

## PSICOLOGIA ESCOLAR E NARRATIVAS: EXPERIÊNCIA EM UM GRUPO DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE

*SCHOOL PSYCHOLOGY AND NARRATIVES: EXPERIENCE IN A WORKING GROUP AT THE UNIVERSITY*

**Juliana Regina Avelar da Nóbrega<sup>1</sup>, Glenda Matias de Oliveira Rosa<sup>2</sup>,  
Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino<sup>3</sup>**

RECEBIDO EM: 14/02/2021 | ACEITO EM: 16/06/2021

DOI: 10.5902/2317175864244

### RESUMO

Este artigo, tem como objetivo apresentar o grupo de trabalho (GT) “Diretrizes de apoio à permanência de estudantes na Universidade de Brasília”, coordenado por psicólogas escolares, e mostrar possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na universidade, reflexões dessa área a partir das narrativas apresentadas pelos membros desse grupo, e os resultados proporcionados por esse trabalho. O GT, criado em 2017 na Universidade de Brasília, era composto por docentes, técnicos administrativos e discentes da universidade e foi designado para analisar as políticas de permanência, os instrumentos legais e os fluxos de trabalho existentes para a garantia dos direitos dos alunos de graduação em situação de vulnerabilidade acadêmica. Manteve-se encontros quinzenais ao longo de um ano e meio e se configurou como um grupo de trabalho intersetorial e multiprofissional. Para o desenvolvimento deste artigo, nos apoiamos, entre outros, no trabalho de Hannah Arendt (2011), que nos mostra a ligação existente entre natalidade, educação e narrativas, e como o diálogo com o passado pode proporcionar novos diálogos e novas práticas para o mundo. Assim, acreditamos no potencial das narrativas como ferramenta de trabalho, em contribuir para a formação e construção da identidade institucional e para mudanças culturais importantes na instituição, além de proporcionar integração e rede entre os serviços da universidade.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar; Narrativas; Grupo de trabalho; Identidade profissional; Universidade de Brasília.

1 Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília. Psicóloga Escolar da Universidade de Brasília. E-mail: juliananobrega@unb.br

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Psicóloga Escolar da Universidade de Brasília. E-mail: glendarosa@unb.br

3 Doutora em Filosofia pela UNICAMP. Professora Associada II do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. E-mail: luciahelenaczp@gmail.com

**ABSTRACT**

*This article aims to present the working group (WG) "Guidelines to support the permanence of students at University of Brasília", coordinated by school psychologists, and to show the possibilities of the performance of the School Psychology at the university, in addition to reflections in this area from the narratives presented by the group members and the results provided by this work. The WG created in 2017 at the University of Brasília, was composed of professors, administrative technicians and students from the university, and was designed to analyze the permanence policies, legal instruments and existing workflows to guarantee the rights of undergraduate students in academic vulnerability. It had held biweekly meetings over a year and a half and was configured as an intersectoral and multiprofessional working group. For the development of this group we rely, among others, on the work of Hannah Arendt (2011), which shows us the existing connection between birth, education and narratives, and how the dialogue with the past can provide new dialogues and new practices for the world. Thus, we believe in the potential of narratives as a work tool, contributing for the formation and construction of institutional identity and to important cultural changes in the institution, in addition to providing integration and a network between university services.*

**Keywords:** School psychology; Narratives; Working group; Professional identity; University of Brasília.

**1 Introdução**

Este artigo, objetiva apresentar aspectos produzidos pelo Grupo de Trabalho (GT) "Diretrizes de apoio à permanência de estudantes na Universidade de Brasília", composto por docentes, técnicos administrativos e discentes desta universidade e coordenado por psicólogas escolares desta instituição. O grupo se configurou enquanto intersetorial, multiprofissional, pois contava com a presença de membros de diversos setores da universidade, de formações variadas, como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, entre outras. Tinha-se como objetivo, a análise de políticas de permanência e de instrumentos legais existentes para a garantia dos direitos dos alunos de graduação, em situações de vulnerabilidade acadêmica, o desenvolvimento de fluxos de trabalho nesse sentido e a elaboração de uma proposta de resolução unificada voltada para a permanência desses estudantes de graduação.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, as narrativas dos membros do GT, se apresentaram como importantes ferramentas para o desenvolvimento de ações com vistas ao alcance do objetivo traçado, além de proporcionarem momentos de reflexão, apoio, e consequente formação de todos os participantes. Assim, entendemos que as narrativas, enquanto constituição do próprio ser e compreensão do outro, devem fazer parte da práxis do psicólogo

go escolar na educação superior, como instrumentos que possam dar voz aos atores desta instituição, repensar suas atividades, fluxos de trabalho e identidades no ambiente universitário.

Neste artigo, lançaremos um olhar atento sobre a educação e à quem ela se dirige, já que estamos partindo de uma realidade construída no cenário da Educação Superior. Com a apresentação da conceituação de educação utilizada pelas psicólogas escolares no desenvolvimento dos trabalhos na instituição, abordaremos um conceito fundamental para o desenvolvimento do trabalho do GT, o de narrativas, contextualizando-o com o espaço educativo. Em seguida, apresentaremos como se deu a constituição do grupo de trabalho em questão e os trabalhos que foram realizados em seu tempo de existência, bem como os resultados alcançados por essa atuação, que teve as narrativas como base. Por fim, nas conclusões, traremos algumas reflexões que fizeram parte de todo o processo de trabalho do GT, que julgamos importantes para o desenvolvimento de futuros trabalhos na área.

