e de

desempenho, etc. (Bariani et. al, 2004; Serpa & Souza, 2001), o que nos permite pensar se essa perspectiva também está presente na compreensão de processos de trabalho na universidade. Isto é, questionamo-nos se o olhar individualizante também contamina a compreensão do trabalho e dos trabalhadores da educação superior.

Observamos nas publicações acima que diversos marcos legais compõem o campo da educação superior e criam condições e possibilidades para o desenvolvimento do trabalho do psicólogo escolar, a exemplo da LDB, as políticas de democratização, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). No caso dos trabalhadores em educação, parece interessante estarmos atentas para compreender se e como os marcos legais da educação superior e do serviço público são referenciados na contação das histórias de vida na universidade pelos servidores técnico-administrativos, participantes da pesquisa.

Inspiramo-nos também nas reflexões sobre o acolhimento à diversidade de públicos na universidade. Assim como o público de estudantes é diverso, o segmento de trabalhadores em educação também o é. Conosco com-vivem trabalhadores-estudantes, pretos, pardos, mulheres, mães, deficientes. Diante desse contexto, parece necessário nos perguntarmos: como estamos acolhendo a diversidade de trabalhadores em nossa universidade?

A recepção de estudantes calouros também é evidenciada nas produções da psicologia escolar em educação superior. Nós temos defendido a importância da mobilização da participação de todos os membros da comunidade acadêmica (estudantes veteranos, docentes, coordenadores de curso, gestores, servidores técnico-administrativos, funcionários terceirizados) na recepção aos calouros, na construção coletiva de uma cultura institucional de acolhimento, partindo do reconhecimento do papel institucional de educador de todos os servidores que compõem o quadro da universidade (Libâneo & Machado, 2017). Parece-nos que o acolhimento aos novos servidores também pode ser momento importante de integração à cultura institucional, e, ao mesmo tempo, de transformação dessa cultura a partir deste encontro.

As pesquisas na educação superior também abrem zonas de inteligibilidade para pensarmos sobre trajetórias dos servidores e sua permanência. É importante que a permanência dos trabalhadores seja foco de atenção, considerando a subjetividade de cada servidor técnico-administrativo, sua origem, motivos, formação, expectativas, talentos, interesses, entre outros. O acompanhando de seus processos de desenvolvimento envolve uma série de recursos, como acontece na experiência acadêmica dos estudantes.

Complementarmente às reflexões sobre o papel dos projetos curriculares dos cursos, as avaliações, as metodologias ativas na formação dos estudantes, também nos interessa pensar que diferentes formas de organização do trabalho se relacionam a uma maior qualidade de vida no trabalho e à ampliação da potência de ação do trabalhador, no contraponto a processos de adoecimento ou de despotencialização do trabalhador.

A formação dos estudantes também é bastante anunciada nas publicações da psicologia escolar, com especial preocupação para a formação integral, profissional e humana. A formação dos docentes e de gestores também é difundida como condição de um ensino superior de qualidade. Não se tem dado, porém, ênfase ou prioridade à formação dos servidores técnico-administrativos como condição de melhoria da qualidade de ensino, como se tem dado à formação de professores e coordenadores. Diante disso nos perguntamos: a formação dos servidores técnico-administrativos deve acontecer com quais intencionalidades? E a formação do gestor que trabalha com servidores técnico-administrativos, deve enfatizar quais necessidades?

Com essas provocações, esperamos contextualizar, de forma mais aprofundada, a categoria trabalho como um dos elementos centrais da atuação coletiva do psicólogo escolar em instituições educativas, tendo em vista a construção de uma comunidade educativa e educadora constituída pelos estudantes e profissionais em educação - docentes e servidores técnico-administrativos.

No próximo capítulo, dedicamo-nos a conhecer alguns aspectos do trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade, divulgados em publicações científicas.

Capítulo 4

O trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade

Nossa tese se propõe a conhecer os devires de servidores técnico-administrativos (TAEs) na Universidade de Brasília. Interessa-nos conhecer histórias desses corpos viventes que ocupam, que criam e inventam resistências. Também nos interessa conhecer suas andanças e seus desvios, as brechas, as linhas de fuga e forças, suas intervenções cotidianas e ações micropolíticas, os invisíveis que escutam e os indizíveis que veem para, então, construirmos possibilidades de atuação entre a psicologia escolar e os servidores técnico-administrativos em universidade.

Este capítulo apresenta pesquisas realizadas com técnico-administrativos em universidade com objetivo de considerarmos alguns aspectos que têm caracterizado o trabalho dessa categoria profissional. Ao final, problematizamos a dimensão educativa do trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade.

Nossa proposta de psicologia escolar reconhece os técnico-administrativos como atores importantes do processo educativo e parceiros na nossa atuação. Reconhecendo a produção residual da área quanto às ações da psicologia escolar em parceria com esse segmento, nossa tese propõe uma ampliação do foco de atuação, tendo em vista a construção de um projeto de universidade coletivo e efetivamente democrático.

De acordo com Mayroga, Costa e Cardoso (2010) três movimentos são necessários para que a universidade pública se torne mais democrática: diálogo da universidade consigo mesma, diálogo da universidade com movimentos e grupos sociais, diálogo da universidade com a escola pública e com as comunidades populares. O primeiro eixo parece especialmente interessante, quando tratamos da atuação da psicologia escolar com os servidores técnico-administrativos em universidade, pois nos ajuda a compreender que não é possível a construção de uma sociedade democrática pela mediação da universidade, sem que os valores democráticos sejam vivenciados no cotidiano universitário por todos e cada um.

Para Mayroga, Costa e Cardoso (2010), o diálogo da universidade consigo mesma deve se constituir como exercício contínuo de autorreflexividade e crítica. Exercício que consiste no olhar dos diversos atores da comunidade universitária para si mesmos “atentando para sua história - com ênfase nos silêncios e silenciamentos e também nas lógicas de poder que os promoveram e promovem e que foram se objetivando e se materializando em diversos aspectos da vida cotidiana da universidade” (p. 34).

A proposta de Mayroga, Costa e Cardoso (2010) é de que a universidade se tome como objeto de reflexão. Isto possibilita/possibilitaria o reconhecimento da necessidade de que a

universidade seja um espaço plural, marco democrático importante, com vozes múltiplas, que muitas vezes estão em disputa.

Nessa mesma direção da democratização da universidade pautada na história, nos saberes e nas vozes de todos os atores, esclarece Valle (2014) sobre a contribuição dos trabalhadores técnico-administrativos em educação para a realização dos objetivos da Universidade (o ensino, a pesquisa e a extensão). Essa contribuição vem sendo, historicamente, considerada de forma secundária. Para ele, os servidores não docentes sofrem uma perda de referenciais, quando incluídos no cotidiano institucional com relação ao significado tangível de seus trabalhos. Eles não percebem uma relação objetiva e causal entre o que fazem e os objetivos institucionais.

Acreditamos que essa perda de referenciais relaciona-se ao que Almeida (2018) pontua sobre o espaço da atividade-meio. Para esse autor, o espaço da atividade-meio sempre é relegado a um plano secundário nas instituições, desde a fundação da universidade no Brasil.

Fonseca (1996) explica essa situação a partir da concepção autoritária da instituição universitária que hierarquizava ideológica e rigorosamente o valor social dos diferentes tipos laborais que a integravam e a subalternidade intrínseca que caracterizava suas atividades. Nesse cenário constitui-se a invisibilidade do segmento dos servidores técnico-administrativos em universidade, que luta para construir uma identidade própria. Esta identidade, segundo Almeida (2018), concretiza-se em um processo de valorização calcado no tripé: carreira, formação e salário.

De acordo com Valle (2014), a partir dos anos 1980, os servidores técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino começam a refletir com maior contundência a respeito do seu trabalho e do lugar que este ocupa em tais instituições. Este momento é identificado por Fonseca (1996) como “uma travessia empreendida pelos técnico-administrativos de sua indulgência e subalternidade até a relevância de sua inserção no núcleo central da cena universitária” (citado em Valle, 2014).

Fonseca (1996) esclarece que, no transcurso dos anos 1980, os técnico-administrativos vão tornando-se agentes consideráveis do debate educacional, a partir da apresentação de diagnósticos, propostas e reivindicações, pontuando também demandas que contribuirão para redefinição do sistema federal do ensino superior.

A história dessa categoria é marcada não apenas por um movimento de construção da sua valorização profissional como da valorização da educação como direito social (Almeida, 2018). Trata-se de uma categoria profissional cuja identidade é marcada por uma postura de resistência, mesmo com o estigma que o segmento recebe (Pereira, 2018).

A construção de uma identidade social nova para os técnico-administrativos, ante à sociedade e à coletividade da instituição, tem por objetivo libertá-los “do estigma da irrelevância, da subalternidade, da redução à condição uniforme de trabalhadores de segunda

classe” (Fonseca, 1996, p 109). Isto é, a luta pela construção da carreira fundamenta-se tanto na compreensão de seu papel, na construção de sua identidade, na disputa de projetos, como na (possível) superação de sua subalternidade, conforme ressalta Valle (2014).

É uma luta pelo reconhecimento como sujeitos do processo de ensino, pesquisa, extensão e da própria administração da organização (Valle, 2014). Luta que, nas palavras de Marzola (2013), direciona-se à afirmação da identidade dessa categoria como agentes do processo de formação do cidadão e da construção do conhecimento.

Reconhece Valle (2014) que a Federação de Sindicatos dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas (FASUBRA) ou FASUBRA Sindical e as entidades organizadas dos trabalhadores nas instituições universitárias assumiram como tarefa estratégica a construção de uma identidade dos trabalhadores em educação. Trata-se de um processo que culminou na conquista do atual Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), sancionado pela Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Para Almeida (2018) a carreira dos servidores técnico-administrativos em educação é um movimento de resistência à política do MEC e “um constante recomeço”. Enquanto a política do estado mínimo extingue profissões, o plano incentiva a carreira, proporcionando aumento salarial de acordo com a capacitação realizada. Esse autor apresenta sua convicção de que uma política de carreira, capaz de responder às necessidades objetivas e subjetivas do servidor, possibilita a consolidação da identidade do servidor técnico-administrativo em educação, ao mesmo tempo em que constrói melhorias no fazer cotidiano das universidades federais.

De acordo com Marzola (2013), a sanção da Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, é contabilizada como uma das vitórias da luta iniciada na década de 1990, mediante a qual o movimento buscava isonomia salarial e uma identidade de categoria. Almeida (2018), por seu turno, enxerga avanços, retrocessos e contradições no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) ao analisar três aspectos. Para ele, as conquistas reduziram-se à questão salarial, o mercado tornou-se o parâmetro para vencimento no serviço público e o saber formal foi o marco definidor da hierarquia dos cargos.

O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) estabeleceu cinco classes (A, B, C, D e E), levando em consideração a escolaridade, o nível de esforço físico e os riscos aos quais está submetido o trabalhador na execução de suas atividades. A categoria dos técnico-administrativos, da qual o psicólogo escolar faz parte, é composta por profissionais que passaram em concurso público para atuar nesse contexto de educação. Os profissionais de psicologia pertencem à classe E da carreira.

Sobre o PCCTAE, Valle (2014) comenta que não há atividade relacionada ao tripé ensino, pesquisa e extensão que não envolva, direta ou indiretamente, o trabalho do técnico-

administrativo em educação. Esse autor indica as atribuições gerais dos cargos que integram o Plano:

planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino (p. 20).

Entre outros aspectos, o PCCTAE definiu também a concessão de incentivo à qualificação no caso de servidores que tenham escolaridade formal superior à exigência do cargo, além de outras exigências, em percentual calculado sobre o vencimento básico.

Marzola (2013) reflete sobre o impacto do PCCTAE no contexto da Universidade de Brasília na inter-relação com as políticas de expansão da Educação Superior. Esse conjunto de políticas para educação superior contribuiu para a ampliação da qualificação do trabalhador.

Segundo essa autora, o conjunto de políticas, que inclui a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a política de oferta de vagas em Instituições de Educação Superior (IES) privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), para estudantes de escolas públicas, a oferta de bolsas, sejam integrais ou parciais, impactaram, o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE). Essas políticas possibilitaram que muitos(as) servidores(as) se valessem dessa oportunidade e voltassem a estudar, o que pode ser observado no aumento da qualificação e na capacitação dos(as) servidores(as) na Universidade de Brasília (Marzola, 2013).

A breve reflexão que tecemos até aqui sobre a valorização da carreira dos servidores técnico-administrativos em universidade leva-nos a conhecer uma pequena parte da trajetória de lutas da categoria. Lutas que objetivavam e objetivam a conquista com relação ao tripé carreira, formação e salário, à participação democrática no cotidiano da instituição e ao reconhecimento como agentes do processo de formação do cidadão e da construção do conhecimento (Almeida, 2018, Fonseca, 1996, Marzola, 2013).

Em seguida, apresentamos algumas pesquisas realizadas com técnico-administrativos em universidade com objetivo de compreendermos alguns aspectos que têm caracterizado o trabalho dessa categoria profissional e que têm despertado o interesse de pesquisadores. Com o intuito de conhecer o cenário de publicações nacionais que se referem aos servidores técnico-

administrativos em universidade, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nesta Biblioteca, inserimos os seguintes descritores para a busca avançada: servidor, técnico-administrativo, universidade, técnico, administrativo, considerando o período de 2009-2019. Dentre as publicações encontradas, dissertações e teses, os assuntos mais citados, de acordo com a classificação da própria Biblioteca, são administração pública, saúde do trabalhador, servidor público, avaliação de desempenho, gestão de pessoas e qualidade de vida no trabalho. Observamos que algumas dessas pesquisas são conduzidas por servidores técnico-administrativos em universidade e outras por pesquisadores sem esse vínculo institucional.

A leitura dos títulos e resumos das produções nos trouxeram informações a respeito de algumas questões (de interesse dos pesquisadores), entre elas: participação dos servidores técnico-administrativos, em geral, participação na gestão em particular, gestão e gênero, saúde física e mental dos trabalhadores, momentos de chegada (ingresso) e aposentadoria, produção de sentidos e significados sobre o trabalho, políticas de gestão de pessoas e formas de gestão, a exemplo da gestão por competência, formas de aprendizagem no trabalho (formal, informal, situada), condições de trabalho, capacitação do servidor, formas de socialização, formas de movimentação a exemplo da remoção, estágio probatório, acessibilidade, assédio moral, desvio de função, ato de servir, acidentes de trabalho, bem-estar do trabalhador, satisfação, motivação, desempenho, movimento sindical, greves, carreira, rotatividade, flexibilização da jornada de trabalho, retenção de pessoas, clima organizacional, conflitos organizacionais, expansão do ensino superior, responsabilidade social, intolerância religiosa.

Outras buscas pela literatura conduziram a produções que permitiram compreender esses e outros fenômenos que contingenciam e constituem o trabalho dos técnico-administrativos em universidade. O cotidiano de trabalho dos atores desse segmento é marcado, muitas vezes, de acordo com as pesquisas, por conflitos com a gestão, ausência de prescrições, rotatividade da chefia, distinção entre TAEs e docentes, falta de valorização, alta rotatividade dos próprios servidores técnicos, burocratização de processos, falta de investimento nos potenciais da universidade, falta de incentivo, falta de reconhecimento de seus saberes, adoecimento no trabalho devido a cargos de chefia, sensação de falta de sentido no trabalho, não compreensão do seu papel em meio à lógica da universidade e à individualização dos problemas (Alberto & Balzan, 2008; Coimbra & Barros, 2016; Côrrea, 2011; Pereira, 2018).

Os textos que apresentamos a seguir estimulam a pensar sobre as condições objetivas criadas na universidade para a participação dos servidores técnico-administrativos na construção democrática da instituição. Com relação à interdependência (ou independência) entre aspectos administrativos e pedagógicos na/da universidade, defendem Alberto e Balzan (2008) que os funcionários são agentes educativos, com níveis de responsabilidades diferenciados. Eles

ocupam cargos administrativos em diferentes instâncias da universidade. Os mesmos autores ressaltam que o projeto institucional é construído por todos os atores, individual e coletivamente. Os autores compreendem os elementos administrativos e pedagógicos como interdependentes.

Tendo em vista conhecer a participação política dos servidores técnico-administrativos com relação à avaliação de funcionários das unidades acadêmicas sobre o projeto político-pedagógico de uma universidade, Alberto e Balzan (2008) realizaram uma pesquisa. De acordo com os autores, por se tratar de um processo democrático de decisões,

o projeto político-pedagógico rompe com as relações burocráticas existentes no interior da Instituição. Com isso, a sua construção passa pela questão da autonomia da Instituição, de sua capacidade de delinear a sua própria identidade, deixando entrever seu comprometimento com a busca (ou não) da qualidade da educação que se propõe trabalhar. (p. 746)

Tendo em vista investigar se os funcionários estão sendo membros atuantes na elaboração do projeto político-pedagógico, Alberto e Balzan (2008) enviaram questionários a funcionários que desempenham apenas funções administrativas vinculadas às faculdades e aos centros há cinco anos ou mais.

Como resultado, Alberto e Balzan (2008) constataram que a maioria dos respondentes não participa da construção do projeto político-pedagógico, mas percebe que, na prática, dá corpo a algumas ações concebidas e pensadas por outros. Os autores destacam que, apesar de exercerem atividades diferentes, os funcionários têm um olhar amplo sobre as questões que envolvem a universidade.

Em outra pesquisa, a de Falleiros, Pimenta e Junior (2016), o foco do estudo foi a compreensão do significado da autoavaliação institucional, na perspectiva de técnico-administrativos da classe E, com função gratificada, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os autores tecem, no início do artigo, reflexões sobre aspectos da administração pública, inserindo o modelo de gestão da universidade no paradigma da administração pública gerencial. Para os autores, o objetivo da avaliação institucional da Universidade Federal de Uberlândia consiste em

identificar suas condições de ensino, pesquisa e extensão, suas potencialidades e fragilidades, com vistas à melhoria da sua qualidade por meio do redirecionamento do planejamento, das ações das Unidades Acadêmicas e Administrativas e da gestão da Universidade. (p. 595)

Falleiros, Pimenta e Junior (2016) desenvolveram entrevistas com técnico-administrativos, realizadas entre os anos de 2009 e 2013, e análise documental. Esses autores destacam que, mesmo depois de seis anos da primeira avaliação institucional, os técnico-

administrativos continuam sem enxergar direcionamentos concretos, a partir dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados e de suas análises. Segundo os autores, essa ausência de direcionamentos concretos contribui com o descrédito da avaliação, que passa a ser vista como um processo automático e não contar com o envolvimento dos servidores.

Assim como Falleiros, Pimenta e Junior (2016), os autores Andriola e Souza (2010) também discorrem sobre a participação dos técnico-administrativos na autoavaliação institucional. Os autores se propõem a conhecer a cultura avaliativa na Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como base as representações sociais de gestores e técnicos das unidades acadêmicas dos *campi* de Fortaleza e, ainda, analisar as representações acerca da autoavaliação institucional a partir da dinâmica social (lugar, posição, funções) em que elas se produzem e reproduzem.

Andriola e Souza (2010) partem de uma compreensão de representação social como forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, que possibilita a comunicação. Destacam que o lugar, a posição social ou as funções que os indivíduos ocupam determinam os conteúdos representacionais e sua organização. As condições de produção e reprodução da mensagem, com as suas variáveis psicológicas, sociológicas, ideológicas, culturais, atravessam os discursos dos sujeitos investigados.

Esse fato comprovou-se na pesquisa de Andriola e Souza (2010), pois foram observadas diferenças nas respostas entre as categorias investigadas: gestores e técnico-administrativos de centro ou faculdades que participaram do ciclo de Avaliação Institucional 2005/2006. Como resultados, Andriola e Souza (2010) observaram que de 100% dos participantes técnico-administrativos, 42% conheciam parcialmente a sistemática de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Outros 28% afirmaram conhecer o processo avaliativo, enquanto 30% revelaram desconhecer a referida sistemática de avaliação.

De acordo com Andriola e Souza (2010), a falta de participação dos técnico-administrativos no processo de autoavaliação institucional está relacionada à ausência de uma cultura de avaliação, pautada em uma visão construtiva e participativa, e à falta de informação sobre os objetivos e a importância da avaliação. Também comentam sobre a baixa credibilidade dos processos avaliativos, as experiências de avaliação verticalizadas, nas quais o Ministério da Educação (MEC) elabora e supervisiona o programa e as instituições apenas gerenciam os processos.

Para ampliar os níveis de participação, os técnico-administrativos, investigados por Andriola e Souza (2010), sugerem prosseguir com a sensibilização da comunidade universitária por intermédio de marketing interno, bem como estabelecer incentivos para a participação dos diversos atores sociais. Os participantes propõem, ainda, que a administração superior da UFC se comprometa com a execução da sistemática de autoavaliação institucional. Por fim, Andriola

e Souza (2010) concluem que essa instituição necessita investir na promoção de uma cultura avaliativa que seja capaz de impulsionar uma consciência institucional e possibilitar uma visão crítica e participativa de avaliação como processo que demanda tempo, continuidade, informação e reflexão.

Outro eixo de investigação quanto à participação dos servidores técnico-administrativos é a assunção do papel de gestores. Na Universidade de Brasília, Marzola (2013) desenvolveu uma pesquisa sobre a influência ou não da qualificação e da capacitação de mulheres na ascensão a cargos de gestão na administração. Avaliou como as questões de gênero se apresentam na fala dos(as) entrevistados(as) (decanos, diretores(as), e coordenadores(as) e verificou se existe, em curso, uma visão sobre uma gestão feminina, na opinião dos sujeitos da pesquisa, concomitantemente à observação sobre como as visões de mundo e as convicções operam nas formas de gestão.

Na pesquisa, pretendeu-se analisar se as servidoras técnico-administrativas na UnB têm sido ou não indicadas para ocuparem cargos de chefia, em especial na condição de diretoras e coordenadoras, na reitoria da UnB, tendo como base o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), firmado na Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Para o estudo, foram realizadas entrevistas com decanos, diretores e coordenadores. Entre os resultados encontrados, Marzola (2013) aponta que o estudo evidenciou um aumento da qualificação e da capacitação, a partir das possibilidades do PCCTAE, no que se refere aos critérios para progressão por capacitação e incentivos à qualificação.

Seguindo a tendência nacional, os achados da pesquisa de Marzola (2013) indicam que as mulheres se qualificam mais, na proporção de 57% de mulheres para 43% de homens. As mulheres obtiveram mais títulos de educação básica e superior (qualificação), enquanto os homens investiram mais em capacitação para alcançar a progressão. Além da questão de gênero, Marzola (2013) observou que há uma baixa representação das servidoras técnico-administrativas em cargos de gestão.

De acordo com a autora, 66% dos cargos de Direção (CD3 e CD4), 63% das Funções Gratificadas (FG1), 59% das FG2 são ocupados por docentes, mesmo quando essas funções são administrativas e não estão ligadas diretamente ao ensino ou pesquisa. Para a autora, os dados revelam que a maioria das funções é ocupada por docentes e as técnico-administrativas assumem, principalmente, funções mais executivas da gestão.

Considerando a alta taxa de qualificação das servidoras técnico-administrativas da Universidade de Brasília, a autora infere que a qualificação em cursos de longa duração, e em sua maioria presenciais, cria a possibilidade maior de se atingirem às competências elencadas pelos (as) gestores (as) entrevistados (as). No entanto, destaca que a falta de valorização diante desses novos conhecimentos adquiridos pelos gestores, como a baixa indicação de técnico-

administrativos para cargos de gestão, pode resultar em frustração, desmotivação ou mesmo acomodação.

O que o texto de Marzola parece sugerir é que há diferença de oportunidades internas entre as categorias de técnico-administrativo e docentes, além de conflitos entre os dois segmentos. Marzola (2013) destaca que os cargos da administração superior estão sendo exercidos, predominantemente, por docentes. Cabem aos técnico-administrativos os cargos de gestão mais executivos e com menos poder de decisão, mesmo considerando a qualificação para o exercício da gestão.

Nossa escolha por apresentarmos os trabalhos de Alberto e Balzan (2008), Falleiros, Pimenta e Junior (2016), Andriola e Souza (2010) e Marzola (2013) deve-se a dois motivos. O primeiro deles é o de expormos alguns dos mecanismos institucionais de participação dos servidores técnico-administrativos. O segundo é o de inserir a discussão sobre a baixa participação dos técnico-administrativos nesses processos. Mesmo que essas produções não tenham pretensões de gerarem dados generalizáveis, elas abrem zonas de inteligibilidade para questionarmos se os servidores têm, de fato, sido escutados e tido suas vozes valorizadas como sujeitos do processo de construção da universidade.

Outro tema que consideramos importante entre as pesquisas encontradas, por sua aproximação com nossa tese, refere-se à mediação da atividade profissional de servidores técnico-administrativos como proposta de intervenção. Nesse âmbito, apresentamos dois artigos. No primeiro deles, que discute o absenteísmo-doença, a análise do trabalho é uma sugestão de intervenção frente a um trabalho adoecedor e no segundo tem-se uma intervenção, efetivamente, a partir da clínica da atividade.

Na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Marques, Martins e Cruz Sobrinho (2011) desenvolveram uma pesquisa que focalizou o tema do absenteísmo-doença, ou seja, as ausências ao trabalho que se justificaram pela apresentação de um atestado médico, por causas de tratamento da saúde do próprio trabalhador.

Marques, Martins e Cruz Sobrinho (2011) comentam que o absenteísmo é a ausência do trabalhador do seu local de trabalho. Para eles, o absenteísmo é multifatorial e é um desafio para as organizações, visto que é considerado como um grande prejuízo econômico tanto para o trabalhador como para a organização.

Afirmam que o absenteísmo é um escape do trabalhador, uma busca por equilíbrio diante da insatisfação no trabalho, uma alternativa quando se chega ao limite. Defendem, ainda, o absenteísmo como uma forma de resistência frente às demandas de um trabalho “adoecedor”, uma forma encontrada pelo trabalhador para resistir, escapar, fazendo um enfrentamento possível à situação que se encontra.

Participaram da pesquisa de Marques, Martins e Cruz Sobrinho (2011) os trabalhadores ativos afastados por licença para tratar da própria saúde, dentro do intervalo de 24 (vinte e quatro) meses. Nos resultados encontrados, predominam, na população pesquisada, os transtornos mentais, comportamentais e as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. No entanto, eles são apenas a emergência de outros processos que os subsidiam, pois resultam não de fatores isolados, mas de contextos de trabalho em interação com o corpo e o aparato psíquico dos trabalhadores.

Os autores concluem que é possível diminuir o absenteísmo e melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, ao ampliar os espaços de discussão, valorizar a autonomia dos sujeitos na organização da atividade de trabalho, tendo como referencial o próprio trabalhador e a reflexão sobre suas práticas. Para eles, as intervenções possíveis numa análise do trabalho serão mais efetivas, se a proposta convocar o trabalhador para o debate, ampliando as pesquisas para além do olhar da academia.

Dentro de propostas que convocam o trabalhador para o debate, Coimbra e Barros (2016) analisam a atividade de servidores técnicos administrativos, partindo da clínica da atividade, e de oficinas de foto como estratégia utilizada para favorecer diálogos sobre o trabalho que os servidores realizam. A pesquisa foi realizada com um grupo de 10 funcionários de diferentes setores da universidade, entre os quais, três se dispuseram a fotografar cenas do cotidiano do trabalho.

Para a pesquisa, levantaram algumas questões, a exemplo de: como andam os processos de trabalho na universidade? Que efeitos têm produzido? Como anda a saúde dos servidores da IFES? Quais são suas demandas? Que estratégias têm sido criadas para lidar com as adversidades do trabalho nessa Instituição Federal de Ensino Superior?

Os participantes da pesquisa afirmaram a importância daquele momento como sendo a primeira vez que puderam se reunir para discutir e analisar o trabalho, experiência única, vivenciada com muita intensidade, por meio da qual puderam discutir seu trabalho coletivamente, sem receio de que suas palavras fossem cerceadas. Para as autoras, a pesquisa indicou a relevância de se instituir espaços de conversa, nos quais os trabalhadores podem falar sobre seu trabalho, pensar sobre ele e, possivelmente, transformá-lo, o que não existe hoje nessa instituição. Além disso, denotou a importância do coletivo no trabalho e do trabalho coletivo.

Na próxima seção nos dedicamos ao tema da dimensão educativa do trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade. Dimensão esta que transversaliza as questões apresentadas nas produções relativas aos temas participação, carreira e real da atividade, entre outros.

A dimensão educativa do trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade

Como vimos na breve descrição sobre a construção histórica da carreira dos servidores, aprovada no ano de 2005, é muito comum segregarmos no ambiente educativo as funções operativas, administrativas e/ou burocráticas daquelas funções de gestão e planejamento, atribuindo-as a atores diferentes. Nesse tipo de divisão, a atividade criadora no trabalho parece pertencer às dimensões da gestão e do planejamento, enquanto as funções operativas, administrativas se associam às práticas repetitivas e reprodutivas.

No entanto, todas as funções no ambiente universitário não só propiciam a expansão criadora dos sujeitos envolvidos como estão ligadas à missão educativa da instituição, devendo ser exercidas em conformidade com os objetivos político-pedagógicos construídos coletivamente. A aproximação de cada atividade profissional aos objetivos político-pedagógicos pressupõe uma condição de criação.

Com a finalidade de pensarmos as condições de criação para todos os segmentos que atuam na escola, apresentamos a proposta formativa do Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (ProFuncionário) de Monlevade (2005). Este autor defende que assim como os professores, os funcionários que não exercem a função docente são todos educadores, são também gestores, porque, para ele, a gestão não é uma atividade-meio, é intrinsecamente pedagógica. A proposta de Monlevade visa defender a participação dos funcionários no planejamento, realização e avaliação do processo educativo e do projeto político-pedagógico da escola.

Monlevade (2017) comenta, ainda, que a valorização dos trabalhadores não se esgota na valorização salarial e também não se realiza sem ela. Percebe como avanço humanista e civilizatório a unificação da luta pela valorização de todos os trabalhadores e profissionais em educação – professores e funcionários. Aponta como desafios a pressão junto aos órgãos públicos por profissionalização para todos os trabalhadores, em suas áreas de atuação. A valorização dos profissionais, de acordo com o autor, contribui para superação de sua invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade pedagógica.

Monlevade (2005) argumenta que, assim como o professor, o funcionário de escola precisa reunir uma série de competências, que ele sistematiza em, no mínimo, três conjuntos: a de especialista num determinado campo de conhecimento técnico, a de habilitado na metodologia de sua função educativa específica, a de educador escolar, ou seja, alguém preparado e comprometido com a educação e com a proposta pedagógica da escola onde atua. O curso ProFuncionário é destinado a essa profissionalização, que constitui-se como processo educativo no processo de trabalho.

Além da profissionalização, no Boletim In-Formativo dos Funcionários da Educação, de 22 de junho de 2017, produzido por Monlevade, consta a preocupação em estabelecer interconexões entre os conteúdos curriculares da educação básica e o trabalho dos funcionários

das escolas, buscando recuperar a integralidade do trabalhador. Nessa direção, o autor reflete sobre o papel da merendeira que participa da educação alimentar da comunidade escolar e sobre o papel do agente de conservação que participa da construção da educação ambiental dos membros da comunidade escolar.

Apresentamos os argumentos de Monlevade (2005) sobre o reconhecimento dos profissionais da educação como educadores e a necessária participação destes na gestão escolar democrática, na qual os processos de planejamento e execução não se separam, assim como gestão e aspectos pedagógicos, com o propósito de apoiar nossas reflexões sobre o trabalho dos técnico-administrativos na Universidade de Brasília. Com base nisso, questionamo-nos: os servidores técnico-administrativos da Universidade de Brasília percebem-se participantes de uma gestão democrática? Esses servidores percebem de que forma seu trabalho está alinhado ou não aos aspectos político-pedagógicos da instituição? Participam de atividades de planejamento do trabalho e da vida universitária?

Esses questionamentos fundamentam a construção de nossa problematização e dos objetivos da pesquisa, que serão apresentados no próximo capítulo.

Capítulo 5

Problematização e objetivos do estudo

O título de nossa tese “Tornar-se servidor/a técnico-administrativo/a na Universidade de Brasília: a mediação da Psicologia Escolar” é um retrato de duas contribuições que pretendíamos construir com a nossa pesquisa. A primeira contribuição diz respeito à compreensão ou estudo do processo de tornar-se servidor técnico-administrativo (a) na UnB, tendo como referência o olhar da psicologia escolar. Emprestamos de Zanella, Balbinot e Pereira (2000) uma metáfora interessante que nos ajuda pensar o objetivo da pesquisa em psicologia escolar, que seria o de compreender o “contexto da trama em que o sujeito tece e é tecido” (p. 245); no nosso caso, compreender o lugar do trabalho na constituição do humano trabalhador.

A outra contribuição da pesquisa, que está presente no título de nossa tese, é a proposição da mediação do psicólogo escolar no processo de tornar-se técnico-administrativo (a). Acreditamos que a nossa presença no campo consolida uma intervenção que não só ajuda a compreender o fenômeno como pode contribuir para a sua transformação. Do encontro entre pesquisador e sujeitos pesquisados, em que se analisa o processo de constituição de si pela mediação do trabalho, não só o participante como também o pesquisador saem dialeticamente transformados.

A proposta vigotskiniana de um método para a psicologia sustenta-se em uma perspectiva de análises explicativo-interpretativas dos momentos empíricos (Vigotski, 1999), em que se focaliza a constituição da consciência humana, olhando para as dinâmicas e os processos dela constituintes. Assim caminhou nossa pesquisa. Nesta, investigamos a possibilidade de produção de sentidos e significados sobre um processo que está em curso e, portanto, em constante transformação.

Acreditamos que investigar, conhecer, compreender a vida como trajetórias e processos, na psicologia escolar, é nosso jeito “de esticar o enquanto da vida” e fazer “durar o durante”, como diria Elisa Lucinda (Lucinda e Alves, 2014, p. 43). Para tanto, dedicamo-nos ao acompanhamento do processo de tornar-se trabalhador, em sua intensidade e duração, enquanto se vive a experiência de trabalhar. Em nossa tese, analisamos espaços e condições de criação no ofício de servidor técnico-administrativo na Universidade de Brasília, bem como as restrições e limitações ao poder de agir dos trabalhadores.

Vimos no terceiro capítulo que o segmento dos servidores técnico-administrativos é pouco mencionado como parte da equipe pedagógica dos contextos de educação superior e

também como parceiros na atuação do psicólogo escolar nesse nível de ensino. No entanto, acreditamos que a aproximação da psicologia escolar com o quadro de técnico-administrativos e as suas narrativas sobre seu processo de tornar-se trabalhador em educação revelam outras perspectivas do processo educativo da instituição. Nossa tese pretende oferecer contribuições para a atuação do psicólogo escolar em universidade, focalizando-a com os servidores técnico-administrativos.

Entendemos que o psicólogo escolar pode atuar na dimensão do trabalho educativo em universidade. Sua atuação pode se dar mediante a construção de lugares de encontro e de produção de sentidos e significados sobre o processo de tornar-se servidor técnico-administrativo.

A presente tese tem como objetivo geral compreender a mediação da psicologia escolar na produção de significados e sentidos sobre o processo de tornar-se servidor (a) técnico-administrativo (a) da e na Universidade de Brasília. Os objetivos específicos que propomos são:

- ✓ Conhecer a trajetória profissional de cada participante da pesquisa na Universidade de Brasília;
- ✓ Conhecer a história e a estrutura acadêmico-administrativa da Universidade de Brasília, bem como o projeto de desenvolvimento institucional e as normativas que orientam o trabalho dos servidores técnico-administrativos, inclusive da psicologia escolar;
- ✓ Construir com os (as) participantes possibilidades de criação de significados e sentidos sobre seu processo de tornar-se trabalhador (a) da e na Universidade de Brasília;
- ✓ Criar possibilidades de ações coletivas a serem desenvolvidas entre a psicologia escolar e os servidores técnico-administrativos em universidade, que enfatizem a dimensão criadora do trabalho educativo.

Capítulo 6

Metodologia

Para darmos início ao capítulo metodológico da tese, apresentamos uma foto de Toninho Euzébio, que integra um projeto do artista chamado “Intervenções”. Nossa pesquisa já estava em curso quando fomos presenteadas por uma colega de trabalho com essa imagem.



Figura 1. Foto de Toninho Euzébio.