É importante ressaltar o olhar direto da Psicologia Escolar na constituição, desenvolvimento e contribuições do GT. A Psicologia Escolar que defendemos para a universidade, é uma psicologia revolucionária, emancipatória, que não aceita o que está posto, mas que, a todo o tempo, questiona e revê suas práticas, seguindo uma concepção que entende o desenvolvimento humano como processual, dinâmico, histórico e social, questões essas que se refletem na educação, e nos espaços educativos. Em todas as suas ações, o psicólogo escolar, na educação superior, visa o estímulo à criatividade para o enfrentamento de situações, ao desejo por conhecimento e à esperança nos indivíduos. Assim, corroboramos com o entendimento de Corrêa (2011) ao afirmar que:

[...] a Psicologia Escolar poderia, na perspectiva que estamos propondo, ser uma práxis criativa, ou inventiva. Ela não se limitaria a constatar e classificar ou avaliar o que já seria esperado, nem evitaria isso, mas poderia criar as condições para que o processo educacional aconteça, o que compreende a construção de conhecimento e a construção das subjetividades que se entrelaçam, ou a autoconstrução das singularidades (CORRÊA, 2011, p. 16).

**2 referencial teórico****A educação e o conceito de humano**

Para refletirmos sobre o trabalho desempenhado pelo GT, precisamos compreender o contexto no qual ele se deu e se tornou possível: o contexto da educação que envolve necessariamente, seres humanos. É fundamental, portanto, como ponto de partida, compreendermos a interconexão entre os conceitos de humano e de educação, já que o trabalho educativo se orienta sempre de acordo com a concepção de ser humano assumida. Portanto, quan-

do pensamos na definição de educação, deparamo-nos necessariamente com uma questão filosófica fundamental: “afinal, o que é o ser humano?” O ser humano tem a necessidade de refletir sobre o que constitui sua própria existência. Ao nascer, irá relacionar-se com as pessoas responsáveis por sua chegada e por sua sobrevivência. São, justamente, esses primeiros vínculos afetivos estabelecidos que irão acolher o ser nascente, e introduzi-lo na cultura, nos valores, crenças e costumes socialmente construídos (PULINO, 2016b).

Hannah Arendt (2012[1987]) afirma que ao nascer, a criança provoca, inevitavelmente, a experiência radical da novidade. A experiência alteritária, encontra no nascimento o espaço propício para acontecer. Sobre o pensamento de Arendt sobre a figura do outro e da novidade que irrompe com o humano, Larrosa (1999) versa que

[...] é um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro, porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos, ou do que esperamos. Desse ponto de vista, o humano nascente inaugura consigo um acontecimento absolutamente novo, que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios (LARROSA, 1999, p. 187).

A partir desse entendimento, corroboramos com a afirmação de Pulino (2016b) de que o humano só pode ser pensado dentro do contexto da historicidade, da cultura e da sociedade em que vive. O nascimento de uma criança insere-se, portanto, sempre nesse jogo “do que a sociedade espera e permite que a criança seja, e a imagem que construímos dela e de sua ação no mundo, de sua maneira de constituir como, a um tempo, um ser original e um igual” (PULINO, 2016b, p. 128).

Edith Stein (2012) explicita que “o problema mais urgente para todo ser humano é saber o que nós somos, o que devemos ser e como podemos chegar lá, [...] isso assume uma importância toda particular para o educador” (STEIN, 2012, p. 70), já que, a educação pode ser concebida como uma prática social humanizadora, cujo movimento busca, além de trabalhar o processo de tornar-se humano, potencializar o processo de tornar-se autenticamente quem se é. Portanto, o trabalho educativo irá possibilitar que o ser humano se posicione diante do mundo e de si mesmo.

O humano, é também compreendido enquanto um ser finito. Sobre isso, Stein (2012), partindo de uma compreensão aristotélica, ressalta que, dessa maneira, o homem não tem a possibilidade de atualizar todas as suas potências de uma só vez. Trata-se de um processo. Demandará tempo, abertura e aperfeiçoamento. Nas palavras de Stein (2012):

Considerar um indivíduo humano isolado, é considerá-lo de maneira parcial. Sua existência é uma existência no mundo, sua vida é uma vida em comunidade. [...] esta inserção, num todo mais vasto, faz parte integrante da estrutura do ser humano (STEIN, 2012, p. 229).

A educação, portanto, reclama relação. O ser humano é um ser que se relaciona com outros seres - humanos ou inumanos -, com o conhecimento, com a cultura e consigo mesmo. Para Rus (2015):

[...] insistir na dimensão relacional da educação é lembrar que cada indivíduo só se desenvolve e se torna verdadeiramente aquilo que deve ser, graças às influências formativas recebidas de seu meio, na medida em que o ser humano não vem ao mundo acabado. (RUS, 2015, p. 43).