Toninho Euzébio retrata Brasília nessa e em outras “intervenções”, a partir de múltiplos olhares. Nesta foto, em que um anjo escorrega na Catedral, brincando em um monumento histórico, religioso, o artista parece nos oferecer um novo olhar sobre Brasília, sugerindo-a como cidade da infância.

Intervir aqui está para além de uma simples mudança de perspectiva. O anjo ocupa o território traçando outro vir-a-ser para a cidade: a esplanada ganha leveza, quando ele escorrega pela Catedral. A arte surge como elemento de reinvenção, ressignificação, transmutação do território. E de que forma a arte de Toninho Euzébio dialoga com nossa pesquisa de doutorado?

O projeto “Intervenções” retrata a fotografia da fotografia. A *grafia do olhar* (Dias, Zanella & Tittoni, 2017), de Toninho Euzébio, recria Brasília, conectando ilustração e

fotografia. Exercício semelhante buscamos na tese, retratando a fotografia da fotografia, isto é, a grafia do olhar dos servidores técnico-administrativos que no encontro com o pesquisador (re)criam a Universidade de Brasília.

“Intervenções” também é uma proposta convergente com nossa pesquisa, pois com a fotografia e outros procedimentos imprimimos nosso desejo de com os trabalhadores participantes da pesquisa “operar uma intervenção no sensível” (Dias, Zanella & Tittoni, 2017). De acordo com Gusmão e Souza (2008), o trabalho com fotografia é uma metodologia potente de intervenção, uma vez que possibilita o “caminhar com os olhos despertos diante da vida” (p. 26). A assunção do lugar de fotógrafo e o ver através da intermediação de um aparelho operam mudanças no ver, evidenciando a constituição de um novo ponto de vista e o deslocamento do próprio olhar (Dias, Zanella & Tittoni, 2017).

A sobreposição de imagens, que Euzébio constrói, dando novo sentido a monumentos e paisagens, também dialoga com nossa pesquisa, na medida em que apresentamos outras narrativas sobre a Universidade. Estas somam novos olhares sobre a instituição educativa, olhares de um segmento que é parte dela e também a constrói diariamente - os servidores técnico-administrativos - tanto quanto discentes e docentes. Nossa sobreposição também se compromete em apresentar o trabalho em contexto educativo como espaço-tempo de criação de si e do mundo.

Para expor o nosso projeto Intervenções com os servidores técnico-administrativos da Universidade de Brasília, organizamos esse capítulo metodológico a partir das seguintes seções: pressupostos teórico-metodológicos, contexto da pesquisa, participantes, procedimentos de construção das informações e procedimento de análise das informações.

Pressupostos teórico-metodológicos

O objetivo desta seção é discutir nossa metodologia de pesquisa. Partimos da psicologia histórico-cultural, a qual concebe teoria e método de pesquisa de forma indissociável (Vigotski, 1999). Isto porque problematizar o modo como se colocam juntas as palavras ciência e ética diz das escolhas teóricas, epistemológicas, políticas, estéticas feitas no curso da investigação. A psicologia histórico-cultural de base materialista dialética norteia a consolidação do nosso campo de problematização, as questões orientadoras para sua análise, a definição dos caminhos metodológicos e a construção de nova teoria a partir de análises explicativo-interpretativas dos momentos empíricos (Vigotski, 1999).

Uma prerrogativa importante da perspectiva de desenvolvimento humano materialista-dialética (Vigotski, 1999, 2009, 2012a) é a análise das contingências concretas e históricas na qual os humanos se criam. O método proposto por Vigotski (2012), denominado método

explicativo, possibilita ao psicólogo compreender a constituição da consciência humana, olhando para as dinâmicas e os processos dela constituintes.

Vigotski (2012) propõe três princípios norteadores para a construção do método explicativo: a análise do processo e não de objetos, a explicação do processo em vez da descrição e o estudo da dinâmica do comportamento ao invés do comportamento fossilizado. Para o autor, a análise de processo é rica porque permite a desnaturalização dos fenômenos, a partir de um olhar que enfoca a historicidade e a complexidade das relações que o instituíram (Vigotski, 2007).

O método explicativo de Vigotski (1999, 2012) baseia-se no método do materialismo dialético, em Marx, no qual o pesquisador necessita apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas sua essência, sua estrutura e sua dinâmica, compreendendo-o como processo (Netto, 2011). Vigotski (1999) afirma que a compreensão de uma determinada etapa do processo de desenvolvimento ou o próprio processo demanda o conhecimento do resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz.

Buscando articular os temas criação e trabalho educativo na Universidade de Brasília, partimos do método explicativo para pensar sobre o tornar-se servidor técnico-administrativo desta universidade, mediante a inserção nesse contexto profissional e o desenvolvimento de seu papel profissional. Nesse sentido, focalizamos a ideia de trajetória profissional, considerando esse percurso de desenvolvimento histórico do trabalhador, na articulação com a história da instituição e a de seus atores.

Nogueira, Barros, Araujo e Pimenta (2017) argumentam que o percurso metodológico trilhado por cada pesquisador deve possibilitar a ele deslocar o pensamento, bem como a abertura de possibilidades de ver os vários mundos no recorte de mundo que se deseja compreender. Nessa mesma linha, reconhecemos que a construção do método parece remeter à experiência artística do ateliê pela oportunidade de problematização do modo como são colocadas “juntas as palavras e as coisas, a linguagem e o mundo, o inteligível e o sensível, o sentido e a experiência” (Larrosa, 2014, p. 112). Nosso percurso metodológico reflete nosso esforço intelectual de tornar indissociáveis a teoria e o método, como anunciado em Vigotski (1999).

O papel do pesquisador, em uma perspectiva de construção do conhecimento, é de “dar visibilidade a aspectos e formas de organização dos problemas estudados” (Gonzalez Rey, 2002, p. 9), os quais não estão acessíveis de forma direta pela observação. Concordamos com Gonzalez Rey (2002) que o conhecimento não é proveniente de constatações imediatas do contexto empírico, mas produto de integrações, reconstruções e construções interpretativas.

O pesquisador, ao deparar-se com o empírico, utiliza-se de modelos teóricos de referência para fazer a leitura da realidade e formular interpretações. Neste encontro/confronto, os modelos podem ser confirmados ou questionados, exigindo a elaboração de novos modelos

teóricos ou uma ampliação dos já existentes e a abertura de novas zonas de inteligibilidade sobre o fenômeno estudado (Gonzalez Rey, 2002, 2003, 2010).

Contexto da pesquisa

Esta pesquisa de doutorado foi realizada na Universidade de Brasília (UnB), contexto de atuação profissional da pesquisadora. Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, um aspecto muito importante para a pesquisa é a apresentação das condições históricas e materiais da produção do fenômeno, no nosso caso, as condições históricas e materiais do processo de tornar-se servidor técnico-administrativo em universidade. Nesse sentido, achamos interessante apresentar alguns aspectos que compõem a Universidade de Brasília, desde sua fundação, que vão ao encontro de nossa discussão sobre o trabalho educativo e a atividade criadora.

Assumimos a criação como um dos elementos potentes da existência e da resistência da Universidade de Brasília, inclusive como essência de sua concepção pedagógica. Essa compreensão nos ajuda a compor esse contexto de trabalho como lugar possível de criação também para os servidores técnico-administrativos desta universidade.

A história da criação da Universidade de Brasília possui íntima relação com a transferência da capital do país, pois, para Lúcio Costa, Brasília não era só uma cidade com status de sede do governo e centro administrativo (Salmeron, 2012). Lúcio Costa a imaginava núcleo importante de irradiação cultural do país, à imagem de importantes metrópoles existentes no mundo (Salmeron, 2012). Sobre a criação da Universidade de Brasília, declara Darcy Ribeiro (1978) “ademais de construir-se a si mesma como deve ser, a casa da cultura brasileira, se faça capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio” (p. 41).

Sobre a criação da UnB, também parece interessante partilharmos a visão de que essa instituição não fora concebida para servir ao sistema, mas para contribuir com sua alteração. Nas palavras de Darcy Ribeiro (1978), a meta era criar

aquela universidade que, em lugar apenas de refletir o atraso cultural e a desigualdade social, antecipasse, no que fosse possível, a sociedade avançada e solidária que havemos de ser amanhã. A universidade como instituição é o útero onde se geram as castas dirigentes e seus servidores intelectuais. (p. 71-72)

Em 1962, a UnB começou a funcionar. Foi concebida e construída com a participação otimista de muitos intelectuais, que buscavam introduzir mudanças nas estruturas universitárias, entre elas, implementar ao mesmo tempo, lado a lado, as artes, a arquitetura, as ciências humanas, as ciências naturais e exatas (Salmeron, 2012).

A universidade se inventava à medida que crescia, dentro de um ambiente de criatividade e de convivência grata e solidária entre estudantes e professores (Ribeiro, 1978). Darcy queria construir um *campus* universitário onde alunos e professores convivessem numa comunidade “co-governo de si mesma”, onde houvesse integração dos estudos curriculares com amplos programas de atividades sociais, políticas e culturais, em um ambiente propício à transmissão do saber, à criatividade e à formação de mentalidades mais abertas, mais generosas, mais lúcidas e mais solidárias (Ribeiro, 1978, p. 101). Além disso, também queria que nossa universidade contasse com um grande campo do seu *campus*. Assim ele se manifesta:

uma imensa concha gramada, suavemente recurvada, onde milhares de estudantes e professores, sentados, deitados e recostados ouviriam música, namorariam, conversariam, discutiriam ou simplesmente conviveriam como membros de uma comunidade solidária, sentindo que a vida é bela e que é gostoso viver em liberdade participando de um projeto socialmente generoso. (p. 40)

Anísio Teixeira teve uma participação fundamental na constituição dos fundamentos pedagógicos da universidade. Ele se preocupava com a formação dos professores e com as atividades criadoras, seja em ciências humanas ou ciências naturais e exatas, em artes, em letras, e combatia a postura de acomodação do corpo docente na posição de transmissor de saber adquirido em livros, sem interesse por inovações (Salmeron, 2012). Tanto Anísio quanto Darcy queriam superar a obsessão profissionalista e mediocratizante dos currículos-mínimos, fundados na expectativa de que é possível formar qualquer trabalhador intelectual com certa quantidade de créditos em disciplinas prescritas dentro de uma sequência rígida (Darcy, 1978).

A “esperança” de Darcy Ribeiro era de que a UnB se consolidasse como “pensamento utópico concreto” definindo naquele agora “o Brasil que há de ser” (Ribeiro, 1986, p. 28).

Nesta breve apresentação sobre aspectos da criação da UnB podemos observar alguns discursos que fomentavam sua construção. Entre eles estão o da universidade como útero de uma nova sociedade, que fomentasse o desenvolvimento de mentalidades abertas, lúcidas e solidárias, que engendrasse um projeto de sociedade socialmente generoso, que se institísse como casa da cultura brasileira, que se alimentasse de atividades sociais, políticas e culturais, e outros.

Evidentemente que esses discursos de sua fundação coexistem com outros tantos, como tudo o que é inerente a uma realidade contraditória. No entanto, sua apresentação justifica-se pela potência da proposta original e inovadora da Universidade de Brasília, a qual esperamos coletivamente concretizar.

A partir desse momento, apresentamos informações sobre a Universidade de Brasília, que se encontram no site institucional, referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019. O site institucional da Universidade de Brasília apresenta sua estrutura administrativa, a partir de três princípios fundamentais, conforme rege seu Estatuto: gestão democrática, descentralização e

racionalidade organizacional. A estrutura dessa universidade é composta por reitoria, unidades acadêmicas, centros, conselhos superiores e órgãos complementares. Nessa estrutura, os decanatos são unidades administrativas ligadas à Reitoria, que coordenam e fiscalizam as atividades universitárias de graduação, pesquisa e extensão.

Na Universidade de Brasília, há oito decanatos: Administração, Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação, Assuntos Comunitários, Extensão, Ensino de Graduação, Gestão de Pessoas e Planejamento e Orçamento. É importante ressaltar que o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) está vinculado ao Decanato de Ensino de Graduação, compondo a Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA).

Inserimos, a seguir, a imagem do organograma da UnB, encontrado em seu site institucional, apresentado pelo Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), em março de 2018. Acreditamos que esta composição visual pode contribuir para compreensão das estruturas da UnB e da complexidade desta organização.

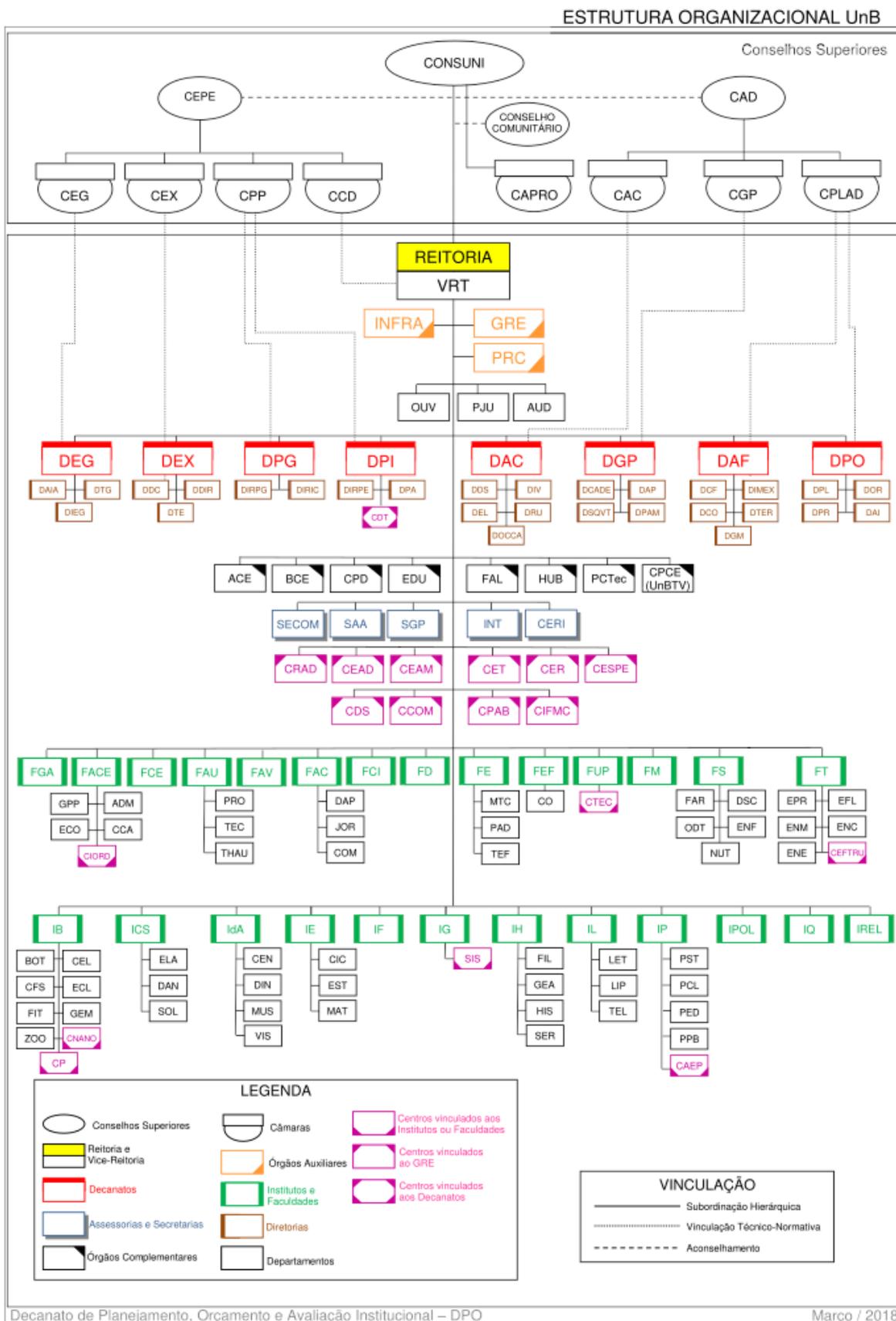


Figura 2. Organograma da Universidade de Brasília.

A Universidade de Brasília tem uma estrutura *multicampi*, desde 2006. Além do *campus* Darcy Ribeiro no Plano Piloto, ela é constituída pela Faculdade UnB Planaltina (FUP), a Faculdade de Ceilândia (FCE) e Faculdade do Gama (FGA). Soma-se a essas estruturas, a Fazenda Água Limpa (FAL).

No que tange ao quantitativo atual dos membros da comunidade acadêmica, a Revista Darcy, lançada em maio de 2017 pela Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília, aponta que as vagas ocupadas por servidores técnico-administrativos desta Universidade são 3.239, as de docente, 2.565, de estagiários, 1.018, de estudantes de graduação, 38.087 e as de estudantes de pós-graduação, 9.271.

O quadro de servidores técnico-administrativos da Universidade de Brasília é ocupado por trabalhadores, divididos em cinco classes, levando em consideração a escolaridade, o nível de esforço físico e os riscos aos quais está submetido o trabalhador na execução de suas atividades (Brasil, 2005). De acordo com o regimento interno da Universidade de Brasília, o corpo técnico-administrativo é constituído por servidores integrantes do Quadro de Pessoal, que exercem atividades de apoio técnico, administrativo e operacional necessárias ao cumprimento dos objetivos institucionais. E, ainda, é importante esclarecer que o ingresso, a nomeação, a posse, o regime de trabalho, a promoção, o acesso, a aposentadoria e a dispensa do servidor técnico-administrativo são regidos pela legislação maior em vigor, pelo Regimento Geral, pelo Plano de Carreira da Universidade e pelas Resoluções do Conselho Universitário e do Conselho de Administração.

Participantes

Nove participantes compuseram o *corpus* da pesquisa. Estes foram contatados a partir de resposta a *e-mail* institucional e preenchimento de formulário. Os encontros com cada participante foram realizados na Universidade de Brasília, nas datas e horários disponibilizados por cada um.

Quatro dos nove participantes ocupam cargos de nível médio e cinco, de nível superior. Entre os participantes há seis homens e três mulheres. Dos nove participantes, três estão na universidade há menos de cinco anos, três, entre cinco e 20 anos, três, há mais de 20 anos.

Os participantes dessa pesquisa não desempenham os mesmos cargos, estão lotados em diferentes setores da universidade, e suas formações e atividades são plurais e heterogêneas. Oito participantes trabalham no *campus* Darcy Ribeiro. Apenas um é de um *campus* diferente.

Procedimentos de construção das informações

Iniciamos nossa investigação com o encaminhamento do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Nosso projeto pauta-se na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Com a aprovação do projeto demos início à pesquisa de campo. Como critério para a composição do conjunto de participantes da pesquisa, realizamos uma chamada a servidores técnico-administrativos da Universidade de Brasília. Divulgamos a pesquisa por meio do *e-mail* institucional como mensagem do programa de pós-graduação ao qual estamos vinculadas. Para encaminhamento do *e-mail* institucional, solicitamos autorização diretamente à Reitoria da UnB.

Neste *e-mail*, fizemos uma chamada para participação na pesquisa, apresentando a equipe de pesquisadoras e os objetivos da investigação. Ao final do *e-mail*, foi colocado um link para as inscrições, que foram realizadas no formulário eletrônico do *google form*. No formulário, solicitou-se as seguintes informações: nome, *e-mail*, telefone para contato, tempo de instituição, órgão de lotação.

Após o lançamento do e-mail institucional, fizemos contato com os dez primeiros inscritos. Destes dez, uma servidora optou por não participar da pesquisa, quando apresentamos nossa metodologia. Diante dessa recusa, nove participantes compuseram o corpus da pesquisa.

A metodologia de pesquisa se pautou em dois procedimentos principais: a análise documental e as conversações peripatéticas, que apresentamos a seguir.

Análise documental

A análise documental consiste no estudo exaustivo de documentos pesquisados. Estes devem ser lidos, considerando-se a sua natureza e os contextos em que foram produzidos, incluindo o contexto do autor e daqueles a quem o documento se destina (Cellard, 2008). Desse modo, deve-se sempre localizar o documento historicamente, já que todo documento está situado em algum espaço, em um determinado tempo.

O estudo aprofundado de um documento pode oportunizar a tomada de diferentes caminhos na pesquisa, a formulação de interpretações novas e a modificação de pressupostos iniciais (Cellard, 2008; Flick, 2009). Dessa forma, a análise documental é um procedimento que, juntamente com outros, ajuda o pesquisador a construir novas interpretações, que reorganizam a compreensão do fenômeno em investigação.

A análise documental consiste em uma técnica para identificar, verificar e apreciar documentos com uma finalidade específica. Esse procedimento envolve pesquisa de documentos, preparação e tratamento do conteúdo.

Entre os documentos previamente selecionados para esta pesquisa estão o projeto original da Universidade de Brasília, o Estatuto e Regimento Geral desta universidade, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, o site institucional, as normativas que orientam o trabalho do psicólogo escolar nesta universidade. Utilizamos um formulário para registro das informações e impressões de cada documento, relacionado direta ou indiretamente, na interpretação da pesquisadora, com as questões de pesquisa.

Conversações peripatéticas

As conversações peripatéticas correspondem a um momento individual com cada participante onde se encontram as experiências do narrar, fotografar e caminhar. Por meio de conversas peripatéticas, objetivava-se que os participantes caminhassem pela universidade, fotografando com uma câmera instantânea seus lugares de experiência e narrando suas memórias relacionadas com aquele contexto de trabalho.

Peripatético é anunciado em Lancetti (2016) como originário das palavras passear, ir e vir conversando e é herança da escola filosófica fundada por Aristóteles (384-322 a.C.), conhecida pelo nome de peripatética, “em virtude do costume do Estagirita de ensinar andando pelos jardins de Apolo no Liceu, perto de Ilissos, nas cercanias de Atenas” (p. 15). Optamos pela utilização do termo conversações por retratar um diálogo mais livre entre pesquisadora e participantes, no qual as perguntas não ficam restritas ao roteiro de entrevista, possibilitando abertura ao interesse da pesquisadora em conhecer de forma aprofundada cada história narrada. Além disso, na entrevista já estão estabelecidos previamente os papéis de quem pergunta e quem responde. Na conversação, ao contrário, esses lugares de fala são mais fluidos e flexíveis, podendo a pesquisadora emitir opiniões, falar de sua experiência e, inclusive, ser questionada pelo participante sobre sua atuação profissional e vivência com a UnB.

Na conversação, o foco está na qualidade e na processualidade da relação pesquisador e sujeito pesquisado. Essa aproximação entre ambos favorece a expressão livre e aberta do sujeito pesquisado, o envolvimento do participante no processo de comunicação e a produção de diferentes sentidos subjetivos sobre o tema investigado (Mori & González Rey, 2011). No sistema conversacional, "o pesquisador desloca-se do lugar das perguntas para integrar-se na dinâmica de conversação" (González Rey, 2012, p. 45); assim, a produção de informação acontece em um espaço relacional.

Para o registro das informações da pesquisa foram utilizados, com anuência dos participantes, um gravador de voz e uma câmera instantânea Polaroid snap POLSP01W 10MP Imagem de 2x3".

Logo no início do encontro, o participante era convidado a narrar os seus trajetos-afetos na universidade, livremente, desde sua entrada até os dias atuais e a fotografar seus lugares de experiência com a universidade. Nossa orientação dirigia-se ao registro fotográfico de lugares de afetos com a universidade (bons ou ruins), que poderiam ser objetos, cenários, edifícios, etc.

Na sequência ou durante, dependendo dos deslocamentos e da quantidade de registros fotográficos de cada participante, fizemos algumas questões relativas ao tema de pesquisa. São elas: (a) o que você aprende e ensina para a universidade?; (b) a universidade é um lugar de criação?; (c) a universidade é um lugar de criação para os servidores técnico-administrativos?; e (d) o que lhe potencializa e despotencializa o trabalho na universidade?

Um indivíduo que encontra outro ou um grupo integra a relação em um encontro que pode ser tanto de composição quanto de decomposição. Ele pode sentir alegria quando acontece um bom encontro e, inversamente, tristeza diante de um mau encontro, diante de um corpo ou uma ideia que ameaçam sua potência (Strappazzon & Maheirie, 2016).

Para nós, em nossa investigação sobre o trabalho criador em universidade, era importante saber dos trabalhadores o que identificava como um bom encontro, na universidade, isto é, os compunha em energia expansiva e o que lhes aumentava sua potência de ação. E também nos interessava saber o que paralisava o trabalhador, impedia sua atividade, tolhia seu desenvolvimento e contribuía para seu sofrimento (Moro & Amador, 2012). Por isso perguntamos sobre o que gera potência e o que despotencializa o trabalho em universidade e optamos pela fotografia de lugares de afeto com a UnB.

A seguir, apresentamos cada um dos procedimentos e instrumentos que integraram as conversações peripatéticas.

Narrativas autobiográficas

Para pensar o processo de tornar-se servidor técnico-administrativo na UnB, fizemos uma escolha teórico-metodológica pelas narrativas autobiográficas. Este procedimento oferece uma possibilidade interessante de compreensão da trajetória profissional dos participantes como percurso de desenvolvimento histórico do trabalhador, na articulação com a história da instituição e a de seus atores, e o contexto histórico-cultural.

Vigotski (2012) apresenta como questão de interesse para a psicologia investigar o modo como as pessoas percebem as próprias vivências. Nessa mesma direção, Pulino (2010) apresenta como um caminho e compromisso da psicologia conhecer a construção da subjetividade, “considerando a multiplicidade social e cultural e a singularidade de cada experiência de vida” (p. 153-154). Entendemos, assim, que pela narrativa é possível notar a imbricada relação entre a experiência subjetiva e a condição humana na sua universalidade (Souza, 2003).

Oliveira (2012) defende que a “tensão permanente entre continuidade e transformação do eu, que o processo de narrativização da experiência expõe, faz da narrativa um instrumento privilegiado para a investigação do desenvolvimento humano” (p. 372). Em acréscimo a isso, apresentamos o pensamento de Oliveira, Rego e Aquino (2006). Essas autoras admitem as análises de narrativas autobiográficas como potencialmente férteis para uma compreensão geral das várias fontes de constituição dos sujeitos ao longo de suas vidas (p. 120). A partir das narrativas, pode-se ter acesso à produção subjetiva dos marcadores de tempo, espaço, eventos e relações interpessoais, marcadores idiossincráticos e culturalmente estabelecidos (Oliveira, Rego & Aquino, 2006).

Acreditamos que narrar as vivências com a Universidade de Brasília apresenta-se como possibilidade de produção de sentidos e significados com e sobre determinada situação, concebida como fonte de desenvolvimento psíquico. Para nós, pesquisadoras em psicologia escolar, narrativas autobiográficas são oportunidades potentes de aprofundarmos nossa compreensão sobre a história de vida, no trabalho, dos atores institucionais.

É nesse sentido que o nosso encontro com as narrativas e a experiência de narrar a própria história se conectam com nosso objetivo de construção de condições e possibilidades de conhecer o modo como os servidores técnico-administrativos percebem as próprias vivências e significam seu processo de tornarem-se trabalhador(a) em educação.

Além das possibilidades de estudo do processo de tornar-se, enfocando a historicidade e a complexidade das relações que o instituíram e instituem, as narrativas oferecem, ao mesmo tempo, possibilidades de intervenção na realidade, transformando aquele que conta e aquele que escuta.

Na psicologia comunitária, a escuta e a contação de histórias tornou-se um método de facilitação por possibilitar a recriação de si pelo contador e pelos ouvintes da narrativa. Segundo Góis (2008),

Quando o narrador começa a falar, sua fala aos poucos vai desenhando com clareza no clima de atenção do grupo a jornada, sua história, seus caminhos e momentos, seu nascimento, sua infância e adolescência, sua vida adulta e velhice, suas buscas, sonhos, sofrimentos, medos, frustrações, desamparos, situações engraçadas e tristes, alegrias, amizades, amor, prazer, descobertas, incertezas, coragem de seguir adiante. O grupo escuta, presta muita atenção e identifica-se com o narrador, se solidariza, permanece num silêncio que é de curiosidade e consideração com quem narra sua história de vida. (p. 195)

Para aquele que conta a história, essa atividade tem a missão de “dar sentido à aparente falta de sentido da experiência de estar no mundo” (Souza, 2003, p. 107). Souza (2003) admite

que nosso destino é viver as histórias e, depois, transformá-las em narrativas, criar palavras e imagens para que as histórias possam ser contadas e re-contadas. Afirma, ainda, que

Somos personagens e criadores das histórias. Mas, como personagens, os acontecimentos são puro afeto, obscurecendo a razão. Como narradores, nos colocamos no lugar do personagem que estabelece o equilíbrio entre o sensível e o racional. Contar e re-contar nossas histórias é uma forma de reconciliar a experiência subjetiva e a condição humana na sua universalidade. (p. 107-108)

Narrar é um processo de reapropriação da própria vida, refazendo os caminhos percorridos (Souza, 2003). Isso porque as histórias de vida podem possibilitar a abertura de novas interpretações e elaborações do vivido.

Diante do que apresentam os autores, acreditamos que nossa proposta de contação de histórias, como prática social de converter a memória e a experiência em narrativas, também tenha um legado para o participante. As contribuições dos autores sugerem que a pesquisa pode constituir-se intervenção no sentido de reconciliar a experiência subjetiva e a condição humana na sua universalidade.

Para quem escuta a história, as pesquisadoras, a narrativa dos trabalhadores oportuniza acesso a elementos da sua experiência (lugares, afetos, tempo, personagens, relações) que foram importantes em nossa compreensão da universidade como lugar de desenvolvimento humano do servidor. Acreditamos que essa escuta subjetivo-institucional pode favorecer a construção crítico-criativa de uma práxis do psicólogo escolar que leve em conta as condições materiais de existência.

No processo de análise de narrativas, Oliveira (2012) alerta a respeito da necessidade de cogitar que a prática social de converter a memória e a experiência em narrativas varia entre grupos e classes sociais, de acordo com o processo histórico e com os jogos de poder que mediam as relações. Nesse sentido, nossa análise deve compreender a relevância dos marcadores de grupos e classes sociais, os contextos histórico-sociais e os jogos de poder envolvidos na construção e produção da narrativa.

Além disso, o estudo do tornar-se por meio das narrativas nos sugere que estejamos atentas ao fato de que a investigação psicológica envolve “negociações e composições de sentidos tanto por parte do pesquisador quanto do sujeito pesquisado” (Barros, Paula, Pascual, Colaço & Ximenes, 2009, p. 180). Logo, o sentido do que o sujeito diz não está contido em si mesmo, constitui-se como criação resultante das interações face-a-face, das suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais (Barros, Paula, Pascual, Colaço, & Ximenes, 2009).

Imagens fotográficas

As pesquisas com fotografia remetem-se à questão da utilização de “metodologias inventivas de encontros” entre pesquisador e sujeitos pesquisados (Assis, 2016; Barros & Silva, 2013; Souza, 2006). Segundo os autores, a fotografia cria condições e possibilidades para a implicação dos participantes com a pesquisa, de modo a assumirem papel mais ativo na investigação.

Na fotografia, técnica e subjetividade se entrelaçam, pois o registro não é mecânico, traz grafada a subjetividade do fotógrafo (Gusmão & Souza, 2008). Nessa direção, Strappazon, Santa, Werner e Maheirie (2008) admitem que a fotografia inscreve modos de subjetivação frente ao estranhamento do comum, num processo de desnaturalização do sócio-histórico e que para tanto recupera a atenção, o afeto e a reflexão sobre percepções e objetos mecanizados.

Considerando que processos de criação implicam sempre movimentos de subjetivação e objetivação de sujeitos em relação e que a objetivação é (re) elaboração criativa de experiências vivenciadas (Vigotski, 2009), concordamos com Mattos, Zanella e Nuernerg (2014) sobre a atuação do fotógrafo que pode (re) criar e objetivar fragmentos de sentidos de acordo com seus olhares, interesses, emoções, projetos etc., produzidos constante e incessantemente em sua experiência singular.

Como a fotografia é marca, e ao mesmo tempo marca o olhar de quem a produz, Tittoni (2009) afirma que a utilização de fotografias como método pode trazer um elemento de intervenção nos jogos de visibilidades sobre a realidade. É como se a relação “com a câmera e com o ato fotográfico” rompesse “com o automatismo e a dispersão, tão presentes no ‘consumo’ de imagens no mundo atual” (Gusmão & Souza, 2008, p. 25) e possibilitasse narrar o que antes escapava ao olhar, ao pensar e ao sentir (Strappazon, Santa, Werner & Maheirie, 2008). Revelados pelo click, novos sentidos tomam a cena, apresentando permanentes tensões e comunicações entre o real e o imaginário, a subjetivação e a criação (Strappazon, Santa, Werner & Maheirie, 2008).

Caminhares

Ao apresentarmos a fotografia dissemos tratar-se de um método potente de intervenção por possibilitar o caminhar com os olhos despertados diante da vida. Além de caminharem com os olhos fotografando, o deslocamento dos participantes até seus lugares de experiência com a universidade para fotografá-los, também oportunizou a construção de um caminho com os pés.

Na literatura sobre o caminhar, este é apresentado como algo mais do que simplesmente passar pelos lugares. Para Gonçalves (2008), o caminhar é significado como olhar para cada pessoa, cada lugar e cada situação que se apresenta no local de andança, com olhar sensível e disponível.

Por seu turno, Góis (2008) apresenta outra compreensão para o caminhar, fazendo dele instrumento de intervenção profissional. Esse autor propõe a caminhada como técnica de facilitação do psicólogo comunitário. Segundo ele, caminhando em grupo, profissionais de saúde e moradores conhecem locais, pessoas, veem situações, ouvem histórias, sabem da história do lugar, dão-se a conhecer e a estabelecer laços de convivência, a estar mais dentro e por dentro do cotidiano do lugar.

Além de possibilidade de ação profissional, o caminhar é apresentado como proposta educativa, por Ferrero (2014). Nesta proposta educativa, apresentada como Pedagogia do Caminhar, convergem a ação de caminhar e a formação. Na Pedagogia do Caminhar, caminhar é algo mais que deslocamento e atividade física, o caminhar é livre. Este pode suscitar experiências como inspirações literárias, espiritualidade, vivências estéticas, comprovações científicas, descobertas artísticas reveladoras, autoconhecimento, desobediência civil e outros (Ferrero, 2014).

O caminhar, segundo Ferrero (2014), está ligado a uma prática de autoria “una forma de hacer camino y de (auto) formarse” (p. 188). Isso nos remete à frase do poeta espanhol Antonio Machado “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

Também inspiram nosso método andante as contribuições de Antonio Lancetti (2016). Em seu livro, experiências clínicas realizadas fora do consultório, em movimento, são anunciadas, assim como conversações e pensamentos que ocorrem em um passeio, caminhando.

O caminhar em Lancetti (2016) é apresentado como ferramenta. É uma busca por outro *setting* terapêutico, um *setting* que também acolha os “taxicômanos, violentos, esquizofrênico, jovens” (p. 19), e uma clínica no dentro-fora dos consultórios. Para esse autor, a discussão de caso realizada enquanto se caminha pelo território é muito mais rica e propicia ideias e revelações singulares.

Tendo como suporte teórico a contribuição desses autores, e assumindo-as como inspirações, admitimos que para nós o caminhar nesta pesquisa relaciona-se, sobretudo, ao resgate da condição humana do movimento. Um resgate que acreditamos vincular-se às maneiras de viver o real estando presente, recuperando a capacidade do humano de encher de sentido os trajetos e de desfrutar de uma vida de intempérie (Góis, 2008; Gonçalves, 2008; Ferrero, 2011, 2014).

Embora tenhamos optado pelos procedimentos da análise documental e das conversações peripatéticas, como bases da construção das informações da pesquisa, compreendemos que o contexto de produção da tese é mais amplo que os instrumentos supracitados puderam capturar. Ao longo desses quatro anos de doutorado, sem o afastamento da atividade profissional, vivemos diversas e singulares experiências na universidade que compõem nosso trajeto como pesquisadora e trabalhadora. Em paralelo a nossa experiência de

campo com os sujeitos pesquisados, participamos e construímos um conjunto de ações que nos ajudaram a refletir sobre a condição do servidor técnico-administrativo na UnB.

Compõe nosso contexto de produção da tese, além das atividades profissionais cotidianas como psicóloga escolar da UnB no Serviço de Orientação ao Universitário, a escrita frequente de diário de campo com reflexões sobre situações cotidianas do trabalho que envolviam o tema da pesquisa. Outra ação consistia na realização de oficinas com um grupo de graduandas-pesquisadoras, onde colocávamos em análise o trabalho dos servidores técnico-administrativos na perspectiva do segmento de estudantes, a partir de diversas estratégias. Em muitos momentos, essas estudantes foram nossos olhos de estrangeiro, provocando deslocamentos, distanciamentos e aproximações, ajudando-nos a fotografar, a escrever, a estranhar, a exercitar a empatia, a caminhar, a apreciar fotografia, a viver outro tempo na universidade, a ouvir e contar histórias.

Também compõe nosso contexto de produção da tese a participação em atividades políticas e culturais em contexto de greve e a realização de conversações peripatéticas com outros três colegas que aceitaram vivenciar nossa metodologia. Destacamos ainda que todos os eventos de negociação envolvendo servidores técnico-administrativos e gestores ou envolvendo situações políticas como a eleição de reitor (a), das quais pudemos participar como observadora, foram objeto de análise com registro em diário de campo.

De certa forma, todas essas ações que anunciamos, cada uma a sua maneira, compuseram nossos olhares e se materializam nesta tese. Na próxima seção discorreremos sobre nossos procedimentos de análise das informações.

Procedimento de análise das informações

Iniciamos a análise das informações em paralelo aos momentos de construção das informações. Enquanto desenvolvíamos as nove conversações, transcrevíamos as já realizadas. As contínuas leituras desse material permitiram a organização das informações de pesquisa.

Em nossa tese, a transversalização dos indicadores construídos a partir das análises documentais, das análises das narrativas autobiográficas e das produções de sentidos e significados dos participantes sobre as imagens fotográficas por eles capturadas possibilitaram a abertura de novas zonas de sentido sobre a universidade enquanto espaço criador de desenvolvimento de seus trabalhadores, bem como desse trabalho enquanto espaço criador de desenvolvimento para a universidade. Essas zonas de sentido são formas de inteligibilidade sobre o fenômeno investigado que não esgotam a questão em estudo, mas favorecem diferentes aprofundamentos teóricos sobre ela (Mori & González Rey, 2011).

Para a análise das fotografias, recorremos a Cord e Ferreira (2006), que admitem a eleição da produção discursiva sobre as imagens como objeto de estudo. Investigam o que é a imagem para o sujeito, seja ele o produtor ou o aquele que olha para ela, aquele que observa e interpreta a imagem no que ela diz, onde diz, como diz, e o que permite dizer. E, ainda, interessam-se pelas implicações nos processos de constituição do sujeito e suas práticas, o olhar sobre a imagem e a produção de significações. Tal como Gusmão e Souza (2008) nosso objetivo foi também o de possibilitar a escuta das imagens produzidas, deixando que os participantes revelem “seu olhar diante do próprio cotidiano, expressando a crítica, a estética e a poética de seus olhos” (p. 25).

Nossa análise das fotografias deu-se pela própria produção de sentidos e significados sobre elas, conversando com os participantes sobre o impacto do “ser fotógrafo” no olhar sobre a universidade enquanto lugar de criação, sobre as intenções do que pretendiam capturar, sobre as possibilidades daqueles enquadramentos e sobre o interesse em construir novas imagens naquele espaço-tempo da pesquisa, sobre si, a universidade e o trabalho na universidade.

Já a análise das narrativas autobiográficas aconteceu no entrecruzamento das peculiaridades das experiências de cada sujeito e das circunstâncias histórico-culturais nas quais essas experiências acontecem. A análise das informações compreendeu os seguintes momentos, os quais não são lineares, mas, ao contrário, surgiram da dinâmica interação entre si:

1º momento

No primeiro momento, realizamos a análise das informações produzidas nos procedimentos de análise documental e conversações peripatéticas, bem como a construção de indicadores de acordo com as interpretações da pesquisadora, em consonância aos objetivos da pesquisa e aos referenciais teórico-epistemológicos adotados.

2º momento

O objetivo desse segundo momento consistiu em estabelecer aproximações, recorrências, divergências, complementariedades entre o que apreendemos sobre o tornar-se servidor técnico-administrativo nas conversações com os participantes da pesquisa e sobre a formação dos trabalhadores nos documentos. Para tanto, foi realizada a transversalização dos indicadores construídos a partir das análises documentais, das análises das narrativas autobiográficas e das produções de sentidos e significados dos participantes sobre as imagens fotográficas por eles capturadas.

3º momento

No terceiro momento, estabeleceu-se um diálogo entre os indicadores apreendidos, o que possibilitou a construção de novas zonas de sentido sobre nosso objeto de estudo – o processo de tornar-se trabalhador(a) na e da Universidade de Brasília e, por conseguinte,

sobre a relação entre atividades profissionais e constituição do sujeito trabalhador em contexto educativo universitário.

4º momento

No quarto momento, partimos das zonas de sentido, buscando construir sistematizações de indicadores que apontem para possíveis ações coletivas a serem desenvolvidas entre a psicologia escolar e os servidores técnico-administrativos da universidade.

Discutindo os resultados

Apresentação

Nesse momento da tese, explicitamos a estrutura de apresentação das análises das informações da pesquisa. Fizemos a opção de iniciar nosso percurso de escrita das informações construídas no pesquisar, fazendo uma pequena narrativa de cada encontro com os participantes.

Nessas micronarrativas, buscamos ressaltar alguns dos sentidos que construímos diante das contações de histórias de vida na universidade, das fotografias capturadas e dos caminhares pela UnB, de cada um dos sujeitos pesquisados. Atribuímos a cada um deles um nome fictício. Para cada micronarrativa demos um título, inspirado ou não no título que o participante ofereceu para uma de suas fotos. Quando o título da micronarrativa corresponde ao título do participante, escrevemo-lo com aspas.

Para além de registro dos encontros como procedimento de pesquisa, nossa intenção é que essa parte da tese seja um pequeno registro (em conta-gotas) da grandiosa diversidade que ocupa a universidade. No nosso caso, que somos trabalhadoras em educação, também, da mesma universidade, vamos escutando e revisitando nossa história, refazendo-a e recriando-a.

O momento das caminhadas com cada participante torna-se um processo de escuta-intervenção e por isso optamos pela narrativa delas na primeira pessoa do singular, para contá-la como uma intervenção em mim. E isso está muito próximo do que Jorge Larrosa (2002) apresenta como experiência, “aquilo que me passa, ou que me toca, ou que me acontece, e ao me passar me forma e me transforma” (p. 26).

Tem-se no capítulo sete o registro de como esses encontros tocaram e transformaram a pesquisadora. Trata-se do registro das ressonâncias que os encontros enquanto potência de criação de sentidos e significados sobre o tornar-se servidor técnico-administrativos em universidade provocaram naquela que os vivenciou.

Na continuidade das micronarrativas sobre as caminhadas, apresentamos nossa Análise de rotas da experiência de uma psicologia escolar andante. Tecemos comentários gerais sobre a potência das caminhadas como acontecimento que medeia a produção de sentidos e significados sobre os processos de tornarem-se servidores técnico-administrativos em universidade, considerando as trajetórias de cada participante e a sua relação afetiva com o espaço físico e simbólico da universidade. E, ainda, refletimos sobre as caminhadas como experiências formativas para a pesquisadora-psicóloga escolar.

Diante de sistematizações das condições de produção de atividades criadoras de si e do mundo na universidade, foi possível construirmos reflexões sobre como os sujeitos e a

instituição se compõem, em suas trajetórias de vida, ampliando a compreensão da dimensão criadora do trabalho da categoria. Essas sistematizações serão apresentadas no oitavo capítulo.

Por fim, no nono capítulo, discorreremos sobre algumas possibilidades de ações conjuntas, envolvendo a psicologia escolar e os servidores técnico-administrativos. Essa proposta parte das discussões realizadas durante a pesquisa sobre o papel educativo dos servidores técnico-administrativos e as possibilidades de atividades criadoras desse segmento. A elaboração dessa proposta é também um exercício de aproximação do que pode se configurar como atuação educativo-criadora do psicólogo escolar no contexto do trabalho coletivo em universidade.

Capítulo 7

Um método andante em Psicologia Escolar

Neste capítulo apresentamos os relatos das caminhadas que realizamos com os nove participantes. Sentimos que nossa compreensão sobre a importância do caminhar como metodologia condizente com a processualidade da constituição da subjetividade do trabalhador, mediatizada pelo contexto de trabalho, é um processo e uma brisa que às vezes nos toca enquanto caminhamos com as palavras. Propomo-nos a fazer o exercício de construir informações sobre nossa caminhada-pesquisa.

Caminhada 1: Semeador

Este é o único participante da pesquisa que trabalha em outro *campus*. No trajeto até esse *campus*, perco-me, o GPS se confunde, o celular simplesmente apaga. E eu nunca tinha estado ali. Nesse ínterim, fico preocupada se João irá compreender a demora, mas nada posso fazer para avisá-lo.

Quando finalmente chego ao *campus*, sinto-me muito acolhida. Uma estudante indica que há vagas no estacionamento, na parte de baixo, e na recepção os trabalhadores da segurança me acompanham até João. Chego, explico-me, o participante é calmo, paciente e muito atencioso.

João me apresenta as salas de aula, a biblioteca, os laboratórios. Sinto-me uma visita importante. Na sua fala, vai costurando a pertinência daqueles espaços para a formação dos estudantes. Nossa conversação dura cerca de uma hora e doze minutos.

O participante gosta muito de sua atividade profissional e sente muito prazer em trabalhar com pesquisa. Quando pergunto se ele é um pesquisador também, cotidiano, ele me responde entre risos tímidos e certos “É. Sem querer. Sem querer, né?”.

A curiosidade, a vontade de descobrir e de criar, características importantes ao perfil de pesquisador, fazem-se muito presentes nas falas de João. Esse participante tem vontade de continuar trabalhando nessa área, mesmo depois de se aposentar, como explicita na seguinte fala “eu gostaria de estar aqui só para pesquisa”.

João fala com muito carinho de professores e de suas pesquisas. Conhece bastante a expertise investigativa de muitos, e com vários contribui ou já contribuiu.

O participante nos mostra, ao longo da conversa, dedicação à aprendizagem, tanto para aquela que acontece no dia a dia, quanto aquela formal, adquirida em cursos. Além de sua condição de aprendiz, também nos conta sobre sua condição de educador. Fala com certo orgulho de ter participado da formação de alguns professores com os quais trabalha atualmente e tem convicção de que, mesmo indiretamente, contribui diariamente para a formação de graduandos, compartilhando sua experiência.

No que diz respeito ao tema de nossa tese, trabalho, educação e criação, João vê a universidade como contexto de criação e, ao longo da conversa, vai apresentando algumas de suas criações cotidianas. Inclusive é com certo orgulho que me convida a conhecer sua atividade mais recente. É ele quem afirma: “Tenho ali uma coisa nova, gostaria de mostrar lá fora...” e me levou até uma sementeira, de cuja construção está participando.

O novo, a pesquisa e a criação são cotidianos para João. Emprestei o título de uma das fotos que ele capturou e nomeou de Sementeira para pensar o seu próprio trabalho. Sementeira está ligada a ação de semear. Isso é como me toca a narrativa de João. Narrativa que me faz olhar para a criação cotidiana, a aprendizagem cotidiana, a sabedoria cotidiana, a educação cotidiana... Semeador...

João parece um semeador. Não consigo me esquecer da imagem desse participante se agachando e cuidadosamente recolhendo a foto recém-caída no chão, como que a recolher uma pluma.

Caminhada 2: Servir ao humano

Encontrei Davi em sua sala. Ele se mostrou surpreso em fazermos a pesquisa de forma andante “Interessante, diferente, eu sempre que posso, eu tento colaborar, mas é a primeira vez que tem uma assim...”. Davi foi uma pessoa muito cordial. Nossa conversa durou cerca de uma hora e doze minutos.

Ficamos em pé, do lado de fora do prédio onde ele trabalha. Davi não quis caminhar e capturou uma só fotografia. Preciso confessar que Davi nos surpreendeu com a decisão de capturar um único retrato. Ele explica que, sempre teve um “cantinho” na UnB e não vê isso como uma condição desmotivadora.

Na narrativa de Davi, o compromisso de ser servidor público parece maior do que a própria profissão ou a atividade realizada “Eu sempre tive essa visão de que a gente é servidor público. A gente tá aqui para servir, a gente não tá aqui pra ganhar dinheiro, nem nada. Lógico, muito pelo meu salário, mas não é pra isso que eu tô aqui todo dia”.

O participante ocupa, no momento da conversação, um espaço de gestão, não por escolha própria, mas novamente por seu compromisso com a instituição. Nessa conversação,

aprendo muito sobre a perspectiva da gestão, que ele aponta como algo que agregou no seu aprendizado como trabalhador.

É importante frisar o compromisso de Davi com uma gestão humana, com um serviço público dedicado também à humanização das relações. Ele demonstra muita preocupação com a sua equipe. Da mesma forma, pede que a equipe tenha um olhar humano para os processos, reconhecendo que cada processo tem o seu interessado.

Somente na escuta do áudio de Davi para a transcrição da conversação percebi que os pássaros cantam, cantam muito, enquanto a conversação acontece. Às vezes, os pássaros tornam-se protagonistas no áudio, deixando ao fundo as vozes da pesquisadora e do participante. É como se em um coqueiro, próximo a nós, muitos pássaros fizessem morada.

Caminhada 3: Vidas paralelas

Encontrei-me com Pedro em seu setor de trabalho, em horário posterior ao seu expediente. Quase não caminhamos, ou melhor, talvez tenhamos caminhado uns 20 metros, deslocando-nos de sua salinha até uma pilastra na qual pudéssemos nos encostar. Ele ficou ali próximo ao seu setor, indagando-me se eu não iria mesmo identificar os participantes. O encontro com Pedro durou cerca de 50 minutos.

O clima de tensão em seu setor de trabalho foi tema protagônico da conversação, em vários momentos, o que me levou a pensar o sentido do trabalho para Pedro como caminhos interrompidos, interrompidos pela instituição, conforme ele nos conta:

Foi muito difícil pegar meu afastamento por causa da minha chefia imediata (...) e eu tinha tempo de casa (...) tinha possibilidade, legalmente eu podia, tanto que eu saí, mas liberar foi muito complicado (...)

Já tentei três vezes sair [do setor onde trabalha] e não consigo. Cheguei ao ponto de pensar em pedir PDV [Plano de Demissão Voluntária].

Por outro lado, compreendo que havia algo mais vibrante ali que era um sentimento ambíguo, revelador do sofrimento e da paixão que Pedro alimenta pela UnB, como se vivesse vidas paralelas na instituição. Paralelo é aquilo que segue e se desenvolve na mesma direção como linhas coplanares que não se cortam, não se cruzam e não se encontram.

Acredito que “vidas paralelas” seja uma expressão que reflete bem o sentido de frustração de Pedro por ter feito todo um investimento em sua formação (graduação e pós-graduação), que não é aproveitado e reconhecido pela instituição. Para ele, é como se o

investimento na formação fosse apenas de interesse pessoal e não institucional, e justifica isso, de certa forma, pelo cargo que ocupa:

Profissionalmente, você tem que relacionar ao cargo. Eu sou assistente de administração, então, eu não passo disso. A não ser que eu faça um outro concurso, então, profissionalmente sem ter perspectiva, o que eu consegui foi melhorar o meu salário na medida em que eu obtenho os títulos (...). Então eu vejo como atividade paralela, não como parte do cargo que eu ocupo.

Aproveitei as oportunidades para ter um perfil profissional paralelo ao meu perfil aqui dentro.

Pelas razões que foi apresentando ao longo da conversação, Pedro definiu a Universidade de Brasília como casa de ferreiro onde “o espeto é de pau”. E talvez seja esta a maior das contradições que esta conversação aponte. A contradição de que temos um servidor que fez trajetória acadêmica dentro da universidade, mas que se sente muito pouco aproveitado e desafiado intelectualmente no seu exercício profissional.

Isso nos faz indagar sobre como poderia uma instituição educativa como a UnB incorporar em sua política de desenvolvimento de pessoas os saberes que os servidores trazem para a universidade quando se capacitam. É pensando melhor sobre os sentimentos e reflexões apresentados por Pedro, talvez a universidade não interrompa caminhos, mas ela poderia favorecê-los, construir possibilidades, em suas políticas, processos e relações, para que esses caminhos se encham de sentidos (também) de realização profissional.

Caminhada 4: Um olhar de bastidor

O sentido do trabalho para este participante ainda é nebuloso, talvez pela posse recente no concurso (menos de um ano), talvez porque os papéis de estudante estejam muito mesclados, já que Cássio continua fazendo graduação na UnB, talvez porque nossas experiências de ingresso no trabalho se aproximem muito e tanto.

Encontrei com Cássio no prédio onde exerce sua atividade laboral. A conversação durou cerca de 49 minutos e, a pedido do participante, retornamos juntos para seu local de trabalho “Como eu sai, é legal eu voltar com você, enfim, sabe como o pessoal é, gosta de falar, né?. Vão falar que sai foi pra dar um rolê ao invés de trabalhar...”.

Nossa caminhada mescla lugares de experiência da UnB de estudante e da UnB de servidor. E, embora não trabalhe no Instituto Central de Ciências (ICC), ainda é o minhocão sua

memória de chegada à UnB. “Eu acho o ICC, apesar de ser um prédio feio, esteticamente falando, eu acho que ele é um prédio que sempre me marca, até hoje, sempre que eu passo no ICC, eu acho que eu cheguei na UnB quando eu passo no ICC”, relata o participante.

O participante estava alegre, curioso, comunicativo e brincalhão. No momento da assinatura do TCLE, ele fala com um tom de voz meio sombrio: “vamos assinar os termos de sigilo”.

Gostou muito da câmera fotográfica, instrumento da pesquisa, divertindo-se com ela, e se mostrando interessado em adquirir uma: “ainda vende?”, “vou comprar uma dessa”, “eu tinha até esquecido que isso existia”, “é caro esse papel?”. E também estava muito curioso em relação à pesquisa e ao meu trabalho na universidade, direcionando-me muitas perguntas: trabalha onde? Há quanto tempo? O que você está pesquisando exatamente? Eu não lembro mais... Você está na fase final do doutorado? Vamos ter notícias da tese? As pessoas tiram muita foto? Muita gente para entrevistar? Como você selecionou? Depois do doutorado, vai continuar sendo psicóloga?

Como o ingresso de Cássio na condição de servidor é recente (menos de um ano), aproveitamos a oportunidade para compreender a sua mudança de olhar, sobre a qual comenta: “você observa a universidade com uma estrutura muito grande. Eu sabia que a UnB era grande, mas não achei que ela era tão grande; isso me chocou demais porque a UnB tem o dobro do que eu achei que tinha”. Além de muito surpreso com a complexidade das atividades desenvolvidas na universidade, ele compartilha, em outro momento da conversação, sua surpresa em passar a integrar o corpo burocrático da instituição: “quando era só aluno tinha muita raiva de algumas coisas que aconteciam na universidade; essa burocracia, agora eu me vejo exercendo a tal da burocracia”.

Por outro lado, mesmo percebendo-se integrante da burocracia, Cássio partilha, por várias vezes, sua vontade de romper com as amarras institucionais, tornando sua atividade profissional um pouco mais criadora na universidade. Para ele, os atores institucionais com os quais trabalha têm muita resistência à mudança, e, embora reclamem das situações, acredita que eles não querem de fato mudá-las. Percebe que os colegas mais novos já estão aderindo ao discurso dos veteranos de que “nada pode”, e lamenta por ser impedido de contribuir com algumas atividades sob a alegação de que o seu concurso não é para fazer aquilo.

Por outro lado, ele percebe que há na universidade um constante convite para repensar, inclusive o trabalho. Diz sempre se perguntar sobre o que poderia criar de diferente para melhorar alguma coisa. Nessa conversação, percebemos que a vontade de criar e as (im)possibilidades da criação parecem ser uma das grandes tensões do trabalho.

Impossibilidades que, no caso de Cássio, parecem envolver, principalmente, as relações entre pares institucionais e as legislações.

Apesar dos desafios, o participante Cássio parece curtir bastante o clima diverso da universidade, ressaltando-o como algo que lhe potencializa “esse contato com essas pessoas diferentes” e a presença transformadora da UnB na sua vida. Assim ele se expressa: “sempre que eu estou aqui alguma coisa diferente acontece em mim, não me vejo a mesma pessoa sempre aqui, sempre modificando”. Essa UnB da experiência, da qual fala Cássio, em que coisas acontecem, nos tocam e nos transformam, parece ter se materializado em nossa pesquisa, conforme sua avaliação do nosso encontro. “Foi legal de fazer”, “acho que foi ótimo”, “ainda bem que você me ligou...”, salienta o participante.

Caminhada 5: Refazenda

Encontrei com Luzia, em um dia pela manhã. Do prédio da reitoria, parecíamos caminhar em direção ao Instituto Central de Ciências (ICC) quando, em um determinado ponto, Luzia quis se sentar e ficamos ali conversando “Podemos sentar um pouquinho? O sol tá quentinho”. Nossa conversa durou cerca de uma hora e cinquenta minutos.

A narrativa de Luzia demonstra muito cuidado com as pessoas e também uma trajetória profissional muito cuidada. Ao longo da conversa, ela fala bastante da filha e da natureza.

A identificação e o prazer com o trabalho ficam muito evidentes em vários momentos do encontro. A participante reflete que as pessoas têm muito respeito pelo seu trabalho, o qual ela leva com seriedade, propondo-se a fazer tudo bem feito. Ela acrescenta: “Eu vejo que as pessoas têm muito respeito assim pelo meu trabalho, eu levo com seriedade, entendeu? Eu não faço as coisas assim por fazer, eu me envolvo”.

Luzia fala das relações com os colegas de trabalho como o que mais a potencializa na universidade. Diz conservar grandes amizades construídas na instituição, mantendo contato e participando de encontros com aqueles que já se aposentaram.

A relação de Luzia com o trabalho está muito permeada também pelo contato com a natureza, que ela registra nas duas fotografias que capturou. Ao perguntar à participante sobre o motivo que a leva a gostar daquele cenário capturado na primeira fotografia, ela responde tratar-se de uma arquitetura diferente, e emenda: “Então, eu gosto desse cenário, o prédio concreto no meio do verde, entendeu? E os pássaros, quando começa... ontem mesmo tinha um passarinho, olha o passarinho, ele tá cantando. Só não gosto quando chega o momento das cigarras que fica aquele barulhinho ali o dia inteiro”. Ela gosta tanto do ambiente da universidade, que, semanas

anteriores à pesquisa, tinha fotografado um ipê amarelo e enviado aos seus familiares e amigos, os quais elogiaram a beleza de seu contexto de trabalho.

A segunda foto capturada por Luzia foi de um abacateiro. Retrato que ela nomeou de “Acolhedor”. A palavra abacateiro reportou-me à música “Refazenda”, de Gilberto Gil: “abacateiro, teu recolhimento é justamente o significado da palavra temporão”; “abacateiro, saiba que na refazenda tu me ensina a fazer renda que eu te ensino a namorar”. Tal lembrança me fez procurar a história dessa música e descobri que refazenda, de acordo com Gil, é “rememoração do interior, do convívio com a natureza; reiteração do diálogo com ela e do aprendizado do seu ritmo”. Não pude conter a grata surpresa do encontro entre esse significado e a narrativa de Luzia.

Essa participante me pareceu uma observadora atenta ao ritmo da natureza “aqui tava muito seco, essa chuva que deu, gente, renasceu, o verde tá voltando aparecer”. E talvez isso esteja refletido ou seja reflexo da relação com seu próprio ritmo. Luzia me diz que está com sede de viver cada momento, porque o tempo é muito fugaz, aconselhando-me a aproveitar a energia da juventude. Sede de viver que foi, ao longo da conversação, materializando-se em contágio e potência de criação em mim.

Caminhada 6: Solid(t)ária UnB

Com certa frequência Paulo convida a palavra solidariedade para participar de sua narrativa. Inclusive, é a solidariedade o que elege como o que mais aprende com a universidade, entre tantas coisas que aprende, bem como uma característica profissional sua. Os relatos de solidariedade e de afetividade são muito recorrentes nessa conversação, inclusive como contraponto a comportamentos muito individualistas no trabalho.

Acolhimento se atrela à palavra solidariedade como parte dos olhares de Paulo sobre a UnB. O participante partilha seu apreço pela construção de um ambiente acolhedor para os estudantes e entre colegas, desde o guichê até o professor em sala de aula.

Paulo se vê como alguém que pode promover solidariedade no ambiente de trabalho com o colega, com o usuário, com o docente, e também com o público externo que chega à universidade e precisa de alguma informação. Denota preocupação em relação à forma como a universidade acolhe o idoso, o louco, o vulnerável social e outros casos. Frente a sua disponibilidade para o acolhimento, notei sua frustração em não poder oferecer um serviço melhor ao público, em virtude da dependência de outros setores, o que ele aponta como algo que lhe despotencializa o trabalho.

Mesmo as críticas tecidas à universidade parecem revelar muito da preocupação de Paulo em fazer desse contexto um lugar mais acolhedor para todos. Ao longo de toda a conversa ele vai narrando exemplos de como consegue, no seu exercício profissional, transformar o seu local de trabalho, a partir da humanização das relações, solidarizando-se com o outro, um outro genérico e singular.

A conversação com Paulo durou cerca de uma hora e vinte minutos. Encontramo-nos em seu espaço ocupacional e caminhamos por lugares da universidade dos quais o participante guarda memórias de estudantes de graduação, pós-graduação, servidor e estudante para concurso.

As três fotografias capturadas por Paulo retratam imagens de momentos nos quais ele se coloca reflexivo, pensando sobre os tempos na universidade. Acredito que os nomes de suas fotografias refletem essa relação com os tempos (cronos e aión): (a) o futuro, (b) paz e (c) o passado, as raízes e o futuro. A questão do tempo protagoniza em alguns momentos da conversação, inclusive quando reflete sobre o quão passageira é nossa vida na universidade, rememorando a morte recente de alguns colegas servidores.

Na narrativa de Paulo, há uma perspectiva de trajetória de continuidade: passado, presente e futuro. Esta continuidade é retratada na explicação da terceira fotografia capturada por ele. Sentados em frente a uma árvore, que é figura na foto de Paulo, ele revela “as raízes do passado e esse vínculo com o presente e com o futuro também”.

Caminhada 7: “Além do horizonte”

Acredito ter sido esta a contação de histórias mais difícil de acompanhar por conta da série de denúncias de assédios sofridos por Anne na universidade. Relatos que a participante fez questão de dizer serem somente uma pequena parte do que viveu e não serem acontecimentos isolados. Segundo ela, outras colegas vivem assédios em outros setores da universidade. A história dessa trabalhadora na universidade é marcada por uma série de assédios, de toda ordem, sobre os quais comenta:

Sofri muito, muito, muito (...). Assedio moral, assedio sexual, piada, tentativa de beijo, de passar a mão. Tudo isso. Mas eu fui sendo forte. (...) Você está no meio de um mato e você vai abrindo caminho...

Machismo? Era uma coisa horrorosa. Você sentia assim na carne. Você ser acusada “essa mulher não tem competência”. Ai você olha meu currículo, eu sou formada, eu tenho graduação, sou pós-graduada...

A participante chora, eu resgato um lenço em minha bolsa e Anne opta por dar continuidade à conversação. Os relatos de impotência diante das situações de assédio e dos residuais apoios institucionais com relação a isso foram contagiantes. Senti-me paralisada; talvez, até aquele momento, não esperasse por uma vivência tão negativa com a universidade.

Caminhamos pouco, mas nossa conversa durou cerca de duas horas e dezessete minutos. Além de confiar-me seus momentos de sofrimento na universidade e com relação à universidade, a narrativa de Anne versou sobre sua preocupação com o humano no ambiente de trabalho, sua relação com as pessoas, sua visão de educação na universidade, sua busca por acompanhamento psicoterapêutico como espaço de cuidado, e a fotografia como um de seus hobbies. Anne pareceu ser uma pessoa afetiva, acolhedora e demonstrou muita esperança com relação à minha pesquisa. Quando pergunto o que aprendeu com a universidade, por exemplo, ela comenta:

Eu aprendi que eu devo olhar mais pro colega, que eu tenho que ter mais empatia, que não posso me acovardar em situações que eu vejo um colega passando dificuldade, que mesmo com a circunstância não sendo favorável eu posso tentar remar contra a maré (...) eu aprendi que eu posso fazer o melhor pra um colega que tá numa situação crítica porque amanhã ele não vai tá entre nós. Eu acho que essa foi a maior lição que eu tô levando...

Outros elementos apresentados por Anne são a mescla entre um sentimento de falta de reconhecimento no trabalho “dá a impressão que somos descartáveis”, a preocupação de tornar-se uma “servidora-zumbi”, “sem alma, sem expectativa, sem alegria, sem brilho no olhar” e a esperança que parece extrapolar aquela condição cotidiana e buscar algo além, “além do horizonte”, como o nome atribuído à segunda foto capturada.

Algo muito surpreendente aconteceu nessa conversação, talvez uma fuga, tomando emprestado o termo utilizado por Anne para dar título ao primeiro retrato. Enquanto a participante chorava, ao narrar os diversos acontecimentos de assédio na universidade, e meu coração se apertava empaticamente, meu olhar pousou na árvore encostada na janela do recinto onde conversávamos.

Meu olhar encontrou suas grossas cascas. As dores de Anne estariam sendo significadas por mim como grossas cascas construídas? Para minha surpresa, em algum momento, quando falo com ela sobre essa árvore ter me chamado atenção, Anne desenha possíveis caminhos da minha imaginação:

Eu sempre achei ela [a árvore] diferente, ela tem... o tempo tá super seco e ela tá muito bonita, o tempo tá, e entra ano sai ano e ela tá assim bonita e eu acho que também o

posicionamento dela aqui, a sombra que ela faz pra cá, o tucano que eu tenho saudade dele aparecer pela janela, ele que comeu isso aqui.

Caminhada 8: “Realização e frustração”

O oitavo participante oferece um horário pós-jornada de trabalho para nosso encontro, que se inicia no prédio onde ele trabalha. Nossa conversa dura cerca de uma hora e vinte e cinco minutos e nossa caminhada é longa pela universidade. Os temas da conversa são muito variados, entre eles, o meu papel de narradora. É o único participante que tece reflexões sobre ele.

O participante Diogo caminha pela universidade, mostrando-me objetivações de seu trabalho. O objeto de sua atividade profissional é algo que é para mim completamente estranho. O participante percebe isso quando diz, por exemplo, algo como: alguém de fora pode nem perceber, mas “pra gente, que é da área, incomoda”.

Caminhamos pelo *campus* para conhecer atividades que lhe permitiram realizações no trabalho e outras que foram verdadeiras frustrações. As palavras realização e frustração aparecem quando pedimos para que nomeasse as fotografias. Diogo foi o único participante que estabeleceu relação entre as fotos, construindo um diálogo em forma de título “Acho que as duas se completam. As duas poderiam ser um nome composto do tipo sonho e realidade, não, (...) seria realização e frustração, algo assim”.

Toda a conversação com Diogo é construída a partir dessa tensão entre atividades que geraram realização e outras que geraram frustração. Para os dois lados ele foi apresentando lugares de experiência e fazendo suas avaliações:

Foi uma das coisas que me dá mais satisfação nessa universidade, porque você participou desde a concepção até o projeto final pronto. (...) eu fiquei bem satisfeito de ter conseguido contribuir com isso.

Quando eu terminei o projeto [tipo de projeto] a necessidade daquilo era tão urgente que eles fizeram as alterações sem projeto. Então, meio que perdi três, quatro semanas de trabalho à toa, jogada fora, então isso é o contrário da satisfação do que eu tive aqui (...) você poderia estar de férias e teria dado o mesmo resultado para a universidade. E isso começou a acontecer com alguma frequência. E chega um certo momento que você já não faz aquela coisa com tanto carinho porque você não sabe se vai ser usado. A impressão que você tem é que você está perdendo tempo.

O que se faz presente nas duas falas de Diogo e em outras da conversação é que para ele é muito importante que seu saber seja considerado, e não seja algo menor que as decisões políticas, que forçam projetos ou nem os considera.

Fiquei com vontade de saber se o fato de ter sido estudante da universidade tinha, na percepção do participante, alguma influência sobre as expectativas construídas com seu trabalho, ao que ele responde: “Sim, acho que aquilo que eu falei no início, principalmente por ser a universidade que eu estudei e aquela sensação de ‘agora eu vou devolver um pouco do que eu construí’”.

O participante compartilhou também gostar muito do ambiente de trabalho da universidade pela possibilidade de convivência com todas as idades, destacando a potência da escuta das histórias dos trabalhadores mais antigos.

Sobre seu papel educativo, isso já é algo que Diogo não identifica com tanta facilidade. Para ele, seu trabalho está relacionado ao fazer educativo na medida em que fornece a ferramenta necessária para que alguém realize. No entanto, menciona que outros técnicos, em outras funções, têm um papel fundamental na formação de estudantes, a exemplo dos que participaram de sua própria formação na graduação. E quando pergunto sobre eles e seu trabalho, Diogo me conta o nome de cada um e a função que executava no departamento de seu curso de formação, em uma recordação bastante afetiva.

A memória dos técnico-administrativos que participaram de sua formação me auxilia a compreender melhor sobre como Diogo se compõe na relação com a Universidade de Brasília. A narrativa de Diogo é um retrato de relações entre as experiências do servidor novo com o antigo, a experiência dele de contar história e a minha de escutar, entre as fotografias de realização e de frustração. A relação me parece ser seu oferecimento para a universidade.

Caminhada 9: O produto

A participante Dalva parece ter um verdadeiro encantamento com a atividade profissional que realiza na Universidade de Brasília. Acredito que o tema protagônico dessa conversa é a relação entre o produto do trabalho e a realização profissional. Com suas falas, Dalva oferece indicadores muito interessantes para pensar essa relação.

A participante se mostra bastante curiosa sobre a pesquisa e sobre o meu trabalho no Serviço de Orientação ao Universitário: “De onde surgiu a ideia da fotografia? Onde é sua sala, Lígia”? Ao longo da conversação, descobrimos que Dalva gosta de fotografar.

A conversação com Dalva dura cerca de uma hora e oito minutos e nossa caminhada compreende seus lugares de experiência como estudante de graduação e pós-graduação e como servidora. Na explicação de uma de suas fotos, é possível observar como dialogam os papéis de estudante e servidora na universidade “Ah, isso aqui é bem a cara da trajetória como estudante, a primeira ali da [lugar da primeira foto] já é parte da minha trajetória como técnica, né? Como servidora da universidade, meu trabalho ali, (...) isso aqui é meu cotidiano de sei lá (...) é vai e vem de aula, o tempo todo aqui”.

Para essa participante, o gosto pelo trabalho surge, entre outros fatores, pela possibilidade em juntar a formação acadêmica com a atuação profissional, o que segundo ela é um privilégio, mesmo na universidade, visto que se tivesse ido para outro setor estaria executando uma atividade muito menos prazerosa. Privilégio ou sorte, já que Dalva atribui ao acaso a distribuição pelos setores da universidade no seu momento de lotação.

Para Dalva, seu trabalho é gratificante porque se desdobra em um produto e com isso ela tem uma “ideia de conclusão de um processo”. Ela faz comparações de seu trabalho com o de outros técnico-administrativos da UnB. Em sua percepção, o trabalho dos outros técnicos tem outros tipos de realização, como ver processos fluindo e a sua diminuição, a ajuda de um maior número de pessoas, a busca de soluções, a resolução de situações e a implementação de novas formas de resolver algo.

O fato de gostar de sua atividade profissional justifica inclusive sua permanência na UnB como servidora, mesmo considerando não ser sua remuneração tão interessante, se comparada a outros órgãos onde poderia trabalhar. Ela comenta: “Eu gosto bastante de trabalhar com (atividade), é uma das coisas que até me faz pensar duas vezes na hora de fazer outro concurso ou coisa assim (...) isso é uma coisa que me prende um pouco ainda aqui na universidade, que é trabalhar com o que gosto (...)”.

Apesar de gostar da atividade profissional realizada, Dalva tem queixas de seu local de trabalho por conta de “defeitos estruturais”, “falta de cargos”, “pessoas desmotivadas”, “pessoas não tão bem aproveitadas”, e com “desempenho bem aquém do esperado”. Além disso, incomoda-se com o fato de que várias das pessoas que decidem sobre o objeto de sua ação pouco se dispõem a conhecer os servidores envolvidos naquela atividade.