O autor evidencia outro aspecto fundamental do humano: seu inacabamento. De acordo com Oliveira (2015), os aspectos inacabados presentes no humano, são esculpidos por ele mesmo e a partir das relações estabelecidas com outros sujeitos. O humano é, portanto, paradoxalmente “múltiplo, plural [...] totalmente singular, individual, peculiar, sujeito que se metamorfoseia constantemente” (OLIVEIRA, 2015, p. 11).

É por meio da educação, portanto, que o homem poderá “tornar-se autenticamente humano e se tornar, autenticamente, si mesmo” (RUS, 2015, p. 46). Esta é a questão fundamental presente no ato educativo. Tal como concebe Pulino (2016a), podemos compreender a educação como “um ato de acolhimento, de cuidado” (PULINO, 2016a, p. 3 e p. 29). Quando pensamos em acolhimento e em cuidado, vislumbramos a existência daquele que irá realizar essa tarefa, e que já habita o mundo, a cultura, as crenças e valores socialmente compartilhados a mais tempo: a figura do outro.

Para Pulino (2016a), é justamente esse outro que fará presença não somente quando nasce uma criança, mas em todo o seu processo de desenvolvimento e em seu devir humano. A autora sinaliza que nos acostumamos a chamar o outro de “semelhante”, e ele de fato o é, se pensarmos que compartilhamos a condição de pertencimento à espécie humana. Porém, corroboramos com a visão de Pulino (2016a), que propõe que consigamos desenvolver a capacidade de compreensão e acolhimento deste outro enquanto alguém que é diferente, possuindo, portanto, suas próprias peculiaridades. Nas palavras da autora:

[...] é a partir dessa abertura do humano para o outro que se instauram suas possibilidades de ação no mundo, de produção de linguagem, de comunicação, de sentimentos, pensamentos, desenvolvimento mútuo, enfim de educação. A educação consiste nesse processo que propicia o encontro com o outro, com o mundo e consigo mesmo. (PULINO, 2016a, p. 31).

## Educação e narrativa

Ao longo do trabalho desenvolvido no GT, percebemos que, de fato, antes de tudo, se tratava de um trabalho enquanto ato educativo, de participação efetiva de seus membros que sempre traziam consigo, importantes narrativas acerca do que vivenciavam em seus processos de trabalho. Julgamos, assim, ser necessária a reflexão sobre a relação entre educação e narrativa.

Encontramos reverberação no pensamento de Hannah Arendt (2011) que aponta para a existência de uma íntima ligação entre natalidade, educação e narrativa. Para a autora, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem no mundo (ARENDR, 2011, p. 223)”. O educador seria, assim, um contador de histórias, aquele que narra a herança deixada pelas gerações antepassadas. Portanto, o diálogo com o passado, a partir dessa visão, é essencial para que novos diálogos e novas práticas possam emergir no mundo.

A narrativa é fundamental, inclusive para a própria constituição do ser enquanto pessoa. É a partir das narrativas, que vamos de fato nos tornando quem somos, aguçando nosso senso de pertencimento, de pessoas inseridas em um determinado contexto histórico, social, político, econômico, familiar. Para Arendt (2008), a existência humana é uma grande narrativa, desde o seu nascimento, enunciando um ser radicalmente novo, até o fim de sua existência. Assim, o fato de cada membro do GT poder narrar suas próprias experiências, sua própria visão da questão educativa institucional, e como se percebiam nesse emaranhado de processos institucionais, foi fundamental para a possibilidade de um espaço de criação, de compartilhamento e de ação de propostas importantes para o cenário da universidade, buscando atingir os objetivos centrais inicialmente elencados.

Notamos, por diversas vezes, como era importante a oportunidade de se constituir enquanto grupo, e de poder também falar de si, de como cada um percebia sua própria atuação, ou mesmo sobre os aspectos que envolviam sua prática profissional, e que muitas vezes permaneciam silenciados gerando dúvidas e inquietações. Sobre isso, recorreremos novamente à Arendt (2008), que elucida que, de alguma forma, a narrativa nos garante certa “permanência e estabilidade” (ARENDR, 2008, p. 30) diante do mundo e de nós mesmos. Para a autora, nós temos grande necessidade de lembrar o que nos acontece de importante, as marcas que restam em nós, narrando-as a nós mesmos e aos outros.

A narrativa, assim, se mostra como uma espécie de remédio frente à mortalidade do homem, já que por meio dela, as histórias podem ser transmitidas intergeracionalmente. Assim, por meio da educação, “os vivos podem conviver com os mortos imortais” (NASCIMENTO, 2018, p. 118). Narrar o mundo, é, então, uma maneira potente de resistir ao desamparo, à destruição, à mortalidade e ao esquecimento, pois a partir da narrativa, os seres humanos se tornam capazes de serem responsáveis diante de si mesmos, das próximas gerações e do mundo.

A narrativa nos permite recordar nossa própria história, e recordar – do latim *re-cordis* – significa “voltar a passar pelo coração”. Assim, recordar a própria história é um caminho, uma passagem necessária entre o que éramos, o que somos e o que seremos. Entre o que somos e nossas possibilidades de realização. Durante o trabalho do GT, percebemos como, às vezes, uma fala despreziosa de um colega, nos levava a reflexões profundas e necessárias sobre nossa própria atuação, sobre os processos institucionais implicados, sobre o que, de fato, precisava ser repensado e discutido, sobre nossa própria condição enquanto seres humanos. Notávamos, portanto, a riqueza de podermos nos abrir à experiência alteritária.