Outro aspecto desfavorável do trabalho e que Dalva relata como algo que lhe despotencializa é a falta de apoio para a capacitação, tanto em termos da liberação em horário de trabalho quanto em termos dos recursos necessários. Comenta que, para se atualizar na área, vários dos cursos que realizou foram pagos por ela mesma, “e não são baratinhos”. Ressaltou, no entanto, que isso não deveria acontecer dessa forma, porque, embora pudesse arcar com a

despesa, naquele momento, ela acredita que a maioria das pessoas não tem a possibilidade de bancar cursos de “formação contínua”.

Esse empenho com a capacitação é revelador do compromisso e do envolvimento de Dalva com a atividade e da vontade de que o produto de seu trabalho seja de muita qualidade, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de que a instituição repense sua política de capacitação de seus servidores, em termos de suas concepções, práticas e custeios.

A última fotografia foi capturada por Dalva já com o sol se pondo e nós naquele grande campo do *campus*, observando o dia terminando e conversando sobre nossos trabalhos na universidade.

Comentários gerais: Análise de rotas

“Como eu saí, é legal eu voltar com você, enfim, sabe como o pessoal é, gosta de falar né?. Vão falar que saí foi pra dar um rolê ao invés de trabalhar...” nos diz um dos participantes já no final da conversa. Uma frase tão curta, mas que nos apresenta o imenso desafio que teremos para pensar o caminhar como método de pesquisa e intervenção em psicologia escolar. Na frase, o caminhar se antagoniza com o trabalhar, e, ainda, torna-se ação que desqualifica o servidor andante. Embora essa não seja uma experiência recorrente, ela aponta para o desafio de nossa proposição.

No diálogo com os acontecimentos da pesquisa, relativos às conversações peripatéticas, mais especificamente às caminhadas na pesquisa e no cotidiano laboral, como esse descrito acima, construímos esta seção da tese.

A Pedagogia do Caminhar foi a principal interlocutora na construção de nosso método andante de pesquisa. Essa pedagogia nos inspirou a pensar o caminhar como prática inventiva do psicólogo escolar, ao mesmo tempo interventiva e autoformativa. Caminharemos ao longo dessa seção com Ferrero (2011, 2014) e outros teóricos que dialogam com o caminhar, com os atravessamentos e encontros possíveis na caminhada com participantes da pesquisa, com a abertura de novos caminhos e novas metodologias de ação para psicologia escolar em universidade.

Stallybrass (2008) faz lembrar que um dos aspectos centrais do humano é a possibilidade de caminhar. Ele resgata o caminhar como uma das primeiras atividades da infância e uma aprendizagem difícil.

Quando não temos nenhuma dificuldade para caminhar, tendemos a considerar essa capacidade como natural (Stallybrass, 2008, p. 98). No entanto, Stallybrass (2008) rememora que, a qualquer tempo, tal capacidade pode ser desaprendida ou impossibilitada.

A possibilidade da (des) aprendizagem do caminhar, que Stallybrass relaciona principalmente à velhice, faz lembrar do seguinte comentário de Luzia “Eu vejo isso como uma caminhada, eu adoro fazer caminhada, mas dois dias que eu paro, pra retomar... é uma energia muito grande”. Esse comentário é um ponto de partida para refletirmos sobre como o nosso corpo desaprende ou desacostuma-se com o movimento, exigindo de nós mais energia para recomeçar, quando passamos um tempo em repouso.

A relação entre movimento e repouso (ou paralisação), costume e descostume, lembra-nos a conceitualização de potência de ação na clínica da atividade. Nessa abordagem, apresentam-se condições que ampliam ou limitam o movimento dos trabalhadores, isto é, o poder de agir.

No contexto de nossa pesquisa, parece interessante pensar sobre aquilo que é nomeado pelos participantes como dificultadores do caminhar ou até mesmo elementos constituintes da (des) aprendizagem dessa prática de autoria, no contexto de trabalho. Especialmente nas narrativas de Pedro e Anne são apontados aspectos institucionais que dificultam seus caminhos e suas realizações nas trajetórias profissionais. Paralisias que não aconteceram por um impedimento biológico, mas por vivências de sofrimento no trabalho, as quais vêm restringindo seu movimento.

Construímos uma metodologia de pesquisa, as conversações peripatéticas, imaginando que todos os participantes caminhariam. Mas dois participantes, Pedro e Davi, frustraram a expectativa da pesquisadora. Eles não se deslocaram para fotografar, registraram uma, duas fotografias. Coincidentemente, ambos aguardam autorizações institucionais para remoção ou movimentação ou permuta.

Por outro lado, durante a pesquisa, apareceram alguns exemplos de caminhares na universidade. Em um dos exemplos, a caminhada dialoga com o trabalho, sendo parte dele, e outros relatos da pesquisa trazem a caminhada como algo que acontece em paralelo à atividade de trabalho, embora dentro dele. Uma experiência de trabalho andante foi relatada por Luzia, que a descreve da seguinte maneira:

foi um trabalho que eu fui em campo e como foi importante de você sair da sua caixinha aqui e conhecer a realidade, os espaços. Igual, fiquei surpresa que tinha salas de aula no subsolo do ICC, salas sem janela aqui, fiquei apavorada. Pra mim o ambiente tem que ter janela (...) é sair da sua sala e conhecer, isso é interessante, entendeu?

A explanação de Luzia leva-nos a pensar sobre a possibilidade de um trabalho em universidade em distintos settings, como o dentro-fora de Lancetti (2016), em *A clínica peripatética*. Além disso, é uma experiência que trouxe, de acordo com análise da própria participante, reposicionamentos no espaço ocupacional, uma vez que ela sai de sua “caixinha” e se coloca a “conhecer a realidade” ou outras realidades, que se diferenciam da dela como as

salas sem janelas. É, portanto, o relato de uma situação de desterritorialização, a partir de um trabalho em campo.

Há, no entanto, outras experiências em que a caminhada aparece, no trabalho. Luzia e Paulo fazem relatos de caminhares como pausas na rotina acelerada e estressante ou “descanso como necessidade para o trabalho” (Araujo, 2010). Apresentamos esses relatos a seguir de Luzia e Paulo, respectivamente:

Eu vim ao banco porque de vez em quando, quando eu canso, eu falo, gente, eu tenho que sair um pouquinho, ai eu vou até o banco, então vou até aquela banquinha ali que vende Natura e espreço. Quando eu subi que vi aquele ipê, eu não resisti. Ai tirei a foto e espalhei pra minha família, pros meus colegas, ai o pessoal pergunta: “Luzia, onde você tá?”. Falei: “estou admirando a natureza”, “tô aqui”. Até mandei pra uma colega lá da [nome da instituição]. Ela falou assim “Mas que lugar lindo, isso ai é um paraíso, que bom que você pode sair do seu ambiente de trabalho e se deparar com uma beleza dessa” porque é raro isso, entendeu? Eu falo, gente, nós temos o privilégio de trabalhar num lugar junto à natureza, não é? Cansou ali, dá uma volta [risos].

Paz no sentido de que eu tô dentro do ambiente de trabalho, às vezes, eu esqueço que existe a natureza aqui fora, existe momento de relaxar, temos uma rotina de seis horas agora, eu falei que é tranquilo o ambiente, né? Mas eu às vezes me fecho naquela coisa de querer resolver tudo no mesmo dia para ficar relaxado depois. Eu fico relaxado, mas eu fico no ambiente de trabalho, e, de certa forma, essa expectativa de ter mais coisa para fazer, de ter mais coisa para resolver, de ter mais coisa para planejar, porque, se eu não planejar, eu não vou conseguir executar de forma adequada no futuro (...) às vezes me faz esquecer que tem um momento que eu posso buscar essa paz aqui fora, esquecer um pouco da rotina de trabalho, esquecer um pouco das tensões, dos conflitos que acontecem lá dentro e tentar vir relaxar aqui, como eu relaxava na época da graduação. Hoje eu faço muito menos talvez (...) Pega agora recentemente, tenho 4, 5 colegas que faleceram, passou primeira semana ninguém lembra mais (...) então vou deixar o trabalho, me consumir, vou deixar essa rotina me estafar? Eu vou me revoltar?

As duas falas parecem dizer de caminhares que levam a outros lugares para que outras coisas aconteçam. Nesse sentido, Luzia encontra a beleza de um ipê amarelo florido e Paulo se conecta com uma paz que o relaxa. Nos dois casos, os participantes recorreram à natureza em busca de lugares de descanso e, por coincidência, nos dois casos, é o ambiente entre a reitoria e o Minhocão (ICC) que ambos procuram. Esse mesmo espaço foi capturado por Cássio e Davi com a intenção de retratar a presença da natureza na UnB e sua capacidade de fazer descansar. Alguns desses cenários capturados por Cássio, Luzia e Paulo na forma de fotografias, apresentamos a seguir.





Han (2015) acredita que hoje vivemos um mundo muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e de tempos intermédios. Para o autor, a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. E a elevação do desempenho leva a um infarto da alma e a um “cansaço solitário, que atua individualizando e isolando” (p. 71).

O autor nos lembra que “‘o dom de escutar espreitado’ radica-se precisamente na capacidade para a atenção profunda, contemplativa, à qual o ego hiperativo não tem acesso” (p. 34). Para Han (2015), somente o demorar-se contemplativo tem acesso ao “longo fôlego”, inclusive “ao perfume das coisas”. Somente no estado contemplativo “saímos de nós mesmos, mergulhando nas coisas” (p. 36).

Aqui reside um dos principais argumentos para a escolha do nosso método peripatético, em que se encontram o fotografar, o narrar e o caminhar. Vimos na captura de fotografia, além de uma oportunidade de “caminhar com os olhos despertos diante da vida” (p. 26), também uma oportunidade de os servidores pararem para o longo fôlego e estabelecerem conexões, fazerem experiência consigo, com o outro, com a universidade, com a sua história.

Também a transformação aconteceu em nós, ou foi parte de nós, ou, em algum momento, partiu de nós. A caminhada com cada participante foi um momento rico de muito aprendizado, estranhamento, surpresa, encantamento, experiência. Momento de aprendizado sobre a história da UnB e a nossa história como trabalhadora da UnB.

Alguns participantes optaram por caminhar a fim de registrar espaços ocupacionais onde trabalharam. Temos, assim, diversas fotos de construções/edifícios da UnB, que são espaços por onde estiveram nossos participantes. Outros escolheram retratar em suas fotografias produtos-intervenções suas no espaço da universidade. O acesso às materializações do trabalho nos levou a compreender que os espaços de atividade são muito diversificados.

Enquanto alguns participantes desenvolvem seu trabalho por todo o *campus*, outros passam toda a jornada de trabalho em uma “salinha”. Esse contraponto nos lembrou um lambe-lambe localizado em uma ponte no Lago Norte com os seguintes dizeres: “Você ocupa a cidade ou a cidade te ocupa?”. Essa lembrança incita-nos à perguntarmos: como cada um dos participantes se sente ocupando a universidade? Há alguma relação entre o sentido do trabalho e a materialidade que ele produz?

Essas questões remetem ao tema de nossa pesquisa: a universidade como lugar de criação de si e do mundo, revelando alguns pontos de contato com o produto do trabalho, o *setting* ocupacional, a atividade laboral e o sentido do trabalho. O caminhar, para além de operar como deslocamento pelos trajetos-afetos de cada participante com a universidade, tornou-se, no transcurso da pesquisa, um dispositivo revelador da linguagem-ocupação dos corpos dos trabalhadores na universidade.

Cada caminhar ofereceu uma oportunidade de compreensão do modo singular como cada um ocupa o mundo de existência(s), enche o caminho de experiência e corporifica-se em experiência. Assim, fomos vivendo, na caminhada com cada um, a experiência de fazer acontecer os sentidos do trabalho. Recorrentemente, o sentido do trabalho para cada sujeito foi aparecendo na história narrada de sua autobiografia profissional, no motivo de captura de cada fotografia (ou de não captura), e também nos acontecimentos da caminhada na pesquisa.

Os caminhares foram nos levando aos lugares fotografáveis de cada participante. Os imprevistos foram diversos. Algumas vezes o participante imaginava um cenário e se deparava com outra cena. Na caminhada com Dalva isso aconteceu duas vezes. Em uma delas, Dalva imaginou um lugar (o Centro Acadêmico de sua época de graduação), mas, quando chegamos ali, este já não retratava suas memórias. Diante disso, ela desistiu de fotografá-lo.

Sobre nosso método andante, Cássio fez sua avaliação. Quando perguntamos a ele sobre como foi a experiência de caminhar, ele nos respondeu:

É saudável, tenho que voltar a me exercitar, relaxei e a barriga cresceu. Foi esquisito. É estranho você sair para pensar essas coisas. A gente não pensa nisso. A gente passa o dia a dia ocupado, é o texto que tem que ler, o serviço que ficou acumulado (...) Esse debate que a gente teve sobre o que é trabalhar, o que é estar aqui na universidade como técnico, é um exercício que a gente nunca faz. Foi legal de fazer, tava pensando, olha o tanto de coisa que eu já presenciei aqui e nem tinha me dado conta, acho que foi muito

legal, sabe? Acho que vou fazer isso mais vezes, sair assim, pensar nessas coisas, pensar onde a gente tá, o que tá fazendo, acho que foi ótimo, ainda bem que você me ligou...

Na fala de Cássio observamos vários sentidos e significados construídos sobre o nosso método de pesquisa, entre eles: ser saudável, ser estranho por fazer pensar em coisas sobre as quais ele não pensava, ser um exercício intelectual que ele nunca faz, fazer pensar sobre onde estamos e o que estamos fazendo, ajudar a pensar sobre “o tanto de coisa” que ele já presenciou e não tinha se dado conta. Todos esses sentidos nos remetem à dimensão estética do caminhar, que acreditamos estar ligada à potência da experiência e da criação de si e do mundo.

Para Zanella (2006b), a criação necessita de um olhar sensível, “atento aos detalhes, aos ângulos, à multiplicidade da realidade que permite variados recortes e suas infinitas possibilidades de recombinação” (p. 143). Acrescentamos a isso o que Han (2015) apresenta como uma pedagogia específica do ver, a qual demanda uma aprendizagem de “habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si”, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento. O relato de Cássio, especialmente quando partilha sua intenção de iniciar um processo de “fazer isso mais vezes, sair assim, pensar nessas coisas”, oferece indicadores de que nosso método carrega a potência de possibilitar uma aproximação maior de si. Essa perspectiva da (re)novação do olhar parece interessante na pesquisa com trabalhadores na medida em que medeia a produção de significações e reelaborações das trajetórias profissionais e da experiência de trabalhar.

Se o caminhar, no princípio da pesquisa, surge com a proposta de acompanhamento de trajetórias profissionais de servidores técnico-administrativos da UnB, no caminho-investigação, ele foi se tornando um convite ao movimento, ao encontro e à experiência com a universidade. E, especialmente, à psicologia escolar tornou-se um convite para se colocar em movimento e reaprender a caminhar. Kupfer (1997) lembra que tradicionalmente o lugar destinado ao psicólogo escolar:

Era apenas uma sala de atendimento, um espaço em que podia aplicar testes. Um espaço à margem: caso fosse eliminado, em nada mudaria a configuração geral da escola. Se instalado a uma distância de dois quarteirões, seu trabalho poderia prosseguir sem prejuízos. Sua voz não fazia coro com as demais vozes da escola. (p. 51)

A pedagogia do caminhar inspirou-nos a pensar também no espaço ocupacional que tradicionalmente a psicologia escolar ocupa, a exemplo da citação de Kupfer (1997); um lugar estático, geralmente pequeno, onde cabem poucas pessoas ou procurado por poucas pessoas; um espaço de trabalho que pouco se comunica com a vivacidade do cotidiano escolar/universitário.

A experiência de pesquisa com os trabalhadores, em que colocamos o trabalhar em movimento e o tornar-se servidor como processo constante de vir a ser, encheu de sentido nossos trajetos, possibilitou-nos desfrutar de uma vida de intempérie, saindo da quietude, da

perenidade, e nos entregando aos prazeres do caminho, do clima, dos encontros (Farrero, 2011). Enquanto pessoas no mundo, participamos ativamente de nossa própria formação.

E foi assim que nossa escolha de literalmente “caminhar” pela universidade com os participantes da pesquisa tornou-se vivência de deslocamento, encontro, experiência e potência de criação em mim.

Capítulo 8

Trajetos-afetos de servidores técnico-administrativos na Universidade de Brasília

Em nosso trabalho como psicóloga escolar de um serviço, vinculado ao público da graduação, observamos diversas trajetórias de desenvolvimento dos estudantes ao longo de seu percurso acadêmico, desde o momento de chegada, quando calouros, até sua diplomação. Fazem estágio, participam de Empresa Júnior, Programa de Educação Tutorial, Iniciação Científica, monitoria, grupos religiosos, fazem cursos de línguas, danças, entram em condição de desligamento, saem da condição, são desligados, tornam-se tutores, são reintegrados, fazem mobilidade acadêmica, intercâmbio, casam-se, tornam-se mães e pais, mudam de curso, tornam-se representantes discentes... Há, ainda, aqueles estudantes que não finalizam a graduação, seja porque são desligados e a UnB por algum motivo (a exemplo da rigidez das regras acadêmicas ou da cultura elitista, que ainda é muito presente na universidade) não autoriza seu retorno ou porque optam por outro caminho, outra trajetória.

A trajetória dos servidores técnico-administrativos em universidade também é ricamente composta de caminhos plurais, assim como a de estudantes e de docentes. Mudam-se as oportunidades, as atividades, os papéis assumidos no caminhar.

No entanto, conhecíamos pouco sobre os caminhar de servidores técnico-administrativos, pois é residual a literatura da psicologia escolar e da educação superior, de forma geral, sobre o trabalho dos servidores técnico-administrativo e suas percepções com relação aos seus trajetos-afetos com a universidade.

Um texto que se propõe a falar de trajetos e afetos no plural anuncia nosso compromisso com a diversidade de percursos possíveis no trabalho em universidade e, ainda, o nosso compromisso com o protagonismo do humano trabalhador, com suas alegrias, dores, expectativas, receios, medos, desejos, sonhos com a atividade profissional. Em nossa tese propusemos a conhecer o modo como as pessoas percebem as próprias vivências e significam seus processos de tornarem-se trabalhadores(as) em educação com as contradições, desafios e potências do trabalho.

Nosso caminhar com cada um dos participantes aponta para as diversificadas trajetórias possíveis de desenvolvimento na UnB, para os encontros e desencontros, para as continuidades e descontinuidades, para as rupturas de trajetos, para as saídas, para as mudanças de caminhos, e, principalmente, para os caminhos como acontecimento da existência. A pluralidade de trajetórias profissionais possíveis se constitui na relação entre a história de vida de cada um e as possibilidades de caminhos-percursos que a universidade, como contexto de trabalho, abre, fecha ou engessa.

Nesse capítulo, apresentamos nossas reflexões que se apoiam na análise transversalizada de nossos procedimentos de pesquisa. Para pensar a pluralidade de caminhos dos servidores técnico-administrativos, parece interessante apresentar algumas sínteses sobre as diversas experiências e memórias dos participantes, que foram por eles transformadas em narrativas.

Em nossa pesquisa, todos os nove participantes foram convidados a fotografar lugares, cenários ou objetos da UnB pelos/pelas quais tivessem algum afeto. Foram capturadas ao todo 28 fotografias.

Uma câmera Polaroid foi utilizada para esse procedimento, com impressão instantânea. Após a impressão da foto, a pesquisadora solicitou ao participante que desse um título à fotografia. Uma participante não conseguiu, naquele momento, dar títulos às fotos e pediu que o fizesse em momento posterior ao encontro.

A relação dos participantes com a máquina Polaroid foi muito diversificada. Alguns deles acharam interessante o procedimento, como foi o caso de Cássio que até se interessou por adquirir uma câmera. Ele fez seis fotos e experimentou todas as possibilidades de cores: colorido, preto e branco e sépia. No contraponto, o participante Davi fez somente uma fotografia e assumiu gostar de inventar títulos.

Entendemos que a própria criação do título para a fotografia pode constituir-se como mediação de produção de sentidos e significados sobre o tornar-se servidor técnico-administrativos em universidade. No caso de Diogo, ele batizou dois retratos com o nome Realização e Frustração. A caminhada com Diogo teve suas paradas em produtos de sua atividade, dispostos pelo *campus*. Alguns produtos lhe geraram realização e outros, frustração.

Luzia, por seu turno, teve um processo criativo diferente diante da consígnia de dar título à fotografia. Nessa situação, ela disse: “estou pensando aqui, tentando fazer a ligação do local, com a forma que ela já me ajudou a ajudar as pessoas”. E assim, em um movimento criante, isto é, de criação diante de uma circunstância que foi nossa pergunta, surgiu o batismo da foto “Acolhedora”.

Acreditamos que essa cena é um retrato de um momento em que Luzia chama o mundo-universidade para si. É um momento em que Luzia produz o seu meio, renormatiza-o, reinventa as suas maneiras de viver (e trabalhar) (Botechia citado em Pacheco, Barros & Silva, 2012).

Na tabela abaixo apresentamos o número de fotografias tiradas por cada participante e os títulos com os quais batizaram seus retratos.

Tabela 1

Apresentação do quantitativo de fotos capturadas por cada participante e dos títulos atribuídos a elas

Participante	Quantidade de fotos capturadas	Títulos das fotografias
João	4	Preparação de aula de (...) Manutenção Sementeira Estufa
Davi	1	Meu início no contínuo
Pedro	2	Trabalho e natureza Movimento
Cássio	6	Chegando na UnB Descanso Ponto de partida Ponto de encontro Universidade no dia a dia Trabalho
Luzia	2	Meu local de trabalho Acolhedora
Paulo	3	Futuro Paz Passado, as raízes e o futuro
Anne	3	Fuga Além do horizonte Chegando a realidade
Diogo	4	Realização e frustração
Dalva	3	Sem título

A fotografia também faz parte da história das servidoras Luzia e Dalva com a universidade. Elas revelaram fotografar, em algum momento de seu cotidiano laboral, a natureza da ou na UnB. Dalva, por exemplo, comentou que na “Semana passada” o lugar que

pretendia fotografar estava mais bonito, tão bonito que tirou uma foto e postou em suas redes sociais. Descobrimos que Anne tem uma boa relação com a fotografia. Ao final da conversação, contou-nos:

Acho que [a foto] acaba tirando você às vezes de uma situação... eu quando fotografo, eu sou outra pessoa. Eu pego a câmera e isso é porque eu faço de forma amadora, só pra brincar mesmo. Mas você viaja muito. Quando daqui a um ano eu paro e volto naquele momento, é uma arte e você volta a momentos especiais. Eu acho que aqui, hoje, eu tenho uma visão dessa foto, amanhã, depois, depois (...) a minha visão já vai ser outra. Daqui a um ano, daqui a dois anos, daqui a três anos, daqui a dez anos, acho que a visão vai mudando. Eu foquei na árvore; quando eu olhei a foto, ela ficou muito mais ampla, né? Enfim...

A fala de Anne sobre a fotografia dialoga bastante com nosso referencial da psicologia histórico-cultural quando enfatiza a historicidade do olhar. De acordo com Zanella (2006a), existe uma condição social e histórica do olhar. Nessa direção a participante faz uma conjectura de que “Daqui a um ano, daqui a dois anos, daqui a três anos, daqui a dez anos” a visão daquele foto capturada será outra porque a visão se modifica.

Nesse mesmo caminho, podemos discorrer sobre a fotografia na tese ou fotografia-tese. Nesta, podemos falar sobre um olhar possível para cada servidor e sobre um possível olhar da pesquisadora diante do retrato-pesquisa. O enquadramento que fazemos na discussão de nossa tese, visando tensionar as figuras e fundos retratados sobre a condição de servidor técnico-administrativo na UnB, ainda que almejando ampliar os focos de análise, continua sendo nosso olhar possível.

A narrativa dos participantes nos possibilitou compreender como a universidade ao mesmo tempo em que apresenta uma história possível a cada trabalhador é também surpreendida pela originalidade e singularidade de cada um. O processo de tornar-se servidor técnico-administrativo, na perspectiva dos trabalhadores, é concebido na interface com diversos aspectos. A seguir, ressaltamos alguns deles.

O duplo vínculo institucional ou a assunção de diferentes papéis institucionais foram referidos como aspectos importantes da vivência de alguns participantes na universidade e/ou estiveram presentes em seus registros fotográficos. Podemos comentar, por exemplo, as situações em que o servidor é ou foi estudante da universidade e também os momentos em que ocupa cargos de gestão ou atua no Sindicato dos Trabalhadores.

A convivência com a diversidade e as relações interpessoais (com colegas, com a comunidade, com o público externo) são apresentadas como elementos marcantes na história da maior parte dos sujeitos da pesquisa, às vezes vistas como desafio, às vezes como potência do

trabalho. A universidade figura na narrativa de todos eles como espaço de socialização e, para alguns, contexto de construção de amizades.

A condição de servidor público também foi lembrada como parte da constituição do trabalhador. Esta condição envolve o compromisso com o serviço público, isto é, o ato de servir ao público, a relação com as legislações que pautam o trabalho e a preocupação com um serviço público humanizado. A UnB como contexto formativo está presente em todos os relatos das trajetórias profissionais, de diversas formas. Os participantes se lembraram das diversas oportunidades de formação na universidade, a exemplo dos cursos de línguas, das pós-graduações, das palestras, das “aulas” de música, e também da importância do apoio institucional nos processos de capacitação dos servidores, especialmente na pós-graduação.

A história profissional de cada um também se constitui na inter-relação com a atividade de trabalho. A história de vida profissional e a atividade são muito diversificadas entre os participantes da pesquisa. As singularidades dos processos de tornarem-se servidor também são constituídas na interface com o espaço ocupacional, com as condições de trabalho, com os produtos dos trabalhos, com as aprendizagens, com os sentidos do trabalho, com as formas de organização do trabalho, com a relação com a chefia e com os colegas, entre outros.

As relações com as chefias foram elementos destacados em muitos relatos das trajetórias autobiográficas. Essas relações foram lembradas especialmente para abordar a falta de diálogo, os assédios sofridos por gestores ou que tiveram a convivência deles, as decisões pautadas por escolhas políticas, que não consideraram seus saberes e contribuições e outras situações.

Também compõe a produção da identidade profissional desses servidores a visão da comunidade sobre o trabalho do corpo técnico. A visão da comunidade envolve o enquadramento de suas funções somente como trabalho executivo, a desconsideração de seus saberes em processos decisórios com relação às atividades desenvolvidas na universidade e sua desvalorização como sujeitos do processo educativo. As políticas institucionais fazem interface com o desenvolvimento desses trabalhadores, limitando ou restringindo seu poder de ação, a exemplo da dimensão política dos processos de movimentação do servidor, da definição dos produtos do trabalho, da possibilidade da jornada flexibilizada de trabalho de 30 horas semanais.

Na sequência vamos discutir alguns desses aspectos constituintes do processo de tornar-se servidor técnico-administrativo em universidade, levando em conta as contradições, os desafios e as potências do trabalho. Estruturamos nossa discussão mediante os seguintes eixos de análise: (a) UnB como lugar de criação de si, (b) Drama de papéis, (c) Objetivações da experiência, (d) Condições de (im)possibilidades criadoras, (e) Tensões entre uma práxis executora e criadora e (f) Participação como condição de criação.

UnB como lugar de criação de si

Nesta seção, buscamos apresentar nossa produção das informações no que tange às condições e às possibilidades que a Universidade de Brasília cria (ou tem criado) para a constituição da subjetividade dos sujeitos pesquisados. Orientamos essa discussão a partir do que os participantes relatam como aprendizados e oportunidades de formação e ao final da seção discutimos a dimensão educativa do contexto de trabalho na UnB para o conjunto dos servidores técnico-administrativos.

De certa forma, a discussão sobre que condições e possibilidades a Universidade de Brasília cria para o desenvolvimento da subjetividade dos servidores técnico-administrativos dialoga com uma imagem apresentada por Anne. Esta participante compara alguns servidores com zumbis e revela seu medo em tornar-se uma “servidora-zumbi”. Anne comenta o medo de que o seu trabalho perca o sentido realizador: “Eu tenho até medo pelo meu futuro, eu não quero virar um zumbi”. Quando perguntamos o que seria um zumbi, Anne responde que é alguém que caminha “sem alma, sem expectativa, sem alegria, sem brilho no olhar”. E finaliza: “e tem muito zumbi aqui dentro”. Na imagem de Anne, já não se enxerga vida, o que é o movimento contrário do que pretendemos apresentar nessa seção, que é a universidade como potência de criação da vida.

A pergunta sobre o que potencializa a pessoa no trabalho gerou respostas extremas. Enquanto João vê a UnB como o melhor lugar para se trabalhar, Anne enxerga potência somente no vínculo institucional de concursada pública. Outros relataram a oportunidade de galgar diferentes níveis na instituição, mencionaram as diversas oportunidades de formação ou a possibilidade de trabalhar com o que se gosta.

No entanto, as respostas que apareceram com maior recorrência foram as relações interpessoais, a partir de diferentes relações, como o afeto, a criação de algo novo a partir do encontro de ideias diferentes, a relação com os colegas de trabalho, a diversidade do humano na universidade. Para dois participantes, relações interpessoais estão relacionadas à aprendizagem, à transformação, à reinvenção e à criação de si. Reproduzimos uma fala de Diogo a esse respeito:

A possibilidade de você poder conversar com essa infinidade de pessoas, com várias ideias diferentes, com vários pensamentos diferentes, várias culturas, várias criações, várias idades, várias especialidades possibilita abrir a mente de uma maneira tão bonita.

Anne teve muita dificuldade de eleger algo que lhe potencializasse o trabalho. Ficou em silêncio por um tempo e, então, apontou o próprio concurso por ter sido a realização de um sonho, que demandou muito esforço. Ressaltamos, entretanto, que, depois de uma série de

relatos de situações assediadoras no trabalho, de certa forma, essa pergunta sobre o que gera potência no trabalho pareceu estranha a nós duas.

Quando questionamos os participantes sobre o que aprendem com a universidade, os trabalhadores comentaram aprender tolerância, lidar com as pessoas, conviver pacificamente com a diversidade, lidar com o humano, ser solidário, olhar para o colega, trabalhar com pessoas. O que observamos de modo predominante é sobre como as relações humanas, com o público ou com colegas de trabalho, são valorizadas como aprendizados possibilitados pelo trabalho na instituição educativa UnB. Assim, apesar da convivência humana ser apresentada como aprendizado às vezes difícil, a beleza da diversidade e de se aprender com o outro é enaltecida pela maioria dos participantes.

Outro exemplo de aprendizado é apresentado pelo servidor Diogo que nos conta sobre o começo da sua carreira na UnB como momento interessante e estimulante do trabalho. Ele compara esse momento com outro em que já não tem “muito mais” o que aprender em sua atividade. Eis o seu relato “No primeiro ano, quando entrei, tinha muita coisa pra aprender, era legal, que eu ainda tava aprendendo, que era mais ou menos como era na época do estudo; só que chegou um momento que eu já não tenho muito mais pra aprender”.

A assunção de novos papéis é identificada como condição e possibilidade de novo aprendizado. Um aprendizado aconteceu com um dos participantes quando pode mudar de *campus*. Com a mudança, uma nova atividade foi aprendida em virtude das novas atribuições recebidas. O mesmo aconteceu quando Davi tornou-se gestor e João participou do Sindicato dos Trabalhadores da Fundação Universidade de Brasília (SINTFUB). E ainda quando Diogo assumiu a presidência de uma comissão. Apresentamos os relatos de Diogo e Davi, alternadamente:

Quando eu cheguei, eu fui convidado a ser presidente de uma comissão de [tipo de comissão]. Aquele tipo de convite que você não tem muita escolha, e, apesar de ser um pouco assustador, porque é uma coisa que exige uma imensa responsabilidade, foi fantástico. É um momento fantástico porque a quantidade de coisas que eu aprendi para poder fazer isso dar certo foi absurda. Eu acho que eu nunca aprendi tanto na universidade como técnico do que quando eu aprendi para fazer essa presidência de [tipo de comissão]. (Diogo)

Eu acho que assim as oportunidades que eu tive pelos locais que eu trabalho e pelas oportunidades de galgar diferentes níveis na instituição; acho que é o que contribuiu muito, que potencializou isso pra mim, né? Eu tenho uma visão muito plural das coisas. (...) (Davi)

Pelos relatos podemos concluir que cada nova atividade assumida pode se configurar como oportunidade de um despertar de novas possibilidades de experiência profissional e de transformação de consciência pela novidade que elas trazem como os eventos e as relações interpessoais.

Diferentemente dessas respostas, um dos participantes, Pedro, diante do questionamento sobre o que aprende, e, após ter compartilhado situações delicadas no ambiente de trabalho, que ele entende como violentadoras, e outras envolvendo várias negativas de seus pedidos de movimentação, afirma: “o que eu aprendo é ficar mais na minha mesmo, ficar na minha, não criar caso. Eu fico pensando assim: vou implicar pra quê?”.

Pedro é um participante que não consegue enxergar perspectivas na instituição, senão a mudança de concurso ou aposentadoria. Embora tenha valorizado as oportunidades formativas na instituição, ele não as referencia nessa situação. Acreditamos que isso pode ter relação com o fato de ele enxergar as oportunidades de formação como algo paralelo ao perfil do cargo, conforme nos conta na conversação: “Aproveitei as oportunidades para ter um perfil profissional paralelo ao meu perfil aqui dentro”.

O conjunto dessas informações apresentadas nos permite considerar que os servidores participantes da pesquisa sentem-se aprendizes no contexto universitário, de diversos modos. Até mesmo a natureza da universidade torna-se situação de aprendizagem para alguns.

Os participantes da pesquisa fizeram-nos um convite à apreciação estética do tempo, da paz, do ritmo da natureza. Em plena sociedade da aceleração (Han, 2015), fizeram, a partir da pesquisa e de suas fotografias, pausas, entremeios, interrupções à lógica produtivista da academia, e estabeleceram tempos intermédios, integrando a natureza à UnB. Apresentaram-na como um aspecto importante na sua relação com o espaço ocupacional da universidade. Com isso, sentimo-nos vivenciando outros tempos e tempos outros na universidade.

As fotografias dos participantes, integrando a natureza à UnB, trouxeram um elemento de intervenção nos nossos jogos de visibilidades sobre a realidade. Não estávamos sensíveis à importância da natureza na construção do sentido do trabalho e da relação com o contexto, nem em nossa experiência como pesquisadora, nem como trabalhadora na universidade.

Aprendemos com os participantes não somente a olhar para a natureza da UnB, mas, principalmente, a percebê-la como um recurso de descanso, de aprendizagem de ritmos de vida, e como porto e ponto de fuga, para muitos trabalhadores.

De diversas formas, em nossa pesquisa, as múltiplas oportunidades de formação que a universidade oferece foram apresentadas como grande vantagem do concurso da Fundação Universidade de Brasília (FUB). Um dos participantes elege as oportunidades de formação (graduação, mestrado, doutorado, especialização, cursos de línguas) como o que justifica sua

permanência na instituição, muito embora o vínculo empregatício com a universidade não seja dos mais interessantes financeiramente, como observamos nas seguintes fala de Pedro:

(...) os colegas que chegam novos falo assim: gente, aproveita que vocês estão na universidade e tem todas oportunidades, façam mestrado, façam graduação, façam especialização. Eu fiz uma especialização e não paguei. Eu tive bolsa por ser servidor. (...) aproveitem isso, a bolsa para idiomas com isso ai você se prepara pro conhecimento mesmo profissional nesse sentido.

Na UnB, de uma maneira geral, você vê que tem uma alta rotatividade, o salário não é dos melhores do serviço público, então, pra mim, a UnB, ela, o fato da gente ter essas mil possibilidades dentro da universidade, da instituição, isso aí compensa o fato, financeiro.

A oportunidade de formação do trabalhador, a partir da realização de cursos, é bastante ressaltada na experiência de João. Ele nos conta sobre o apoio institucional, inclusive para participação em atividades fora da Universidade de Brasília e do Distrito Federal. Semelhante sensação de apoio institucional é percebida por Diogo, conforme se observa no relato:

Outra coisa muito boa da universidade é o tanto que ela preza pelo desenvolvimento do profissional. Então, a oportunidade que você tem de fazer aperfeiçoamentos e crescer como profissional aqui, mais pra área acadêmica que pra área técnica é muito grande. Então, se eu precisar fazer um curso, se eu precisar sair pra fazer uma visita em algum órgão (...) isso também eu consigo com muita facilidade. Então isso também é muito positivo na universidade, que outros órgãos não (...). E a chefia como um todo, pelo menos as chefias que eu já tive até hoje entendem que tem que ser dessa forma; então eu acho isso muito positivo. Parece que é uma filosofia da universidade e não algo focal do meu setor.

Entre as oportunidades de formação apresentadas pelos participantes, a mais sinalizada é a de realização da pós-graduação e o incentivo à qualificação como algo muito positivo em nossa carreira, conforme relatos de Dalva e João, respectivamente:

Indiretamente, os técnicos, em geral, se a gente for olhar nossa carreira, tem uma hora ali que a gente não tem muito pra onde progredir a não ser academicamente. Você vê ali aqueles níveis de capacitação 1, 2, 3, 4, acabou. Se você não for atrás de qualificação acadêmica, a carreira dá uma certa estabilizada.

Ainda mais agora com esse plano de carreira que o fato de você fazer mestrado, doutorado, tem um incentivo à qualificação, que melhora o salário. Então, isso é bacana esse incentivo que vem.

De acordo com Marzola (2013), a sanção da Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, é contabilizada como uma das vitórias da luta iniciada na década de 1990, mediante a qual o movimento buscava isonomia salarial e uma identidade de categoria. Marzola discute que parte da luta é pela afirmação da identidade dessa categoria como agentes do processo de formação do cidadão e da construção do conhecimento. O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) definiu a concessão de incentivo à qualificação. O incentivo é recebido no caso de servidores que tenham escolaridade formal superior à exigência do cargo. O percentual é calculado sobre o vencimento básico (Valle, 2014). Esse incentivo à qualificação é recebido pela maioria dos trabalhadores participantes dessa pesquisa, os quais têm graduação e/ou pós-graduações.

Embora as práticas de formação continuada do trabalhador representem um avanço na carreira em termos de aquisição de conhecimento e também possibilidades de melhoria do trabalho, nem todos os participantes percebem receber apoio das suas chefias para processos de capacitação. Anne apresenta sua realidade institucional da seguinte forma:

É oferecer de fato recurso, treinamento por setor, não tirar do servidor a vontade de se capacitar por falta de recursos financeiros, não tirar a vontade do servidor de se capacitar porque “ah, você vai fazer curso no horário do trabalho, por que não faz à noite, por que não faz horário oposto, por que...”, entende?

Assim como Anne, Dalva também percebe falta de apoio institucional com relação a dois aspectos: o entendimento de que a formação é parte da atividade de trabalho e em termos dos recursos financeiros necessários. O participante Pedro relata suas dificuldades quando precisou contar com apoio da chefia para realização de pós-graduação com afastamento. Eis uma de sua fala referente a isso: “Foi muito difícil pegar meu afastamento por causa da minha chefia imediata (...) e eu tinha tempo de casa (...) tinha possibilidade, legalmente eu podia, tanto que eu saí, mas liberar foi muito complicado”.

Tendo em vista potencializar o interesse dos servidores no sentido de participar de ações de formação, acreditamos na importância da construção de um discurso institucional afirmativo, orientando à missão educativa da instituição Universidade de Brasília também aos seus colaboradores, não sendo apenas focalizada nas práticas de ensino, pesquisa e extensão. É o que nos lembra a participante Anne. Diante de situações assediadoras, ela rememora o papel educativo da instituição: “Eu não sei no meio de quê que nós estamos hoje na Universidade de

Brasília; o que a universidade está formando? Porque forma aluno, mas não forma os servidores deles”.

Pensamos que a melhoria das condições de trabalho, que leva qualificação do atendimento da missão institucional, é inseparável de uma política de desenvolvimento de pessoas. Muito embora o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) seja uma materialidade importante no que toca ao incentivo à qualificação (Marzola, 2013) é necessário que cada instituição educativa de nível superior apoie e valorize o trabalhador que almeje se qualificar. Ao mesmo tempo, é necessário que esse tipo de qualificação seja vista pelo trabalhador como uma conquista pessoal, social e institucional, que contribui para a melhoria da qualidade da missão institucional. O apoio institucional, como política institucional aos processos formativos desses atores e a valorização de seus saberes e desejos de serem trabalhadores criadores do seu contexto profissional, fortalece a consolidação de uma carreira na instituição, sua permanência, sua identidade de trabalhadores em educação e a implicação desses sujeitos no processo de construção coletiva da universidade.

Outra dimensão de análise importante no que tange à consolidação da política de desenvolvimento de pessoas como compreensão institucional por todos os gestores diz respeito à valorização dos saberes que os servidores trazem para a universidade. Estes saberes devem ter o seu espaço e serem aproveitados, incorporados e valorizados. Nessa direção encontra-se a possibilidade do exercício de cargos de gestão pelos técnicos. No contexto da Universidade de Brasília, Marzola (2013) destaca que os cargos da administração superior estão sendo exercidos, predominantemente, por docentes. Cabem aos técnico-administrativos os cargos de gestão mais executivos e com menos poder de decisão, mesmo considerando a qualificação para o exercício da gestão. A autora destaca que a falta de valorização diante desses novos conhecimentos adquiridos pelos gestores, como a baixa indicação de técnico-administrativos para cargos de gestão, pode resultar em frustração, desmotivação ou mesmo acomodação.

No contexto da educação básica, Monlevade (2005) e Pedroza (2005) discutem o curso ProFuncionário como uma profissionalização, que compreendemos constituir-se como processo educativo no processo de trabalho. As concepções desse curso fomentam nossas reflexões sobre a profissionalização dos servidores técnico-administrativos em universidade.

Pedroza (2005) discute a pessoa do trabalhador em educação, não docente, em processo de formação, compreendendo-o como “um sujeito ativo em suas ações que se apoia em sua personalidade para exercer essas ações, ao mesmo tempo em que a partir da própria ação transforma sua personalidade” (p. 52). A autora considera a personalidade do funcionário (educador) no seu desenvolvimento e no seu devir, como um processo de transformações.

Considerando a natureza mutável da personalidade, Pedroza (2005) defende que esse educador passe por experiências que façam sentido e que aumentem seus recursos de personalidade para exercer suas funções, de modo que a “aprendizagem contínua constitua-se como instrumento constante de inovação e de melhoria da situação pessoal e coletiva dos educadores” (p. 52). Nesse sentido, a autora também ressalta a abertura e o compromisso do funcionário no desenvolvimento de características de personalidade para o desempenho da profissão.

Ainda sobre a formação do funcionário de escola, Monlevade (2005) argumenta que, assim como o professor, o educador não docente precisa reunir uma série de competências, que ele sistematiza em, no mínimo, três conjuntos: a de especialista em um determinado campo de conhecimento técnico, a de habilitado na metodologia de sua função educativa específica, a de educador escolar, ou seja, alguém preparado e comprometido com a educação e com a proposta pedagógica da escola onde atua.

Inspiradas em Monlevade (2005), defendemos que a instituição educativa universidade tem um papel educativo importante em apoiar o servidor técnico-administrativo em sua capacitação no campo de conhecimento técnico, na metodologia de sua função educativa específica e como educador preparado e comprometido com a educação e com a proposta pedagógica da universidade. A proposta de formação de Monlevade sugere pensar sobre as diversas dimensões do perfil dos servidores que atuam em instituição educativa, instigando-nos a problematizar se gestores e servidores estão sensíveis e atentos à importância de ações de capacitação nas três dimensões por ele propostas. Embora nossa pesquisa não tenha dado conta dessa análise, reconhecemos a importância dessa avaliação, que pode ser conduzida no âmbito das próprias instituições de educação.

As propostas de Monlevade (2005) e Pedroza (2005) resgatam a dimensão técnica, metodológica e pessoal da ação profissional do trabalhador não docente em educação, integrando-as à prática educativa. Com isso, sustentam uma compreensão processual de constituição de si no, pelo e para o trabalho, além de colocarem em análise o processo de tornar-se trabalhador em educação.

Drama de papéis

Todo trajeto tem um começo e com os participantes dessa pesquisa não foi diferente. Nessa seção, discutiremos os encontros entre os servidores técnico-administrativos e a instituição universidade e, ainda, os dramas de papéis que marcaram a relação de ex-alunos da UnB, quando se tornaram trabalhadores nesta instituição. Diversos foram os motivos que

levaram cada um dos nove participantes ao concurso da UnB: alguns já tinham sido alunos da instituição, outros até mudaram de cidade para assumir o concurso.

Temos dois grupos de participantes na pesquisa: aqueles que foram estudantes da UnB, na graduação, e depois compuseram o quadro de servidores, e aqueles cujo primeiro vínculo com a UnB foi no papel de servidor técnico-administrativo. Deste segundo grupo, alguns fizeram graduação após ingressarem no concurso da UnB. Participantes dos dois grupos, a maioria deles, fazem ou fizeram pós-graduação nesta universidade.

Tabela 2.

Apresentação do primeiro vínculo com a UnB de cada um dos participantes

Participantes	Primeiro vínculo com a UnB
P1	Servidor técnico-administrativo
P2	Servidor técnico-administrativo
P3	Servidor técnico-administrativo
P4	Estudante de graduação
P5	Servidor técnico-administrativo
P6	Estudante de graduação
P7	Servidor técnico-administrativo
P8	Estudante de graduação
P9	Estudante de graduação

A escolha por trabalhar em universidade tem sentidos plurais entre os participantes. Para muitos, foi a oportunidade possível; para uns, uma grande oportunidade de emprego, para outros, uma oportunidade menos interessante, se comparado a outras empregos que também estavam pleiteando, mas com suas vantagens. O encontro de Diogo com a UnB, enquanto campo de atuação profissional, é apresentado no seguinte trecho:

Quando formei, não foi tão simples conseguir um emprego como pensava. Ai eu tava desempregado, abriu concurso de novo para UnB. Dessa vez eu já tinha bastante estudo na área de concurso (...) descobri também que a UnB tinha incentivo à qualificação e com mestrado aumentaria bastante (...) acabei fazendo.

Para outros, a razão da escolha pela UnB reside na missão institucional da universidade e seu objeto de trabalho “decidi ficar por aqui pelo convívio, pelas pessoas, pelo ambiente, principalmente”. Os múltiplos sentidos apareceram nos registros fotográficos, em praticamente todas as categorias.

Reproduzimos a seguir algumas fotografias que classificamos como Ponto de partida. Esse termo Ponto de partida foi utilizado por Cássio para atribuir um título ao retrato em

homenagem ao seu curso de graduação. As fotografias que apresentamos são de Dalva e de Cássio.



O participante Davi, em sua foto a qual classificamos como Ponto de Partida, buscou capturar seu momento de chegada para assumir o concurso da UnB. Nomeou seu retrato de “Meu início no contínuo”, o qual apresenta da seguinte forma:

Desde o primeiro dia que cheguei para trabalhar, eu sempre parei o carro nesse estacionamento aqui (...) e aí aquele dia que você está estressado, que você sai assim... uma coisa que aqui em Brasília tem de diferente é que é muito verde, né? Então é muito relaxante mesmo. Então eu sempre gostei desse espaço aqui. Acho que se fosse tirar uma foto da [local] (...) porque muita coisa mudou, mas isso aqui sempre esteve aqui.

Há entre os participantes uma servidora que compartilhou com sua mãe o sonho de entrar na universidade. Na sua fotografia, ela rememorou a gestação desse sonho:

(...) tem a coisa meio afetiva, não sei se é porque minha mãe estudou aqui também, acho que é parte da história da família. (...) Ela me contava que ela vinha e copiava os livros porque na época não tinha xerox e eu sempre quis estudar aqui (...)

A partir dessas falas, destacamos a pluralidade de vínculos com a universidade como elemento potente na construção do sentido do trabalho. Entendemos que a dupla condição ser servidor técnico-administrativo e estudante da UnB (de graduação e/ou de pós) acrescenta elementos muito particulares na experiência profissional de cada um, que aparecem de distintas formas, tanto nas narrativas como nos caminhar e nas capturas fotográficas.

As fotos dos participantes Cássio, Paulo e Dalva cruzam de muitas formas as diversas universidades que existem na história de cada um. Nos registros fotográficos, os papéis de servidor e de estudante foram se mesclando. Em sua foto, Dalva capturou um pouco do seu cotidiano na UnB como parte de sua experiência estudantil:



As experiências anteriores à condição de servidor técnico-administrativo em universidade se constituem como experiências-bagagens internalizadas com as quais o trabalhador chega à universidade, bagagens preenchidas por sonhos, desejos, medos, alegrias, expectativas, e todos os seus saberes socialmente construídos na prática social-comunitária. Segundo Freire (2014), nossa condição de trabalhador é inseparável de quem estamos sendo como humanos. Assim, nossa tese dialoga com as bagagens dos participantes, com quem eles já estão sendo quando tomam posse no concurso da Universidade de Brasília.

No caso do participante Paulo, observamos que sua experiência como estudante de graduação contemplado com as políticas de assistência estudantil foi marcante. Nos trechos abaixo, observa-se como Paulo parte dessa experiência para pensar a permanência dos estudantes, agora no papel de servidor:

(...) pensa na permanência, eu como ex aluno carente que era à época, não tinha condições de comprar livro, não tinha condições de fazer cópia, não tinha condições de

me alimentar todos os dias, então, acho que os programas de permanência fizeram com que a minha permanência fosse adequada.

Então, temos tantos problemas aqui, tantas coisas a tentar resolver, a questão da violência, a questão do índice de suicídios crescendo a cada momento, problema da integração acadêmica também dos alunos que são de origem pobre, corte das bolsas, corte da questão dos estágios dentro da universidade. Acho que o estado brasileiro poderia olhar de uma forma mais... é conversa antiga, mas o aporte de recursos deveria ser muito maior do que é hoje.

Para alguns participantes, os duplos vínculos com a universidade e, ainda, a mudança de vínculo, constituíram-se como um tempo de oportunidade de aprendizagem. Para Diogo, essa experiência de transição se constituiu de maneira diferente, tornou-se vontade de fazer um pouco pela universidade em que estudou, embora o acontecido tenha sido diferente. De acordo com o que nos contou, ele descobriu “que não depende só de você e que o sistema é um pouco complicado”.

Para o participante Cássio foi tempo de oportunidade para conhecer a complexidade da universidade, o que não percebia como estudante e para Dalva um tempo de oportunidade para tornar-se mais compreensiva com o trabalho dos servidores técnico-administrativos. Isto é o que nos sugerem as seguintes falas:

(...) Muitas atividades diferentes, atividades que eu nem sabia que tinha que fazer, as pessoas têm que fazer. Outro dia eu tive um problema com meu cadastro, minha conta bancária, por exemplo, tinha toda uma estrutura por trás de uma coisa tão simples que é mudar um sistema (...) várias coisas, várias atividades, vários processos estão acontecendo e você tá inserido ali no meio; isso me chamou muita atenção.

Eu passei a entender muito mais a situação de quem tava por trás do balcão, digamos assim, do que quando eu era aluna. Porque quando a gente é aluno, a gente gosta muito de reclamar que aqui nada funciona, que ninguém sabe de nada, que ninguém resolve nada, que mil anos para resolver uma coisa. Só que depois que você passa a fazer parte de uma estrutura grande desse jeito, burocrática desse jeito, porque tem que ser, porque precisa de controle e tal, você tem várias instâncias administrativas, você entende que, às vezes, a gente não tem informação, porque não passam, porque as pessoas não delegam, porque trabalhar em equipe e gerir equipes é difícil em qualquer lugar, dentro da universidade pública mais ainda, é muita gente, aqui é uma pequena cidade. Então eu acho que eu comecei a ser um pouco mais, não receptiva, mas mais compreensiva com o lado dos técnicos que a gente tem mania de só criticar sem saber a situação de trabalho que aquela pessoa tem, às vezes condições físicas são péssimas (...)

A surpresa sobre a complexidade da Universidade de Brasília foi tão expressiva na narrativa de Cássio, que nomeamos nossa caminhada com ele de “Um olhar de bastidor”. Em outro momento em que aparece a transmutação de sua visão da UnB, em função da condição de técnico, ele nos diz “quando era só aluno tinha muita raiva de algumas coisas que aconteciam na universidade, essa burocracia, agora eu me vejo exercendo a tal da burocracia”. Escolhemos esses momentos das narrativas em que os participantes comparam sua vivência como estudante à vivência de trabalhador da UnB como uma cena dramática reveladora da constituição de si nesse espaço de trabalho.

A noção de drama em Vigotski (2000) nos ajuda a pensar sobre os diversos tensionamentos que aparecem nessa seção. Um tensionamento interessante encontra-se no sentido de universidade de acordo com os papéis de estudante e de servidor. Esses sentidos se dramatizam no ato em que solicitamos para que fotografem lugares de afeto com a universidade.





Para Cássio, um lugar de afeto com a universidade é o Teatro de Arena e o outro o Restaurante Universitário (RU), que nessa sequência de três retratos, são apresentados nas fotos 1 e 2, respectivamente. Já Paulo quis retratar uma vista panorâmica do Mezanino do ICC (foto 3). Naquele lugar, ele passava alguns momentos com colegas de graduação dialogando sobre o futuro. Sua fotografia que nomeou de “Futuro” é o retrato da visão que eles tinham.

O Teatro de Arena foi batizado por Cássio como Ponto de Encontro. Esse batismo veio acompanhado por uma reflexão interessante no que tange às distintas oportunidades de encontro na universidade, nos papéis de estudante e servidor técnico-administrativo. Segue nosso diálogo:

Cássio: Esse aqui é o ponto de encontro.

Pesquisadora: Esse durante a graduação?

Cássio: É. Porque depois de servidor, já era. Ponto de encontro é na copa. Quer tirar foto da copa, pode tirar...

Embora Cássio tenha apresentado a questão dos poucos pontos de encontro entre os servidores como uma brincadeira, sua fala nos leva a pensar sobre a construção do coletivo de servidores técnico-administrativos e a vivência coletiva na atividade profissional desse segmento. Ao explicar a fotografia do RU, Cássio comentou novamente sobre a falta de tempo como servidor e disse que o Restaurante é um lugar que gostaria “de frequentar mais”; no entanto, “a correria não deixa”. Para esse participante, o RU “é o local que você mais encontra todo mundo. Encontrava, agora que o RU subiu de preço não, mas encontrava todo mundo, servidores, alunos, etc”. A fala desse participante “lá que você percebia que todo mundo tá no mesmo lugar” sugere ser o RU um espaço democrático dentro da UnB onde convivem (ou conviviam, antes do aumento dos preços) os diferentes segmentos da universidade.

As três fotografias dessa categoria são memórias de experiências de Cássio e de Paulo como estudantes de graduação e não como servidores. Parece-nos que, ao fotografar o Mezanino, o RU e o Teatro de Arena como lugares de encontro na universidade, de certa forma, os dois participantes fotografavam também a saudade de vivenciar a universidade como ponto de encontro.

De acordo com Delari Jr. (2011), “a vida contém o drama, não se encerra nele, embora seja nele recriada e ampliada, transbordando seus contornos habituais” (p. 187). Nessas capturas de Cássio e Paulo, observamos que a vivência de estudante se atualiza e reatualiza quando significam seus processos de trabalho e a vivência de trabalhador se atualiza e reatualiza quando a comparam à vivência de servidor técnico-administrativo.

Objetivações da experiência

Nesta seção abordaremos os produtos do trabalho dos servidores técnico-administrativos, participantes de nossa investigação. Quando discutimos a atividade criadora, tem-se a seguinte expressão dialética da realidade, como um ciclo que se completa: o humano dá à natureza, da qual é parte, uma nova forma de existência (material e simbólica) (Mendonça, 2018).

A materialidade do trabalho dos técnicos é diversa e plural. Acreditamos que as diversas formas de materialidade do trabalho dos servidores técnico-administrativos refletem o corpo técnico como um “coletivo laboral diversificado” (Fonseca, 1996). Essas materialidades podem ser objetivações do trabalho, como novos produtos da mente ou do sentimento, ou objetos físicos, que inclusive reconfiguram o contexto universitário, produzindo outras imagens.

Alguns participantes optaram por caminhar a fim de retratar em suas fotografias produtos-intervenções suas no espaço da universidade. Essas fotografias abarcam cenários muito diferentes, o que acreditamos revelar a diversidade de atividades desenvolvidas pelos participantes dessa pesquisa. Enquanto alguns participantes têm atividades espelhadas por todo o *campus* universitário, outros desenvolvem seu trabalho em uma “salinha”.

Um exemplo de registro de produtos/intervenções suas no espaço da universidade é apresentado por Diogo. Ele atribui como título de suas fotografias o nome Frustração e Realização, fotografias que revelavam produtos/intervenções das quais se orgulha e outras nas quais não se reconhece.

Outra fotografia que destacamos nessa seção é a do participante João, que fez um conserto de um equipamento, de uma forma precária, com uma corda, mas mantenedora da função a qual o equipamento se propõe “Eu tive que improvisar. (...) Manutenção de equipamento que quebrou a maçaneta, aí você tem que se virar. (...)”.

A fotografia de João denota sua realização com o resultado da atividade praticada por ele. O participante questiona: “se eu não tivesse aqui, como ia fazer?”. Embora a manutenção não seja parte de seu trabalho prescrito, o participante revela muita satisfação em ter podido criar uma alternativa em situação de emergência. Essa percepção remete-nos à compressão de Pacheco, Barros e Silva (2012) sobre o trabalho como “uma ação inventiva que se expande para além da pura execução de tarefas prescritas” (p. 256).

Sobre os produtos do trabalho, alguns participantes refletem sobre a consideração e o reconhecimento dos saberes do servidor, priorizando a dimensão técnica do trabalho. Transcrevemos alguns relatos de participantes quanto à ingerência político-institucional, que muda o curso das ações de seu trabalho. Eis a transcrição das falas de Diogo e de Davi, respectivamente:

Quando eu terminei o projeto [tipo de projeto] a necessidade daquilo era tão urgente que eles fizeram as alterações sem projeto. Então, meio que perdi três, quatro semanas de trabalho à toa, jogada fora (...)

Tem problema de questão política. Muita coisa que eu não concordo, que eu acho que é errado e eu tenho que fazer porque é determinação superior, né? Não é uma ilegalidade, mas eu vejo como uma injustiça, muitas vezes (...).

No contraponto à situação em que seu trabalho foi desprezado, Diogo anuncia como realização o fato de ter podido participar de um projeto com começo, meio e fim “Foi uma das coisas que me dá mais satisfação nessa universidade, porque você participou desde a concepção até o projeto final pronto”, revela ele. Acreditamos que existe aqui uma relação importante entre o reconhecimento dos saberes do trabalhador, reconhecimento de sua capacidade inventiva e o sentimento de realização no trabalho.

Anne discorre sobre essa relação, mas pela via da falta de reconhecimento dos saberes do trabalhador: “Você tá num serviço muito aquém da sua capacidade, muito aquém. Numa empresa privada, se você tem um cargo de chefia, você saiu de um ambiente, você tem um outro cargo que vai te fazer trabalhar, pensar, que vai te trazer prazer em trabalhar, hoje não”. Indiretamente essa fala traz uma sugestão para que o trabalho seja mais desafiador no que tange ao aproveitamento das capacidades intelectuais do corpo técnico.

No caso de Dalva, esta parece sempre se reconhecer no produto do trabalho. Para ela, “O bom de trabalhar com [objeto do trabalho] é que você vê um produto. (...) é gratificante, pelo menos você tem ideia de conclusão de um processo”. Apesar de valorizar o produto, uma objetivação física, ela supõe que seus colegas possam se realizar com pilhas de processos diminuindo em cima da mesa, ajudando um número maior de pessoas, resolvendo situações, buscando novas soluções, implementando novas formas de resolver.

A fala de Dalva abre uma zona de inteligibilidade para a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho e a captura fotográfica dessas objetivações da experiência que muitas vezes são mais simbólicas que físicas, como discutimos no primeiro capítulo. É interessante pensar que de fato alguns produtos da atividade sejam mais performáticos, difíceis de serem capturados no momento da conversação, a exemplo da nossa própria intervenção como psicólogas escolares em universidade, em situações de acolhimento a membros da comunidade acadêmica. Um dos produtos que podem resultar do trabalho dos servidores técnico-administrativos tem a ver com criação de um novo pensar:

Eu acho que é esse contato com essas pessoas diferentes, porque tem tanta visão de mundo acontecendo ao mesmo tempo, tantas vivências diferentes que eu acho que isso que faz a gente potencializar, que uma coisa que eu acredito, fulano não acredita e nisso a gente acaba acreditando numa terceira coisa, que não é nem uma nem outra. Isso me

deixa motivado porque sempre que eu estou aqui alguma coisa diferente acontece em mim. Não me vejo a mesma pessoa sempre aqui, sempre modificando.

Diversos tipos de objetivações da experiência aparecem nas respostas para nosso questionamento sobre o que servidores acreditam ensinar para a Universidade de Brasília. Dois participantes não souberam dizer o que ensinam para a universidade, embora tenham dito posteriormente sobre a dimensão educativa de seus trabalhos. Diante da questão sobre o que ensinam para UnB, os servidores apresentaram: a experiência, a retidão do serviço público, a valorização das pessoas, o estímulo aos colegas, a proatividade e a responsabilidade, o ato de produzir (produção no trabalho), o respeito às pessoas, a busca de alternativas, a solidariedade, o acolhimento e o respeito à legalidade, o respeito à opinião dos outros, a área de atuação a ser menos elitista.

A compreensão das materialidades do trabalho dos servidores técnico-administrativos parece exigir análises complexas como, por exemplo, a relação entre a mediação que altera a mente ou o sentimento que pode também produzir novos corpos e novas performances dos atores na universidade. Por outro lado, o produto que chamamos de físico também e, muito provavelmente, constitui a relação do sujeito com a atividade profissional, em termos dos afetos que o objeto criado provoca naquele que cria.

Assim, na análise do trabalho, acreditamos que mediar a produção de significados e sentidos sobre os processos de tornarem-se trabalhadores em educação passa por refletir sobre os produtos que se cria no trabalho. Afinal, parafraseando Vinicius de Moraes, não só o trabalhador faz a coisa, como a coisa faz o trabalhador.

Diante da importância da relação entre o tornar-se servidor e as possibilidades de objetivação da experiência, rememoramos um diálogo que tivemos com Dalva em que ela nos contou sobre ter tido sorte por trabalhar com o que gosta. Segundo ela, no seu período de ingresso na UnB, a sua lotação não dependeu de uma política institucional, embora acredite que atualmente a universidade tenha uma política voltada à lotação do servidor:

eu atribuo o fato de eu trabalhar com minha área de afinidade a um mero acaso porque eu poderia ter sido lotada em qualquer lugar desta universidade; por um acaso me colocaram na [nome do setor] (...) isso já deve ter mudado (...) pelo que as meninas me relatam elas preencheram o questionarizinho, falaram onde trabalharam, falaram quais as áreas que não gostaria de ir de forma alguma, quais as áreas que gostariam...

Endossamos a fala de Dalva sobre a importância de uma política institucional no momento de ingresso do trabalhador que subsidie as decisões de lotação do servidor, isto é, de definição do setor ao qual o trabalhador se integrará, de modo a incluir também as expectativas e identificações do trabalhador nesse processo. Se reconhecemos a relação indissociável entre o

trabalhador e a objetivação da experiência de trabalhar, parece-nos importante intervir para conhecer a significação do trabalhador sobre aquilo que se cria no trabalho.

Condições de (im)possibilidades criadoras

Nessa seção discutimos a dimensão criadora do trabalho dos servidores técnico-administrativos em duas dimensões de análise. A primeira diz respeito à percepção dos técnicos sobre a universidade como lugar de criação e a segunda sobre o que eles evidenciam como restrições à potência criadora no trabalho.

Questionados sobre se a Universidade de Brasília é um lugar criador, a maioria dos participantes assumiu a criação como parte da universidade. No entanto, para a condição de técnico, as respostas foram divergentes. Alguns afirmaram que sim e outros a negaram como um lugar de criação para os servidores técnico-administrativos. A maioria assumiu ser a universidade um espaço criador, mas com restrições, às vezes muitas restrições.

Para João, que vê o trabalho do técnico como criador, ele diz que a criação é cotidiana, está ligada à diminuição de gastos na universidade, a lidar com imprevistos, a ajustar, a aperfeiçoar no dia a dia do trabalho. Embora reconheça que, muitas vezes, outros não vejam a criação do servidor técnico, João acredita que ela existe. Davi, por seu turno, admite que há criação, mas que esta é voltada para o setor de lotação do técnico. Para Cássio, a UnB é um convite constante à criação.

Nas histórias narradas pelos servidores técnico-administrativos, observamos que muitos participantes assumem que a vontade da criação é oprimida pelas (im) possibilidades ou obstáculos institucionais. Acreditamos que essas situações aproximam-se do drama que Vigotski (2009) nomeou como suplícios da criação, isto é, as tensões e as não correspondências entre o ímpeto da imaginação criadora e as dificuldades da objetivação da experiência.

Entre o que os servidores técnico-administrativos entendem como restrições à criação, elegemos a interdependência para com o cargo, a chefia e o ambiente, áreas, as legislações, que muitas vezes engessam o trabalho, o tempo para parar, pensar e criar, a gestão que pode ou não motivar, aceitar as propostas e dar liberdade, a legitimação do lugar criador não somente para estudantes, professores e pesquisadores, mas também para os técnicos.

Davi ressaltou características do próprio técnico frente ao desafio da criação no trabalho educativo em universidade. Esse participante diz que a criação depende do próprio técnico também, que não pode ser conformista e deve sair da zona de conforto e iniciar uma busca pessoal por tornar o trabalho mais interessante.

Alguns aspectos do contexto são identificados pelos participantes como despotencializadores e desmotivadores porque estão impedindo sua potência de criação de novas formas de existência no trabalho e a partir do trabalho. Sobre o que despotencializa os trabalhadores da universidade, os relatos apontaram a dimensão política em geral, a política de redistribuição, em particular, a desmotivação de servidores antigos, o ambiente pouco propício a aceitar coisas novas, o descomprometimento de servidores, a carência de recursos, a falta de segurança pública, a falta de solidariedade, a redução do salário com aumento da inflação, o sucateamento da educação, a morosidade, a falta de diálogo intersetorial, o não reconhecimento do servidor técnico-administrativo, a falta de uma ação de ambientação de novos servidores, a ausência de acompanhamento de carreira, a falta de aproveitamento pelo gestor do trabalho por ele demandado, a responsabilização por decisões tomadas por outrem, as condições físicas e materiais do trabalho e a falta de apoio para capacitação.

Dito de outro modo, despotencializam o trabalho a carência de recursos, materiais e estrutura, a exemplo da falta de recursos e da falta de segurança pública, da redução do salário com aumento da inflação e do sucateamento, sucateamento da educação. Despotencializam o trabalho as formas de gestão e de organização do trabalho como a falta de aproveitamento pelo gestor do trabalho por ele demandado, a responsabilização do servidor por decisões tomadas por outrem, a falta de apoio para capacitação, a burocratização, a morosidade, o ambiente pouco propício a aceitar coisas novas, a dimensão política, em geral, e a política de redistribuição, em particular, a desmotivação e o descompromisso de servidores, a falta de reconhecimento do servidor técnico-administrativo.

Outros aspectos vistos pelos servidores como diminuidores de sua potência de ação foram as dificuldades de diálogo na instituição, a exemplo da falta de diálogo interssetorial; as relações interpessoais que culminam na desmotivação e que se orientam pela falta de solidariedade e a gestão pouco focada em processos de desenvolvimento do servidor, que não promove atividade de ambientação de novos servidores e o acompanhamento de carreira. O ambiente pouco favorável à criação como a desmotivação pelos servidores antigos e pouco propício a aceitar coisas novas também são identificados como limitadores da potência de ação do trabalhador, na perspectiva dos participantes.

Muito do que aparece como resposta dos participantes ao questionamento sobre o que despotencializa no trabalho, ou de outro modo, o que diminui sua potência de ação, está ligado ao que limita sua potência de ação e de criação, e isso se relaciona fortemente ao que Clot (2006) apresenta como sendo o real da atividade. Esse autor nos diz:

[...] o real da atividade é também tudo o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou

podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. (p. 116)

O real da atividade sempre é maior do que a atividade realizada, pois a todo tempo o homem encontra-se cheio de possibilidades não realizadas (Rocha & Amador, 2018). Acreditamos que essa categoria defendida por Clot como real da atividade tem forte ligação com os conceitos de imaginação e realidade que discutimos no primeiro capítulo teórico. O que observamos nas respostas apresentadas, primeiramente, é menção ao que falta na instituição, na perspectiva do servidor técnico-administrativo, a exemplo do reconhecimento, aproveitamento do trabalho, acompanhamento de carreira, etc. Ao mesmo tempo, essas expectativas de realidade institucional outra indicam sugestões de melhorias das condições de trabalho. Elas sugerem processos de imaginação em que os trabalhadores pensam ou sonham “poder fazer alhures”, ou aquilo que se teriam querido ou podido fazer, conforme as palavras de Clot (2006).

Essas tensões entre imaginação e realidade, ficam muito presentes na cena em que Cássio apresenta a universidade como um lugar que convida à criação, mas que a limita para o servidor técnico pela falta de espaço ou de permissão. As tensões entre o ele que imagina e o que consegue realizar se presentificam nesses relatos de Cássio, quando perguntamos sobre o que o despotencializa em seu trabalho, ao que ele prontamente respondeu:

Os servidores antigos, os servidores antigos são terríveis, são desmotivados, desmotivam a gente, põe dificuldades nas coisas, e eu acredito muito nessa questão que as pessoas... o jeito das pessoas passa pra gente, né? Ai você vai lidar com uma pessoa que tá desmotivada, tá com energia para baixo, só vem cumprir a jornada porque se ficar em casa corta o salário. Ai você acaba absorvendo isso também. Que não separa o pessoal do trabalho, traz pro trabalho o que é pessoal, ai desconta no ambiente de trabalho. Acho que vai desmotivando, cansa mesmo e a gente acaba tendo que aprender.

E para tornar a universidade um lugar mais criador para o técnico-administrativo o participante sugere:

Nosso maior desafio é a gente ter um ambiente que é propício para aceitar as coisas porque tudo não pode, nada pode, vamo fazer isso, não, não pode, ah, ou porque vai dar trabalho para alguém, ou porque nunca tem recurso, ou porque a interpretação da lei não deixa. Sempre assim. Tem sempre alguém que não vai se sentir feliz com isso, e as pessoas têm muita resistência à mudança; isso é uma coisa que eu percebi, são terríveis, as pessoas não querem mudar de jeito nenhum, reclama, mas não querem que mude,

acho que a pessoa quer reclamar (...) mesmo os que entraram pouquinho antes de mim já tão começando a ficar igualzinhos, nada pode. Pra fazer qualquer coisa que você precisasse, não adianta nem você ter uma boa argumentação, precisa da sorte, literalmente isso, tem que ter sorte de, naquele dia, alguém tá muito satisfeito, muito feliz, e achar aquilo um bom negócio, do contrário, não adianta, esquece. Várias vezes me cortaram legal porque não estavam num bom dia. Tenho certeza porque não tem outra explicação. (...) você se oferecer, “ah, posso ajudar nisso”, “não, seu concurso é pra fazer x, então não queira fazer y”, e você falar, “dá pra conciliar, dá pra contribuir”, mas não pode.

Entre os limitadores da criação do técnico, Cássio identifica, em sua experiência: as dificuldades colocadas pelas pessoas para a realização de algo, a energia baixa do setor de trabalho, o desestímulo à novidade por falta de recurso. Ainda citamos como limitadores da ação criadora, segundo Cássio, a legislação ou a dependência de outro colega, a resistência à mudança, o critério sorte/não sorte no apoio do gestor para realização de algo e a incompatibilidade da ação pretendida com o cargo.

Nessa situação, também nos parece existir, na percepção de Cássio, um conflito de gerações de servidores, pois pelo seu relato são os “servidores antigos” que apresentam resistência à mudança, permitindo que surja o novo, e que o trabalho possa ser reinventado. Nessa direção, Amador e Neves (2016) lembram que o poder de agir, de “fazer as coisas”, “consiste em um poder de reinventá-las, de permitir-lhes que sejam o que não eram” (p. 54).

Cássio tem a hipótese que por ser um servidor novo ainda esteja cheio de vontade de realizar algo diferente pelo trabalho, mas acreditamos não ser só a condição de “calouro” que lhe permite isso. Nas narrativas de outros participantes também observamos como estão cheios de possibilidades não realizadas, o que, especialmente para alguns, gera muito sofrimento, como é o caso de Anne.