A partir da narrativa de si, portanto, depreende-se haver a presença de um outro, de um interlocutor, de um tu, sem o qual já não é possível narrar. A narrativa nos permite, portanto, adentrarmos na dimensão do encontro. E encontrar-se com o outro é, portanto, necessariamente, deparar-se com a diferença. É a partir desse encontro, que se instaura a possibilidade de ação do sujeito no mundo. Se buscarmos a raiz etimológica da palavra ‘educar’, perceberemos que ela implica a presença do outro. Sobre isso, Aquino (2012) elucida que

A palavra ‘educar’ origina-se do latim *educare*, que, por sua vez, está relacionado ao verbo *educere* constituindo-se do prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir, levar). Nessa perspectiva, a educação seria o ato de “conduzir para fora” ou levar a pessoa do educando para o mundo, o que significaria uma autêntica autotranscendência (AQUINO, 2012, p. 161).

A partir desse pressuposto, podemos pensar que ao nos relacionarmos com o outro, somos convidados o tempo todo a olhar para nós mesmos, mas necessitaremos fazer justamente esse exercício igualmente importante de saída, de autotranscendência, de assumirmos que há outras maneiras de estar, de pensar, de significar os acontecimentos e situações. Há outros modos de existir.

No GT, se tornou evidente a importância de se ter membros de diferentes setores da universidade, com formações diversas, e visões também diferentes. Podemos pensar que o encontro com o outro, o exercício de reconhecer e lidar com as diferenças, nos permitiu e nos permite um percurso interessante de reflexão. Oliveira (2015) retoma o pensamento proposto por Walter Benjamin (1994), e sinaliza que tal autor, desde o início do século XX, se preocupava em evidenciar a influência do capitalismo no declínio da experiência humana. No bojo histórico e econômico da sociedade industrial, o produto passou a ser exaltado, e o processo foi cada vez mais sendo deixado de lado. Com a intensa padronização das massas, com a imposição do ritmo acelerado e com a fragmentação do trabalho, o humano se tornou cada vez mais assujeitado e massificado.

Oliveira (2015) analisa os pressupostos *benjaminianos* e corrobora com a visão do autor, que afirma que com a supremacia capitalista e com a aceleração

dos modos de produção, a sociedade ocidental passou a viver em um ritmo cada vez mais acelerado, recebendo estímulos efêmeros e dispersivos, obstaculizando a produção de experiências habitadas por sentido. Experiência é um conceito fundamental da obra de Benjamin (1994), e percebemos, dessa maneira, que experiência tem a ver com o desaceleramento dos corpos, com a capacidade de sonhar, de pensar mais devagar, de se perceber e perceber o outro.

Ao afetar o modo de vida dos sujeitos, impondo-lhes o ritmo intenso de produção, não é difícil perceber que a subjetividade desses sujeitos sofrerá impacto. A fragmentação dos atos educativo e laboral impossibilita cada vez mais a compreensão de um mundo repleto de sentido, e passa a impressão de que o homem nada mais é, do que aquele que aperta um simples parafuso, mas pouco sabe sobre o processo como um todo. Perde-se, portanto, a preciosa experiência de perceber-se enquanto um ser com potencialidades. Nesse cenário, ocorre a instrumentalização da razão.

No cenário da Educação Superior, notamos que isso não é diferente. A necessidade de ter que dar respostas rápidas às demandas que surgem a cada minuto, a quantidade de processos para dar andamento, as exigências, o acompanhamento do que já foi iniciado, a resolução de questões complexas e multifatoriais, nos fazem, por vezes, fragmentar não apenas o ato educativo, como também o próprio ser humano que somos, e que são os outros que nos cercam. Defendemos aqui, portanto, que nós, educadores, precisamos, antes de tudo, resistir frente à burocratização e a instrumentalização do nosso trabalho, para, assim, promovermos e vivenciarmos a experiência em seu sentido filosófico mais pleno e potente. Para expressar que queremos dizer quando falamos de experiência, é importante destacarmos que o termo experiência foi definido por Larrosa (2014) da seguinte forma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

A experiência nos permite, portanto, assumir o movimento de perceber o outro, de olhar sem pressa, sem assumir concepções que elaboramos sem nem bem conhecer esse outro. Dessa maneira, entrando em contato com o outro, acabamos por entrar em contato conosco mesmos e com nosso próprio processo de tornarmos humanos. Processo esse que se dá “na instância da singularidade; é um processo sempre inacabado, sempre em movimento, explorando diferentes relevos e constituído de distintas vicissitudes” (OLIVEIRA, 2015, p. 16).

Kohan (2000) acrescenta à ideia de experiência, o fato de a palavra derivar da raiz grega *peira* – prova, experiência - e remeter à palavra *perigo*. Portanto, se seguirmos a etimologia da palavra, compreendermos que deixarmos-nos atravessar pelo que nos toca, olharmos o outro, percebermos o outro tão diferente de nós, apresenta-se como um percurso, muitas vezes incômodo, que acaba por atravessar nossa existência.

Compartilhamos da visão de Skliar (2014) sobre o fato de o processo alteritário se remeter a um “estranhamento, perturbação, alteração, acaso. E desconhecimento” (SKLIAR, 2014, p. 205). É preciso, portanto, reconhecer que o estranhamento inicial é algo natural e próprio do humano. O ato educativo nos desafia o tempo todo a favorecer e possibilitar conversas sobre essas e outras questões pertinentes que se colocam nas tramas relacionais. Skliar (2014) sabiamente afirma a educação enquanto uma conversa, e uma conversa entre desconhecidos. Percebemos, entretanto, que as conversas no âmbito educativo – que é o que queremos destacar aqui – muitas vezes, são compostas de linguajares tecnicistas, disciplinadores e moralizantes.

Para Skliar (2014), “deveríamos prestar uma atenção mais escrupulosa às máscaras institucionais com as quais se pretende regular, administrar e, muitas vezes, destruir a conversa educativa.” Afinal, não existe conversa que não esteja repleta de tensões que vão se estabelecendo a partir dos diferentes modos de pensar, de sentir, de se posicionar frente ao posicionamento do outro. Nas conversas que realizamos “existem dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um só lado e respostas que nunca chegam” (SKLIAR, 2014, p. 205).

Ao longo da condução do trabalho do GT, notamos que não havia problema algum no conflito. Pelo contrário, era justamente na emergência do conflito que o grupo podia ampliar suas narrativas, suas reflexões, para o enriquecimento de todo processo criativo e até mesmo operacional. O fato é que estamos acostumados a vislumbrar a conversa sem pensar nas descontinuidades, nas pausas, em todos esses desencontros e tensões que se colocam. Skliar (2014) pontua que, por vezes, as instituições optam por eleger um discurso sentencioso e impositivo, impossibilitando, dessa maneira, o nascimento autêntico do ato de conversar.

Buscamos, a partir desse trabalho, compreender que poderíamos, ainda que com uma pequena ação como um GT, criar espaços/tempo de conversa que se distinguíssem dos discursos institucionais formalmente estabelecidos. Percebemos que a conversa, tal qual define Skliar (2014), nos possibilitou enxergar com mais clareza as nossas diferenças. Entretanto, sabemos que relacionar-se com o outro, é inevitavelmente deparar-se com diferenças. Precisamos conversar entre diferenças.

Porque um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavras antes ignoradas. É questão de escutar, não de

concordar. Concordar ou não com algo que não pensávamos ou não olhávamos antes, não tem a menor importância. Sim. É só questão de escutar. Como se não houvesse outra coisa senão uma linguagem que nunca é nossa, feita de fragmentos que jamais se possuem. Como se por um instante, o distante se tornasse próximo e quem se aproximasse fosse próximo (SKLIAR, 2014, p. 150-151).

Skliar (2014) define o termo diferença partindo de sua raiz etimológica – *differentia*, *-ae*, *dissimilit*, *distinctus* – entendida como “separação, diferença, dessemelhança, distância, distinção, diferente, discrepância” (SKLIAR, 2014, p. 206). O interessante é ressaltar que a diferença não está nunca no “em”, mas sempre no “entre”, tal como sugere Skliar. Se cairmos na armadilha de depositar no outro o rótulo de diferente – a isso podemos chamar de diferencialismo tal como propõe Skliar (2014), estaremos negando que essa diferença não está em um ou em outro, está justamente na relação estabelecida.

No que se refere a produções relacionadas à educação, notamos que o termo utilizado por alguns autores é o termo “diversidade”. Skliar (2014) esclarece que, se investigarmos a raiz da palavra diversidade, encontraremos o sentido de “‘oposto’, ‘inimigo’, ‘distanciado’. Oposto ao ‘nós’, isto é: inimigo da ideia de igualdade e de normalidade; aquilo que está distanciado do caminho pelo qual todos transitamos” (SKLIAR, 2014, p. 210). O autor defende a substituição do termo diversidade pelo termo diferença. Essa proposta é embasada a partir do pensamento de Lefebvre (1972) em seu *Manifesto diferencialista*, que marcadamente diferencia os dois termos, explicitando que o termo “diversidade” é demasiadamente limitado:

E a diversidade? Não vai mais além de uma constatação. Não capta o passo da originalidade que pretende ser substancial e que se acredita essencial à diferença, por meio das provas que esperam tudo aquilo que provém da natureza. A palavra “diversidade” se acomoda a qualquer coisa: cascalhos, minerais, crianças, flores, vestidos, mulheres. Permite descrever, proíbe a operação metafísica através da qual as diversas árvores se identificam com a ideia de árvore, os diversos frutos com a ideia de fruto etc., mas sua competência não vai mais além (LEFEBVRE, 1972, p. 45).

Skliar (2014) salienta também, que as relações de diferença que se estabelecem entre as pessoas, não dizem sobre inclusão ou exclusão, “trata-se de uma necessidade de conversar, de usar as palavras para poder estar, e talvez, fazer coisas juntos [...]” (SKLIAR, 2014, p. 157). A partir da conversa e da sensibilidade de perceber o outro, podemos retomar a possibilidade de potencializar o nosso processo de humanização. Essa desafiadora tarefa já é um precioso e importante ato educativo.