Entre as melhorias possíveis frente ao que potencializa e despotencializa no trabalho e o torna menos criador, um dos participantes, Davi, apresenta a importância da figura do gestor na construção e consolidação de um ambiente mais próprio à criação do servidor técnico-administrativo:

Eu acho que é motivar realmente essa criação do técnico, né? Dar pra ele a percepção de que ele não é somente um executor. Muita gente tem essa percepção, eu tô aqui, eu tô executando, mas eu não posso criar nenhuma proposta, eu não posso criar uma nova coisa e apresentar porque muitas vezes a pessoa faz isso e não tem retorno, né? Então a

pessoa fica desmotivada, por que eu vou ficar inventando moda, se eu não vou ter retorno nenhum? Então, eu acho que é importante.

A afirmação de Davi está em consonância com o que Moro e Amador (2012) anunciam como uma importante atribuição do gestor, a de “dar passagem às singularidades e aos desejos criacionistas de suas equipes, buscando articulá-los aos objetivos do trabalho” e, ainda, legitimar “espaços de reflexão e discussão sobre o trabalho, a partir de uma abordagem dialógica em que a linguagem atue como mediadora do grupo e torne visíveis os esforços de gestão dos trabalhadores em relação às adversidades e imprevistos no curso da atividade” (p. 240).

Autoras da psicologia escolar também têm defendido a importância da gestão na consecução dos objetivos institucionais (Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2014). Entre as atribuições da gestão, recomendam sua forte contribuição para os processos de desenvolvimento dos atores educacionais. E é nesse sentido que a fala de Davi sobre o apoio da gestão em criar condições e possibilidades de expressão da potência criadora do servidor técnico-administrativo, mesmo que inerente somente às atividades do setor de trabalho, converge com nossa proposta de superação do antagonismo entre os papéis executivo e criador, que será o tema da próxima seção.

Tensões entre uma práxis executora e criadora

O termo técnico-executivo surgiu como um equívoco da fala de Anne. O termo correto destinado à categoria é servidor técnico-administrativo, no entanto, acreditamos que esse equívoco é revelador de um argumento muito importante em nossa tese, o qual se refere à relação indissociável entre os processos de planejamento, execução, gestão e aspectos pedagógicos (Monlevade, 2005).

Na pesquisa, alguns participantes reproduzem a compreensão de separação ou distanciamento entre aspectos de planejamento e execução, atribuindo ao gestor às responsabilidades de “ter ideias”, criar coisas, planejar, e aos técnicos “fazer as coisas acontecerem”, executar, como se observa no relato de Cássio:

Você é colocado para fazer, mas ao mesmo tempo a gestão te cobra que você planeje e crie coisas. Aí você fica naquilo de eu tenho que fazer as coisas acontecerem, mas também tenho que ter ideias, embora elas não vão ser acatadas. Na maioria das vezes elas nunca são, mas você fica sendo cobrado o tempo inteiro de ter ideia, você tem que fazer o papel do gestor, de pensar, planejar e executar, você é cobrado nas duas áreas embora você normalmente acaba ficando na execução.

Há, ainda, quem diferencie gestões executivas e políticas. A participante Anne conta sobre sua experiência de gestão na qual a dimensão política, que ela acredita ser uma exigência do cargo, não dialogava com o perfil mais executivo ao qual ela se atribui:

Engraçado que eu tinha a impressão, que foi um ledão engano, que às vezes você como gestor tem como mudar alguma coisa, tem como melhorar alguma coisa, você tem como fazer algo pelos colegas, mas não tem. Eu assumi o cargo sem pretensão porque não sou uma pessoa política, meu perfil é executivo. (...) e meu cargo querendo ou não era político. (...) eu tentei não fazer o trabalho político e depois eu percebi que não tinha como, entende? É o que eu te falo. O técnico executivo ele não tem valor, entende? (...)

Por outro lado, existem técnicos que fazem crítica à separação entre planejamento, criação e execução. No relato de Paulo, que reproduziremos a seguir, é possível observamos situações que acontecem, em seu cotidiano profissional, nas quais ele sempre fica à frente de tarefas mais burocráticas, de execução. Na relação com o docente se vê alienado da sua condição criadora e de contribuição intelectual:

O técnico-administrativo normalmente vai ficar nas tarefas sei lá de orçamento, de execução, tarefa burocrática, pelo menos os que eu vejo, pouco se vê essa coisa de pensar que o técnico-administrativo possa dar uma contribuição intelectual, sei lá com a formulação de um artigo dentro da pesquisa. Docente ainda vai enxergar o técnico-administrativo como executor, não como criador, como quem vai montar o projeto, ajudar nas etapas e tudo mais, mas como executor, pelo menos em todas as pesquisas que eu participei, sempre foi assim. E tem colegas que tão no doutorado, na pós, tem projetos inovadores (...).

O que o participante Paulo parece diagnosticar nesse trecho é a subalternidade intelectual e/ou criadora a qual a condição de servidor técnico-administrativo na UnB está submetida na relação com o docente, mesmo quando há uma qualificação profissional na forma de pós-graduação e com projetos inovadores. Monlevade (2017) comenta que a valorização dos profissionais da educação contribui para a superação de sua invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade pedagógica. Acreditamos que a valorização dos profissionais também pode contribuir no sentido de superação da subalternidade intelectual e criadora, que acreditamos ter forte ligação com os diversos aspectos apontados por Monlevade: sociais, políticos e pedagógicos. Como apresentado no capítulo teórico quatro, o servidor técnico-administrativo sempre fora tratado como trabalhador de segunda categoria em comparação aos docentes. Essa marca histórica ressoa nas (im) possibilidades de participação política e pedagógica para a construção da universidade. O enfrentamento a essas diversas formas de marginalização do segmento dos técnico-administrativos é um diagnóstico consolidador da

construção do Plano de Carreira desse segmento (Almeida, 2018, Fonseca, 1996, Marzola, 2013, Valle, 2014).

Nossa próxima seção dedica-se à reflexão sobre a participação dos servidores técnico-administrativos nos âmbitos da Universidade de Brasília e no cenário nacional.

Participação como condição de criação

Um aspecto muito presente na pesquisa é a relação verticalizada que muitos servidores percebem com relação aos gestores, em sua maioria, professores da universidade. Sobre essas relações relatam a falta de apoio para ações de formação continuada, assédio moral, desconhecimento quanto à natureza do trabalho, entre outros. Alguns relatos como o de Pedro é de ter o sentimento de que “o chefe é nosso dono”.

Nessa mesma direção de sentir-se muito pouco dono/dona da universidade, Anne faz o seguinte relato “Mas a minha impressão como servidora é que nós não temos voz ativa, de fato, e visibilidade. A universidade tem dois donos: professor e aluno, só. Mais nada. Não tem outro ator nesse cenário, que tem relevância. Então, servidor é mero coadjuvante”. A metáfora de ser mero coadjuvante será novamente apresentada por Anne quando reflete sobre a surpresa de ter visto uma pesquisa direcionada aos servidores técnico-administrativos, conforme relato:

É interessante ver que tem alguém estudando para conhecer a trajetória dos bonequinhos que ficam atrás da câmera. O palco tá bonito, tá muito bem feito, muito legal, mas quem tá operando? Quem é que faz aquela imagem? Quem é que coloca a imagem da Universidade de Brasília lá fora bonita?

Esse trecho de Anne nos faz lembrar o “Poema a um operário letrado” de Bertolt Brecht. Neste poema, o poeta faz uma provocação interessante sobre a condição de anonimato dos trabalhadores ao longo da História, a exemplo dos versos “O jovem Alexandre conquistou as Índias/ Sozinho?” e “Quando a sua armada se afundou/ Filipe de Espanha Chorou/ E ninguém mais?/ Frederico II ganhou a guerra dos sete anos/ Quem mais a ganhou?”.

Aproveitando os relatos de Anne e Pedro, e rememorando outro, o que os participantes da pesquisa parecem contar é sobre uma relação polarizada entre servidor e docente. Mesmo diante de possibilidades técnicas importantes, como apresentado na pesquisa de Marzola (2013), há diferenças de oportunidades internas entre as categorias de técnico-administrativo e docentes, além de conflitos entre os dois segmentos. Sobre a dimensão técnica do trabalho administrativo, os participantes refletem sobre as competências dos gestores professores:

a carreira docente ela é muito da área acadêmica, então, quando um docente vem pra assumir alguma função da área administrativa, é preocupante. É preocupante porque entra um conflito, eles entendem muito da área acadêmica, são poucos os que têm o conhecimento dessa área administrativa (...) (Luzia).

Eu acho assim que na Universidade de Brasília professor não teria que ficar em gestão, em cargo de gestão, de coordenação, de chefia. Acho que deveria ser uma atividade-meio para professor, mas eles assumem e pronto. Acho que técnico que deveria assumir. Mas não é assim que funciona, né? (...) Professor tem que pesquisar, ensino, pesquisa, extensão, orientação, muita atividade (...), publicação, tem que publicar, tem que publicar, tem que publicar. (Pedro)

Além de refletirem sobre as competências técnicas de docentes para assunção do cargo de gestão, muitas vezes aquém do cargo assumido, os participantes também comentam sobre a necessidade de uma efetiva participação dos técnico-administrativos como em uma gestão compartilhada:

Uma coisa que a instituição não faz, não ouve muito o técnico, assim como boa parte das empresas, senão todas, quem tá ali na linha de frente, né? Quem tá no atendimento em contato com o público-alvo, não se ouve muito não. Não é uma gestão compartilhada.

Mas a minha impressão como servidora é que nós não temos voz ativa, de fato, e visibilidade.

As falas que apresentamos nos estimulam a pensar sobre as condições objetivas criadas (ou por criar) na universidade para a participação dos servidores técnico-administrativos na construção democrática da instituição. Quais as formas objetivas de participação desse segmento? Que mecanismos institucionais têm sido criados para a efetiva escuta e valorização dos servidores técnico-administrativos em suas demandas, necessidades e saberes? Em nossa pesquisa, nem a autoavaliação institucional nem a elaboração do projeto político-pedagógico foram lembrados pelos participantes como mecanismos de participação. Os dois mecanismos são apresentados nas pesquisas de Alberto e Balzan (2008) e Falleiros, Pimenta e Junior (2016), os quais investigam a participação e a percepção dos servidores técnico-administrativos nesses processos.

Um mecanismo de participação foi lembrado por Paulo. Embora não seja um mecanismo constituinte da estrutura institucional é reconhecidamente um instrumento historicamente consolidado de luta dos trabalhadores, a participação no sindicato. Apresentamos sua fala:

Não que todo mundo tem que ser sindicalizado, mas acho que os espaços que são abertos dentro do sindicato, dentro desses debates de pensar a categoria profissional, pensar a profissão, são justamente pra isso, “ah, não tenho tempo”, “ah, não sei o que”... poderia ser muito mais forte nossa categoria pra lutar, não só por melhoria salarial, mas pra melhorar a condição dos técnicos na universidade.

Esse participante apresenta como desafio à união das “pessoas em torno da categoria, em torno do desafio de ser técnico-administrativo”. E em sua análise ressalta como o individualismo tem permanecido em detrimento da coletividade na universidade e em outros âmbitos da vida pública. Ele faz uma comparação entre a UnB e a reunião de condomínio:

tem 200 unidades, sendo que só dez unidades vão pra reunião, (...) onde eu moro sempre vai eu, o síndico e mais um... cadê o resto? E não é falta de tempo, tá todo mundo em casa, mas não tão interessados. Então fica todo mundo na sua ali. É o que acontece na UnB, cada um na sua, cada um no seu departamento, cada um no seu gueto, cada um no seu estamento, né?

Esse desafio apresentado por Paulo, de fortalecimento da categoria, é um desafio complexo. Os participantes de nossa pesquisa, com exceção de Paulo e de João, não fazem menção à participação no Sindicato dos Trabalhadores ou a este como um mecanismo de luta e enfrentamento aos ataques à classe trabalhadora. Também não fazem menção à participação em instâncias consultivas e decisórias da Universidade de Brasília, a exemplo de conselhos e colegiados.

O que observamos entre os participantes da pesquisa é uma vivência muito solitária do tornar-se servidor técnico-administrativo em universidade, sem a mediação de uma categoria profissional e da construção de um coletivo no trabalho. Para Clot (2010), o coletivo tem muita importância na construção do poder de agir do trabalhador. Nas situações em que os coletivos de trabalhadores não estão fortes ou estão isolados, desprovidos dos recursos genéricos disponíveis para a ação, tem-se a fragilização dos trabalhadores e esta dificulta a transformação do vivido (Coimbra & Barros, 2016).

Essa fragilização pode redundar em diferentes processos, como a rotatividade. Com exceção de Paulo, todos os participantes vislumbram a possibilidade de saída da UnB. João irá se aposentar, Davi aguarda movimentação, Pedro aguarda movimentação, Cássio quer ser professor da UnB, Luzia irá se aposentar, Anne quer passar em outro concurso, Diogo também e Dalva tem dúvidas quanto a ficar ou sair da universidade. Algumas falas que reproduzimos a seguir denotam esses projetos de novas rotas e também apresentam a modificação dos interesses que inicialmente eram de continuar na UnB e ao longo do tempo tornaram-se vontade de deixar à UnB:

A impressão que dá é que você chega numa estabilidade que você não tá crescendo mais e você não tá entregando tudo que você poderia entregar, então, acaba sendo um pouco frustrante, e isso eu tô só há [quantidade de tempo] aqui. Como vai ser daqui a cinco? Dez? Então, eu tinha vontade de fazer carreira na universidade quanto entrei e hoje eu tenho vontade de sair da universidade e arrumar algum emprego que eu possa galgar mais degraus.

Mas eu quero continuar na universidade, quero só trocar de cargo, mas sem perder o vínculo (...)

Eu gosto bastante de trabalhar com (...) é uma das coisas que até me faz pensar duas vezes na hora de fazer outro concurso ou coisa assim (...) isso é uma coisa que me prende um pouco ainda aqui (...)

Como te falei, esse aqui não foi o primeiro concurso que eu passei, espero que não seja o último. Eu tava ainda meio que na expectativa de ser o último, mas agora eu não tô mais, vou procurar estudar mais e procurar o melhor pra mim...

A alta rotatividade não é um fenômeno interessante para a universidade. Denuncia não somente a fragilização dos trabalhadores como a capacidade da própria comunidade universitária em acolhê-los em seus saberes, histórias, capacidades, vontades e desejos. O trabalho educativo não é um mundo já feito, mas um mundo a se fazer, fazendo-se no cotidiano das relações. Acreditamos que algumas pistas para a superação dessas polarizações podem ser oferecidas diante de reflexões sobre o papel educativo dos servidores técnico-administrativos e sobre a divisão sociotécnica do trabalho, em atividades executivas e criadoras.

Em nossa pesquisa, somente a alguns participantes tivemos a oportunidade de perguntar sobre a dimensão educativa do seu trabalho. Diante desse questionamento, o participante Davi nos respondeu acreditar que:

a atuação estritamente do dia a dia ela é mais atividade meio, então você não tem esse contato tão grande, né? Então eu acho que existe os dois lados da moeda. Existe um lado que pode ser muito mais próximo, e um outro lado que nem tanto. E aí é opinião pessoal minha, mas eu acho que depende muito da unidade de lotação e do cargo do servidor, porque você tem também a figura do desvio de função (...) estando dentro da instituição todo mundo colabora para o fim, alguns estão mais próximos da área fim, outros mais distantes, mas todo mundo colabora para o fim.

Muitos participantes apresentam essa visão de que suas contribuições relacionam-se a dar condições para que o outro execute uma atividade educativa, conforme nos relata Diogo “Acho que o meu talvez não. Eu acho que a minha área tá muito voltada como dar condições de alguém fazer algo educativo, o meu trabalho não é educar, mas eu não tenho a capacidade de fazer o trabalho educativo, mas sim fornecer a ferramenta necessária para que alguém faça”.

Também Anne concorda com essa função de apoio “O que eu faço aqui, eu tô contribuindo pra exatamente o que tá na descrição do meu cargo auxiliar na pesquisa, extensão e no desenvolvimento, né? Eu vejo dessa forma”.

Por outro lado, alguns participantes já se veem mais próximos de um papel educativo, por identificá-los nas relações, como o de instruir, dar informação, desenvolver a autonomia do estudante, contribuir para formação de estudante que hoje são professores na instituição, partilhar sua experiência no cotidiano dos estudantes e em cada fala proferida. Outra experiência relatada quanto à dimensão educativa é a experiência de supervisão de estágio. O próprio aceite de participação na nossa investigação é apresentado como contributo educativo, já que se constitui auxílio a uma pesquisadora da instituição. Dois participantes rememoraram o papel educativo de servidores técnicos na sua formação como estudantes de graduação. Reproduzimos um desses relatos:

Ah, sim. Com certeza. Tava lembrando aqui do [nome do servidor]... Gente o [nome] seria um ótimo sujeito de pesquisa pra você (...) Fico pensando, uma pessoa como [nome] que conhecia a gente pelo nome e viu a carinha dos estudantes mudar ao longo dos anos realmente é uma pessoa que se sente parte da formação ali dos alunos, da trajetória. Foi parte da minha também, chegada como aluna, aí saí, depois voltei como técnica. Mas dependendo de onde a pessoa estiver, né, do órgão de lotação, esse sentido é completamente diferente (...)

Além de valorizar o papel educativo de um servidor técnico-administrativo em sua formação, essa fala de Dalva nos leva a pensar sobre o sentido educativo de cada atividade, a depender do órgão de lotação, da função, etc. Monlevade (2017) contribui com mais inquietações quando reflete sobre o papel da merendeira que participa da educação alimentar da comunidade escolar e sobre o papel do agente de conservação que participa da construção da educação ambiental dos membros da comunidade escolar. Diante desses exemplos-inspirações, seria possível pensar que cada trabalhador pode ter uma função educativa na formação universitária dos estudantes, não só como atividade-meio, mas como atividade-fim?

O trabalho do servidor técnico-administrativo está inter-relacionado às demais atividades que se desenvolvem na Universidade de Brasília e a compreensão dessa inter-relação potencializa o exercício da práxis pela comunidade universitária. Pelo que vimos nas seções anteriores, a universidade é (ou está sendo) um contexto educativo para todos os participantes, de modos muito diversos. Ela é também um contexto social que aprende com cada um deles e constitui-se das objetivações de suas experiências.

Frente à vocação educativo-educadora-educanda da nossa comunidade universitária, apresentamos duas experiências nas quais a cidade e suas comunidades tornam-se ambos

agentes de educação por e para cada um de seus moradores. São elas: as cidades educativas, em Paulo Freire (2014), e a Cidade Escola Aprendiz, em Rubem Alves (2004). Freire (2014) defende que não é possível ser gente sem de alguma forma se encontrar entranhado em alguma prática educativa. Destaca uma relação muito importante nesse processo, que é a vida das cidades e a educação enquanto processo permanente.

Para Freire (2014), as cidades deveriam ser contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também se constituem, por meio de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmos. E como em Freire a relação educativa é sempre dialógica, a cidade educadora é também educanda.

A Cidade Escola Aprendiz se constitui como um laboratório de pedagogia comunitária que realiza a experiência do bairro escola, dedicada ao aprimoramento simultâneo da comunidade e da educação. O objetivo ao se integrar escola e comunidade é compor uma vivência única de aprendizado, que acontece nas praças, ateliês, lojas, cinemas, livrarias, oficinas, estúdios, becos, danceterias e cafés. Cada um desses lugares transforma-se em salas de aula informais sintonizados com os currículos escolares. O bairro-escola ajuda a construir uma escola mais eficiente e uma cidade mais acolhedora e humana (Neto, 2004).

As duas experiências parecem dialogar com um elemento revelado em nossa tese que é a vontade da vivência de uma práxis na instituição educativa. A concepção de práxis aparece em vários momentos da pesquisa.

Nossa provocação de que a nossa comunidade universitária da UnB seja educadora ou “laboratório de pedagogia comunitária”, emprestando as palavras de Neto (2004), se fortalece frente às denúncias e anúncios de possibilidades de práxis em nosso território educativo. Para Freire (2014) “por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática” (p.100).

Chagas (2018) admite a necessidade do diálogo entre o que se produz em termos acadêmico-científicos e a prática cotidiana da universidade em seus mais diversos níveis, como na ação educativa, nas relações trabalhistas, nos modos de organização administrativa, no uso do espaço físico e no consumo de materiais não renováveis. Para ela, há uma infinidade de possibilidades de diálogo entre o fazer cotidiano e o que se estuda em uma universidade. Nas palavras de Freire (1987), a práxis, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Como seres transformadores e criadores, os humanos, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens

materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

Na comunidade universitária educadora que almejamos, estudantes e trabalhadores (técnico-administrativos e docentes) são educandos e educadores (criadores) e se somam na missão de construir (criar) novas formas de sociabilidades, que possam contribuir com experiências universitárias libertadoras e emancipadoras (criadoras de si e de novos mundos) para todos os segmentos da comunidade. Assim, assumimos a práxis como um caminho de análise interessante, revelado na perspectiva dos trabalhadores investigados, que, revelando o processo educativo que acontece na instituição, fazem-nos alguns convites no sentido de olharmos para nosso cotidiano, estranhando-o.

Em sua pesquisa de doutorado, Zanella (2004a) apresenta duas formas de apropriação da atividade: apropriação de ações e a apropriação da atividade em si. Na primeira, apropria-se de partes da atividade como um todo, mas isso não garante o domínio e a execução independente da atividade mais ampla, tampouco a possibilidade de criação ou inovação do já conhecido. Já na apropriação da atividade em si tem-se a apropriação do processo como um todo, o sujeito compreende a atividade como um todo, sabe fazer, utiliza-se dos elementos mediadores da ação, pode estabelecer relações entre as diferentes ações que a atividade compreende e seus instrumentos mediadores, o que é uma condição para a emergência do novo. Nessa segunda forma de apropriação, o sujeito encontra-se em sua plena condição de autor, que parte de uma realidade conhecida e com ela dialoga, transformando-a e transformando-se nesse processo.

O processo educativo de uma educação superior pública, plural, diversa, de qualidade, laica e efetivamente democrática demanda a organização do coletivo dos trabalhadores em educação (servidores técnico-administrativos e docentes), dos estudantes, além de diversos setores da sociedade civil. Concordamos com Cunha (2017) quando afirma que, no caso da universidade, alguns autores, que partem de diferentes posições políticas e filosóficas, acenam para perspectivas distintas do sentido de qualidade da educação superior. O nosso cenário brasileiro atual é de disputas de projetos de universidade. De um lado, tem-se uma visão social e emancipatória, de outro, uma visão intelectual-acadêmica, meritocrática e uma visão economicista e mercadológica. Segundo Cunha,

Cada uma dessas visões tem desdobramentos em termos do Projeto Pedagógico que constroem, que inclui o currículo dos seus Cursos, as práticas pedagógicas, as culturas acadêmicas, as políticas de pesquisa e extensão, os critérios de avaliação dos estudantes, o investimento em internacionalização, enfim, aquilo que se constitui como expressão de um valor. (p. 818)

Considerando esse cenário de embates de projetos universitários e as diversas formas de controle que buscam retirar a autonomia universitária, submetendo essa instituição a regimes produtivistas e mercadológicos, é necessário assumirmos nossa resistência criativa como categoria de profissionais em educação (docentes e servidores técnico-administrativos) na luta pela ideal de universidade social e emancipatória. Essa unidade da luta também se constrói no cotidiano de nossas relações, vivendo uma universidade democrática, sem silenciar discursos, saberes e histórias. Nossa pesquisa caminhou no sentido de amplificar algumas dessas vozes.

Capítulo 9

Por uma psicologia escolar coletiva em universidade: Atuação junto aos servidores técnico-administrativos

Neste capítulo, protagonizam propostas de mediação da psicologia escolar no contexto da atividade criadora dos servidores técnico-administrativos em universidade. Essas propostas se constituem a partir da sistematização de indicadores, construídos na pesquisa, que apontam para possíveis ações coletivas a serem desenvolvidas entre a psicologia escolar e os servidores técnico-administrativos da universidade.

Aqui, fazemos um exercício de escuta das sugestões dos servidores técnico-administrativos, no que tange ao que já existe e o que não existe na instituição, mas que poderiam existir, articulando à nossa experiência profissional na Universidade de Brasília e à literatura da psicologia escolar. De forma coerente com o que viemos apresentando até aqui, essa proposta é fruto da nossa “(im)possibilidade histórica de, ao ser forjado pela cultura, criar a cultura” (Silva & Magiolino, 2016, p. 46). Assim, reconhecendo nossas potências e limites, dialogamos com e a partir de nossas experiências de vida e de pesquisa.

O psicólogo escolar em universidade insere-se em um processo coletivo de trabalho. Junto a outras categorias profissionais, ele contribui para a concreção da missão institucional. Como psicólogas escolares, somos parte da equipe pedagógica, multiprofissional, de uma instituição voltada à educação universitária. Mesmo com a complexidade e dimensões espaciais e numéricas da UnB, nossa atuação não pode se furtar do compromisso do trabalho coletivo, concebido como único modo de concreção dos objetivos institucionais de qualidade da educação superior pública, diversa, plural e democrática.

De forma menos contundente, os servidores técnico-administrativos são lembrados nas propostas de atuação da psicologia escolar em universidade como parte dessa equipe pedagógica. Nessa tese, eles são os protagonistas, que direcionam o nosso olhar de psicólogas escolares para o processo ou para os processos educativos que acontecem na instituição, para as relações socioinstitucionais que os constituem como agentes da finalidade educativa, e para seus papéis educativo-criadores nos processos de construção e consolidação de uma comunidade universitária democrática, socialmente referenciada, humana, diversa, educanda e educadora.

Partimos da compreensão sobre trajetórias profissionais de servidores técnico-administrativos, buscando conhecer as condições e possibilidades que o contexto educativo vai apresentando ao longo de seus cursos de vida na universidade. Assim, dialogando com Pelbart (2000) em suas análises sobre a cidade subjetiva, buscamos pensar sobre os caminhos que a

universidade produz ou captura, os devires que ela libera ou sufoca, as forças que ela aglutina ou esparze, e os acontecimentos que ela engendra. Na análise, debruçamo-nos nos aprendizados que a universidade favorece enquanto campo (ou *campus*) de possibilidades, nos ensinamentos que ela (se) permite aprender com os servidores técnico-administrativos, nos movimentos que ela provoca de ampliação ou limitação da potência de ação dos técnicos, nos afetos que ela favorece ou bloqueia, e ainda nos desvios possíveis que esses corpos viventes criam n(a) universidade enquanto (se) trabalham, enfim, nas suas manifestações de existências.

Precisamos levar em conta, na ação profissional do psicólogo escolar, a dimensão educativa de seu trabalho. Esta dimensão está vinculada às dimensões culturais da profissão e do local onde a atuação acontece, aos conhecimentos técnicos, operativos, teórico-metodológicos e aos compromissos éticos, políticos e estéticos. Assim, sua atuação em universidade realiza-se na relação entre conhecimento, prática e compromisso social.

Nossa proposta de intervenção com os servidores técnico-administrativos é uma contribuição na busca pela superação da invisibilidade da condição criadora de si e do mundo, que muitos participantes nos relatam. É nossa oferta de trabalho educativo-criador, exercitando-nos educativa e criadoramente na relação com os servidores técnico-administrativos.

Circulando discursos sobre o papel educativo dos servidores técnico-administrativos

Como foi dito em nossa pesquisa, por alguns dos participantes, exercemos nossa função educativa também no cotidiano das relações. Assim, assumimos como compromisso profissional ético-político do psicólogo escolar em universidade que, em nossos discursos e práticas, desenvolvamos atividades de sensibilizações necessárias para que o trabalho dos servidores técnico-administrativos na universidade tenham visibilidade.

Nos mais diversos espaços de trabalho que a psicologia escolar ocupa na instituição, nas escutas e diálogos com membros da comunidade acadêmica, na participação em comissões e grupos para construção e avaliação de políticas e ações institucionais, e nos espaços de elaboração de projetos com membros da comunidade acadêmica (Paixão & Libâneo, 2017) é importante fazer ressoar que a universidade se constitui dos segmentos dos estudantes, dos docentes e dos servidores técnico-administrativos com funções e responsabilidades diferenciadas. Vale lembrar também aquele segmento de servidores que ocupam cargos de gestão no espaço institucional.

Autores da psicologia escolar como Martins (2003) e Marinho-Araujo (2016) defendem a importância da abertura de espaços no cotidiano institucional em que as vivências escolares possam ser ditas e escutadas, favorecendo processos de conscientização dos atores educacionais.

A circulação de discursos oportuniza às pessoas a modificação ativa dos seus próprios discursos. As pessoas são também transformadas pelos discursos de outrem (Kupfer, 1997).

Assim, com objetivo de construirmos a valorização profissional do servidor técnico-administrativo em seus fazeres, saberes e histórias, devemos fazer uso de espaços discursivos em que participam a psicologia escolar. Tais espaços constituem oportunidades de circulação de discursos, significados e sentidos sobre o papel educativo dos servidores técnico-administrativos em universidade, suas condições de trabalho, sua importância política, administrativa e pedagógica na estrutura da universidade, suas práticas, entre outros aspectos relevantes da carreira desse segmento.

A realização do *quefazer* psicológico como conscientização (Martin-Baró, 1996) caracteriza-se pelo investimento cotidiano do profissional em redesenhar o mundo e abrir horizontes de possibilidades que contemplem a diversidade, pluralidade e singularidade da experiência do humano nas instituições educativas (Libâneo & Pulino, 2018, p. 399). No entanto, o *quefazer* psicológico como conscientização somente acontece como processo que “supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais”, pois “não há saber transformador da realidade que não envolva uma mudança de relações entre os seres humanos” (Martín-Baró, 1996, p. 17). Por isso, nossa proposta de diálogo mobilizador da circulação de significados e sentidos sobre a constituição subjetiva dos sujeitos, em suas relações históricas, institucionais e culturais, como campo de possibilidade para processos de conscientização.

Acolhimento aos novos servidores

Os participantes Paulo, Dalva e Diogo apresentam a condição de terem sido estudantes da graduação na UnB como um fator que favorece seus trabalhos como servidores técnico-administrativos, pois essa condição, segundo eles, os aproxima da missão institucional. A participante Dalva sente que os colegas de trabalho que não estudaram na UnB perdem um pouco do sentido do trabalho, realizando-o sem saber o porquê e, por desconhecerem o mundo acadêmico da pesquisa, não veem importância nenhuma em suas atividades.

Paulo, por sua vez, conta-nos que sua condição de estudante de graduação favoreceu lhe conhecer sobre a estrutura da universidade, como as questões de fluxo, oferta, algumas instâncias como “Diretório Acadêmico”, Serviço de Orientação ao Universitário, organização em decanatos, função de um decano, informações importantes para o exercício de sua atividade profissional atual.

O que essas reflexões nos convidam a pensar é que há uma série de informações sobre a universidade, necessárias ao desempenho das atividades laborais, que são do conhecimento desses participantes, por eles terem sido estudantes de graduação na UnB. Esses participantes não fizeram referência a intervenções da universidade direcionadas para a apresentação das estruturas da UnB e para a construção de sentido sobre as atividades realizadas, integrando-as à missão institucional.

No campo de ações de acolhimento, apresentamos uma experiência apresentada por Diogo, no momento de sua chegada à Universidade de Brasília. Embora não tenha mencionado a contextualização do trabalho à missão institucional, é uma experiência potente na opinião do participante.

A experiência de ambientação relatada por Diogo favoreceu, segundo ele, a convivência com outros colegas recém-ingressos na universidade, colegas de diferentes especialidades, idades e vivências. Para Diogo, esta foi uma oportunidade de conviver por três dias com a diversidade da universidade e de enxergar um pouco a realidade socioinstitucional. O sentido do trabalho como troca de experiência já tinha aparecido em outros momentos da conversação com Diogo e neste trecho é reiterado:

Eu tive um curso de ambientação com uns trinta servidores mais ou menos e ali você já tem um choque de como vai ser o negócio. Tá assumindo junto com você, pessoas de diferentes especialidades, de diferentes idades e de diferentes vivências. E você foi obrigado a conviver com elas por três dias e você já enxerga um pouco do que vai acontecer com você na universidade; isso pra mim é um dos aspectos mais interessantes de trabalhar aqui...

Também sobre uma experiência de ambientação comenta Anne. Sua experiência foi vivenciada em outra instituição. A participante relata uma série de atividades sistematizadas que tinham por objetivo ambientar o servidor à instituição e ao setor ao qual está vinculado, abrindo debates sobre como estavam se sentindo, sobre o que estavam achando do serviço, sobre sua percepção do que poderia melhorar, colocando seus pontos de vista, positivos e negativos. Dessa experiência, Anne comenta ter feito grandes amigos com os quais mantém contato:

Semana de ambientação direto, oito horas diárias, cinco dias. Passou a ambientação, aí você vai se ambientar no seu setor. Passou aquela ambientação no setor aí eles vão chamar o pessoal, os novatos, né? Chamavam pra fazer os debates como é que estavam se sentindo, o que estava achando do serviço, se tinha alguma coisa que poderia melhorar, colocar os pontos de vista, ponto positivo, ponto negativo, e assim nós íamos

construindo tanto que é uma coisa legal que eu tenho amigos daquela época até hoje. Amigos, não é colega não.

As propostas feitas pelos participantes são muito interessantes. Além de discutirem que os novos servidores devam ser apresentados aos objetivos institucionais da universidade e suas estruturas administrativas e organizacionais, eles comentam sobre as práticas de integração, além de valorizarem os espaços de escuta das percepções dos técnicos recém-ingressos e de ambientação ao setor de lotação.

Muitas publicações no campo da psicologia escolar fazem referência à atuação do psicólogo escolar voltada para o acolhimento aos novos estudantes. Acreditamos que práticas de acolhimento aos calouros são importantes na medida em que a comunidade acadêmica como subjetividade social, histórica, mutável, dinâmica também é responsável pela constituição do papel de estudante universitário, acolhendo-o em suas singularidades, buscando integrá-lo à cultura institucional e ao mesmo tempo transformando essa cultura a partir deste encontro.

Nós temos defendido a importância da mobilização de todos os membros da comunidade acadêmica (estudantes veteranos, docentes, coordenadores de curso, gestores, servidores técnico-administrativos, funcionários) na recepção aos calouros para a construção coletiva de uma cultura institucional de acolhimento, partindo do reconhecimento do papel institucional de educador de todos os servidores que compõem o quadro da universidade (Libâneo & Machado, 2017). O acolhimento aos novos servidores também pode ser momento importante de integração à cultura institucional, e, ao mesmo tempo, de transformação dessa cultura, a partir deste encontro.

Acreditamos que ações de acolhimento aos novos servidores apresentam potencialidades semelhantes às destinadas à recepção de estudantes calouros, visto que ambos se encontram, em momento de chegada, plenos de expectativas, receios, desejos, sonhos, esperanças, medos, muitos deles sentindo-se como estrangeiros naquele novo contexto.

As ações de acolhimento oportunizam um cuidado nesse momento significativo de transição e desenvolvimento dos servidores. Elas podem contribuir para a construção de redes de apoio, com a construção e o fortalecimento de pertencimento à universidade, com a resignificação de sua vivência universitária por parte daqueles que acolhem, com o compartilhamento de experiências dentro da instituição, com a construção de relações mais amistosas e respeitadas entre servidores novos e antigos, com a criação de espaço de participação na construção da universidade por aquele(s) que acolhe(m), exercitando seu papel educativo.

O novo servidor traz um olhar de estranhamento sobre a universidade. Este olhar pode contribuir para a desnaturalização da estrutura e dos fazeres acadêmicos, se a universidade tiver abertura para se repensar e se refazer, em suas relações e seus processos. Como vimos, essa

possibilidade de escuta daquele que chega foi experienciada por Anne em outra instituição e ela a apresenta como algo muito positivo.

Nossa experiência como psicólogas escolares na atuação com estudantes calouros mostra-nos que há muito que transformar em nosso contexto para que os estudantes consigam se localizar dentro do *campus*, encontrar informações de moradia, de transporte, ter acesso às regras e normas acadêmicas, conhecer as oportunidades acadêmicas (programas e projetos). Há, ainda, necessidade de mudanças no que tange à disposição dos membros da comunidade universitária (discentes, docentes, servidores técnico-administrativos, funcionários terceirizados) para o acolhimento, recebendo o calouro como uma novidade, que muda a instituição e o mundo.