### 3 Métodos de pesquisa

#### Composição do Grupo de Trabalho

O grupo de trabalho ao qual nos referimos foi criado pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG), da Universidade de Brasília (UnB), iniciou suas atividades em fevereiro de 2017, e foi oficializado pelo Ato do Decanato de Ensino de Graduação, N° 023/2017 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA), em setembro do mesmo ano. Coordenado pelo então Serviço de Projetos Especiais (SPE) do DEG, inicialmente pensado para trabalhar com estudantes de graduação provenientes de programas especiais de ingresso, como estudantes refugiados, indígenas e provenientes do convênio PEC-G, contava à época de criação do GT com duas psicólogas escolares em sua equipe. A maneira como se daria esse trabalho ficou a cargo da psicologia escolar pensar.

A ideia dos gestores, era a de um serviço que apoiasse, atendesse, acompanhasse e estudasse a condição desses estudantes, a partir do levantamento de dados do sistema da graduação. Como já existiam serviços que atendiam e acompanhavam diretamente estudantes indígenas e estudantes PEC-G na universidade, foi agendada reunião com esses serviços para que se ouvissem os servidores sobre qual a situação desses estudantes na universidade e o que poderia ser realizado para além do que já vinha sendo desenvolvido, no intuito de apoiá-los no trabalho de acompanhamento desses estudantes. A partir da reunião com os dois setores diretamente envolvidos nesse acompanhamento, vimos a necessidade de se criar um Grupo de Trabalho com outros serviços que realizavam apoio acadêmico, atendimento clínico, atendimento às pessoas com deficiência e, também, um outro setor responsável pela concessão de auxílios socioeconômicos aos estudantes.

#### Periodicidade dos encontros

Composto o GT de “Diretrizes de apoio à permanência de estudantes, na Universidade de Brasília”, foram realizadas reuniões quinzenais para a discussão sobre o que poderia ser modificado/criado/desenvolvido em termos institucionais, para que os estudantes pudessem não só serem inseridos no contexto da universidade, mas que tivessem condições de permanência na mesma.

#### Andamento das atividades

Com o início dos encontros, algumas propostas foram levantadas, e percebemos que o trabalho do GT, apesar de ter a especificidade do olhar daqueles setores inicialmente, era algo que deveria ser destinado para a permanência de todo e qualquer aluno na universidade, o que nos levou a algumas escolhas para começarmos o trabalho do grupo.

Após a leitura de algumas normativas da instituição e do depoimento de todos os setores envolvidos, foi decidida, como primeira atividade, a reformulação da resolução de trancamento de matrícula da UnB. Percebíamos que alguns problemas que ocorriam ao longo da vida acadêmica, não eram considerados pela antiga resolução, o que impactava diretamente nos índices de evasão e de desligamento da universidade.

À medida que o trabalho ia sendo desenvolvido, outras ações eram pensadas, como a revisão do próprio fluxo de trabalho entre os setores que dificultava o andamento dos processos dos estudantes e não os ajudava nas soluções das dificuldades que encontravam. Os representantes dos setores iam percebendo a dimensão de sua atuação na universidade, e como seu trabalho estava associado aos demais, o que gerou um sentido de unidade ao grupo, e o desejo por melhorias institucionais, a começar pela própria maneira de desenvolvimento dos trabalhos em cada setor. Vários aspectos foram trabalhados, inclusive a compreensão do trabalho do outro, o movimento de percepção do outro, e a necessidade de se colocar no lugar do outro para ampliar nossa visão acerca das questões colocadas. O grupo foi sentindo a necessidade de dividir as angústias diárias decorrentes da atuação, o que também ajudou na superação de dificuldades, na sensação de receber apoio, e de não se sentir sozinho em sua prática profissional.

#### Narrativas

Observando e acompanhando o trabalho enquanto psicólogas escolares e coordenadoras do GT, entendíamos que as narrativas dos servidores dos diversos setores envolvidos nesse trabalho e do público para o qual ele se destinava, os estudantes, eram fundamentais para a constituição embasada desse trabalho e também para se pensar em ações que de fato fizessem sentido para a comunidade acadêmica. Para além do levantamento de números que fomentassem a atuação do grupo, queríamos ouvir as pessoas, dar voz a elas, compreendermos as situações do dia-a-dia e desenvolvermos junto aos membros do grupo o senso de pertencimento à instituição, a compreensão dos nossos papéis institucionais e a integração dos mesmos.

Dessa forma, o GT, que inicialmente era propositivo, passou também, a partir das narrativas de seus colaboradores, a ser um espaço de reflexão, de troca de ideias, de apoio entre os colegas (no sentido de valorização do trabalho, divisão de dificuldades, resolução de problemas), de construção de identidade profissional e de formação continuada, à medida que as diferentes narrativas proporcionavam uma identificação/revisão do papel institucional, a sensação de pertencimento à instituição e a um grupo. Mesmo não sendo os principais objetivos do grupo, aconteceram naturalmente, em decorrência da necessidade de seus membros e do trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Em um grupo de trabalho com uma atividade inicial muito objetiva e es-

pecífica, a de análise instrumental e de proposição de soluções para os fluxos de trabalho relacionados ao trancamento de estudantes de graduação, e que em uma primeira reunião já apresentou outras preocupações relativas à integração dos serviços para melhoria dos processos, ao apoio aos estudantes academicamente vulneráveis, às relações desumanizadas dentro da instituição, às dificuldades profissionais e pessoais na atuação dentro desse contexto, nos chamou especial atenção a questão relacional e identitária nesse meio. Enquanto psicólogas escolares responsáveis pela condução dos trabalhos, o olhar para o desenvolvimento humano, para o processo em sua totalidade, era inevitável.

Nesse ponto, encontra-se o difícil trabalho: o de providenciar respostas rápidas, privilegiando um produto, um número, mas que não dá conta de todas essas relações; ou de privilegiar o processo, e alcançar sim um produto, mas que faça sentido para toda a comunidade participante, e, dessa forma, promova também o senso de pertencimento à comunidade acadêmica e o fortalecimento cultural dessas ações. Várias antigas questões debatidas pela literatura vêm à tona, como a discussão a respeito da relação teoria/prática, quantidade/qualidade, de uma educação mercantilizada, e do processo de desumanização das relações.

#### 4 apresentação e discussão dos resultados

A Psicologia Escolar assim como trazida por Corrêa (2011), capaz de se reinventar, de exercer criatividade e de construir conhecimento, considerando as diversas subjetividades e do compromisso coletivo presentes na constituição do GT, foi essencial para o desenvolvimento desse trabalho. Acreditamos que a atuação sensível dessa área foi capaz de transformar o que seria apenas um trabalho burocrático a ser desenvolvido, que não consideraria a complexidade das relações humanas presentes na instituição. O trabalho do GT, reafirma a necessidade de considerarmos o ser humano em todas as suas dimensões, assim como trazido por Pulino (2016b), de forma contextualizada histórica, social e culturalmente. Os vínculos afetivos criados com e na instituição, favorecem as relações de trabalho e consequentemente geram melhores resultados nos processos de execução.

Assim como afirmado por Stein (2012), foi visível, no desenvolvimento desse estudo, a necessidade de todos nós, membros do GT, nos encontrarmos enquanto pessoas, profissionais, de refletirmos sobre o nosso papel dentro da Universidade de Brasília, de desenvolvermos o nosso senso de pertencimento à instituição, de darmos sentido às nossas experiências e vivências nesse ambiente. Isso foi se tornando cada vez mais possível e alcançável a partir desse convívio, dessa relação com o outro que ali estava no grupo. Aqui, percebemos, assim como visto em Pulino (2016a), a presença do outro no desenvolvimento pessoal e na constituição do que está por vir, no devir humano.

Tentamos ao longo do processo de desenvolvimento das atividades do GT, assim como trazido por Pulino (2016a), transformar esse espaço educativo

em um espaço de acolhimento, escuta, e cuidado de si e do outro. Isso, dentro de um clima de forte pressão e cobrança por resultados, em que muitas vezes se questionava o que estava sendo realizado, desconsiderando a importância do processo no alcance dos resultados e das relações humanas ali implicadas. Narrar aqui, como vimos em Nascimento (2019), se mostrou um importante ato de resistência às frustrações, ao desamparo institucional, à destruição, e uma potente forma de “permanência e estabilidade” (ARENDR, 2008).

Como trazido por Oliveira (2015) e apoiado em Benjamin (1994), notamos claramente no desenvolvimento desse trabalho, uma forte valorização do produto em relação ao processo, com um verdadeiro atropelamento de necessidades reais para se cumprir prazos e metas. Isso reforça a ideia do declínio da experiência humana, a partir do modelo hegemônico representado pelo sistema capitalista. Entendemos ser algo muito maior do que apenas um olhar da gestão, mas entendemos também, que precisamos desacelerar se quisermos ter qualidade e resultados efetivos para a instituição, de maneira a se perceber o que está acontecendo ao nosso redor, de se perceber o outro, as relações, de sentir, de pensar e de rever. A experiência, assim como trazida por Kohan (2000), não é algo fácil, muitas vezes, pelo contrário, representa um processo incômodo, mas acreditamos ser dela e a partir dela que surgem possibilidades concretas de mudança e do surgimento de novidades para se vislumbrar melhorias para a universidade.

Como produto esperado das atividades realizadas pelo GT, foi aprovada nova resolução que dispõe sobre as normas e procedimentos de trancamento de matrícula nos cursos de graduação da Universidade de Brasília, Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Nº 93/2018 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). O trabalho do GT levou a um entendimento muito mais ampliado e complexo das situações que levam o estudante à necessidade de trancamento. Isso ocorreu em função das diversas narrativas apresentadas pelos membros do GT, que vivenciaram, enquanto estudantes, ou acompanharam situações enquanto técnicos e docentes na universidade.

Observamos ainda, que diversos serviços haviam acompanhado inúmeras situações de desligamento; sofrimento de estudantes que não conseguiam o trancamento parcial e perdiam disciplinas que tinham alcançado êxito em função do trancamento geral; inúmeras solicitações de trancamento fora de prazo; entre outras. Ao dialogarmos, identificamos problemas no fluxo de trabalho que impactavam na concessão de trancamentos, como: a falta de uma avaliação adequada da situação do estudante; a impossibilidade de setores que faziam o acompanhamento de indicarem e/ou solicitarem o trancamento; a inadequação do período para solicitação de trancamento, que não considerava a condição do estudante para uma decisão consciente dessa necessidade.