A convivência com os calouros tem nos inspirado, a cada dia, a adotar uma postura de estranhamento diante da instituição e com olhar de estrangeiro questionar práticas, processos institucionais e pedagógicos que geram vivências de violação de direitos, exclusão e discriminação. Ao mesmo tempo, os calouros trazem consigo o olhar da novidade, do encantamento, do deslumbramento com a “univerCidade”. Olhares que nos ensinam a (re)nascem como profissionais que acreditam na educação como processo que contribui para a transformação social.

Em uma relação entre o micro e o macro, ações institucionais de apresentação da UnB, de integração e de construção de territorialidades podem ser pensadas, de forma intersetorial, contando com a participação de psicólogos escolares na equipe. Essa apresentação pode ser tanto da universidade de um modo geral, como da estrutura da vida funcional do servidor, e, de forma mais particular, da unidade de lotação, do trabalho, das atividades. Acreditamos muito na potencialidade de ações de integração entre servidores novos e antigos e com outros públicos da universidade na construção e no fortalecimento de um sentido de pertencimento.

Muitas metodologias podem ser pensadas nesse processo de acolhimento aos novos servidores como apadrinhamento e caminhadas pelo *campus*, acompanhadas por servidor veterano ou outro membro da comunidade. As caminhadas podem ter diferentes ênfases e intencionalidades como apresentação histórica, de referenciais de localização, de circulação por lugares de afeto com a universidade, etc. Acreditamos que ações como essas podem contribuir para construção de territorialidades e pertencimento.

A psicologia escolar pode contribuir com momento de chegada dos novos servidores de diferentes formas. Nossa área pode contribuir para o planejamento de ações de acolhimento e de integração aos novos servidores, sensibilizando os atores da comunidade acadêmica em seus papéis educativos e contribuindo para a circulação de sentidos sobre a importância desse tipo de atividade no desenvolvimento pessoal e institucional. Além disso, a psicologia pode contribuir com atividades de integração e de reflexão com os trabalhadores sobre seu momento de chegada

à instituição, com a adoção de metodologias criadoras, favorecendo debates sobre a assunção do novo papel profissional e sobre as dimensões educativa e criadora de seus trabalhos.

Trabalhar ouvindo e contando histórias

Com base nessas reflexões e nas falas dos participantes sugerimos a contação de histórias de vida, concernente à atividade de trabalho, como elemento formativo para o técnico e demais membros da comunidade universitária. O participante Diogo contribui com nossas reflexões quando sugere que há muito que aprender com os servidores mais antigos, escutando-os contar sobre sua experiência:

A carga histórica que essa pessoa tem pra acrescentar pra você, se você der a oportunidade de escutar o que ela tem a dizer quando você está fazendo um trabalho em conjunto. Isso é o que eu acho que a universidade traz de mais grandioso pra mim. Eu sou uma pessoa muito curiosa com relação a essas coisas, e isso é muito interessante.

Na contação de histórias, também há elementos educativos interessantes para aquele que conta. A participante Luzia comenta que o contar sobre sua trajetória, no momento da pesquisa, como uma retrospectiva, constituiu-se uma oportunidade de perceber como avançou em seu percurso profissional.

Foi bom. É bom que é uma retrospectiva de quando comecei. Quando tem entrevista é uma forma assim de voltar do início e como eu avancei, e como eu tô me sentindo realizada, entendeu? Que eu tô podendo contribuir, né, com a instituição. Foi tranquilo, Lígia, espero que tenha sido proveitoso pra você.

Paulo compartilha fazer uso da contação de sua história de vida com os amigos e se mostra consciente da importância desse recurso, o qual o ajuda a pensar com o outro sobre caminhos e possibilidades, como no relato:

Me formei, tenho uma vida profissional estabilizada por conta desse conhecimento que obtive aqui, que me deu, lembrando o começo também, me deu uma base, um aporte teórico, afetivo e prático, com esse mundo que me rodeava aqui, e acho que essa experiência vale muito pra poder passar pros outros também, tem esses caminhos, você quer esses caminhos? Se não quiser você muda de curso, se não quiser você muda sua rota, vai fazer outra coisa.

De posse dessas sugestões e reflexões tecidas pelos trabalhadores participantes da pesquisa e rememorando nossas experiências profissionais, sugerimos como ação interessante

da psicologia escolar promover ou compor espaços que possibilitem aos servidores técnico-administrativos narrar suas experiências e seus trajetórias-afetos com a universidade.

Nossa experiência na pesquisa com as narrativas já tem impactado nossa experiência profissional no Serviço de Orientação ao Universitário, inspirando a criação de um projeto em que pessoas de nossa comunidade universitária são convidadas a contarem suas histórias com a UnB. Depois de um tempo contando sua história, o narrador é convidado a escutar como aquela contação tocou os membros da audiência. E, geralmente, o contador se surpreende com o modo como sua história toca a vida das pessoas.

Nas atividades que realizamos até o momento, convidamos contador-estudante, contador-docente e contador-técnico e contamos com uma audiência de estudantes. Para nós esse projeto tem se constituído em um exercício coletivo de escuta atenta, de entrega ao tempo, de dedicação ao encontro com o outro, de realização de pausas em uma sociedade tão cheia de “agoras” e tão carente de *ágoras*. Nossa experiência tem revelado como esses momentos podem ser espaços férteis de muito aprendizado, tanto para quem escuta quanto para quem narra.

Acreditamos que esse momento de escuta e contação de histórias de vida pode enriquecer a instituição, que poderá conhecer a pluralidade de experiências profissionais, como vimos no microcosmo de nossa pesquisa. Para o servidor técnico-administrativo é uma oportunidade de resgate da memória coletiva, de encontro de gerações, de conhecimento da história viva, de estabelecimento de contato com as lutas políticas da categoria profissional, de construção de processos de filiação por identificação com a história e trajetória do outro, de construção de um olhar para a própria história com responsabilidade, de desenvolvimento de uma consciência histórica, de reflexão sobre a pluralidade de trajetórias profissionais possíveis, entre outras possibilidades.

A proposta de construção de espaços de contação de histórias de vida de servidores técnico-administrativos pode acontecer em diversos formatos, com grandes ou pequenos públicos, ou como uma espécie de apadrinhamento ou tutoria, com a participação de servidores técnicos. Pode também contar com a presença de estudantes e docentes na contação ou na escuta de histórias de vida. Aqui, defendemos principalmente que a escuta seja preservada como espaço-tempo de se fazer experiência, e que esse espaço também se constitua como lugar de circulação de afetos e onde se fala de nossas afetações, como uma escuta-intervenção.

Nossa experiência de pesquisa com narrativas leva-nos à defesa de sua potencialidade como metodologia de trabalho do psicólogo escolar. Temos pensado a atividade de contar histórias como um exercício de cuidado de si. Esse conceito foucaultiano, cuidado de si, está relacionado ao conjunto de práticas nas quais vai manifestar-se o cuidado de si – maneiras de

fazer, tipos e modalidades de experiência que vão se configurando como uma tecnologia de autoconhecer-se para conhecer o mundo (Galvão, 2014).

Práticas em que o sujeito volta-se para si, reflexivamente, constrói uma oportunidade de alcançar momentos de liberdade e dar a si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais, esculpindo sua vida e subjetividade (Galvão, 2014). Quando defendemos a contação de histórias como atividade de dar sentido à experiência, falamos sobre como cada um constrói a escrita de si. Nas histórias, todas as vozes da humanidade se encontram (Souza, 2003). Contar história é, ao mesmo tempo, ato de

Buscar o fio do sentido para aprendermos a tecer lições sobre a vida, que, mesmo como repetição, é sempre o eterno retorno do novo nas gerações seguintes (Souza, 2003, p. 107).

Assim, podemos defender a contação de história como exercício de cuidado de si na medida em que o narrador, ao voltar-se para si, reflexivamente, constrói uma oportunidade de alcançar momentos de liberdade e dar a si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais.

O contador de história, ao narrar sua história de vida, olha o próprio conteúdo da memória, e isso implica olhar para si mesmo, refazer caminhos, descobrindo as afinidades e intenções do percurso (Placco & Souza, et al., 2006). Além de tomarmos consciência de nós mesmos, pela narrativa, tomamos consciência da própria historicidade em que as linhas sociais e pessoais de desenvolvimento se cruzam (Oliveira, 2012).

A narrativa da própria vida é um modo de objetivação da experiência – estando nela inserida – da qual participa um outro, uma coletividade, um tempo, um lugar (Nogueira, Barros, Araujo, & Pimenta, 2017). Como objetivação da experiência, “recolher uma história de vida é cartografar o transitório” e “registrar o movimento da experiência” (Nogueira, Barros, Araujo, & Pimenta, 2017).

Escuta de trajetórias de desenvolvimento no trabalho

A escuta é dimensão privilegiada na atuação do psicólogo escolar, aportando tanto ações originadas na urgência do cotidiano quanto atividades planejadas intencionalmente. Para desenvolver essa escuta qualificada, é necessário competência de ouvinte de cenário multifônico (Marinho-Araujo, 2016). Nosso grande desafio como psicólogas escolares, segundo Marinho-Araujo (2016), é nesse cenário multifônico ir

aprendendo a não isolar os significados e sentidos do coro de vozes; a não amenizar conflitos ou camuflar contradições, mas recolocar em circulação falas e discursos produzidos na ambiguidade e na diversidade; a escutar, de forma global e institucional,

os pedidos de ajuda disfarçados nas queixas; a provocar a ressignificação das demandas, contraditórias ou imaginárias, introduzindo-as em uma ordem simbólica; a reverberar as vozes tensionadas de volta aos seus autores, mediando conscientização pessoal e coletiva a partir de outras escutas, individuais e institucionais (p. 206).

Quando construímos espaços de “circulação de sentidos, afetos, dores, esperanças, frustrações, conquistas, abandonos, sucessos e tantos outros fenômenos subjetivos e intersubjetivos que comparecem no contexto acadêmico” favorecemos “manifestações legítimas de sujeitos que criam e recriam, vivem e revivem, dinamicamente, seus próprios processos de desenvolvimento enquanto trabalham o ensino e a aprendizagem” (Marinho-Araujo, 2016, p. 206). No nosso caso, em que focalizamos a atividade educativo-criadora do servidor técnico-administrativo, acreditamos que esses espaços de circulação das vozes dos trabalhadores dessa categoria, que também não são homogêneas, favorecem manifestações legítimas sobre os devires, os desvios, as pequenas intervenções cotidianas, as suas andanças, as brechas, as linhas de fuga e de força, as micropolíticas, os corpos viventes que ocupam, criam e inventam resistências, enquanto apoiam e reinventam técnico, administrativo e operacionalmente o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ações de construção de espaços de encontro entre servidores podem viabilizar a análise coletiva de um tema individual, transformando-o em tema institucional, e construindo, conjuntamente, uma escuta ampliada para os fatores políticos e institucionais que configuram as demandas construídas nas relações institucionais e dos sentidos assumidos/apropriados pelos sujeitos como seus (Machado, 2007; Pan & Zonta, 2017). Assim, fazem parte da escuta subjetivo-institucional, a escuta das dinâmicas institucionais, das relações interpessoais, das políticas e das características da educação superior, da história da universidade, das especificidades de cada setor, das relações com as chefias, das trajetórias de desenvolvimento profissional, das relações com parceiros institucionais, etc.

Inspiradas na clínica da atividade, propomos sustentar o diálogo entre o saber prático da experiência do trabalhador e o saber acadêmico formal (Silva & Gomes, 2016), buscando produzir interferências que façam vazar as multiplicidades que constituem, nos modos de vida-trabalho, nós e as coisas (Neves & Heckert, 2016), e criando um espaço-tempo diferente das situações habituais. Na clínica da atividade compreende-se que a experiência tem uma história e de que a análise dessa história a transforma (Clot, 2010).

No contexto da pesquisa, é Anne, principalmente, quem nos convida a pensar e olhar para as trajetórias dos servidores técnico-administrativos em universidade. Apresentamos suas falas:

Dentro dessa trajetória toda eu observei que a universidade ela não tem preocupações se o servidor já tá na casa há muito tempo, se tá há pouco tempo, se acabou de chegar tá empolgado, preocupado em não desempolgá-lo. Se o servidor tá aqui há trinta anos e você tem um cuidado especial porque aquela pessoa já tá mais pra sair da universidade do que para ficar e você não sabe mais, é uma contagem regressiva, eu acho que um órgão deveria se preocupar sim com essas questões.

Eu vejo que a universidade não se preocupa com essa trajetória do nascimento, do amadurecimento e do fim de vida do servidor dentro da casa. Aqui tem pessoas que entraram com 25 anos, passaram a juventude deles inteirinha, criaram os filhos, cresceram e a UnB não sabe nada sobre essas pessoas e quando ela tem que fazer alguma mudança, ela simplesmente joga a pessoa prum lado, joga a pessoa pro outro, joga pra outro. O que eu já escutei as pessoas falando “eu me sinto uma peteca”. (...)

O olhar para trajetórias de desenvolvimento é uma ênfase diferente ao que normalmente acontece na atuação individualizada do psicólogo escolar, que é mais remediativa e circunstancial. Quando nos dedicamos às narrativas de trajetórias, temos maiores condições de compreender como cada um dá sentido à sua experiência, como cada um constrói a escrita de si, e como todas “as vozes da humanidade se encontram” (Souza, 2003, p. 107).

E também, como apontou a pesquisa, temos a oportunidade de conhecer elementos da vivência institucional (lugares, afetos, tempo, personagens, relações) que criam condições e possibilidades para exercício ou limitação da potência criadora de cada um. E, ainda, o olhar para trajetórias de desenvolvimento sugere pensar em ações que contemplem os diversos momentos da vida funcional. Os participantes da pesquisa fizeram algumas sugestões.

Além da sugestão sobre atividades com os novos servidores, Anne também acredita que a universidade deva investir em mecanismos de integração, de convivência social, chamando o servidor para “bate-papo”, montando “rodas de conversa por setor”, estabelecendo programações de “capacitação fixa, por área, por perfil”. Embora avalie que sua proposta é muito difícil de ser viabilizada pela grande dimensão da universidade, a participante supõe não ser impossível e afirma que em algum momento tem que começar como prática institucional e não como ação individual oriunda de cada reitor.

Outros servidores reivindicam espaços de escuta dos servidores técnico-administrativos. Nesse sentido, Pedro compartilha a seguinte reflexão: “Uma coisa que a instituição não faz, não ouve muito o técnico, assim como boa parte das empresas, senão todas, quem tá ali na linha de frente, né? quem tá no atendimento em contato com o público-alvo, não se ouve muito não. Não é uma gestão compartilhada”. Esse servidor comenta sobre como a instituição educativa poderia estar mais preocupada em abrir espaços de escuta ao técnico, considerando seus saberes e

experiências vividas “no atendimento em contato com o público-alvo”. Luzia, por sua vez, também aborda a falta de espaços de integração e de escuta no trabalho, refletindo que

no ambiente de trabalho no dia a dia as pessoas tão mais preocupadas em fazer as atividades. Não tem esse espaço, assim, essa proximidade com os colegas. Tem unidades que são muito frias, a chefia é muito fria, não quer se envolver e os próprios colegas mesmo. Então, faz falta [espaço de escuta], muito essa questão da angústia da solidão mesmo. E a gente passa uma boa parte do tempo da gente no trabalho, então, se não tiver um ambiente assim bacana.

A fala de Luzia reafirma a importância de espaços de escuta do servidor técnico-administrativo, especialmente pela questão da angústia e da solidão que muitos vivenciam, pelo fato de grande parte do nosso tempo de vida ser passado no trabalho, pela preocupação primeira das pessoas com suas atividades e pela frieza de algumas relações. Essa reflexão nos leva a pensar que espaços de encontros podem ser importantes mecanismos de integração e vivência de relações acolhedoras e calorosas no ambiente de trabalho.

Pensamos que espaços como esses, que Anne propõe, não necessitam serem viabilizados somente pelo psicólogo escolar. Tais espaços podem contar com a participação e contribuição desse profissional. Este pode contribuir com sua especificidade, com seus saberes e técnicas e mediar a reflexão conjunta sobre a dimensão educativo-criadora do trabalho dos servidores técnico-administrativos, como membro de uma comunidade educativa. Esses espaços podem ser constituídos por gestores preparados na escuta para a relação indissociável entre desenvolvimento humano, atividade profissional e contextos de trabalho. Acreditamos que esse tipo de formação pode contar com a participação do psicólogo escolar.

A transformação efetiva do trabalho passa pela redução dos fatores que geram sofrimento, a exemplo da organização prescrita do trabalho, ao mesmo tempo pela redução dos fatores e/ou situações que bloqueiam ou reduzem o poder de agir dos sujeitos (Bendassolli & Soboll, 2011). Sabe-se que o trabalhador, ao vivenciar a fragmentação do processo de trabalho, o descomprometimento e a alienação, tem uma diminuição ou enfraquecimento de sua potência de agir. É atravessado pelos afetos tristes e tem a expansão de suas possibilidades impedidas (Oliveira, Fonseca & Moehlecke, 2016). Por outro lado, acreditamos que em um corpo apropriado de sua potência crescem as forças e “transbordam as possibilidades de um ser que se reinventa” (Oliveira, Fonseca & Moehlecke, 2016, p. 121).

Nessa tese, não estamos propondo um contexto de atuação para o campo da psicologia do trabalho em universidade, embora os relatos toquem aspectos comuns, como a integração e a vivência de relações acolhedoras e calorosas no ambiente de trabalho. A clínica da atividade, como uma abordagem da psicologia do trabalho, é uma inspiração para a psicologia escolar no

sentido da compreensão sobre a “potência de produção de desestabilização do já dado” (Silva & Gomes, 2016), no contraponto ao mundo que é; dado antes de nós (Amarante, 2016), mediante o encontro de corpos que (se) trabalham e (se) potencializam.

Acreditamos na importância de que espaços sejam visibilizados e constituídos para que os servidores possam debater o trabalho, as condições ou situações de trabalho, a sua condição de técnico, as suas conquistas profissionais, e as questões relativas ao seu papel educativo-criador em universidade.

Acreditamos que práticas de análise do trabalho, em ambientes acolhedores, têm muita contribuição para a promoção da saúde mental em universidade. No caso da mediação da psicologia escolar, pensamos que essas contribuições envolvem o fortalecimento do coletivo dos trabalhadores, a consolidação de redes de apoio entre trabalhadores, o fortalecimento do sentido de pertencimento à universidade, a possibilidade de maiores reflexões entre desenvolvimento humano e atividade no contexto da análise do trabalho, o estranhamento e o questionamento de práticas e de processos institucionais e pedagógicos que geram vivências de violação de direitos, a exclusão e a discriminação, a socialização de conquistas profissionais e das boas práticas, a reflexão coletiva sobre o papel educativo-criador de cada um e da categoria profissional de maneira mais ampla, e a potencialização da construção de outros modos de existência que ampliem a vida.

A metodologia para esses encontros, se conduzidos pela psicologia escolar, pode ter inspirações diversas a depender da formação de cada psicólogo escolar. Com base em nossas experiências, consideramos que existem diversas estratégias de intervenção, entre os quais os jogos dramáticos, o psicodrama, as oficinas lúdicas, as oficinas de fotografia que possam ser desenvolvidos. Essas estratégias possibilitam experiências que favorecem não somente a reflexão, mas a interconexão entre o pensamento, o sentimento e a ação.

Planejamento conjunto e desenvolvimento de projetos

Em nossa pesquisa, alguns trabalhadores realizam ações diretamente com estudantes e com demais membros de unidades acadêmicas. A partir dos relatos desses trabalhadores estamos propondo uma dimensão de atuação junto aos servidores técnico-administrativos no planejamento conjunto e no desenvolvimento de projetos. Suas falas mostram como é rica a percepção que eles têm das unidades acadêmicas com as quais possuem alguma vinculação. De acordo com Alberto e Balzan (2008), quando comentam sobre a participação de trabalhadores desse segmento na construção da universidade, revelam faltar à instituição reconhecer os saberes dos servidores técnico-administrativos sobre a história da universidade e dos cursos que, muitas vezes, os próprios coordenadores de curso desconhecem.

O participante Paulo é o que mais colabora com a construção dessa categoria. O contato mais direto com os estudantes lhe sensibiliza a pensar em questões como violência, o crescimento dos índices de suicídios, a integração acadêmica também dos alunos que são de origem pobre, o corte das bolsas, o corte dos estágios dentro da universidade. Ele reflete sobre a forma como as informações chegam aos estudantes, muitas vezes em um guia resumido que não abarca detalhadamente tudo que acontece na universidade e a sua estrutura. Com isso, sente que os estudantes carecem de informações e “ficam jogados”.

De acordo com Paulo, “em uma universidade particular você chega, toma aqui, tua grade de disciplinas é essa, vai pra sala e pronto e acabou, seu objetivo final aqui é pegar um diploma, mas não é só por ai”. Complementa que o objetivo de formação da universidade, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, é mais do que isso, é de uma formação completa, de uma formação que oferece diversas visões. No entanto, ele percebe uma distância entre essa proposta e o real da atividade educativa na universidade como a fragmentação, a falta de diálogo ou o pouco diálogo entre os departamentos, a falta de desenvolvimento de projetos conjuntos e de desenvolvimento de ações dentro da universidade que visem conter determinadas problemáticas.

Além dessas preocupações, Paulo compartilha uma intervenção direta com uma estudante, onde apresentou estruturas da universidade como a Diretoria de Desenvolvimento Social. Como expressa o participante: “ela tem essas ações, você pode pedir isso aqui, isso aqui, para você se alimentar, meio que bem resumidinho”. Segundo ele, depois de uma semana a estudante o procurou para agradecer – o que faz até hoje. Diante disso, ele conclui: “beleza, eu cumpri meu papel como servidor público, né?”. As falas de Paulo também se voltam bastante para preocupações com ações de acolhimento na universidade:

Na minha prática diária, eu ensino muito as pessoas a se integrarem melhor dentro da universidade, mesmo aluno que ali naquela situação de desespero, aluno com alguma tensão emocional, familiar, como que a universidade vai acolher esse cara? (...) acho que a gente podia pensar em ser mais solidário com o usuário, deixar de ser mecânico, simplesmente executar atividade (...). Esse cara tá com essa problemática aqui, como é que eu posso tentar ajudá-lo, não resolver, mas tentar minimizar, tentar dar um norte, uma direção, (...) acolher o idoso, acolher o louco, acolher o vulnerável social e fora outros casos que tem por ai.

A importância da parceria com os servidores técnico-administrativos para a realização de projetos com estudantes e unidades acadêmicas também se fortalece com os comentários de Dalva e Diogo. Dalva rememora que, no seu tempo de graduação, havia um servidor que conhecia os estudantes pelo nome, via a “carinha dos estudantes” mudarem ao longo dos anos, sendo “parte da formação ali dos alunos, da trajetória”. Ele foi parte da trajetória dela, desde sua

chegada como aluna, sua graduação e o retorno como servidora. O participante Diogo também compartilha memórias com trabalhadores do curso de graduação realizado na UnB, acrescentando suas contribuições em seu processo formativo como estudante. Acrescentamos ainda a fala do servidor João, que se mostra preocupado com a formação dos estudantes de graduação frente à redução dos recursos na universidade e o impacto disso nas atividades de prática:

Hoje em dia não tem mais isso (...) teve que reduzir (...). Acho que foi uma perda para os profissionais que tão saindo para ir para o mercado de trabalho. São profissionais enxutos. Quem sou eu pra falar que vai ser péssimo profissional, mas eu acho que teria que ter mais prática dessas pessoas que a gente forma aqui na Universidade de Brasília.

As diversas falas dos participantes da pesquisa nos convidam a pensar na potencialidade da parceria com todos esses trabalhadores que de alguma forma realizam trabalhos diretamente com os públicos da graduação, sejam estudantes, docentes, coordenadores de curso. Como vimos, esses trabalhadores acumulam saberes da experiência e uma reflexão crítica acerca de processos administrativos, acadêmicos, pedagógicos, econômicos, sociais, que impactam a formação dos estudantes. Além disso, a relação do servidor técnico com os estudantes é apresentada de um lugar muito afetivo nas memórias de Dalva e de Diogo sobre sua graduação. Tal importância na formação dos estudantes fortalece nossa aposta em uma intervenção conjunta para potencialização da dimensão educativa do trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade.

Nossas propostas de atuação com o segmento dos servidores técnico-administrativos que atuam diretamente com os estudantes e o público da graduação, docentes, coordenadores de curso, diretores de departamento é de uma parceria contínua. Esta parceria envolve o conhecimento do olhar dos agentes sobre as demandas da graduação, a sua perspectiva educativa sobre a graduação, as suas propostas de melhoria de processos para a graduação, bem como as práticas que já realizam, etc.

A preocupação de Paulo com o acolhimento sugere a possibilidade de construção de ações em parceria nas quais pensemos sobre formas de atuação e momentos de formação em que, nós, os servidores técnico-administrativos, cada um em seu cargo e sua função, possamos construir nosso papel educativo frente à chegada dos novos estudantes e também de integração de estudantes calouros e veteranos à vida universitária. Para esses momentos é interessante não somente a circulação de nossas próprias experiências de sentirmo-nos bem acolhidos como a circulação de sentidos sobre o que entendemos por acolhimento, sobre o papel da universidade, sobre nosso papel educativo-criador em universidade, e, ainda, de planejamentos conjuntos de ações. Essas ações devem ser contextualizadas às realidades de nossos setores de trabalho e

necessidades institucionais identificadas, de modo a experimentarmos coletivamente nossas potencialidades criadoras.

Como vimos, o acolhimento à diversidade dos públicos da universidade é uma preocupação de Paulo. A diversidade, no que toca às relações universitárias, é uma característica muito predominante nos discursos da maior parte dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que o psicólogo escolar tem um papel relevante de participação na mediação de relações mais democráticas direcionadas ao respeito à alteridade e à valorização da diversidade como fundamentais à construção da qualidade na educação também junto ao segmento dos servidores técnico-administrativos (Chagas, 2018).

Também podemos construir espaços em parceria com esses atores de modo a circularmos nossos saberes e criar possibilidades de trabalho conjunto frente a situações mais pontuais. Nessas situações podemos refletir com eles sobre as características de cada universitário como sujeito único, com suas necessidades, desejos e projetos.

Todas as ações citadas, acreditamos serem oportunidades de assumirmos compromissos coletivos de fortalecimento de uma cultura de acolhimento e de convivência na e com a diversidade como modo de estarmos sendo e nos fazendo universidade.

Oficinas estéticas e encontros coletivos

Admitimos a ideia de oficina como lugar onde se fabrica algo, lugar de produção e assim um espaço da criação, do exercício e do desenvolvimento do agir criativo. Spink, Menegon e Medrado (2014), definem as oficinas como espaços de negociação que portam um potencial de produção coletiva de sentidos. Dizem que as oficinas são espaços de deslocamentos, tensões e contrastes, onde o que emerge nem sempre é consensual, mas “versões sobre o mundo e sobre nós mesmos” (Spink, Menegon & Medrado, 2014, p. 41).

Nossa proposta de oficinas estéticas tem inspiração nessas defesas teórico-metodológicas. A partir de temáticas e intencionalidades diversas podemos pensar momentos de realização de oficinas junto aos servidores técnico-administrativos, mantendo sempre a proposta de constituição desse espaço como lugar onde se fabrica algo, lugar de produção, criador, portanto. As oficinas estéticas, por exemplo, são possibilidades de construção de situações intencionalmente planejadas. Elas podem contribuir com o movimento de ruptura, provocando uma mediação que institua novas sensibilidades, desenvolvendo “olhares estéticos orientadores de processos criativos” (p. 38) que engendram a ruptura do que está posto e se direcionam para “o incremento e objetivação da imaginação, via atividade criadora” (p. 38).

Mediante oficinas podemos abrir espaços de circulação dos sentidos sobre a relação entre espaço/lugar e desenvolvimento, e ainda o papel da universidade enquanto contexto de desenvolvimento para os discentes e todos os demais membros da comunidade acadêmica, incluindo os servidores técnico-administrativos. Nesses espaços de oficina, podem ser construídas intervenções, voltadas para a comunidade universitária, de autoria coletiva de servidores técnico-administrativos, que provoquem os membros da comunidade a refletirem sobre algum tema de interesse dos servidores. Acreditamos que intervenções educativas como essas vão dando visibilidade a “outros corpos, outros espaços, outros olhares, outras sensibilidades, enfim, outras pessoas e modos de existência” (Zanella, 2006b, p. 146) na universidade.

Por fim, para encerrarmos esse capítulo, ressaltamos que toda e qualquer proposta na área da psicologia escolar é sempre circunstancializada. Ela deve ser concebida em sua relação com os contextos que (se) criam e com as possibilidades de objetivação da nossa experiência, uma vez que a psicologia escolar constitui um dos saberes que ajuda a pensar, intervir e transformar o cotidiano das relações institucionais. Como toda criação é produto e produtora de contextos e situações histórico-culturais, nossa atuação institucional nos cobra reconhecimento e a compreensão das condições político-ideológicas, sociais, conjunturais, econômicas, didático-pedagógicas, interpessoais, subjetivas, que envolvem a educação superior (Caixeta & Souza, 2013; Carvalho, Santos, & Sampaio, 2016; Chagas & Pedroza, 2016; Marinho-Araujo, 2014; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Sampaio, 2009, 2010).

Nossa proposta se embasa na importância do trabalho coletivo nos enfrentamentos de situações violentadoras de desenvolvimentos e na construção de um projeto de humano e de sociedade livre, autônoma, crítica, criativa, democrática e emancipada que extrapole os muros simbólicos e os limites da universidade. Essa construção, acreditamos, acontece também como vida que se vive na universidade, feita por servidores técnico-administrativos, estudantes e docentes.

Considerações finais

Nesta etapa final da tese dedicamo-nos a apresentar reflexões sobre nosso percurso da pesquisa. Avaliamos nossas escolhas teórico-metodológicas e destacamos algumas das informações construídas e suas contribuições para o campo da educação superior e da psicologia escolar, mais particularmente. Ao final, compartilhamos nossos desejos de sermos ponto de partida para o desenho de outras pesquisas e intervenções com os técnico-administrativos em universidade.

Em campo, caminhamos muito, conhecemos lugares da universidade onde possivelmente não estaríamos sem a mediação daqueles participantes. Nos entremeios de uma narrativa e outra, curtimos outro tempo na universidade, revivendo tempos que nossa idade jamais nos permitiria conhecer. Ouvimos relatos cortantes, imobilizantes, impactantes, emocionantes, ao mesmo tempo em que fomos aprendendo a identificar portos e pontos de fuga em todas e em cada uma das histórias.

Os caminhares pelas fotografias dos participantes também nos levaram a conhecer diversos lugares como os pontos de partida dos servidores, seus começos na universidade, como estudante ou como técnico, seus pontos de encontro, retratos do cotidiano universitário, a natureza em nosso *campus* e os produtos do trabalho. Pela mediação da narrativa da natureza da UnB nos conectamos com a vida de processos e não somente de produtos, vida essa que se antagoniza com o tempo agitado da universidade produtivista, sem pausas e entremeios.

Os destaques que os participantes fizeram em relação aos pontos de encontros na universidade revelam para nós não somente a consciência do aprendizado cotidiano na relação com o outro, mas também a consciência de sua condição de eternos educandos e educandos eternos. Revelam não apenas o compromisso com um serviço público humano, mas também com a vida humana que acontece na universidade, em suas relações.

Ao longo da pesquisa, tivemos a oportunidade de ampliar nossa compreensão sobre a universidade como espaço criador, escutando as dissonâncias apresentadas pelos participantes. Na música, acordes dissonantes não acontecem em desarmonia e são sofisticados em sua complexidade.

Acreditamos que essa escuta apurada das dissonâncias tenha sido para nós uma aprendizagem importante, que a pesquisa propiciou, fazendo-nos apreciar tudo aquilo que dessoa e que parece desafinar. A escuta de públicos não tradicionais para a psicologia escolar e, ainda, a escuta da heterogeneidade desse público amplificou nossa compreensão da diversidade, que há na universidade. Essa diversidade não só compõe a universidade como deveria sustentar o próprio movimento de tornar-se instituição educativa socialmente comprometida e

referenciada. A psicologia escolar que defendemos interessa-se pela diferença para com e entre(nós) construir uma comunidade educativa efetivamente democrática.

No que concerne às possibilidades de criação no trabalho dos servidores técnico-administrativos, a maioria dos participantes vê mais restrições para esse segmento que para estudantes, professores e pesquisadores da universidade, apresentando algumas (im)possibilidades criadoras como a política na instituição, o cargo, a chefia, a autoafirmação dos técnicos, a invisibilidade do profissional, as legislações, o tempo, o conformismo, a desmotivação, a desconsideração com o trabalho do técnico, entre outras. Para alguns participantes esses aspectos operam como punição a sua vontade de fazer acontecer um trabalho outro na universidade.

A pesquisa realizada confirmou um novo cenário para os fenômenos de invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade pedagógica, os quais foram denunciados por Monlevade (2017) como parte da condição de trabalho dos profissionais que não exercem a função de docentes da educação básica. A educação superior parece também produzir esses fenômenos, aos quais acrescentamos a invisibilidade da condição criadora. Nossos achados da pesquisa fortalecem a defesa de que a atividade criadora é condição de possibilidade para o humano exercer sua vocação para o ser mais no contexto de trabalho, lançando mão de suas capacidades afetivas e intelectuais, bem como de seu direito de historicamente humanizar-se com as contradições, desafios e potências do trabalho.

Entendemos, pela qualidade das narrativas, que alguns participantes nos confiaram revelações e denúncias importantes sobre suas vivências laborais, esperando que nossa tese de alguma forma pudesse reconfigurar uma realidade produtora de rasgos e rupturas na relação trabalho e trabalhador. No entanto, sabemos que as denúncias aqui apresentadas necessitam ganhar outros corpos para além das letras dessa tese.

Acreditamos que nossas potências individuais e coletivas de compreender e de agir diante das situações de injustiça se ampliam quando nos apoiamos na esperança crítica, que supera a vontade ingênua de um sujeito isolado e torna-se “sonhar ativo que transforma o pensamento crítico em ação” (Merçon, 2012, p. 561). Por isso não encontramos outra perspectiva de esperança crítica que não seja o fortalecimento do trabalho coletivo dos servidores técnico-administrativos em universidade, enquanto nos fortalecermos como coletivo no trabalho.

A dimensão do trabalho coletivo amparou nossa tese nos momentos em que nos sentimos à deriva. A escuta de narrativas sem a inter-relação com os aspectos institucionais, que criam campo de possibilidades para os processos de tornar-se trabalhador, podem nos levar a compreensões individualizantes das situações de trabalho.

Nosso apreço pela clínica da atividade, formulada pelo francês Yves Clot (2006, 2010) e reinventada por tantos teóricos, incluindo autores brasileiros, deve-se, em grande medida, a sua compreensão sobre a potência dos coletivos profissionais que recriam “a organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (Clot, 2010, p. 119). A transformação das situações de trabalho está no centro dos objetivos da clínica da atividade e o grande diferencial dessa abordagem está no reconhecimento de quem são os protagonistas dessa transformação.

A clínica da atividade distingue-se das abordagens das clínicas tradicionais em que uma expertise “externa” propõe “intervenções que redundam em recomendações” (Clot, 2010, p. 117). Por seu turno, Clot (2010) “propõe a implementação de um dispositivo metodológico destinado a tornar-se instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho” (p. 117).

Inspiramo-nos na proposta de Clot (2010), que desaconselha uma prática de especialista da transformação e prefere questionar-se sobre “em que condições e com que instrumentos práticos e teóricos será possível alimentar e restabelecer o poder de agir de um coletivo profissional no seu meio de trabalho e de vida” (p. 118). Para nossa proposta de atuação conjunta da psicologia escolar com os demais servidores técnico-administrativos em universidade, a clínica da atividade tornou-se um referencial, uma inspiração.

Por não nos identificarmos com uma psicologia escolar de remediações e de recomendações, nossa proposta de intervenção com os técnico-administrativos é de criação de um espaço-tempo de pensamento, sentimento e ação em que o tornar-se servidor técnico-administrativo é nosso objetivo de análise. Nesse espaço-tempo, consideramos que a mediação da psicologia escolar encontra-se na possibilidade de, junto com os trabalhadores e na análise conjunta das condições concretas de tornar-se servidor técnico-administrativos em universidade, encontrarmos caminhos que transformem nossa impotência em potência de criação.

O tempo do trabalho em universidade nem sempre é generoso com os trabalhadores no que toca ao apoio em seus processos formativos, técnicos, metodológicos e ao desenvolvimento de seu papel educativo, como pudemos observar nos relatos e reflexões dos participantes. O que oferecemos, portanto, é o nosso tempo de trabalho como psicólogas escolares para que o tornar-se humano trabalhador seja colocado em análise como parte do trabalho dos servidores técnico-administrativos em universidade.

Na discussão sobre o coletivo de trabalhadores foi inevitável nossa análise de implicação e a análise de nossa atividade como pesquisadora. Não por acaso, sendo trabalhadora na mesma instituição em que pesquisamos, nossa investigação cobra interesses múltiplos, atualizando nosso drama de papéis. Este se atualiza quando entendemos que a única maneira de defesa da nossa profissão é “atacando-a em conjunto, para empurrar seus limites em face ao real

da atividade, pois é assim que pode ser preservado um “dever outro” da profissão” (Clot, 2014, p. 13). Nessa direção, podemos dizer que aprendemos muito sobre nossa condição de servidora técnico-administrativa ao longo da pesquisa. Esperamos que nossa proposta de atuação tenha podido compreender o nosso desejo de participar mais da construção desse coletivo.

Considerando nosso olhar possível e as torturas da criação, sabemos que nossa tese apresenta limitações. Gostaríamos de expor algumas delas. Uma questão que parece bastante relevante e nos deixou um pouco desconfortáveis no processo tangencia o que não pudemos dizer.

Fomos silenciadas pelo compromisso com o anonim(ato). Por um lado, é uma grande perda para análise não podermos dizer como a formação acadêmica do participante conversa com seu olhar fotográfico, como suas pausas parecem espelhar a área ao qual se vincula em labor, e, principalmente, como esses corpos “cri-antes” estão projetados e materializados, materializando nosso *campus* universitário. Por outro lado, apostando no processo das narrativas como escuta-intervenção, esperamos que nossa escrita tenha podido alinhar senão essas, outras relações entre a atividade profissional e a subjetividade.

Outra limitação diz respeito aos dramas da escrita. O trabalho com narrativas inspira uma escrita afetiva por parte da pesquisadora, ela mesma narradora. A narrativa do outro nos posiciona diante da nossa problemática de estudo de forma diferente. Além da opinião sobre o mundo, ou sobre um tema, as pessoas nos mostram suas chagas, seus troféus, as bandeiras brancas levantadas, as sombras, as poesias, os negativos dos retratos da vida... E você, escutadora de histórias, é chamada a escrever como escutou aquela história ou a contar a que escutou, como aquela história lhe afetou, como ela se relaciona com os textos que leu sobre o assunto.

As histórias de cada participante da pesquisa se cruzam, interconectam-se, chocam-se, desentendem-se. E nós, pesquisadores, ficamos ali olhando para todas aquelas histórias e perguntando a elas “como gostariam, vocês, de serem contadas?”. A academia tem suas linguagens, conhecemos algumas delas, mas parece que essas histórias nos pedem para serem mais que um texto acadêmico, pedem-nos para serem escrita de vivências.

O drama de nossa escrita parece ser o de escrever a relação que a escuta das narrativas das autobiografias profissionais de cada um dos trabalhadores pesquisados provocou enquanto uma intervenção em mim, em nossa condição de pesquisadora, servidora, ex-aluna da universidade. Ao mesmo tempo em que essas narrativas, analisadas como vivências, (i)mobiliza-nos a propor ações possíveis para o trabalho coletivo entre atores da mesma categoria profissional: o psicólogo escolar e os servidores técnico-administrativos.

Como o título de nossa pesquisa sinaliza, esperamos ter podido contribuir para a compreensão ou com o estudo sobre o tornar-se servidor (a) técnico-administrativo(a) na Universidade de Brasília, a partir do olhar da psicologia escolar, assim como com reflexões sobre possibilidade de mediação da psicologia escolar nesse processo. A respeito do estudo do tornar-se, esperamos que nossa pesquisa inspire novas abordagens sobre as histórias de vida dos servidores técnico-administrativos, novos campos de problematização, e, especialmente, o relato de práticas criadoras desse segmento na universidade.

Diante da impossibilidade de realizarmos uma exposição fotográfica de outros olhares sobre a universidade como criação coletiva de servidores técnico-administrativos, integramos essa ideia na proposta final de atuação coletiva, que fizemos no nono capítulo. Ao integrarmos essa ideia à proposta de ações e às dimensões de atuação com os servidores técnico-administrativos esperamos que nós, outros pesquisadores ou trabalhadores possam recriá-la e divulgá-la nos mais diversos veículos, a exemplo de sites institucionais, artigos, eventos.

Esperamos que a pesquisa tenha se configurado como uma exposição de *foto-grafias*, revelando parte da autobiografia de trabalhadores e desvelando perspectivas sobre a educação na universidade. Almejamos também que nossa tese tenha contribuições metodológicas para a área da psicologia escolar. Entre essas contribuições estão a focalização das trajetórias de desenvolvimento de trabalhadores e mediações diversificadas que criam condições de produção de sentidos e significados sobre o trabalhar como a contação de histórias, as caminhadas e a captura de fotografias. No caso da contação de histórias, em especial, esperamos ter contribuído para a ampliação sobre a compreensão das narrativas como proposta metodológica para atuação subjetivo-institucional do psicólogo escolar na pesquisa e na intervenção profissional.

Por fim, ressaltamos que nosso encontro com o caminhar não somente desenhou uma metáfora interessante para uma pesquisa sobre o tornar-se como caminho que se faz ao caminhar. Foi também uma experiência de resgate de autoria, fortalecendo a consciência de que nossos pés podem nos levar a novos fazeres em psicologia escolar, que oportunizem novos saberes e encontros com a universidade. Ao mesmo tempo em que nos ofereceu a clareza de que os técnico-administrativos são caminhantes que abrem caminhos para a diversidade, a democracia e a pluralidade como *quefazeres* da Universidade de Brasília.

Posfácio

Caminhada 10

Os encontros. Click!

O poder. Click!

A subjetividade. Click!

O invisível. Click!

As dissonâncias. Click!

O enquanto. Click!

A memória. Click!

O silêncio. Click!

A potência. Click!

Os bastidores. Click!

A experiência. Click!

O caminhar. Click!

Click!

Click!

Click!

No momento em que escrevia as nove caminhadas, apresentadas no capítulo sete, surgiu o desejo de finalizar a tese com o relato do meu processo na pesquisa, o qual denominaria caminhada dez, atualizando e reescrevendo os dramas de papéis explicitados na Apresentação e Introdução. Mas as palavras perderam o fôlego e a versão recebida pelos membros da banca seguiu sem meu relato. No dia da defesa da tese, dois professores avaliadores sinalizaram terem sentido falta de escutar o retrato de minha própria caminhada, “a caminhada dez” - disse um deles. Isso foi o bastante para dar fôlego às palavras.

A coincidência entre a ausência do registro de minha caminhada, o meu desejo de escrevê-lo e a percepção dessa ausência pela banca revela um aspecto interessante do processo

de escrita da tese: o deslocamento de minha narrativa como servidora técnico-administrativa da Universidade de Brasília. Se em um primeiro momento minha narrativa assumiu um lugar marginal e secundário, no desenvolvimento da investigação, o pesquisar-me me transbordou.

A escrita da tese passou a assumir-se como um registro dos encontros entre pesquisadora e participantes, dando espaço também às minhas *afetações*. Assim, admito a presença transformadora das conversações peripatéticas com cada um dos participantes na minha produção de sentidos e significados sobre o meu próprio processo de tornar-me servidora técnico-administrativa na Universidade de Brasília.

A psicologia sempre me parece mais interessada em suas metodologias e estratégias de implicação do outro e menos interessada em como se implica com ele ou a partir dele. A pesquisa provocou também esse deslocamento. Ao longo de toda a tese defendi a importância da narrativização da experiência no processo de construção e de escritura de si, tanto para quem conta histórias de vida quanto para quem escuta. A escrita dramática da tese é fruto do processo de escuta-intervenção em mim.

As escutas das narrativas constituíram-se intervenções no sentido de colocar minha atuação como psicóloga escolar na Universidade de Brasília como objeto de análise, buscando compreendê-la para além da classe profissional de psicólogo, mas como parte da categoria profissional de trabalhadores em educação, no contexto da educação superior. As informações construídas na pesquisa, decorrentes dos estudos teóricos e da análise dos encontros com os participantes, fizeram emergir zonas de inteligibilidade sobre os dramas profissionais, como psicóloga escolar, vinculando-os à inserção sociotécnica, como parte da chamada atividade-meio da universidade.

Observei com isso que parte das dificuldades no cotidiano profissional está para além da discussão circunscrita à história da psicologia, em geral, e da psicologia escolar, em particular, compõe-se também das (in)compreensões sobre o trabalho educativo e o papel educativo dos trabalhadores em educação. Assim, pensamos que uma parcela das dificuldades da psicologia escolar, na concreção de uma atuação crítico-criadora, está associada aos fenômenos da invisibilidade social, da marginalidade pedagógica, da subalternidade política, da indefinição funcional que têm marcado a história de constituição da carreira e a experiência de servidores técnico-administrativos em universidade.

Atribuo essa transformação do meu olhar sobre o trabalho do servidor técnico-administrativo na Universidade de Brasília e do psicólogo escolar, em especial, à escolha de uma pesquisa como experiência. Diz Larrosa (2014) que o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” a vulnerabilidades e riscos. No contexto da pesquisa, para me tornar sujeito de experiência foi necessário abertura à minha própria transformação, deixando que algo me

perpassasse, me acontecesse, me sucedesse, me tocasse, me afetasse, me ameaçasse (Larrosa, 2014).

A abertura para a experiência incluiu uma mudança de rota, orientada pela banca da qualificação. Fiz, a partir daquele momento, a opção de acessar os possíveis participantes por meio de um convite aberto à comunidade, ao invés de uma escolha por conveniência de colegas com os quais eu tinha contato. Essa possibilidade de ampliação de meu universo de encontros na universidade alargou os meus passos, ampliou minha capacidade de apreciação de notas dissonantes e contrastou outras luzes e sombras nas paisagens universitárias.

Avalio que as metodologias adotadas na pesquisa, que incluíram a experiência de caminhar, de narrar e de fotografar mostraram-se condizentes com a processualidade da constituição da subjetividade do trabalhador. Contribuíram com a investigação do processo de tornar-se servidor(a) técnico-administrativo(a) na UnB, desvelando-o em sua historicidade, sua singularidade e suas relações constituintes.

Disto decorre o que considero um dos maiores aprendizados no processo do doutorado: (re) aprender a ouvir histórias de vida e admirar as singularidades na escolha das palavras, no ritmo da fala, nas pausas, nos silêncios, nos risos e nas lágrimas, nos caminhares, nas respirações, nas transpirações, nos suspiros... Além da oportunidade de ouvir histórias de vida no trabalho, a combinação das experiências de narrar, caminhar e fotografar revelou também a potência de dois processos muito caros à construção de uma pesquisa-intervenção: a possibilidade de viver a experiência com o outro e de analisá-la.

Percebo nossa pesquisa como um dispositivo de experiência e de reflexão sobre o processo de tornar-se humano-trabalhador. Nossa investigação caminhou no sentido de criar um contratempo entre a pesquisadora e os participantes, de abrir um espaço-tempo para se fazer experiência com o contexto de trabalho e dar atenção a aspectos do contexto profissional, muitas vezes já naturalizados. Construimos um momento de reflexão sobre o processo de constituição de si e da atividade profissional e uma proposta de ações conjuntas a serem desenvolvidas pela psicologia escolar e pelos servidores técnico-administrativos.

Entre as construções da pesquisa, fiz destaque à vivência solitária dos sujeitos pesquisados na produção de sentidos e significados sobre seus processos de tornarem-se servidores técnico-administrativos, com poucas ações institucionais de mediação do e pelo coletivo de trabalhadores. Contrapondo-se a isso, as ações conjuntas envolvendo a psicologia escolar e os servidores técnico-administrativos, que propusemos, são marcadas, principalmente, pela possibilidade de constituírem-se como lugares de encontro na universidade.

Embora reconheça a importância dos coletivos profissionais na ampliação do poder de agir dos trabalhadores e como recurso para o desenvolvimento da subjetividade do trabalhador, o que observei na pesquisa é a fragilização dos espaços e vínculos coletivos entre servidores técnico-administrativos. Assumi que a construção desse coletivo de trabalhadores não é um processo espontâneo e é uma necessidade.

A atuação política dos servidores técnico-administrativos em nível macro fortalece os movimentos de luta pela valorização profissional da categoria (carreira, salário, formação, etc.), pelos direitos trabalhistas dos servidores públicos, pela educação superior pública de qualidade, etc. Em nível de instituição Universidade de Brasília, acredito que o fortalecimento do coletivo de técnico-administrativos amplia o poder de agir da categoria, tornando sua (nossa!) participação criadora na definição dos rumos da universidade, envolvendo decisões nas esferas das atividades profissionais e das políticas institucionais.

Ao longo de toda a tese, busquei reconhecer a mediação da atividade como elemento potente de (re)invenção do sujeito e também da universidade. Entendo que a pessoa se encarna na atividade e que os trabalhadores, ao se trabalharem, criam potência de transformação da realidade, mediante a realização de uma atividade profissional inventiva, coadunada aos objetivos institucionais e aos compromissos com a universidade pública, laica, democrática, socialmente referenciada. Para tanto são necessários, além da disposição pessoal do técnico de trabalhar-se, o apoio, a compreensão e o interesse dos gestores na valorização dos saberes profissionais e da experiência dos servidores com os quais trabalham, reconhecendo-se mediadores de desenvolvimento dos servidores e permitindo-se, enquanto sujeitos em desenvolvimento, serem transformados na relação com eles.

Admito que a própria Universidade de Brasília está em movimento, em mudança, a cada momento histórico, cultural, social. Esse movimento é marcado pelas fortes disputas de projetos de universidade, que acontecem dentro dela e extramuros. Esses projetos, muitas vezes contraditórios, materializam-se nas relações cotidianas, nos processos administrativos, acadêmicos, na gestão de pessoas, etc. A pesquisa realizada constitui, em si mesma, um tensionamento para a Universidade. Ela coloca a universidade em análise, fazendo-se espaço-tempo de diálogo dela consigo mesma e de exercício de autorreflexividade e de crítica, ao mesmo tempo em que minha formação e atuação alimentam-se e alimentam esse processo.

Considerando que tanto a Universidade, como todos os servidores técnico-administrativos, e, cada um, são sínteses de múltiplas determinações, a tese buscou reconhecer a reflexividade entre os processos de tornar-se servidor técnico-administrativo na Universidade de Brasília e tornar-se Universidade de Brasília. Assim, a pesquisa de *fotografias* da UnB tornou-se suporte em que os participantes bordaram seus sentidos de universidade, sobrepondo outras

narrativas e imagens da universidade como contexto de criação de si e do mundo. Aventuro-me a dizer que, em mim, a tese operou como lugar de experiência de um Nós Universitários.



- Por que a psicologia escolar tem tanta dificuldade de ser o que ela quer ser?
- Talvez ela pudesse caminhar mais...
- E em que isso ajudaria?
- Ajudaria a descobrir que a universidade tem boas sombras entre o ICC e a Reitoria.
- Sombras? De que adiantam as boas sombras para a psicologia escolar?
- Também há pássaros que cantam enquanto estão todos envolvidos com os seus afazeres. E eles não param de cantar...
- E o que mais ajudaria?
- Ajudaria se ela fotografasse mais...
- Fotografia? Com câmera e tudo mais?

- Isso. Como seria bom se fotografasse lugares de infância na universidade e abrisse caminhos para novos lugares de infância...
- Você está falando de criação? De criação de si e da universidade?
- Sim, de certa forma sim.
- E o que mais?
- Queria muito que ela também parasse e pudesse compreender seu lugar no mundo...
- Seu lugar? A sala que ela ocupa na instituição?
- Sim, a sala. Por que aquela sala? Onde é a sala? Por que a sala naquele lugar? Por que a cor daquela sala? Por que uma sala? Por que chamar de sala? Por que ela tem uma sala? Quem frequenta a sala? Por que ficar na sala? O que os outros acham da sala? O que há nas redondezas da sala?
- É mesmo... O que significa sala? Bom, e mais alguma coisa ajudaria?
- Talvez se ela escutasse mais?
- Escutasse? Mas só o que a psicologia faz é escutar...
- E ela escuta os passarinhos?
- Não, os passarinhos ela não escuta.
- Você tem caminhado pelas boas sombras da universidade?
- Não, as boas sombras eu ainda não conheço. Mas e você? Como conheceu as boas sombras? Por que se pôs a ouvir os passarinhos?
- É que andei caminhando, conversando e fotografando com servidores técnico-administrativos da UnB.

Referências

- Alberto, J. L. M. & Balzan, N. C. (2008). Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: Espaços e representatividade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 745-770.
- Almeida, C. A. G. (2018). *A carreira dos técnico-administrativos em educação: Movimento de resistência à política do MEC e um constante recomeço*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Alves, R. (2004). *Aprendiz de mim: Um bairro que virou escola*. Papyrus Editora.
- Amador, F. S. & Fonseca, T. M. G. (2014). Atividade: O trabalho sob o signo do inacabamento. In D. S. Rosemberg, J. R. Filho & M. E. Barros (Eds.), *Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises* (pp. 19-50). Vitória: EDUFES.
- Amador, F. S. & Neves, J. M. (2016). Entre a clínica da potência e a potência da clínica no mundo do trabalho. In F. S. Amador, M. E. B. Barros & T. M. G. Fonseca (Eds.), *Clínicas do Trabalho e Paradigma Estético* (pp. 47-59). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Amarante, A. H. (2016). As coisas não têm paz: Sobre trabalho e acontecimento. In F. S. Amador, M. E. B. Barros, & T. M. G. Fonseca (Eds.), *Clínicas do trabalho e paradigma estético* (pp. 33-45). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Andriola, W. B. & Souza, L. A. D. (2010). Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. *Avaliação, Campinas*, 15(2), 45-72.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Araujo, A. (2010). *Cala a boca e me beija*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas em Educación, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica*, 10(1), 1-28.
- Assis, N. (2016). *Cidade polifônica: Indícios de memórias outras na paisagem*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(especial), 104-123.

- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: Análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 17-27.
- Barros, J., Paula, L., Pascual, J., Colaço, V. F., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: Considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Revista Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181.
- Barros, M. E. & Fonseca, T. M. G. (2010). Entre prescrições e singularizações: O trabalho em vias da criação. *Fractal: Revista de psicologia*, 22(1), 101-114.
- Barros, M. E. B. & Silva, F. H. (2013). O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 339-356.
- Barros, M. E. B. D. & Teixeira, D. V. (2009). Clínica da atividade e cartografia: Construindo metodologias de análise do trabalho. *Psicol. Soc., Florianópolis*, 21(1), 81-90.
- Barros, N. M. G. C. & Honório, L. C. (2015). Riscos de adoecimento no trabalho de médicos e enfermeiros em um hospital regional mato-grossense. *REGE Revista de Gestão*, 22(1), 21-39.
- Bendassolli, P. F. & Soboll, L. A. P. (2011). Clínicas do trabalho: Filiações, premissas e desafios. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 14(1), 59-72.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2014). Serviços de psicologia escolar na educação superior: Uma proposta de atuação. In R. Guzzo (Ed.), *Bastidores da escola e desafios da educação pública: A pesquisa e a prática em Psicologia Escolar* (pp. 277-296). Campinas: Alínea.
- Brasil (2005). Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União. Brasília.
- Carvalho, A., Santos, R. P., & Sampaio, S. M. R. (2016). Permanência de estudantes em cursos de Licenciatura do IFBA: Da teoria da afiliação à psicologia positiva. In M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e práticas de contextos educacionais* (pp. 127-139). Campinas: Editora Alínea.
- Celeguim, C. R. J. & Roesler, H. M. K. N. (2009). A invisibilidade social no âmbito do trabalho. *Revista Interação*, 1, 12-25.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupard, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Rio de Janeiro: Vozes.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: Uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Chagas, J. C. (2018). *Atuação da psicologia escolar frente à patologização e medicalização da educação superior*. (Tese de doutorado não-publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas, J. C. & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35-43.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y. (2014). Prefácio. In D. S. Rosemberg, J. R. Filho & M. E. Barros (Eds.), *Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises* (pp. 11-14). Vitória: EDUFES.
- Clot, Y., Soares, D. H. P., Coutinho, M. C., Nardi, H. C., & Sato, L. (2006b). Entrevista: Yves Clot. *Cadernos de psicologia social do trabalho*, 9(2), 99-107.
- Codo, W. (1985). *O que é alienação*. São Paulo: Brasiliense.
- Coimbra, B. C. & de Barros, M. E. B. (2016). Relações de trabalho em uma universidade pública: Atividade de servidores técnicos administrativos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 19(1), 89-101.
- Cord, D. & Ferreira, E. P. (2006). Considerações sobre o discurso visual. In L. H. C. Lenzi, S. Z. Da Ros, A. M. A. Souza & M. M. Gonçalves (Eds.), *Imagem: Intervenção e pesquisa* (pp. 39-49). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC.
- Corrêa, J. R. A. N. (2011). *Psicologia escolar e educação superior: Investigação em uma faculdade de engenharia*. (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Cunha, M. I. (2017). Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(3), 817-832.
- Delari Junior, A. (2000). *Consciência e linguagem em Vigotski: Aproximações ao debate sobre a subjetividade*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: Um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181-197.
- Delmondez, P. & Nascimento, W. F. (2016). Sujeitos da diversidade. In J. V. Souza, L. H. C. Z. Pulino, P. Delmondez & W. F. Nascimento (Eds.), *Educação e Diversidade Cultural* (pp. 79-126). Brasília: Paralelo 15.
- Dias, L. R. R., Zanella, A. V., & Tittoni, J. (2017). Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: Construção de coletivos de trabalho. *Revista NUPEM*, 9(16), 158-174.

- Dugnani, L. A. C. & Souza, V. L. T. D. (2016). Psicologia e gestores escolares: Mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 247-259.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: Contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-131). Campinas: Alínea.
- Falleiros, A. E. S., Pimenta, M. L., & Júnior, V. M. V. (2016). O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos de uma universidade pública. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 593-618.
- Farrero, J. G. (2011). Caminar y autobiografía: Jean-Jacques Rousseau y Friedrich Nietzsche. *Bajo Palabra - Revista de Filosofía, Espanha*, 107 – 116.
- Farrero, J. G. (2014). *Caminar. Experiencias y prácticas formativas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, J. E. N. (1996). *Novos atores na cena universitária*. Rio de Janeiro: UFRJ/NAU.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Política e educação*. São Paulo: Cortez. 2001
- Galvão, B. A. (2014). A ética em Michel Foucault: Do cuidado de si à estética da existência. *Intuitio*, 7(1), 167-168.
- Góis, C. W. L. (2008). *Saúde comunitária: Pensar e fazer*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild.
- Gonçalves, M. H. (2008). *Por uma pedagogia a pé: A caminhada como construção poética*. (Monografia não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2010). As configurações subjetivas do câncer: Um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 328-345
- González-Rey, F. L. (2012). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2013). *O pensamento de Vigotsky: Contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec Editora.
- Guerreiro, C. M. F. (2018). Prevenção e promoção de saúde: Concepções e práticas de psicólogos com enfoque educacional de IFES mineiras. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

- Gusmão, D. S. & Jobim, S. (2008). A estética da delicadeza nas roças de Minas: Sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. *Revista Psicologia & Sociedade*, 20 (edição especial), 24-31.
- Han, B. (2015). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Konder, L. (1998). *O que é dialética?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à Psicologia Escolar. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Eds.), *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos* (pp. 51-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lancetti, A. (2006). *Clínica peripatética*. São Paulo: Hucitec.
- Lara, J. S. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: Em busca de uma atuação institucional*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores: Escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Libâneo, L. C & Machado, M. (2017). A atuação de psicólogos escolares junto a estudantes recém-ingressos na Universidade. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Aracaju.
- Libâneo, L. C. & Pulino, L. H. C. Z. (2018). A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 395-401.
- Lopes, J. J. M. & Vasconcellos, T. D. (2006). Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Lucinda, E. & Alves, R. (2014). *A poesia do encontro*. São Paulo: Papirus 7 Mares.
- Machado, A. M. (2007). Avaliação psicológica na Educação: mudanças necessárias. Em E, Tanamachi; M. Proença & M. Rocha (Eds.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S. D. & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: Análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 49-61.

- Maia, M. A. B. (2006). *Corpo invisível do trabalho: Cartografia dos processos de trabalho em saúde*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Manacorda, M. A. (2000). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Psicologia Escolar na educação superior: Desafios e potencialidades. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 219-239). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Marques, S. V. D., de Brito Martins, G., & Sobrinho, O. C. (2011). Saúde, trabalho e subjetividade: Absenteísmo-doença de trabalhadores em uma universidade pública. *Cadernos EBAPE. BR*, 668-680.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27.
- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: Multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em estudo*, 8(2), 39-45.
- Martins, L. M. & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: Categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 15(4), 675-683.
- Marx, K. (2005). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret.
- Marx, K. & Engels, F. (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marzola, M. S. O. (2013). *Gestão e gênero: Reflexões sobre o PCCTAE e mobilidade funcional de mulheres na UnB*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Matos, A. S., Santos, J. V. B. K., & Dazzani, M. V. M. (2016). O psicólogo escolar na educação superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e práticas de contextos educacionais* (pp. 115-125). Campinas: Editora Alínea.
- Mayorga, C., Costa, F. C. S., & Cardoso, T. L. (2010). Introdução. In Mayorga (Ed.). *Universidade cindida, universidade em conexão: Ensaio sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Melo, P. B., de Brito, M. A. A., de Aquino, C. A. B., & Colaço, V. D. F. R. (2018). Contribuições da psicologia histórico-cultural para o poder de agir do trabalhador. *Revista de Psicologia*, 9(2), 96-106.
- Mendes, A. C. M. (2011). Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendonça, F. L. R. (2018). A atividade criadora e sua dimensão ontológica: Significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Merçon, J. (2012). História e liberdade: A esperança de Freire e de Spinoza. *Educação e Filosofia*, 26(52), 551-563.
- Miura, P. O. & Sawaia, B. B. (2013). Tornar-se catador: Sofrimento ético-político e potência de ação. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 331-341.
- Monlevade, J. A. C. (2005). *Funcionários de escolas: Cidadãos, educadores, profissionais e gestores/elaboração*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Monlevade, J. (2017). Boletim In-Formativo dos funcionários da educação (Pro Notícias 104).
- Monlevade, J. A. (2017). Identidade e valorização dos (as) educadores (as) públicos. In M. R. C. Künzle & M. Ferraz (Eds.), *70 anos de luta e resistência em defesa da Educação Pública* (pp. 25-44). Bauru: Canal6.
- Moreira, A. P. G. (2014). *Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar*. (Tese de doutorado não-publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Mori, V. D. & González Rey, F. L. (2011). Reflexões sobre o social e o indivíduo na experiência do câncer. *Psicologia & Sociedade*, 23, 99-108.
- Moro, C. V. M. & Amador, F. S. (2012). Ofício de carteiro e atividade: Por uma gestão pelas variações. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(2), 229-242.
- Moura, F. R. de & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514.
- Neto, M. P. (2004). Prefácio. In R. Alves (Ed.), *Aprendiz de mim: Um bairro que virou escola* (pp. 7-8). Campinas: Papirus Editora.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Editora Expressão Popular.

- Neves, C. A. B. & Heckert, A. L. C. (2016). Interferir entre o desejo e o capital – processos de trabalho em análise. In F. S. Amador, M. E. B. Barros & T. M. G. Fonseca (Eds.), *Clínicas do trabalho e paradigma estético* (pp. 145-165). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Nogueira, M. L. M., de Barros, V. A., Araujo, A. D. G., & Pimenta, D. A. O. (2017). O método de história de vida: A exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 466-485.
- Oliveira, A. M., Fonseca, T. M. G., & Moehlecke, V. (2016). Corpos que (se) trabalham: Relações éticas na construção de si e do coletivo, In F. S. Amador, M. E. B. Barros & T. M. G. Fonseca (Eds.), *Clínicas do trabalho e paradigma estético* (pp. 113-128). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da Psicologia escolar na educação superior: Proposta para os serviços de psicologia*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, M. C. S. L. D. (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cadernos Cedes*, 32(88), 369-378.
- Oliveira, M. K., Rego, T. C., & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: Ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-posições*, 17(2), 119-138.
- Pacheco, A. B., de Barros, M. E. B., & da Silva, C. O. (2012). Trabalhar o mármore e o granito: Entre cores e ritmos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(2), 255-270.
- Paixão, L. C. & Libâneo, L. C. (2017). Experiências de intervenção institucional de psicólogas escolares em Instituto Federal e Universidade. *Revista Vida de Ensino*, 3(1), 133-144.
- Pan, M. A. G. S. & Zonta, G. A. (2017). Acolhimento por pares como prática de formação de psicólogos: Plantão institucional e rodas de conversa. In M. A. G. S. Pan, L. Albanese & N. L. Ferrarini (Eds.), *Psicologia & educação superior: Formação e(m) prática* (pp. 35-54). Curitiba: Editora Juruá.
- Pedroza, R. L. S. (2005). *Relações interpessoais: Abordagem psicológica*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Pelbart, Peter Pál. (2000). *A vertigem por um fio: Políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras.
- Pereira, A. P. (2018). *Subjetividade e trabalho de técnico-administrativos em uma instituição pública de ensino superior*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da promoção da consciência de gestores*. (Tese de Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (1), 444-459.
- Placco, V. M. N. D. S. & De Souza, V. L. T. (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: Uma reflexão. *Revista Em Aberto*, 18(73), 29-40.
- Pulino, L. H. C. Z. (2010). Filosofia, pedagogia e psicologia: A formação de professores e a ética do cuidado de si. In W. Kohan (Ed.), *Devir-criança da filosofia, infância da educação* (pp. 153-164.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016a). Diversidade cultural e ambiente escolar. In J. V. Souza, L. H. C. Z. Pulino, P. Delmondez & W. F. Nascimento (Eds.), *Educação e Diversidade Cultural* (pp. 29-77). Brasília: Paralelo 15.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016b). Torna-se humano e os direitos humanos. In L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. Botelho da Costa, C. A. Longo & F. L. Sousa (Eds.), *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 125-159). Brasília: Paralelo 15.
- Pulino, L. H. C. Z. (2017). Narrativas, infância e educação: Reflexões e perspectivas. *Linhas Críticas (UnB)*, 23(51), 412-427.
- Ribeiro, D. (1978). *UnB: Invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir Editora.
- Ribeiro, D. (1986). *Universidade para quê?*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 723-747.
- Rocha, C. T. M. & Amador, F. S. (2018). A respeito do conceito de experiência na Clínica da Atividade. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(2), 1-15.
- Rossler, J. H. (2004). O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: Aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cadernos Cedes*, 24(62), 100-116.
- Salmeron, R. A. (2012). *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília: Editora UnB.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: Ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95-105.

- Sampaio, S. (2011). A educação superior como espaço privilegiado para a orientação acadêmica. In R. Guzzo & C. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 215-228). Campinas: Alínea.
- Santos, A. S., Souto, D. C., Silveira, K. S. S., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: Reflexões sobre práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 515-524.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, 18(34), 152-180.
- Sawaia, B. B. (2006). Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In S. Z. Da Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella (Eds.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência* (pp. 85-94). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Sawaia, B. B. (2014). Transformação social: Um objeto pertinente à Psicologia Social?. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe 2), 4-17.
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: Um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 27-35.
- Silva, D. N. H. & Magiolino, L. L. S. (2016). Dimensões (est) éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. *Psicologia & sociedade*, 28(1), 45-54.
- Silva, F. H. & Gomes, R. S. (2016). Memória, corpo e trabalho. In F. S. Amador, M. E. B. Barros, & T. M. G. Fonseca (Eds.), *Clínicas do Trabalho e Paradigma Estético* (pp. 129-144). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, S. J. (2003). O menino Kirikou, a feiticeira Karabá e o Sábio da Montanha. In: S. J. Souza (Ed.), *Educação@ pós-modernidade; Ficções científicas; & Crônicas do cotidiano* (pp. 107-113). Rio de Janeiro: 7letras.
- Spink, M. J., Menegon, V. M., & Medrado, B. (2014). Oficinas como estratégia de pesquisa: Articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 32-43.
- Stallybrass, P. (2008). *O casaco de Marx: Roupas, memória e dor*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Strappazon, A. L. & Maheirie, K. (2016). "Bons encontros" como composições: Experiências em um contexto comunitário. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(2), 114-127.
- Tittoni, J. (2009). *Psicologia e fotografia: Experiências em intervenções fotográficas*. Porto Alegre: Dom Quixote.

- Tittoni, J. (2009). *Psicologia e fotografia: Experiências em intervenções fotográficas*. Porto Alegre: Dom Quixote.
- Titon, A. P. & Zanella, A. V. (2018). Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 359-368.
- Valle, A. S. (2014). *Trabalhadores técnicos-administrativos em educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte.
- Vasquez, A. S. (1978). *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vigotski, L. S. (1930). A Transformação socialista do homem. *Trad. Nilson Dória. Marxists Internet Archive*.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação da infância*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Witter, G. P. (2012). Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.
- Zanella, A. V. (2004a). Atividade, significação e constituição do sujeito: Considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 9(1), 127-135.
- Zanella, A. V. (2004b). Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: Algumas reflexões. *Psicologia & sociedade*, 16(1), 135-145.
- Zanella, A. V. (2006a). Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: Reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Z. Da Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella (Eds.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência* (pp. 33-47). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Zanella, A. V. (2006b). Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In L. H. C. Lenzi, S. Z. Da Ros, A. M. A. Souza & M. M. Gonçalves (Eds.), *Imagem: Intervenção e pesquisa* (pp. 139-150). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Zanella, A. V. (2007). Educación estética y actividad creadora: Herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6(3), 483-492.

Zanella, A. V., Balbinot, G., & Pereira, R. S. (2000). A renda que enreda: Analisando o processo de constituir-se rendeira. *Educação e Sociedade*, 71, 235-252.

Zanella, A. V., Casanova dos Reis, A., Piana Titon, A., Urnau, L. C., & Rodrigues Dassoler, T. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33.

Zanella, A. V., Da Ros, S. Z., Reis, A. D., & França, K. B. (2003). Concepções de criatividade: Movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 143-150.

Zanella, A. V. & Sais, A. P. (2008). Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. *Análise Psicológica*, 26(4), 679-687.

Zavadski, K. C. & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705.

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “TORNAR-SE SERVIDOR(A) TÉCNICO-ADMINISTRATIVO(A) NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: DIÁLOGOS COM UMA PSICÓLOGA ESCOLAR”, de responsabilidade de Lígia Carvalho Libâneo, estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. Este projeto de pesquisa parte da premissa de que a universidade é um contexto de desenvolvimento para os discentes e todos os demais membros da comunidade acadêmica, incluindo os servidores técnico-administrativos. Partindo do olhar da psicologia escolar, pretende-se estudar a relação entre atividade criadora (de si e do mundo) e processos de trabalho em contexto educativo universitário. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A recolha das informações será realizada por meio de entrevistas narrativas e produção de fotografia, com a possibilidade de realização de encontros coletivos e de intervenção fotográfica, a depender do interesse dos participantes. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguramos que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, a exemplo dos arquivos de gravação em áudio e dos registros, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar por meio do telefone ou pelo e-mail

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de entrevistas individuais ou coletivas nas quais as informações construídas serão compartilhadas, podendo ser publicadas posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, CEP/CSH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CSH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____ de _____

Anexo 2**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado TORNAR-SE SERVIDOR(A) TÉCNICO-ADMINISTRATIVO(A) NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: DIÁLOGOS COM UMA PSICÓLOGA ESCOLAR, sob responsabilidade de Lígia Carvalho Libâneo vinculado(a) ao/à Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa para fins de elaboração de tese, capítulos e artigos científicos, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais. Além disso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas por mim capturadas ao longo da pesquisa e produzidas durante as oficinas estéticas, na tese da pesquisadora, no evento de defesa da tese, em artigos científicos dela decorrentes e em evento de intervenção fotográfica na Universidade de Brasília.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ___ de _____ de _____