Com a nova resolução, conseguimos a consideração de relatórios de serviços institucionais para fins de trancamento, que antes eram realizados apenas por relatório médico. Conseguimos também, a ampliação do prazo para a realização de trancamento justificado, entre outras conquistas. Todas essas

questões estão dispostas na nova resolução.

Como propostas de trabalho futuro, foram levantadas a possibilidade de resgate da figura do professor orientador na universidade e a revisão das condições para o desligamento de estudante.

## 5 Considerações finais

Apesar de acreditarmos nas narrativas como importantes ferramentas para o desenvolvimento dos processos de trabalho com vistas à formação, identidade dos profissionais envolvidos, além de, a partir delas, novas ações e propostas de trabalho poderem surgir, sabemos que o seu uso nesse sentido, ainda é baixo e pouco valorizado – sobretudo pelos gestores. A Psicologia Escolar na Educação Superior tem buscado trabalhar a questão processual do desenvolvimento humano, como fundamental para o alcance de resultados e a apresentação de produtos, numa lógica contrária ao modelo mercantil de educação, o que tem sido muito desafiador e também frustrante em muitos momentos pelos profissionais da área.

Acreditamos, que o trabalho desenvolvido pela psicologia escolar nesta universidade, envolve não só a atuação prática, mas também uma compreensão a respeito dessa prática e dos processos educacionais existentes nesse contexto, no que as narrativas se apresentaram como importantes ferramentas de trabalho. Não é possível ser psicólogo escolar em uma universidade sem a todo momento questionar, refletir e avaliar sua atuação. Desses questionamentos e reflexões é que surgem novas propostas e possibilidades de atuação, em um movimento dinâmico e criativo. Ficou clara a carência universitária de espaços como esse, de reflexão, de diálogo, de trocas. Antes mesmo que o grupo concluísse seu trabalho e fosse extinto, seus membros já solicitavam sua continuidade.

Hoje, apresentamos esse artigo após a extinção do serviço SPE e também do GT, por vários motivos, como a saída das profissionais de PE por motivos de licenças médica e profissional, mas a descontinuidade do trabalho traz à tona antigas discussões, como uma maior valorização de dados quantitativos a questões qualitativas do conhecimento, uma desvalorização das questões humanas e privilégio das questões mercantis do conhecimento. Sabemos que essas não são questões de responsabilização apenas dos gestores institucionais, mas de uma lógica dominante de conhecimento e de sistema.

A universidade hoje, se apresenta como uma instituição muito carente de uma revisão de suas reais necessidades, o que implica numa análise mais profunda e contextualizada histórica e socialmente de seus objetivos, relações profissionais e de seus processos de trabalho, para que se possa efetivar ações embasadas em que de fato possam favorecer seu desenvolvimento e melhorias à sociedade. E isso leva tempo. Mas um tempo bem aplicado e que seguramente favorecerá a todos. Cabe agora esse entendimento por parte dos gestores e dos órgãos de controle, para que possamos avançar nessas ações, de maneira contínua, e termos resultados e produtos assim como é esperado.



## Referências

- AQUINO, Thiago Antônio Avellar de. Educação para o sentido da vida. **Logos & Existência**, v. 1, n. 2, p.160-172, 2012.
- ARENDT, Hanna. **Homens em tempos sombrios**. Tradução: D. Bottmann. São Paulo: Cia. Das Letras, 2008.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARENDT, Hanna. **A Condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012[1987].
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- CORRÊA, Juliana Regina Avelar da Nóbrega. **Psicologia Escolar e Educação Superior: investigação em uma faculdade de engenharia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- KOHAN, Walter Omar. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). **Filosofia na Escola Pública**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 21-73.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 15-34.
- LEFEBVRE, Henri. **El manifesto diferencialista**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1972.
- NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. **Educação como amizade entre gerações: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Educação e reconciliação com o passado: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Contra corrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n.13, p.33-52, jun. 2019. ISSN 252-4529. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/1407/920>>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- OLIVEIRA, Glenda Matias de. **No descomeço era o Verbo: Um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Tornar-se humano e os direitos humanos. In: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto *et al.* (org.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016a.
- PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Lugares de infância: tempos de encontro. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). **Desenvolvimento humano e Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental**. Aracaju, SE: EDUNIT., 2016b, p. 71- 96.
- RUS, Éric de. A visão educativa de Edith Stein: aproximação a um gesto antropológico integral. Tradução: Isabelle Sanchis *et al.* Belo Horizonte: Artesã, 2015.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- STEIN, Edith. **De la persone humaine I: Cours d'anthropologie philosophique**. Paris: Ad Solem & Cerf & Carmel, 2012.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Ato do Decanato de Ensino de Graduação N° 023/2017**.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão N° 93/2018**. Disponível em: [http://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao\\_cepex\\_93\\_2018\\_trancamentos.pdf](http://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cepex_93_2018_trancamentos.pdf) Acesso em: 29/06/2020.